

# **La poesía vanguardista en el aula de ELE**

Alumno: Guillermo Molina Morales  
Tutor: Dr. Raúl Fernández Sánchez-Alarcos

## **Ficha biográfica**

Guillermo Molina Morales nació en Zaragoza en 1983. Es Licenciado en Filología Hispánica (por la UNED) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (por la Universidad Complutense de Madrid, con un año de Erasmus en la *Université Paris X*, Nanterre), y está próximo a licenciarse en Psicología (especialidad: Psicología de la Educación). Además, posee el Certificado de Docencia en el programa de Doctorado “Lingüística Hispánica y Teoría de la Literatura” (Universidad de Zaragoza) y el Máster oficial en Enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad Pablo de Olavide). También tiene varios cursos complementarios de formación docente (Instituto Cervantes) y ha sido examinador para los DELE. Como profesor de ELE ha trabajado en Zaragoza y en Varsovia, y en la actualidad es Lector de la AECID en la *University of the West Indies* (Trinidad y Tobago). Como investigador tiene varias ponencias y artículos publicados, y como escritor varios premios y libros editados, siendo el último de ellos *Epilírica* (Madrid: Hiperión).

## **Resumen**

El periodo de efervescencia vanguardista, que podríamos situar entre 1916 y 1936 en el mundo hispánico, nos legó un *corpus* de textos poéticos de grandes posibilidades didácticas para el aula de ELE. Por un lado, se trata de textos donde se extreman los recursos del lenguaje y se experimentan al máximo sus posibilidades, lo que resulta muy interesante para trabajar el componente lingüístico. Por otro lado, estas audacias expresivas no impiden el tratamiento de temas sociales abordables desde la perspectiva del componente sociocultural. Además, su carácter lúdico y experimentador hace que estos textos sean muy motivadores para los estudiantes, pudiendo impulsar la creatividad lingüística en las clases.

**Palabras clave:** Competencia literaria, competencia intercultural, motivación, creatividad, poesía, vanguardia.

## **Introducción y objetivos**

El uso de la literatura en el aula de ELE resulta todavía bastante controvertido. Aunque desde los años 90 se han venido superando los modelos de enseñanza que la excluían de forma absoluta, hoy en día su aprovechamiento como material didáctico nos parece bastante tímido. En la gran mayoría de las ocasiones (como hemos podido comprobar en nuestra revisión bibliográfica) se opta por textos narrativos de carácter “realista” que usan de manera simple (e incluso simplista) los recursos del lenguaje. De esta manera se pierde la oportunidad de explorar gran parte de las riquezas expresivas que nos ofrece nuestra lengua, y que están expresadas de manera ejemplar en los textos literarios más atrevidos.

Por eso, hemos decidido centrarnos en un género, la poesía, que sobrevive de forma muy residual en nuestro tiempo (y más residual aún en las clases de ELE), porque creemos que su especial uso de la lengua la dota de más posibilidades didácticas en la enseñanza de segundas lenguas. Y además, para perderle totalmente el miedo a la literatura, nos hemos inclinado por un periodo creativo, las vanguardias de los años de entreguerras, donde se apostaba por extremar los recursos del lenguaje con el objetivo de expresar la complejidad de un mundo que, no en vano, es todavía el nuestro.

Empezaremos haciendo un breve repaso a dicho periodo creativo, haciendo especial énfasis en las características distintivas de los textos poéticos vanguardistas, porque serán estas peculiaridades las que intentaremos aprovechar en el aula.

En el segundo capítulo expondremos, de una forma más teórica, los motivos por los que creemos que resulta una opción muy fructífera contar con poemas vanguardistas en la clase de ELE. Repasaremos primero los debates que genera la introducción de la literatura (especialmente la vanguardista) como material didáctico, para luego concretar sus posibilidades dividiéndolas, por razones puramente expositivas, en tres campos: “La literatura como medio” (es decir, como forma de mejorar la competencia lingüística, llegando a través de la lengua al poema), “La literatura como fin” (como objeto estético de donde se pueden derivar valores socioculturales y humanísticos) y “La literatura como inicio” (como punto de partida para una exploración creativa del lenguaje). En

cada uno de estos ámbitos nuestro objetivo será demostrar que la poesía vanguardista no sólo es una buena opción didáctica sino que, en ocasiones, es incluso la más fructífera.

Por último, en el tercer capítulo, intentaremos llevar nuestras ideas a un terreno más práctico con la elaboración de una Unidad Didáctica que tome como base el conocido poema surrealista de Pablo Neruda titulado *Walking around*.

## **1.- La poesía vanguardista. Características.**

Antes de analizar la pertinencia de la poesía vanguardista en el aula de ELE, conviene que hagamos un breve repaso a sus características principales, porque son estas características las que nos llevan a pensar que se trata de un material muy fructífero en la enseñanza de segundas lenguas.

Empezaremos definiendo el vanguardismo como “el movimiento renovador, de carácter agresivo, polémico y experimental, que se manifiesta con diversas modalidades en el mundo occidental sobre todo a partir de la primera década del siglo XX” (DELAL, 1995: 4843). Este movimiento, aunque presenta una virulencia y radicalidad hasta entonces nunca vistas, se enmarca, sin embargo, en la “tradicción de la ruptura” que fue seña de la literatura moderna desde la época romántica (de los manifiestos de Victor Hugo a la poesía urbana de Baudelaire), y que cuenta con hitos tan importantes en el siglo XIX como Rimbaud y Lautréamont.

Coinciden casi todos los historiadores de la literatura (como Oviedo 2001 y Valverde 1986) en señalar que este espíritu innovador de las vanguardias está directamente relacionado con un contexto histórico especialmente turbulento (se trata de los años de entreguerras) y con unos referentes científicos (como la teoría de la relatividad de Einstein o el principio de incertidumbre de Heisenberg) y culturales completamente nuevos. “Como marco ideológico para el surgimiento de las vanguardias, en las primeras décadas del siglo el positivismo racionalista se veía corroído por el vitalismo bergsonian, por el espiritualismo neocatólico y otras tendencias, entre las cuales resulta más sugestiva la crítica del yo hecha por Valéry y Proust” (Valverde, 1986: 66). Es decir, estamos en una época de deriva irracionalista, en la que se suman los nombres de Nietzsche y de Freud (muy influyente en el surrealismo).

Se trata de un movimiento de carácter global que afectó a prácticamente todos los países del área occidental y a todas las disciplinas artísticas. Se suele señalar como punto inicial la presentación de *Las señoritas de Avignon*, de Picasso, en 1907 y, en lo literario, el *Manifiesto futurista* de Marinetti en 1909. Siguiendo con la literatura, que es

la disciplina que más nos interesa ahora mismo, habría que señalar que el género al que las vanguardias prestaron una atención especial fue, con diferencia, la poesía, donde se pusieron en práctica las ideas más variadas y audaces.

Aunque este movimiento es de naturaleza internacional, puede decirse que tuvo como epicentro la ciudad de París, y que llegó al mundo hispánico con un cierto retraso. Como punto de partida se suele señalar el manifiesto *Non serviam* (1914) de Huidobro, poeta pionero en el mundo hispánico tras su paso por la capital francesa. Grünfeld (1995) señala que será a partir de 1916 cuando estos movimientos vanguardistas empezarán a ser realmente productivos en Hispanoamérica, mientras que “habrá que esperar al menos a 1918 para hablar en España de vanguardismo. Éste empieza bajo la doble especie de creacionismo y de ultraísmo” (Valverde, 1986: 467).

Desde entonces, los intentos vanguardistas serán una constante en nuestras letras, aunque en este trabajo nos limitaremos al llamado “vanguardismo histórico”, que empieza a decaer en los años treinta (a causa de su propio agotamiento y de urgencias de carácter político) y que se puede dar como completamente concluido en 1936, al empezar la Guerra Civil española (Grünfel señala la fecha de 1935 para el ámbito hispánico).

En cuanto a sus características principales, sin duda “es el sentido efímero e incesante de la búsqueda de la novedad lo que define a la vanguardia”, una búsqueda que “supone una indeclinable actitud de rebeldía, de negación o contradicción de todo lo establecido y aceptado” (Oviedo, 2001: 290). Esta búsqueda hace que los poetas vanguardistas adopten una actitud creativa hasta entonces nunca vista, favoreciéndose la experimentación con el lenguaje, lo que resulta de particular interés para los estudiantes de lenguas.

Aunque a veces esto ha provocado el rechazo de los lectores por su presunta dificultad (que no se cumple en todos los casos), la poesía vanguardista supuso una estimulante renovación de los medios expresivos, para lo cual se intentaron extremar los recursos del lenguaje. Así, podemos encontrar desde experimentos fonéticos (hasta llegar a las jitanjáforas, poemas hechos a base de sonidos sin sentido alguno) hasta rupturas de la lógica discursiva, pasando por el juego con la sintaxis o con el ritmo (en

este sentido, uno de los movimientos más interesantes, que surgió en el Caribe con el estímulo vanguardista, es el “negrismo”). Aunque, sin duda, la principal característica de la poesía vanguardista, el modo predilecto de experimentar el lenguaje, fue el uso de la metáfora, creándose imágenes y asociaciones realmente sorprendentes.

Este carácter de continua sorpresa es uno de los rasgos básicos de la poesía vanguardista, que siempre fue dada a estimular los juegos y el sentido del humor. Por eso, su lectura resulta altamente motivadora (siempre que no se salga de lo asequible para la persona en cuestión), fomentando el interés de los lectores y abriendo su mente a una mayor creatividad.

Otro rasgo fundamental de la poesía vanguardista es su autorreferencialidad, su carácter marcadamente metaliterario y metalingüístico. Y es que la tarea más importante de las vanguardias fue precisamente el trabajo con el lenguaje, con lo que resultaron inevitables las referencias al propio proceso creativo. Y esta continua reflexión y experimentación lingüística es, precisamente, la base de su pertinencia en el aula de segundas lenguas.

Pero, a pesar de su interés principalmente lingüístico y de su carácter internacional, no debemos olvidar que el movimiento vanguardista al llegar al ámbito hispánico “cambia sustancialmente las tendencias originales recibidas del viejo continente y las ensambla con elementos que le son ajenos pero que las enriquecen y las llevan por nuevas direcciones (como el indianismo y el negrismo)” (Oviedo, 2001: 405). En este sentido, Grünfeld (1995) señala como rasgos del vanguardismo hispanoamericano, entre otros, la democratización del discurso con la inclusión de la voz popular y el compromiso social y político. Por tanto, a pesar de que su interés sea principalmente lingüístico, la poesía vanguardista también puede ser interesante en relación al llamado “componente sociocultural” en la enseñanza de ELE.

No interesa desarrollar aquí una nómina de movimientos y autores de la corriente vanguardista, ya que lo que más importa al profesor es seleccionar los textos concretos que se adecuen más a sus circunstancias, sabiendo que dentro del *corpus* vanguardista encontrará materiales muy interesantes por las razones ya expuestas. A modo de recuerdo, podemos simplemente señalar como obras cumbres del



vanguardismo hispano los poemarios *Altazor*, de Vicente Huidobro, *Trilce*, de César Vallejo, *Residencia en la tierra*, de Pablo Neruda, y *Poeta en Nueva York* de García Lorca. Y, como movimientos de referencia, el ultraísmo y el creacionismo (por su búsqueda de metáforas sorprendentes), el negrismo (por su particular imbricación en la realidad caribeña y por su uso del ritmo) y, sobre todo, el surrealismo, que llevó a sus máximas consecuencias la propuesta de liberar el lenguaje.

## **2.- Pertinencia de la poesía vanguardista en el aula de ELE**

Como decíamos en la introducción, el papel de la literatura en la clase de ELE ha sido controvertido, y sólo recientemente se empieza a revalorar su importancia, tras décadas donde su uso fue marginal o inexistente. Aunque debemos recordar que no siempre fue así, ya que en la época clásica (y hasta mediados del siglo XX), la enseñanza de una lengua tenía en las obras literarias su punto de partida y de llegada. Evidentemente, lo que ahora se pretende no es un regreso a aquella metodología (normalmente conocida como de Gramática / Traducción), sino la aplicación de todas las innovaciones pedagógicas recientes a través de los textos literarios.

Varios investigadores (por ejemplo Fortes Pardo 2010, Mascato Rey 2008, Quintana 1993 y Sitman y Lerner 1996), nos recuerdan que en los años 60 los enfoques estructurales suprimieron el uso de la literatura, ya que su objetivo era utilizar muestras de lengua sencillas y claras con las que trabajar el vocabulario y las estructuras lingüísticas. No cambió mucho la situación en los años 70 con la llegada de enfoques nocio-funcionales, que daban primacía al habla cotidiana. Ni tampoco en los años 80, donde la irrupción de los enfoques de tipo comunicativo estaba inicialmente demasiado centrada en un tipo de interacción inmediato y utilitario.

Pero en los años 90 se empieza a introducir un eclecticismo y una apertura de miras que dará cabida a un papel cada vez más relevante de la literatura en el aula de ELE. Abrieron el camino algunos autores anglófonos (como Collie y Slater en su clásica obra de referencia), a los que siguieron otros investigadores que intentaron argumentar, de forma teórica y práctica, esta importancia creciente de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas.

Sin embargo, un repaso por la bibliografía existente nos lleva a la conclusión de que, en la mayoría de los casos, se aboga por un tipo de literatura de carácter narrativo y “realista” donde no se explotan al máximo las posibilidades expresivas de la lengua. Como ejemplo de esta actitud, citaremos a Quintana:

“En todo caso, me gustaría señalar que la escasa aparición de la poesía en los libros de español para extranjeros que conozco no representa -sin embargo- ningún disparate. Se suelen elegir textos de estilo narrativo o enumerativo, escritos en un lenguaje sencillo y

de grandes posibilidades de explotación gramatical. Esto me parece muy importante - queremos enseñar lengua española y no literatura – porque sería darle razones al enemigo el utilizar textos poéticos con un criterio de calidad intrínseca” (Quintana, 1993: 91).

A lo largo de este capítulo intentaremos demostrar que la poesía vanguardista puede ser fructífera por razones puramente lingüísticas y didácticas, y no por criterios literarios o de “calidad intrínseca”.

Más directamente radical en contra de nuestra postura se presenta Romero Blázquez, quien llega a decir:

“Aconsejo huir de la poesía vanguardista, de los textos simbólicos o de gran densidad retórica como la mayoría de los de nuestro Siglo de Oro, pues a menudo resultan inaprehensibles para un no nativo y habría que dedicar demasiados minutos a contextualizar tal o cual símbolo, a desentrañar tal o cual juego retórico” (Romero Blázquez, 1998: 383).

Nos parece, en primer lugar, una afirmación demasiado generalista (todo depende de la elección del texto y de los alumnos a quienes se presente) y, en segundo lugar, una muestra de cómo se olvidan las potencialidades expresivas de estos textos cuando sólo se tiene en cuenta su aparente dificultad para analizarlos.

Aunque más sorprendente todavía nos resulta su siguiente afirmación: “Confieso haberme encontrado con alumnos de español, procedentes en su mayoría de países occidentales, que viven la *novela* decimonónica española bastante cercana de sus experiencias personales de vida” (Romero Blázquez, 1998: 384). Parece claro que hay muchos tipos de alumnos con intereses muy variados, pero creemos que un gran número de ellos se sentirán identificados con la sensibilidad vanguardista ante los retos de la vida moderna.

En el contexto anglófono, podemos encontrar parecidas objeciones en Merrill Valdes, quien prefiere la poesía de Frost frente a la de Donne para el aula de ESL porque en la poesía más exigente (entre la que podemos incluir la vanguardista) “the syntax is often distorted, the images are elusive, the vocabulary is convoluted, and the

meaning is often obscure” (1986: 143). Pero, precisamente, creemos que un alumno se puede beneficiar mucho de estas cualidades: las imágenes elusivas y el significado oscuro, como luego veremos a través de Maley y Duff, son motivadoras y beneficiosas para el debate y la apropiación personal del poema; de textos con un vocabulario rebuscado (e incluso inexistente) se pueden extraer materiales didácticos muy interesantes (como los varios que se han hecho a partir del capítulo 68 de *Rayuela*, por ejemplo, la unidad didáctica de Rovira Collado, 2009); y la sintaxis deformada también puede dar mucho juego, como luego intentaremos demostrar.

Una primera conclusión, por tanto, es que la revalorización de la literatura en el aula de ELE se está operando de una forma demasiado tímida y acomplejada, prefiriéndose los textos que, por así decirlo, no parecen literatura (sino, más bien, periodismo, género predilecto en la enseñanza de ELE). Quizás uno de los motivos es el que apunta Khemais Jouini al hablar de los miedos que, en general, despierta la literatura: “Creemos que la razón de ello es la confusión que se hace entre Literatura, en su sentido más amplio como estudio de autores, obras, géneros, corrientes y épocas, y el texto literario como muestra viva de la lengua meta” (2008: 151). Además, podríamos señalar que la mayoría de los profesores que se dedican a la enseñanza de ELE no tienen una amplia formación literaria. Por eso, uno de los objetivos de este trabajo será enfocar los textos no como muestras de “poesía vanguardista” sino como “muestras vivas” (muy vivas) de nuestra lengua.

Se trata, sobre todo, de intentar desmontar los prejuicios en contra de la inclusión de este tipo de textos vanguardistas en la clase de ELE, ya que se están repitiendo muchos de los argumentos que creíamos superados, incluso entre los autores que defienden la inclusión de algún tipo de literatura. Millares (2003) resume los principales prejuicios, de los que extraemos los que más afectarían a la cuestión de la literatura vanguardista:

- 1.- La literatura presenta desviaciones de la norma y aún más, podríamos añadir, presenta la poesía vanguardista. Sin embargo, creemos que no hay que tenerle miedo a estas desviaciones, porque el objetivo no es que nuestros alumnos tengan un uso normativo de la gramática, sino que usen todos los recursos del lenguaje para expresarse y comunicarse. Aunque la literatura supone una forma de comunicación con

particularidades funcionales, comparte con la lengua hablada la necesidad de encontrar fórmulas para expresarse con palabras. En este sentido, un poema vanguardista que deja las frases a mitad o que emplea onomatopeyas puede acercarse más a la expresividad de la lengua cotidiana que un excelso parlamento de un personaje en una novela “realista”.

2.- El profesor suele desviarse de la enseñanza de la lengua para centrarse en la literatura, que no es algo del interés de un alumno que, por ejemplo, se sienta incómodo al analizar una metáfora. Pero pensamos que este prejuicio parte de la artificiosa separación que se opera entre la lengua y la literatura, como si se tratara de dos cosas diferentes. La literatura es lengua, parece obvio, pues está hecha con palabras. Y la lengua cotidiana es también un tipo de literatura: quien haya conocido el amor sabrá que las metáforas no son algo exclusivo de la poesía, por ejemplo. Las personas, para comunicar lo que sienten, necesitan este tipo de recursos “literarios” en su vida diaria y, de hecho, la dificultad para manejarlos revierte en una comunicación muy pobre y poco satisfactoria, incluso entre los propios nativos.

3.- Millares también recoge como problema la extensión del texto literario, ya que o son muy largos o desvirtúan la realidad al tratarse de fragmentos. Pero no ocurre esto con la poesía, ya que, en la mayoría de las ocasiones, ofrece unidades completas (poemas) de una extensión más o menos breve. Como dicen Maley y Duff: “one of the advantages of poems is that they offer a complete context in compact form” (1989: 12).

4.- Otro argumento que retoma Millares, y que se usa especialmente al hablar de literaturas vanguardistas, es el de la artificiosidad de los textos literarios que, según algunos teóricos, ofrecerían un modelo poco útil para la comunicación. Sin embargo, como hemos tratado de explicar en el punto segundo, esta supuesta artificiosidad es, en muchos casos, un mayor acercamiento al habla real de las personas (esto es muy evidente en poetas como Oliverio Girondo o Nicanor Parra, pero también sirve para la poesía que se vale de los silencios o del fragmentarismo) y, en otros casos (como la poesía surrealista) esa presunta artificiosidad no es gratuita, sino que pretende explorar los límites del lenguaje para buscar una expresión más precisa de lo que se quiere comunicar (no olvidemos que *surrealisme* se traduce literalmente como “superrealismo”).

En su trabajo, López Sáez (2006: 15-16) recopila los inconvenientes acerca del uso de la literatura que aportan Fina García Naranjo y Concha Moreno García, a lo que suma la réplica de las propias autoras. Vamos a repasarlos haciendo, de nuevo, hincapié en las derivaciones que se generan en el caso de la poesía vanguardista.

1.- La literatura no es muy útil para enseñar gramática, puesto que hace un uso del lenguaje muy particular (y más particular incluso en el caso de la poesía vanguardista). Se contraargumenta diciendo que de esta manera se presenta el lenguaje en un amplio rango de manifestaciones, de lo que se deriva una mayor conciencia y apreciación de sus diversos usos. Además, cabría añadir que estos usos, sobre todo en el caso de las vanguardias, no sólo son una posibilidad más, sino que a menudo suponen extremar los recursos expresivos de la lengua, y explorar estos límites es una buena forma de penetrar en nuestro idioma, e incluso en nuestra gramática (igual que se estudia mejor el uso de los colores en pinturas “fauvistas” que en cuadros “realistas”). Por otro lado, si el alumno reconoce el uso particular, lo hará desde el conocimiento de la norma.

2.- La literatura no ayuda a los alumnos a alcanzar sus objetivos profesionales y académicos pero, se objeta, puede ser que les motive a la lectura. Nos parece una objeción bastante tímida, ya que en realidad la literatura sí puede directamente ayudar a los alumnos a cumplir con sus objetivos profesionales y académicos. Si el objetivo académico es poder comunicarse de forma satisfactoria en español (por ejemplo para obtener un DELE), la poesía vanguardista va a ayudarles a conseguirlo, como luego intentaremos demostrar. Y, es más, si tienen intereses profesionales (por ejemplo presentar un producto en una determinada reunión de negocios), su mejora en el uso creativo del lenguaje va a ser una clave para el éxito (puesto que no se trata de enumerar de forma correcta las cualidades objetivas de un producto, sino de expresar una cierta admiración hacia él, para lo que resultará más útil el uso de metáforas que la gramática normativa).

3.- Puede provocar confusión en los estudiantes al reflejar una perspectiva cultural determinada. Desde luego, estamos ante un inconveniente muy absurdo, que fácilmente rebaten las autoras diciendo que, precisamente, el contacto reflexivo con otras perspectivas culturales nos hace apreciar más nuestra cultura y, al mismo tiempo, valorar de forma más positiva la riqueza de existir en un mundo abierto.

4.- También se argumenta en contra de la literatura en la enseñanza de ELE invocando un presunto carácter homogeneizador de los textos literarios, que relegaría otras variedades diatópicas y diastráticas. Es fácil demostrar que esto no es así en la época moderna (aunque sí en la clásica) y que, de hecho, el periodo de las vanguardias fue uno de los que más sirvieron para revalorar la diferencia y el rechazo a toda norma y a toda homogeneización del discurso.

5.- El último de los argumentos alude a la distancia que media entre la literatura y el mundo real de los hablantes. Las autoras señalan con acierto que el “mundo real” es algo más que la superación de las relaciones cotidianas más inmediatas. De hecho, a nosotros nos parece más profundamente “real” una relación amorosa que el acto de comprar una barra de pan, y para expresar a la pareja lo que sentimos necesitamos un uso del lenguaje personal y creativo, más cercano a la poesía vanguardista que a los manuales del bien hablar.

Existen otra serie de argumentos a favor del uso de la literatura, que podemos extraer de las obras de Alonso Cortés (2006), Collie y Slater (1987), Khemais Jouini (2008), Mascato Rey (2008), Millares (2003) y Quintana (1993), entre otros. De estos argumentos vamos a extraer los que nos parecen más relevantes para defender la pertinencia de la poesía vanguardista en la clase de ELE:

1.-. Autores como Alonso Cortés valoran mucho que la literatura sea un material auténtico, de resonancias universales y trasmisor de cultura. Y, además, como señala Naranjo (1999: 18-20), la poesía en concreto resulta especialmente interesante, al tratarse por lo general de textos breves y condensados.

2.- Esta condensación es resaltada por Maley y Duff (1989: 12), quienes afirman que “from a small language input one can generate a large and varied output”, como demuestran ellos mismos en las actividades que proponen en su manual. Estas posibilidades didácticas de la poesía son también resaltadas por Naranjo (199: 18-20), quien subraya la capacidad de estos textos para generar ejercicios no sólo de gramática, sino también de entonación, puntuación, pronunciación, expresiones... Por su parte, Khemais Jouini (2008) resalta la posibilidad de trabajar las cuatro destrezas básicas a

partir de la literatura. Baste por ahora con añadir que, dentro del género poético, la época de las vanguardias dio origen a textos especialmente ricos en resonancias y potencialidades didácticas.

3.- Los textos literarios, como defiende, entre otros, Alonso Cortés (2006), sirven para enriquecer el bagaje lingüístico de los alumnos. Millares (2003) afirma, en este sentido, que aportan contextos adecuados para el aprendizaje del idioma. Y, lo que resulta más interesante para nosotros, que el hecho de que la literatura se aparte de la norma puede resultar muy positivo para el estudiante. Sirve, por ejemplo, para que el alumno mejore su conciencia lingüística. En este sentido, nos gustaría resaltar el carácter metalingüístico de gran parte de la poesía vanguardista, lo que la hace especialmente atractiva para una clase de idiomas.

4.- Un argumento que resulta importante para Alonso Cortés (2006) y para Mascato Rey (2008) es que la literatura puede ser una fuente de placer e incrementar el gusto por la lectura. Podríamos añadir que esto es especialmente cierto para la poesía vanguardista, ya que está muy orientada hacia el humor, lo lúdico y lo sorprendente, por lo que puede resultar más estimulante y divertida para el alumnado. En general, por tanto, se favorece la motivación (uno de los factores positivos que más resaltan Maley y Duff).

5.- Millares (2003) añade que la literatura también despierta la creatividad. No se trata de que nuestros alumnos se conviertan en escritores, sino que aprendan a utilizar la lengua de una forma expresiva y personal, y no como repetidores de frases gastadas. De hecho, tendríamos que recordar que el uso de la lengua es siempre algo creativo, la lengua renace en cada hablante, en cada momento, con lo que la creatividad no puede ser vista como algo secundario. Y, en este sentido, creemos que la poesía vanguardista ofrece un corpus de textos que favorece muy especialmente el uso imaginativo del lenguaje (por ejemplo la poesía surrealista, pero no sólo).

6.- La “dificultad” de la poesía vanguardista. Lejos de verla como un inconveniente, estamos convencidos de que la riqueza expresiva de un poema vanguardista resulta un factor positivo para su inclusión en la clase de ELE. Como dicen Maley y Duff:

“given that no single interpretation will ever be wholly satisfactory, each individual student can feel that he or she has a valid contribution to make (...). Because poems are



highly suggestive, colourful and associative, they speak subtly different messages to different people”.

Y concluyen: “In teaching, this is an enormous advantage. It means that, within limits, each learner’s personal interpretation has validity. It also means that, because each person’s perception is different, an almost infinite fund of interactive discussion is possible” (1989: 9-10).

La presunta dificultad de la poesía vanguardista, por tanto, puede ser más una ventaja que un inconveniente. Y, en todo caso, un estímulo y un reto para profesores y estudiantes. Como dice, con mucha perspicacia, Aldrich en su estudio: “Si lo difícil de la poesía tiene que ver principalmente con sus mecanismos de expresión, ¿qué lugar mejor que un aula de lengua para abordarla?” (2000: 60).

Todo depende de una buena selección de los textos y una óptima preparación de unidades didácticas que exploten sus posibilidades didácticas. Los textos, como recuerda, entre muchos otros, Juárez “deben ser asequibles, aunque para ello necesitemos realizar actividades previas” (1998: 281). Estamos de acuerdo con este aserto, pero creemos que “asequible” no está reñido con “vanguardista”: primero, porque hay textos vanguardistas especialmente sencillos de comprender incluso a nivel inicial (más adelante reproduciremos el poema *Yuntas* de Vallejo a modo de ejemplo) y, sobre todo, porque debemos ver los textos más exigentes no como problemas sino como oportunidades: nuestra función como profesores está en hacer asequible lo que parecía demasiado difícil.

## **2.1. La literatura como medio**

Acabamos de comentar que uno de los argumentos favorables al uso de la literatura en la clase de ELE es que aumenta el bagaje lingüístico de los alumnos y, en general, su competencia comunicativa. Así, Vergara Legarra nos recuerda que “desde el punto de vista del enfoque lingüístico, la explotación de los textos literarios ha sido

considerada muy beneficiosa por numerosos autores. Éstos consideran que favorece el desarrollo de todas las destrezas comunicativas, y no sólo la lectura” (2006: 8).

En este epígrafe intentaremos explicar de qué manera la poesía vanguardista sirve a este objetivo, aunque debemos subrayar que no se trata de usar el texto como pretexto para proponer ejercicios lingüísticos: de hecho, es inevitable (y muy enriquecedor) que a través de la lengua lleguemos al significado del poema. Así, la literatura sirve como medio para aprender la lengua, es cierto, pero para ello es la lengua quien ha tenido que mediar en el proceso de comprensión del poema.

En última instancia lo que sucede es que resulta imposible desligar la “lengua” de la “literatura”. Lo explican muy bien Sitman y Lerner:

“Si partimos desde la premisa que la enseñanza de la literatura es fundamentalmente un estudio del uso y manejo del lenguaje, podemos concluir que el aprendizaje del lenguaje y la literatura son dos aspectos de una misma actividad, la cual, por naturaleza, es esencialmente comparativa: a) cómo el sistema lingüístico funciona para la comunicación en general; b) cómo se emplea el mismo en distintas manifestaciones del discurso literario para transmitir y comunicar un significado” (1996: 231).

Y, más adelante, aclaran:

“No proponemos aquí la enseñanza de la literatura como tal en la clase de lenguas extranjeras; el foco de la instrucción en la clase de idiomas debe centrarse en cómo el lenguaje escrito es usado para explorar y comunicar significado y, más específicamente para nosotros, cómo las estructuras sintácticas y el léxico del español son usados para la comunicación” (1996: 232).

Coinciden, por tanto, con la postura de Biedma y Lamola (en un artículo significativamente titulado “Un texto no es un pretexto”), quienes nos recuerdan que “una aproximación fundamentada en el lenguaje puede conseguir, por medio de actividades y tareas que se realizan en clase, que los estudiantes interpreten el texto comprendiendo los procesos de creación de significado” (2003).

En ambos casos, por tanto, se defiende la idea de que para trabajar el componente lingüístico a través de un texto literario resulta contraproducente olvidar el

sentido global del poema, ya que el lenguaje, precisamente, sirve para construir significados. Veámoslo con un ejemplo, el poema *Yuntas* de César Vallejo:

Completamente. Además, ¡vida!

Completamente. Además, ¡muerte!

Completamente. Además, ¡todo!

Completamente. Además, ¡nada!

Completamente. Además, ¡mundo!

Completamente. Además, ¡polvo!

Completamente. Además, ¡Dios!

Completamente. Además, ¡nadie!

Completamente. Además, ¡nunca!

Completamente. Además, ¡siempre!

Completamente. Además, ¡oro!

Completamente. Además, ¡humo!

Completamente. Además, ¡lágrimas!

Completamente. Además, ¡risas!...

¡Completamente!

Si quisiéramos usar este poema como un mero pretexto, podríamos contentarnos con proponer algunos ejercicios sobre antónimos, por ejemplo, pero esta opción supondría desperdiciar una oportunidad maravillosa de enseñar a nuestros alumnos cómo se construye el significado a través del lenguaje. Evidentemente, Vallejo no escribió una serie de parejas de antónimos para exponer su vocabulario más básico sino para expresar una experiencia humana (de plenitud total, donde los contrarios se disuelven) que, por un lado, va más allá de las palabras pero que, por otro lado, sólo ha podido ser expresada gracias a esas palabras. Como decía Fowler al tratar de las peculiaridades literarias, “such characteristics do indeed transcend grammar, but they are not beyond applied linguistics –grammar is inescapably their base” (1971: 126).

Este texto vallejiano, además, nos sirve para desmontar varios tópicos: que la literatura (máxime la vanguardista) sólo puede ser utilizada en clases de nivel avanzado (este poema puede ser trabajado en un nivel inicial), que sólo las narraciones realistas pueden ofrecer puntos de apoyo para la comprensión de los estudiantes (este poema, en las antípodas del realismo descriptivo, puede ser fácilmente seguido y entendido gracias a su peculiar estructura), que la poesía vanguardista está siempre formada por textos de extrema complejidad (aquí la innovación de técnicas no supone una mayor complicación, sino todo lo contrario), etc.

Una visión simplista del enfoque comunicativo podría alegar que estamos ante un uso extraño del lenguaje, que no escuchamos a nadie en la calle decir algo así. Sin embargo, como dice Sanz,

“me parece que, si queremos ser consecuentes con el enfoque comunicativo y con los modelos de competencias en los que se asienta, es necesario partir de la base de que debemos trabajar con textos “reales”, con material auténtico. La realidad o la autenticidad no son sinónimos de la corrección ni de la normalidad – si es que se puede hablar del “uso” lingüístico en esos términos-. El texto literario no presenta un modelo distorsionado de lengua: sencillamente presenta un modelo más. Si nos aproximamos al hecho literario desde esa perspectiva de distorsión, entonces, deberíamos evitar trabajar con debates televisivos o con fragmentos de conversaciones que reflejan todas las peculiaridades de la lengua oral, con sus elipsis, sus formas reducidas, sus anacolutos, etc.” (2006, 14).

A nuestro juicio, no sólo debemos defender la poesía vanguardista porque se trate de un modelo más, tan válido como otros, sino porque, a diferencia de los demás, intenta extremar los recursos de la lengua, lo que la convierte en un material extremadamente significativo para analizar su forma de crear significado a través del lenguaje (además, así se incentiva en el alumno el grado de reflexión hacia el texto en sí mismo). Lo defiende García Agustín-Ramírez: “La literatura no es un uso particular (marginal) del lenguaje sino, bien al contrario, representa la plena funcionalidad del mismo al explorar hasta el límite – y en algún caso sobrepasarlo- las capacidades expresivas de la lengua” (2000: 37).

El profesor de ELE, por tanto, debería sentirse muy satisfecho con este tipo de materiales, del mismo modo que un profesor de politología prefiere explicar conceptos como el de “democracia” y el de “autoritarismo” a través de los casos extremos (como la Atenas de Pericles o la Alemania de Hitler) donde los alumnos puedan sentir con más claridad sus respectivas características. Pondremos otro ejemplo tomado de Vallejo, esta vez de su libro más radicalmente vanguardista, *Trilce*. El poema XIV termina así:

Esas posaderas sentadas para arriba.

Ese no puede ser, sido.

Absurdo.

Demencia.

Pero he venido de Trujillo a Lima.

Pero gano un sueldo de cinco soles.

Entre las varias propuestas didácticas que podrían ocurrírsenos, está el trabajo con el verso “Ese no puede ser, sido” en relación a un tema puramente gramatical: el aspecto perfectivo del participio, que aquí alcanza su máximo de poder expresivo, con lo que resulta muy útil para los alumnos que, de esta manera, podrán acceder de una forma profunda a la comprensión de expresiones más sencillas.

Incluso podríamos introducir sin miedo poemas que directamente rompen con las normas comúnmente aceptadas: en el poema II de este mismo libro, Vallejo escribe: “Se llama Lomismo”, expresión que puede ser aprovechada por el profesor de ELE para trabajar aspectos relacionados con la morfosintaxis (e incluso la ortografía) de una forma privilegiada, ya que este “Lomismo” está contextualizado de una forma genial (en un poema que muestra la desesperación por un tiempo que no pasa, donde la rutina se encarna en un monstruo voraz).

La poesía vanguardista, además, ofrece oportunidades maravillosas para trabajar la pragmática, ya que en muchas ocasiones los poemas están formados por fragmentos cuya continuidad de sentido debe ser completada por el lector. Volviendo al ya citado final del poema XIV de *Trilce* encontramos un buen ejemplo de esto: ¿qué relación se establece entre el “absurdo” y las dos últimas afirmaciones (“Pero he venido de Trujillo a Lima / Pero gano un sueldo de cinco soles”)? Evidentemente, el campo interpretativo

está abierto, aunque la clave pasará siempre por analizar los elementos textuales (como el nexos “pero”, que marca una oposición con ese “absurdo”).

Estamos ya en el plano de lo connotativo, clave para la interpretación de cualquier discurso, pero muy especialmente de la poesía vanguardista. Una cuestión que podemos volver a plantearnos en este punto es: ¿vale la pena trabajar con casos extremos? Y podríamos volver a responder afirmativamente, apoyándonos otra vez en las palabras de Sanz:

“El espesor connotativo del texto literario propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo de textos y/o géneros textuales (...) Su relieve connotativo es inmenso, y sirve para activar estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de otros textos” (2006: 14).

En última instancia, el objetivo será siempre la comprensión global del poema, como señala Ambassa: “la lectura que se debe promover, y más en el caso de los estudiantes de niveles avanzados y superiores con buen conocimiento del código lingüístico, es la lectura semiótica. Se trata de que el aprendiente haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está” (2006: 5). Y no cabe duda de que esta capacidad se podrá desarrollar de forma más activa en este tipo de poemas que en textos periodísticos o en ejemplos más o menos artificiosos de conversaciones cotidianas.

Aunque, por supuesto, para llegar a ese punto se han tenido que trabajar antes otros aspectos lingüísticos: la fonética, la entonación y el ritmo, la morfosintaxis, el léxico y la semántica, etc. En todos estos campos, el *corpus* de la literatura vanguardista ofrece oportunidades que, por lo general, han sido víctimas del rechazo generalizado hacia este tipo de textos. Entre los pocos que lo han entendido de esta manera, citamos a Pedraza:

“Pero, además de las obras y autores de primerísimo orden, existe un filón muy poco explotado y que encierra casi paradigmáticamente las virtudes que exigimos a la literatura para la clase de español como segunda lengua en un estadio medio y alto. Me refiero a los narradores de vanguardia” (1998: 65).

Por su parte, Ubach (1998, 825-826) exalta la época creativa de las vanguardias y elige un poema vanguardista de Xavier Bóveda para trabajar la fonética (se trata de un poema que emplea varias onomatopeyas) y el léxico, tras lo que propone que los estudiantes creen un nuevo texto. También Biedma y Lamola (2003) proponen la creación de un texto (en este caso, surrealista) y saben apreciar las posibilidades didácticas de las “greguerías” de Gómez de la Serna.

Sorprendentemente, estos son los únicos ejemplos que hemos encontrado en la bibliografía consultada. Sin embargo, como decíamos, las posibilidades didácticas de los poemas vanguardistas son múltiples, incluso (o sobre todo) cuando elegimos textos sorprendentes. Por ejemplo: resulta bastante tedioso, y poco productivo, trabajar el léxico mediante una simple traducción de la palabra (a un sinónimo de la L2 o al equivalente en la lengua materna del alumno), pero lo cierto es que un estudiante no tiene otro estímulo si quiere entender una frase como: “el niño se cayó al *cieno* y se manchó la ropa”. Incluso las propuestas que intentan desautomatizar este mecanismo (como las ideas de Oliveira) acaban siendo poco estimulantes (propone, por ejemplo, que un alumno represente al otro el significado de una palabra con mímica).

Una opción “natural” para trabajar de forma más profunda el léxico es a través de poemas vanguardistas. En estos textos encontramos muchos casos donde, gracias a las asociaciones inesperadas entre las palabras, los estudiantes se enfrentan a retos de comprensión que, sin dejar de ser asequibles, estimulan el interés y obligan a una mayor reflexión (lo que facilita el recuerdo). Por ejemplo, la palabra *cieno*, que anteriormente la hemos visto en el contexto de una frase que podría formar parte de una novela realista, aparece también en el conocido poema vanguardista *La aurora* de García Lorca, donde los primeros que salen de sus casas al trabajo en Nueva York “saben que van al *cieno* de números y leyes”.

Otras asociaciones todavía más sorprendentes las encontramos en el poema *Walking around* de Neruda: “un descanso de piedras o de lana”, “cara de cárcel” o “camisas que lloran” colgadas de un tendedero. En el primer caso, por ejemplo, ya no se trata simplemente de pensar en “lana” como el pelo de las ovejas. Ese es el primer paso, sin duda, pero se está exigiendo a los estudiantes un esfuerzo mayor para profundizar en esa palabra y ver qué la puede unir a “descanso” (el sentimiento de suavidad, calidez,

etc.). Lo mismo sucede con las llamadas “enumeraciones caóticas” (muy utilizadas en la poesía vanguardista) donde palabras aparentemente dispares aparecen unidas. Otro ejemplo en el mismo poema de Neruda: “solo quiero no ver establecimientos ni jardines, / ni mercaderías, ni anteojos, ni ascensores”. Entendiendo lo que une a estas cinco palabras (ofrecemos una propuesta más adelante, en el tercer capítulo) estaremos también entendiendo lo que nos quiere decir Neruda en este poema, y todo a través de un ejercicio de vocabulario.

Estamos, por tanto, ante la oportunidad de introducir en la enseñanza de ELE unos materiales muy estimulantes desde el punto de vista intelectual, lo cual nos parece importante en una época donde prima el facilismo y se producen muchos materiales de ELE que rozan el infantilismo. Como afirman Montesa y Garrido, “el problema está en que la superficialización continuada de los temas (ya por el tema en sí ya por el tratamiento que de él se hace) acaba hastiando a un estudiante que de forma inconsciente percibe un pensamiento reiterativo, una aportación (la suya propia) *impersonal* a fuerza de ser *comunitaria*” (1990: 452).

Por supuesto, tendremos que tener muy en cuenta cómo son nuestros alumnos, qué intereses tienen, el contexto donde se desarrollan las clases, etc., pero sin duda la inclusión de textos estimulantes debe ser vista como una opción factible, siempre adecuados a la situación concreta. En palabras de Collie y Slater: “when the teacher comes to select poems to share with the students, he or she will need to take into account which poems are suited to their interest, language and maturity levels” (1987: 226).

En el conjunto de la poesía vanguardista hispana podemos encontrar muestras muy variadas que responden a diversas necesidades, aunque siempre caracterizadas por un uso creativo del lenguaje, donde tienen gran protagonismo la sorpresa, el juego y el humor. Estos elementos generan una mayor motivación en el estudiante, consiguen captar su atención para introducirle en un mundo de mágica creatividad a través de la L2. Un poeta vanguardista muy interesante en este sentido es el argentino Oliverio Girondo, por ejemplo en el poema que inicia con el verso “No me importa un pito que las mujeres...”, y que posee estrofas de gran comicidad que, por otro lado, no olvidan los sentimientos:



Soy perfectamente capaz de sorportarles  
una nariz que sacaría el primer premio  
en una exposición de zanahorias;  
¡pero eso sí! -y en esto soy irreductible- no les perdono,  
bajo ningún pretexto, que no sepan volar.

Otro rasgo fundamental que asegura la pertinencia de la poesía vanguardista en el aula de ELE es su carácter metaliterario y metalingüístico, esto es, su continua reflexión sobre el lenguaje del que se sirven. Lo cual resulta relevante porque, como asegura Cots (2007), la conciencia lingüística y la reflexión sobre la lengua y la comunicación son dos factores que recientemente se han integrado al enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. Por un lado, existen muchos poemas vanguardistas que reflexionan sobre el hecho comunicativo, especialmente sobre la comunicación literaria (metaliteratura). Uno de los poemas más conocidos es “Razón”, de Juan Larrea:

Sucesión de sonidos elocuentes movidos a resplandor, poema  
es esto  
    y esto  
        y esto  
Y esto que llega a mí en calidad de inocencia hoy,  
que existe  
    porque existo  
        y porque el mundo existe  
y porque los tres podemos dejar correctamente de existir

Como se verá, se trata de un poema perfectamente asequible. Como también pueden resultar especialmente asequibles (hasta llegar a la sorpresa por el coloquialismo “antiliterario” que se emplea) los poemas que reflexionan directamente sobre el lenguaje, los propiamente metalingüísticos. A modo de ejemplo, seleccionamos un poema del vanguardista Oswald de Andrade (*Pronominais*), que podría ser muy interesante para mostrar la diferencia en el uso de los pronombres entre el portugués académico (de Portugal) y el portugués de Brasil:

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro

## **2.2. La literatura como fin**

En este último poema notamos cómo la poesía vanguardista no sólo puede servir para mejorar la competencia lingüística, sino también la llamada competencia sociocultural. Peramos considera “que la competencia lingüística es el objetivo principal pero debemos enriquecer la clase abordando también aspectos como la vida del autor, las circunstancias sociales del momento, es decir, debemos utilizar la literatura como forma de interpretar la historia y la sociedad” (2007: 81). El poema de Oswald de Andrade, por ejemplo, nos daría pie para hablar de las relaciones entre Brasil y Portugal, y de cómo a partir de un determinado momento (alrededor del movimiento “modernista” de 1922) el país americano empieza a luchar verdaderamente para conseguir su independencia cultural.

Como afirma Merrill Valdes, “the statement that literature may be used to teach culture is probably so widely accepted as to be almost a cliché” (1986: 137). Y esto se cumple en al menos dos sentidos: “Además de aportar información sobre el contexto en el que una obra ha sido escrita, la literatura es altamente informativa respecto a los mundos representados en el caso de que la opción estilística adoptada por un autor tome la deriva del realismo”. (Sanz, 2006, 16). De la cita de Sanz debemos puntualizar, sin embargo, que el realismo no es la única opción estilística capaz de informar sobre el mundo representado. También el vanguardismo puede hacerlo, aunque sea de una manera más oblicua (y, por tanto, más estimulante).

Volvamos al poema *Walking around* de Neruda. Aparentemente se trata de un poema surrealista que va lanzando ideas tan extrañas como esta:

Sin embargo sería delicioso  
asustar a un notario con un lirio cortado  
o dar muerte a una monja con un golpe de oreja.

Pero, tras analizarlo más tranquilamente, podemos percatarnos que Neruda no junta palabras con el simple deseo de epatar (incluso aunque así fuera, siempre se epata en relación a unos valores dados), sino que existe un significado profundo que, necesariamente, se vincula con “el mundo representado” (que es, en este caso, la gran ciudad moderna). Así, el sujeto lírico, para liberarse de las ataduras de la civilización, muestra su violencia contra un notario y una monja, dos elementos que representan la imposición de leyes y coacciones a nivel civil y religioso (y contra los que se vale de una imaginación salvaje y primitiva cercana a la naturaleza: le quiere asustar “con un lirio cortado”).

Así, este poema puede servir a la mejora de la competencia sociocultural porque describe un mundo concreto (la gran ciudad moderna), porque representa una actitud propia de un determinado contexto histórico (el periodo de entreguerras), porque nos sirve como ejemplo de una corriente artística fundamental (el surrealismo) y porque el poema, en sí mismo, es una muestra importante de la cultura hispánica moderna. A veces se olvida este último punto: tanto se preocupan los profesores de elegir textos que reflejen la cultura (lo que sería la “cultura” y la “kultura) que olvidan que los propios textos pueden parte de la cultura (la “Cultura”, con mayúscula).

En este sentido, recuerda Merrill Valdes que “both second language readings and literature may be used to teach culture, but they are not the same thing” (1986: 137). Y concluye Povey: “Yet if we have to accept the primacy of language, we cannot make this our only concern, otherwise the most effective ESL reading material would be those items created ourselves to the specific linguistic architecture of levels of difficulty” (1968). Por tanto, no debemos olvidar la importancia cultural de la literatura en sí misma, porque ella también debe formar parte destacada del “componente sociocultural” en la enseñanza de lenguas (a un nivel superior que otras artes, como la

pintura o el cine, porque la literatura es la única de ellas que emplea exclusivamente el lenguaje como medio de expresión).

En cuanto a por qué es importante este componente, Carol Morgan recuerda una experiencia intercultural de donde concluye que “linguistic proficiency did not automatically equal cultural proficiency. All team members were able to communicate fluently in the language of the other team and yet this did not prevent cross-cultural misunderstanding” (Byram & Fleming, 1998: 224). Es por ello que cada vez más autores proponen la búsqueda de un “intercultural speaker” como “a new purpose for language-and-culture teaching” (Byram & Fleming, 1998: 6).

Un hablante intercultural, por tanto, que se base en el conocimiento de otras culturas para así promover un mayor entendimiento entre las personas. En este sentido, Vergara Legarra, haciéndose eco de Bredella, asegura que

“los textos literarios aportan al aula de LE una visión crítica esencial para el entendimiento intercultural. Debido a que en el aula los diferentes alumnos/lectores producen diferentes lecturas de un mismo texto, se puede llegar a una discusión que dé lugar a una toma de conciencia por parte del aprendiente del conocimiento previo que poseía (previo a la lectura), de sus expectativas, de los estereotipos que tenía en mente y qué aporta eso al texto” (2006: 11).

Por su parte, Aventín, reivindica “el papel del elemento sociocultural dentro del aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva intercultural y para ello abogamos por subrayar la importancia de adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa” (2008: 77) tras lo que, citando a Oliveras, afirma que “la competencia intercultural va más allá de la competencia sociocultural. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas” (2008: 79).

Esta actitud que, como no podía ser de otra manera, también nosotros apoyamos, cuenta desde hace una década con un respaldo institucional, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, que incluye “la conciencia intercultural” y de “las destrezas y habilidades interculturales” en el capítulo 5 dentro de “Las competencias del usuario o alumno” (2002: 99), y fija como referente

básico el de un perfil de estudiante que sea hablante instrumental, agente social y mediador intercultural.

Los movimientos de vanguardia, con su marcado perfil internacionalista y cosmopolita, intercultural (como muestra la idea de “antropofagia cultural” del citado Oswald de Andrade, entre otras muchas), puede servir de forma intensa a esta causa. Pero para ello, no podemos obviarlo, tendremos que trabajar también la llamada “competencia literaria”, ya que “el conocimiento, las habilidades, en definitiva, la competencia literaria es un elemento que facilita y completa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no nativa; forma parte del saber cultural y es un requisito, casi podríamos decir que obligatorio, para la consecución del objetivo prioritario consistente en desarrollar una competencia intercultural.” (Sanz, 2002: 6).

El problema de base es que “the teaching of literature cannot simply involve an extensión of ordinary reading skills. It is possible to be a competent reader and unfamiliar with literary conventions associated with a particular culture” (Brumfit, 1985: 106-107), con lo que necesitamos desarrollar en nuestros alumnos una cierta competencia literaria para que puedan comprender mejor la poesía vanguardista hispana y, en general, la literatura. Como afirma Martínez Sallés,

“los textos literarios no son un recurso más. No olvidemos que se trata de textos que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales”, y “esto significa apostar por un salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria” (2004).

El objetivo final sería que nuestros estudiantes pudieran encontrar en la literatura no sólo buenos materiales para mejorar su competencia lingüística, o para aumentar su competencia sociocultural, sino también para favorecer la formación integral del alumno como persona. En esto nos sumamos a la idea de Sanz:

“Perder el miedo al texto literario y normalizar su utilización, en el contexto de las clases de lenguas, puede venir a cubrir las necesidades y características de cierto tipo de grupos meta olvidados por las versiones más radicales del enfoque

comunicativo, que restringían la lengua a su faceta instrumental, marginando los aspectos ideológicos, humanísticos e incluso sentimentales que toda lengua entraña” (Sanz, 2006: 35).

Y en esta tarea la poesía vanguardista puede ofrecer textos muy interesantes. De hecho, una de sus características principales de este tipo de literatura es el empleo de la metáfora, un elemento poético que algunos autores tienen en muy alta estima: "Como la metáfora es una herramienta primaria para la comprensión de nuestro mundo y de nosotros mismos, entrar en diálogo con poderosas metáforas poéticas es esforzarse de una manera importante a una ponderación de lo que significa ser humano" (Lakoff y Turner, 1989: xii).

En definitiva, debemos considerar la especificidad literaria no como un obstáculo insalvable sino como una oportunidad de conseguir metas valiosas que van más allá de lo meramente lingüístico. En palabras de Maley y Duff, el profesor debe ayudar al estudiante “to go beyond the mere answering of questions to a Discovery of what it is in literature –and specifically in poetry- that lies beyond questions” (1989: 6).

### **2.3. La literatura como inicio: la creatividad**

Por último, debemos valorar la pertinencia de la poesía vanguardista en el aula de ELE en función de su capacidad de potenciar la creatividad de los estudiantes, gracias al carácter lúdico que tienen estos poemas. El objetivo es que el estudiante de lenguas se sienta como un niño que se pone a jugar con las palabras, ensayando múltiples variantes, aunque sean absurdas, porque encuentra placer en ello (y a través de esta actividad placentera está aprendiendo a usar el lenguaje).

Esto es importante, en primer lugar, porque “consideramos que la creatividad, en sus diferentes dimensiones, consiste en realidad en una especie de herramienta o respuesta para manejar una situación intercultural” (Vergara Legarra, 2006: 39). Por ejemplo, si proponemos a nuestros alumnos que reescriban una historia teniendo en cuenta la mezcla de sus propias coordenadas con las del personaje literario (siguiendo el

conocido ejemplo de “Caperucita en Manhattan”), estaremos consiguiendo que reflexionen sobre las diferencias y puntos de encuentro entre las dos culturas.

Así pues, la creatividad sirve para mejorar las habilidades interculturales de nuestros estudiantes, pero también puede suponer una práctica interesante de la competencia lingüística. Si con un texto literario practicamos, en primera instancia, la comprensión escrita (pudiendo fácilmente generarse actividades que mejoren la comprensión y producción oral), partir de ese mismo texto para proponer que el estudiante ponga en juego su creatividad nos va a servir para que practique una destreza diferente: la producción escrita. Concretamente, “colocar al alumno en la tesitura de enfrentarse, creativamente, a la generación de textos activa el conocimiento de la lengua, así como las subdestrezas de planificación, textualización y revisión imprescindibles para el dominio de la escritura” (Sanz, 2006, 30).

Y, además, conseguimos una mayor motivación, ya que “la literatura constituye una herramienta poderosa para desrutinizar el aprendizaje de lenguas” (Sanz, 2006: 35), lo que se cumple especialmente en el caso de la poesía vanguardista, por su marcado carácter lúdico y sorprendente. De hecho, los propios escritores vanguardistas estimulaban su creatividad mediante juegos que coinciden con los que hoy en día se practican en los talleres literarios y, en gran medida, en las clases de segundas lenguas. El motivo de esta convergencia es claro: en todos los casos se trata de experimentar con el lenguaje para dominar sus potencialidades expresivas.

El surrealismo puede ser fuente de muchas técnicas creativas que todavía hoy resultan estimulantes y divertidas para nuestros estudiantes. Algunas de estas técnicas son: el cadáver exquisito (escritura colectiva donde cada participante añade algo al texto sin saber por completo lo que se ha escrito previamente), el caligrama (formando imágenes con las palabras), el collage (mezcla de elementos textuales procedentes de fuentes heterogéneas), el “echo poem” (escribir un poema a cuatro manos), etc. También podemos estar atentos a las aportaciones del “OULIPO”, movimiento francés heredero de las vanguardias que proponía diversos juegos para experimentar con el lenguaje. Por ejemplo: una gran manera de practicar la fonética francesa es a través del juego de los versos homófonos, por ejemplo en el poema del vanguardista Jean Pierre Brisset:

Les dents, la bouche  
Les dents la bouchent  
L'aidant la bouche  
L'aide en la bouche  
Laidés en la bouche  
Laid en la bouche  
Lait dans la bouche  
Les dents-là bouche

Otro juego de creatividad que podemos proponer basándonos en la poesía vanguardista es la “máquina de las metáforas” que ya utilizara Huidobro en su obra capital, *Altazor*. Se trata de aplicar una sencilla fórmula:

verbo 1+ sustantivo libre + como + sustantivo 1 (relacionado con el verbo 1)  
verbo 2 + sustantivo 1 + como + sustantivo 2... (y así sucesivamente).

A modo de ejemplo, citaré la composición reciente de una estudiante que en los últimos días andaba aquejada de una hinchazón en el ojo y un esguince de ligamentos:

hinchar ojos como globos  
destrozar globos como ligamentos  
escribir ligamentos como poemas

De hecho, el Canto IV de *Altazor* tiene muchos pasajes con juegos de lenguaje que pueden estimular la creatividad a nuestros estudiantes: La mezcla de las sílabas de dos palabras (“Al horitaña de la montazonte / La violondrina y el goloncelo”), el juego fónico y semántico con una misma palabra (“Ya viene viene la golondrina / Ya viene viene la golonfina / Ya viene la golontrina / Ya viene la goloncima (...) / Ya viene la golonrisa / La goloniña / La golongira / La golonlira / La golonbrisa / La golonchilla / Ya viene la golondía / Y la noche encoge sus uñas como el leopardo”), o la unión directa de dos palabras con intenciones expresivas siempre (“Ojo soledad por ojo ausencia / Ojo dolor por ojo risa”).

Por su parte, y abriendo un poco más el arco de posibilidades, Maley y Duff (1989) en su manual proponen varios ejercicios de intertextualidad donde se parte de



una obra escrita para llegar a resultados sorprendentes y creativos. Estas técnicas resultan muy interesantes aplicadas a la poesía vanguardista, ya que, por un lado, este tipo de textos estimulan la originalidad y la libertad creativa y, por otro lado, su propio carácter de textos abiertos les hace particularmente receptores de cualquier variación. Algunas de las técnicas propuestas por Maley y Duff son: reconstrucción (el poema se presenta de forma alterada o incompleta y los estudiantes tienen que reordenarlo), reducción (se descartan elementos del texto para acortarlo intentando que no pierdan sentido), expansión (se amplía el texto intentando respetar sus convenciones), sustitución (reemplazar elementos del texto original por otros más personales), emparejamientos (se buscan correspondencias entre varios poemas o elementos), cambio de formato (se parte del poema para trasladarlo a otro género artístico), etc.

### **3.- Unidad didáctica: *Walking around* de Neruda**

#### *Walking Around*

Sucede que me canso de ser hombre.

Sucede que entro en las sastrerías y en los cines  
marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro  
navegando en un agua de origen y ceniza.

- 5 El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos.  
Sólo quiero un descanso de piedras o de lana,  
sólo quiero no ver establecimientos ni jardines,  
ni mercaderías, ni anteojos, ni ascensores.

- Sucede que me canso de mis pies y mis uñas  
10 y mi pelo y mi sombra.  
Sucede que me canso de ser hombre.

- Sin embargo sería delicioso  
asustar a un notario con un lirio cortado  
o dar muerte a una monja con un golpe de oreja.  
15 Sería bello  
ir por las calles con un cuchillo verde  
y dando gritos hasta morir de frío.

- No quiero seguir siendo raíz en las tinieblas,  
vacilante, extendido, tiritando de sueño,  
20 hacia abajo, en las tripas moradas de la tierra,  
absorbiendo y pensando, comiendo cada día.

- No quiero para mí tantas desgracias.  
No quiero continuar de raíz y de tumba,  
de subterráneo solo, de bodega con muertos,  
25 aterido, muriéndome de pena.

Por eso el día lunes arde como el petróleo  
cuando me ve llegar con mi cara de cárcel,  
y aúlla en su transcurso como una rueda herida,  
y da pasos de sangre caliente hacia la noche.

30 Y me empuja a ciertos rincones, a ciertas casas húmedas,  
a hospitales donde los huesos salen por la ventana,  
a ciertas zapaterías con olor a vinagre,  
a calles espantosas como grietas.

35 Hay pájaros de color de azufre y horribles intestinos  
colgando de las puertas de las casas que odio,  
hay dentaduras olvidadas en una cafetera,  
hay espejos  
que debieran haber llorado de vergüenza y espanto,  
hay paraguas en todas partes, y venenos, y ombligos.

40 Yo paseo con calma, con ojos, con zapatos,  
con furia, con olvido,  
paso, cruzo oficinas y tiendas de ortopedia,  
y patios donde hay ropas colgadas de un alambre:  
calzoncillos, toallas y camisas que lloran

45 lentas lágrimas sucias.

### **Criterios de selección:**

La elección de este poema, como la de otros textos pertenecientes a las corrientes vanguardistas, supone un reto estimulante para el profesor. Por un lado, se trata de una obra que puede crear cierta extrañeza inicial en la mayoría de los estudiantes, tanto por su género (en general, la gente está más acostumbrada a novelas populares que a poemas surrealistas, es decir, entiende mejor las convenciones estéticas del realismo) como por sus peculiaridades literarias (usa el lenguaje de forma creativa y poco predecible). Pero, por otro lado, esta misma extrañeza puede resultar muy productiva para la enseñanza de español: leer en este poema que el protagonista quiere matar a una monja con un golpe de oreja, por ejemplo, obliga al estudiante a pensar en el lenguaje de una forma más profunda y estimulante que si leyera en una novela policiaca que la quiere matar con una pistola (por otro lado, este verso nos hace pensar en la necesidad de estar atentos a las diversas sensibilidades y prejuicios culturales: para algunas personas este verso resultaría intolerablemente blasfemo) .

A pesar de estas peculiaridades vanguardistas, el texto es bastante accesible, gracias a una estructura clara que se basa en la repetición de ciertas ideas clave, como veremos más adelante. En el plano superficial, el poema describe un paseo por la ciudad, lo que resulta fácil de entender. En el plano más profundo, el poema habla de una angustia existencial que cualquier estudiante puede captar desde el primer verso (“Sucede que me canso de ser hombre”). Tanto el tema de la ciudad como el de la angustia existencial son plenamente contemporáneos y adecuados para estudiantes que conozcan la vida moderna en las grandes urbes (pero quizás el poema esté demasiado alejado para otro tipo de estudiantes). El modelo de lengua también es contemporáneo, y puede tratarse el poema sin necesidad de cambios (aunque tal vez fuera conveniente acortarlo, por ejemplo suprimiendo las estrofas cinco y seis).

Por lo dicho anteriormente, considero que se puede usar sin problemas este texto en una clase de ELE, ya que resulta accesible, estimulante y productivo. Sin embargo, no sería adecuado ni para todo tipo de alumnos (como acabamos de decir) ni para todo tipo de niveles, sino que se dirige más a estudiantes de nivel intermedio-alto o alto, que ya tienen cierto dominio del lenguaje y están capacitados para dar “un paso más” en el

descubrimiento de sus potencialidades expresivas (aunque, por otro lado, también tendremos que estar atentos a cuál es su nivel de competencia literaria y sociocultural).

### **3.1. Actividades introductorias**

#### **3.1.1. Dos cuadros**

Creo que una buena forma de introducir el poema de Neruda es a través de estos dos cuadros expresionistas, ya que hay importantes concomitancias tanto en el tema (el vacío y la angustia en una gran ciudad) como en el modo de expresarlo (Grosz también forma parte de la época de efervescencia vanguardista, y a Munch se le considera un precursor). Después de contemplar estos cuadros, los estudiantes crearán un “horizonte de expectativas” adecuado para recibir el poema de Neruda. Las actividades sobre los cuadros, que sirven para profundizar en ellos, están diseñadas siguiendo el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas. El profesor servirá de guía y anunciará las similitudes con el poema que a continuación van a trabajar (la idea principal es que la angustia interior del hombre en la ciudad se expresa a través de una mirada “distorsionada” de la ciudad y sus habitantes).



*Atardecer en la calle Karl Johan* (1888), de E. Munch



*Metropolis* (1917), de A. Grosz.

Se divide las clases en parejas. Cada miembro de la pareja recibirá una de las dos imágenes.

- 1.- Describe a tu compañero lo que ves en el cuadro.
- 2.- Tras las dos descripciones, hablad entre vosotros para hallar qué puntos en común tienen los dos cuadros.
- 3.- Ahora podéis mirar ambas imágenes. ¿Cuáles creéis que son los temas dominantes? ¿Cómo están expresados esos temas?
- 4.- Compartid vuestras conclusiones con toda la clase. Guiados por el profesor, descubriréis qué une a estos dos cuadros.

### 3.1.2. “Walking around”

El objetivo ahora es seguir introduciendo el poema, esta vez a través de su título y de su primer verso, que dan una idea bastante ajustada de lo que se pueden encontrar. Además, aprovecharemos las conclusiones para “adivinar” el tema del poema antes de leerlo.

- 1.- ¿Qué significa, en español, “Walking around”?
- 2.- ¿Qué relación puede tener este título con los cuadros que acabas de observar?
- 3.- El primer verso del poema de Neruda es “Sucedo que me canso de ser hombre”. ¿Qué relación puede tener esta afirmación con los cuadros?
- 4.- ¿Cuál puede ser el tema del poema que vas a leer a continuación?

Lo que se pretende es que los estudiantes lleguen a la conclusión de que van a leer un poema sobre la angustia existencial (la pista es el primer verso en relación a los dos cuadros) en el contexto de un “paseo” por la ciudad (la pista es el título en relación a los dos cuadros).

### 3.1.3. El poema

Como actividad introductoria hemos pensado que, en lugar de ofrecer directamente el poema a los alumnos, es mejor hacerles trabajar completándolo. Para ello, se puede proponer el clásico ejercicio de un texto con huecos que deben rellenar ejercitando sus habilidades de comprensión auditiva. En este punto existen dos opciones: ofrecerles el texto en forma de audio (por ejemplo recitado por Ismael Serrano, aunque también se puede pensar en la versión cantada de Miguel Bosé) o en forma de vídeo (dos ejemplos, basados en el audio de Ismael Serrano, se pueden hallar en Youtube: [http://www.youtube.com/watch?v=l6B2b\\_0cltA](http://www.youtube.com/watch?v=l6B2b_0cltA) y <http://www.youtube.com/watch?v=yACOD5zegvM&feature=related>).

Sería interesante que los huecos no fueran puestos al azar, sino hacer énfasis en aquellas partes del texto que puedan parecer especialmente chocantes. Por ejemplo, en

“tiritando de \_\_\_\_\_”, el alumno puede imaginar que la palabra faltante será “frío” o “miedo” y, sin embargo, se trata de “sueño”. Lo mismo con “dar muerte a una monja con un golpe de \_\_\_\_\_”, donde choca que la respuesta sea “oreja”. También se puede llamar la atención del estudiante hacia un cierto hilo conductor del texto eliminando algunas palabras clave que giran en torno a un mismo campo semántico (pies, pasos, zapatería, ortopedia, zapatos...). A continuación, una propuesta (en rojo las palabras que se suprimirían por huecos a completar por el estudiante).

### *Walking Around*

Sucede que me canso de ser hombre.

Sucede que entro en las sastrerías y en los **cines**  
marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro  
navegando en un agua de origen y **ceniza**.

El olor de las peluquerías me hace llorar **a gritos**.  
Sólo quiero un descanso de **piedras** o de lana,  
sólo quiero no ver establecimientos ni jardines,  
ni mercaderías, ni anteojos, ni **ascensores**.

Sucede que me canso de mis **pies** y mis uñas  
y mi pelo y mi **sombra**.  
Sucede que me canso de ser hombre.

Sin embargo sería delicioso  
asustar a un notario con un **lirio** cortado  
o dar muerte a una monja con un golpe de **oreja**.  
Sería bello  
ir por las calles con un cuchillo **verde**  
y dando gritos hasta morir de **frío**.

No quiero seguir siendo raíz en las tinieblas,  
vacilante, extendido, tiritando de **sueño**,



hacia abajo, en las tripas moradas de la tierra,  
absorbiendo y pensando, **comiendo** cada día.

No quiero para mí tantas desgracias.  
No quiero continuar de raíz y de **tumba**,  
de subterráneo solo, de bodega con muertos,  
aterido, muriéndome de **pena**.

Por eso el día lunes arde como el **petróleo**  
cuando me ve llegar con mi cara de **cárcel**,  
y aúlla en su transcurso como una rueda herida,  
y da **pasos** de sangre caliente hacia la noche.

Y me empuja a ciertos rincones, a ciertas casas húmedas,  
a hospitales donde los huesos salen por la **ventana**,  
a ciertas **zapaterías** con olor a vinagre,  
a calles espantosas como **grietas**.

Hay pájaros de color de **azufre** y horribles intestinos  
colgando de las puertas de las casas que odio,  
hay dentaduras olvidadas en una **cafetera**,  
hay espejos  
que debieran haber llorado de vergüenza y espanto,  
hay paraguas en todas partes, y venenos, y **ombligos**.

Yo paseo con calma, con ojos, con **zapatos**,  
con furia, con olvido,  
paso, cruzo oficinas y tiendas de **ortopedia**,  
y patios donde hay ropas colgadas de un alambre:  
calzoncillos, toallas y camisas que **lloran**  
lentas lágrimas sucias.

## **3.2. Fases de aproximación al texto**

### **3.2.1. Presentación del texto**

Ya que hemos iniciado un acercamiento al texto desde el tema (y, de forma indisoluble, desde el estilo “desequilibrado” que genera este tema), creo que deberíamos dejar para más adelante las referencias al autor y a la época, que veremos en el apartado de “contextualización”. Ahora es el momento de trabajar en los versos que los estudiantes acaban de completar.

### **3.2.2. Lectura como modelo fonético**

Creemos que la poesía, por su intenso trabajo con los sonidos del idioma, ofrece oportunidades muy interesantes para trabajar aspectos de fonética, pronunciación y entonación. Es cierto que para cumplir estos objetivos resultan más interesantes poemas como la *Sonatina* (de Rubén Darío) o la *Canción del pirata* (de Espronceda), pero el poema de Neruda también ofrece oportunidades que no puede ignorar el profesor de ELE. Además, como vamos a ver a continuación, desde la fonética también se pueden trabajar aspectos lingüísticos-literarios del poema.

La actividad que propondríamos es una lectura dramatizada del texto. Como es largo, nos podríamos centrar, por un lado, en las cuatro primeras estrofas y, por otro lado, en la última (que, como veremos, puede ser la más productiva en este sentido). Para la lectura dramatizada de las cuatro primeras estrofas, habría que preguntar a los alumnos qué tono creen que resultaría adecuado teniendo en cuenta el sentido de los versos. No resulta muy aventurado suponer que un verso como “sucede que me canso de ser hombre” da la pauta para una entonación lenta, cansada, triste. Este tono vendría reforzado en el verso tercero por las pausas (las comas) que separan palabras o expresiones de carácter negativo. Pero, en contraste con esto, habría que llamar la atención a los alumnos para que notaran que desde el verso séptimo hasta el décimo hay una gran cantidad de conjunciones copulativas, y que este recurso (polisíndeton) sirve para dar un tono más nervioso y desesperado al discurso. Por otro lado, la cuarta estrofa,

donde imagina qué “sería delicioso”, requiere un tono más alegre, como de quien deja volar la imaginación lo suficiente para imaginar matar a alguien con un “golpe de oreja”.

En cuanto a la estrofa final, habría que hacer notar que el efecto desesperado que produce la repetición de “con” es reforzado por una “enumeración caótica” que genera una gradación explícita desde la “calma” hasta la “furia”, lo que tendrán que reflejar los estudiantes en su lectura dramatizada. Sin embargo, el final es anticlimático, y especialmente interesante, porque las “lentas lágrimas” se expresan a través de una estructura acentual que genera dos versos de lectura lenta y pesada, lo que se refuerza por las aliteraciones (sonidos líquidos: “ll” y “l”).

De este modo, la lectura dramatizada sirve también para comprobar hasta qué punto existe una simbiosis entre el fondo y la forma, y para seguir avanzando en el contenido del poema.

### **3.3.3. Lectura comprensiva – problemas lingüísticos**

Este texto contiene varias palabras de uso no habitual que pueden generar problemas entre los estudiantes, pero en general estos problemas pueden solucionarse consultando en el diccionario las palabras que no entiendan (entre las que seguramente se hallarán “lirio”, “aterido”, “alambre”...). La única palabra que detecto que debería ser explicada en una clase donde predomine el español peninsular es “anteojos”, que equivale a la palabra española “gafas”. Por lo demás, no hay palabras de argot o de alguna jerga específica.

Sin embargo, sí resultaría muy interesante trabajar con las expresiones que generan problemas de comprensión debido al acercamiento literario de realidades distantes (es decir, los estudiantes conocen perfectamente el significado de cada término, pero se sienten sorprendidos por una inusual unión de palabras). Por supuesto, lo más productivo no será simplemente explicar el significado, sino hacerles ver la fuerza expresiva que se consigue con este recurso.

Por ejemplo: ¿qué les sugiere la expresión “un descanso de piedras o de lana”? Habría que ver qué relaciones semánticas pueden establecerse entre la palabra “descanso” y las palabras “piedras” (que dan una idea de inmovilidad, en contraste con el continuo caminar del poema) y “lana” (que da una idea de suavidad, de ternura, en contraste con la agresividad que desprende el poema).

Otro ejercicio interesante sería analizar la enumeración de los versos 7 y 8: ¿qué relaciones pueden existir entre estos diversos elementos (“establecimientos”, “jardines”, “mercaderías”, “anteojos”, “ascensores”) aparentemente distantes, y por qué le generan rechazo al poeta? Podríamos empezar diciendo que se trata de construcciones humanas, artificiales (incluso los jardines: naturaleza domesticada en contraste con los bosques o selvas). Y podríamos hacer énfasis en la palabra primera (“establecimientos”) y en la palabra central (“mercaderías”), ambas relacionadas con el mundo capitalista y deshumanizado de la compra-venta, lo que puede sugerir que también las personas en la ciudad son percibidas desde unos “anteojos” que los contemplan como seres domesticados (igual que la naturaleza domesticada de los “jardines”) a los que se puede manipular y meter en cajas (“ascensores”). Esta interpretación puede parecer un poco literaria, pero nótese que en todos los casos estamos ante palabras que indican una mediación artificiosa (los “anteojos” modifican la visión, los “jardines” domestican la naturaleza y los “ascensores” pueden ser vistos como una forma de transportar mercancía humana), lo que podría ser relacionado con el tópico de la ciudad como lugar demoníaco (que encontramos desde la *Biblia* –la primera ciudad la fundó Caín- hasta poetas como Baudelaire) en contraste con los valores de pureza, sencillez y autenticidad que se atribuyen a la naturaleza.

Otras expresiones que se pueden trabajar son: “bodega con muertos” (en un contexto donde el sujeto lírico mira su propia interioridad, parece que en lo profundo de sí mismo sólo encuentra “tinieblas”); “mi cara de cárcel” (si la cara es el espejo del alma, aquí vemos que la cara del sujeto lírico refleja un alma enjaulada, lo que conecta con el tema del aislamiento de las personas en la ciudad); “pájaros de color de azufre” (no olvidemos la relación entre el azufre y lo demoníaco, lo que nos devuelve a la visión de la ciudad como territorio del Mal); “espejos que debieran haber llorado de vergüenza y de espanto” (lo que sugiere la poca calidad moral de las personas que se miran en

ellos, y enlaza con las ropas tendidas de los versos finales, que “lloran lentas lágrimas”, unas lágrimas que, además, son “sucias”, aunque salen de una ropa recién lavada).

También sería productivo, por ejemplo, analizar la enumeración del verso 39: “hay paraguas (que nos “protegen” de esas lágrimas de los demás) en todas partes, y venenos (que sirven para dañar a otras personas), y ombligos (el ombligo se relaciona con el egoísmo individualista)”.

Otra forma de trabajar este tipo de expresiones (sobre todo aquellas donde el lector puede imaginar una continuación más lógica, como “tiritando de **sueño**”, “cara de **cárcel**”, “dar muerte con un **golpe de oreja**” o “zapaterías con olor a **vinagre**”) es preguntar a los estudiantes cuál sería la forma esperable de acabar estos sintagmas (por ejemplo: “tiritando de **frío**”, “cara de **tristeza**”, “dar muerte con un **cuchillo**” o “zapaterías con olor a **cuero**”), para luego darles la posibilidad de jugar con las palabras e imaginar otras continuaciones sorprendentes (por ejemplo: “tiritando de **alegría**”, “cara de **estrella**”, “dar muerte con **un aliento de ajo**” o “zapaterías con olor a **tortilla de patatas**”).

Tras este análisis, además de haber trabajado aspectos lingüísticos interesantes, y gracias a ello, podremos suponer que los estudiantes tienen una idea bastante clara del tema central del poema (la angustia de un humano en la gran ciudad) y de los subtemas que se derivan (que, como acabamos de ver, son: la incomunicación, el egoísmo, la artificialidad del mundo moderno, etc.).

#### **3.2.4. Lectura crítica**

Creemos que describir la estructura de este texto resulta una labor fundamental para entenderlo (sobre todo porque en un texto poético no podemos apoyarnos en el análisis de personajes). Sería muy positivo estimular que los diversos grupos de estudiantes promuevan distintas propuestas, ya que hay varias que resultan factibles y coherentes.

Quizás uno de los ejes más fáciles de identificar es el que podríamos llamar “la realidad y el deseo”, ya que podemos basarnos en lo que explícitamente afirma en el inicio de cada grupo de versos. Así, hay unos versos que describen la realidad (versos 1-5, introducidos por un “sucede”; versos 9-11, con otro “sucede”; y del verso 26 al final del poema) y otros donde habla de su deseo (versos 6-8, introducidos por “sólo quiero”; 12-17, con “sin embargo sería delicioso”, y a continuación 18-25 con “no quiero”). Esta lucha entre la realidad y el deseo, claro está, puede ser vista también como uno de los ejes temáticos de la obra.

También sería coherente agrupar los versos que describen el paseo por la ciudad (del 2 al 4 y del 26 al final) y los que suponen una digresión reflexiva (los versos 5-25). De esta manera, podríamos considerar una primera estrofa introductoria seguida de dos partes diferenciadas: la primera donde reflexiona sobre su angustia y la segunda donde va sintiendo la angustia a medida que camina por la ciudad.

Otra opción posible es prestar atención al eje “interior/exterior”, pudiéndose agruparse ciertos versos donde el sujeto lírico se contempla a sí mismo (sobre todo los versos 9-11 y 18-25) y los versos donde el sujeto contempla el entorno que le rodea (especialmente del verso 26 al final). Atención especial habría que hacer a las dos estrofas que encierran los versos 18-25, ya que aquí la interiorización está relacionada con la profundidad (cargada de connotaciones negativas), como podemos ver fácilmente agrupando palabras de este campo semántico: “raíz”, “tinieblas”, “abajo”, “tripas de la tierra”, “tumba”, “subterráneo”, “bodega con muertos”.

Lo productivo de este contraste es hacer ver a los alumnos las relaciones que se establecen entre el interior y el exterior, y hasta qué punto existe una relación intrínseca de ambos aspectos: podríamos decir que, como en los románticos, los sentimientos interiores de la persona se proyectan en la descripción exterior del paisaje, aunque ahora se cambia el contexto de la naturaleza por el de la urbe moderna; o, también, que el ambiente angustioso de la ciudad genera unos sentimientos internos análogos. Pero lo más interesante sería que se percataran de que ambos aspectos están en realidad indisolublemente unidos, y aprovechar este momento para hacer una reflexión metalingüística: de igual modo el *qué* se expresa y el *cómo* se expresa (el contenido y la forma) están intrínsecamente unidos.

En cuanto a la identificación del tema, debería resultar relativamente sencilla teniendo en cuenta el trabajo realizado en las actividades anteriores. Sería la angustia existencial del hombre en el mundo moderno. Pero podríamos aprovechar para hacer una mayor profundización, siguiendo algunos ejes temáticos que ofrece el poema.

Podríamos empezar por el plano superficial, siguiendo la pista del título: el poema describe un paseo por la ciudad. Los alumnos podrían trabajar identificando las palabras que se sitúan en el campo semántico de “pasear”: “entro”, “pies”, “llegar”, “transcurso”, “pasos”, “zapaterías”, “zapatos”, “cruzo”... También podrían identificar los lugares de la ciudad por donde pasea (“sastrerías”, “cines”, “peluquerías”, “tiendas de ortopedia”...) intentando ver qué es lo que tienen en común (podría considerarse que se trata de lugares que se ocupan de las apariencias, de lo exterior, pero no del “alma” del hombre desarraigado). Y, a partir de esta conclusión, se podría volver al título, que no es simplemente *Walking*, sino *Walking around*: la pregunta básica sería “caminando alrededor... ¿de qué?”, y la imposibilidad de responder es la mejor respuesta posible (el sujeto lírico está caminando alrededor de un vacío). Para llevarlo a un plano más existencial, podría remarcarse la continuidad del final del verso 21 (“comiendo cada día”) en el verso 22 (“no quiero para mí tantas desgracias”), o hacer notar cómo en el verso 26 se nos habla del “día lunes” como prototipo de un día cualquiera (es decir, la angustia es cotidiana, no responde a unos sucesos extraordinarios).

Una vez hemos entendido esta clave, podemos ocuparnos de cómo ese vacío se expresa. El poema no dice cosas absurdas (como “el olor de las peluquerías me hace llorar a gritos”) porque esté jugando a ser surrealista, a epatar, sino porque la sensación de vacío (de que la vida es absurda) sólo puede ser expresada haciendo sentir ese mismo absurdo en el lector. También se puede trabajar con la estrofa que componen los versos 12-17, donde lo que el poeta imagina como “delicioso” no es azarosamente absurdo, sino que está cargado de agresividad (“cortado”, “muerte”, “golpe”, “cuchillo”, “gritos”, “morir”). Por supuesto, el contraste entre estas palabras violentas y las expresiones que las preceden (“sería delicioso”, “sería bello”) habla muy claramente de este desquiciamiento.

### **3.2.5. Interpretación subjetiva al tema (lectura personal)**

Los estudiantes ya se han enfrentado a los desafíos formales y temáticos del poema, y se trataría ahora de realizar una aproximación pragmática desde su propio bagaje cultural y vital. En primer lugar, se trataría de que los estudiantes relacionen el texto con los referentes culturales que posean, lo que puede resultar muy dispar dependiendo del tipo de alumnos que tengamos. Puede tratarse de alumnos con una competencia literaria alta que vean conexiones con obras similares (*Poeta en Nueva York*, de García Lorca, sería una de las más cercanas), pero cualquier persona puede encontrar algún nexo de unión con algún tipo de producto cultural (por ejemplo una película donde se refleje esta alienación del hombre en la ciudad: *Abre los ojos* / *Vanilla Sky* sería una posibilidad). Por tanto, aquí se tomarían los textos como productos literarios, estéticos, y se propiciaría el debate en esos términos.

Otra actividad posible sería tomar el poema como pretexto, e intentar que los estudiantes lo relacionen con sus propias experiencias vitales. Se trataría de propiciar un debate oral donde puedan sentirse más libres para expresarse (habrá que tener muy en cuenta el contexto de la clase: si se trata de urbanitas, puede introducirse el tema directamente; si se trata de un país como Trinidad y Tobago, por ejemplo, puede hablarse de cómo la sociedad está evolucionando a un mayor individualismo y aislamiento; también se podría abordar desde la perspectiva “¿Cuándo has sentido una sensación similar a la del poema?”, sin que sea obligada la referencia a la ciudad o al mundo moderno), pero también puede tomarse como base el poema de una forma más concreta (por ejemplo: ¿cuándo os habéis sentido con “cara de cárcel”?). En todo caso, esta actividad servirá para que los alumnos vayan desarrollando sus propias ideas, que más tarde tendrán que plasmar en la creación de un poema que tome como base el de Neruda.

### **3.2.6. Contextualización**

El descubrimiento del contexto del autor y de su tiempo puede resultar interesante, y siempre enriquece la interpretación de un texto, pero creo que en este caso



sólo resultaría imprescindible si estamos tratando con estudiantes de literatura (por ejemplo, de un “Spanish Degree” en un país no hispano donde se quiera integrar la enseñanza de la lengua y de la literatura), y no con simples estudiantes de ELE, a quienes estas explicaciones podrían resultarles superfluas (a fin de cuentas, ya han conseguido introducirse en el texto desde la perspectiva temática y formal).

Para los estudiantes de literatura, creo que se puede aprovechar el texto no tanto como representativo de la obra de Neruda (que pasó por varias fases muy distintas entre sí), sino más bien como representativo de una época y una actitud. Se trata del periodo de entreguerras y de la actitud vanguardista (especialmente del surrealismo), que pueden explicarse desde la perspectiva de un mundo que cambiaba demasiado rápido y que los escritores sentían como deshumanizado y absurdo (sobre todo tras la experiencia de la Gran Guerra), a lo que respondieron con una literatura igualmente agresiva y rompedora. Por tanto, al trabajo anterior, basado en el lenguaje, se le añadiría un trabajo más propiamente histórico-literario, pudiendo relacionar este texto con otros poemas vanguardistas, intentando que los estudiantes reconozcan lo que les une y lo que les distancia de estéticas precedentes.

### **3.2.7. Creación**

Una de las claves más importantes que podemos dar a nuestros estudiantes es hacerles ver cómo los textos se nutren de otros textos anteriores, lo que supone una constante en la historia de la literatura, y especialmente en el periodo posmoderno en el que nos encontramos. También el poema de Neruda ha dado pie a otras creaciones (ya hemos visto, por ejemplo, las de Ismael Serrano y Miguel Bosé), que en ocasiones han sabido tomar la clave profunda del poema para luego desarrollarla de una manera completamente libre.

Por ejemplo, podemos mostrar a los alumnos una canción de rock de un grupo español (“Extremoduro”), que se titula *Sucede* y que empieza por el mismo primer verso de Neruda (“Sucede que me canso de ser hombre”), para luego distanciarse y elaborar una obra diferente pero recorrida por el mismo espíritu. Un ejercicio interesante sería

que los estudiantes reflexionaran sobre las semejanzas entre las dos obras (en la letra de la canción hay versos muy similares: “sucede que me canso de mi piel y de mi cara”, y otros que retoman la misma angustia en la ciudad-cárcel pero la expresan de otra manera: “sácame algún día del corral, necesito salir”, reforzado por una voz a gritos desesperados), y que también analizaran las diferencias (en la canción, más que de una angustia existencial se podría hablar de despecho amoroso, aunque quizás lo más interesante es el giro alegre que ofrece en un momento de la canción: “y sucede que se me ha alegrado el día al ver...”).

Animados por este ejemplo, el objetivo final de la unidad didáctica es conseguir que los estudiantes creen una obra nueva que tome como base la de Neruda. Se puede tratar de un poema o texto literario, pero también de un videoclip que ilustre los versos, de un cortometraje, de una canción como la de “Extremoduro”, etc. También se les puede dejar libertad a la hora de decidir hasta qué punto deben depender de la obra de referencia. Si vemos que se trata de estudiantes sin mucha iniciativa, podemos retarles a que reescriban las primeras cuatro estrofas cambiando las expresiones por otras de su creación (que imaginativamente decidan qué “sería delicioso”, por ejemplo), o que consigan transformar el tono de angustia por uno de alegría (“el olor de las peluquerías me hace reír a carcajadas”, por ejemplo). A los estudiantes más creativos e interesados se les puede dejar mayor libertad de acción.

Una vez se tengan todas las obras, sería interesante dedicar parte de una clase posterior a que los diversos grupos las expusieran delante de sus compañeros, pudiéndoseles encargar un portafolio que ayudara a su evaluación (aquí se incluiría una reflexión sobre cómo han llegado al producto final y de qué manera se han basado en el texto de Neruda, lo que nos puede dar una idea bastante clara de cuál ha sido su grado de comprensión del poema).

## **Bibliografía consultada**

Albadalejo García, M. D.

2006. “Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE” en E. Balmaseda (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Volumen II. Logroño: Universidad de la Rioja: 1098-1098. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470167>

2007. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica” en *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, nº 5. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100503.pdf>

Aldrich, M.C. 2000. “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla” en M. Franco *et al* (ed.s). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: 59-64.

Alonso Cortés, T. 2006. “El tratamiento del texto literario en el aula de ELE”.

Documento de Internet:

<http://www.educacion.gob.es/exterior/bg/es/publicaciones/071210-1.pdf>

Álvarez Valades, J. 2004. “La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité”. Documento de Internet:

<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/alvarez.shtml>

Ambassa, C. 2006. “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL” en *RedELE*, n º8. Documento de Internet:

<http://www.mepsyd.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>

Aventín, A. 2008. "Del contexto al texto: El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta". Documento de Internet:

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/AlejandraAventin.shtml>

Benetti, C., Casellato, M. y Messori, G. 2003. *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

Biedma, A. y M.A. Lamola. 2003. "Un texto no es un pretexto" en *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Documento de Internet:

[http://www.encuentro-practico.com/pdf03/biedma\\_lamolda.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf03/biedma_lamolda.pdf)

Brumfit, C. 1985. *Language and literature teaching: from practice to principle*. Oxford: Pergamon Press.

Byram, M. y Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University.

Collie, J. y S. Slater. 1987. *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University.

Cots, J. M. et al. 2007. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.

Delmiro, B. 2007 (1998). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

Escobar Mesa, A. (2007) "La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE", en E. Pato y A. Fernández Dobao (eds.), *Actas del CEDELEQ II: La enseñanza del español como lengua extranjera*, Québec: Université de Montréal/ Tinkuy 7.

Disponible en: <http://www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/documents/1AEM.pdf>

Fortes Pardo, N. 2010. "Los textos literarios en el aula de ELE". Documento de Internet:

[http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010\\_2/NataliaFortes/nataliafortesparado.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/NataliaFortes/nataliafortesparado.pdf)

Founts, J. 2006. “La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura”. Documento de Internet:

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/Founts.shtml>

Fowler, R. 1971. *The languages of literature*. London: Routledge & Kegan Paul.

García Agustín-Ramírez, Borja, 2000, *La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta*, MEELE.

García Berrio y Hernández Fernández. 2004. *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

Grünfeld, M. 1995. *Antología de la poesía latinoamericana de vanguardia*. Madrid: Hiperión.

Hernández, M.R. 1997. “Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender” en en F. Moreno (ed.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares: 437-443. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0435.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf)

Juárez, P. 1998. “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros” en Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 277-283.

Khemais Jouini, K. 2008. “El texto literario en la clase de E/LE” en *Didáctica. Lengua y Literatura* 2008, vol. 20: 149-176. Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>

Lakoff y Turner. 1989. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.

López Sáez, M. 2006. "Enseñanza de la literatura realista a alumnos extranjeros de nivel avanzado". Documento de Internet:  
[http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010\\_2/MartaLopez/MemoriaMartaLopez.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/MartaLopez/MemoriaMartaLopez.pdf)

Maley, A. y Duff, A. 1989. *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Casamitjana, R. M. 1996. *El humor en la poesía española de vanguardia*. Madrid: Gredos.

Martín Rodríguez, P. y Coello Mesa, A. 2004. "Gramática y poesía: propuestas didácticas". Documento de Internet:  
<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0404110117A.PDF>

Martínez Sallés, 2004. "Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos". Documento de Internet:  
<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martinez.shtml>.

Mascato Rey, R. 2008. "Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época: una unidad didáctica". Documento de Internet:  
[http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario\\_Mascato\\_Rey\\_Literatura\\_en\\_ELE\\_desde\\_un\\_enfoque\\_comunicativo.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario_Mascato_Rey_Literatura_en_ELE_desde_un_enfoque_comunicativo.pdf)

Medina Bocos, A. 2001. *Hacer literatura con la literatura*. Madrid: Akal.

Mendoza Fillola, A. 2004. "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". Documento de Internet:  
<http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

Menouer Fouatih, W. 2009. “La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE”, en *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y ELE*. Orán: Instituto Cervantes.

Disponible en:

<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>

Merrill Valdes, J. 1986 *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Millares, S. 2003. “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, en *Frecuencia-L*, n. ° 22, Edinumen, pp. 40-45.

Montesa, S. y A. Garrido. 1990. “La literatura en la clase de lengua” en S. Montesa y Garrido (eds.) *Español para extranjeros: didáctica e investigación: actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: Universidad de Málaga: 449-457. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0447.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf)

Naranjo, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Oliveira Aragáo, C. (2000). “Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula”, en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 281-286. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0281.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0281.pdf)

Oviedo, J.M. 2001. *Historia de la literatura hispanoamericana. Volumen 3*. Madrid: Alianza.

Paredes, J. 1990. “El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del

español como lengua extranjera” en R. Fente, J.A. de Molina y A. Martínez. *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada: 211-215. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0359.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0359.pdf)

Pedraza Jiménez, F. B. (1998). “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en M.A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-68. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf)

Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M. y Leontaridi, E. 2007. “Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno”. Documento de Internet:

<http://www.educacion.gob.es/externo/bg/es/publicaciones/071210-7.pdf>

Povey, J. 1968. “Literature in TESL Programs: The Language and the Culture”, en Allen H. and Campbell R. (eds.), *Teaching English as a Second Language: A book of readings*. New York: Mc. Graw-Hill.

Quintana, E. 1993. “Literatura y enseñanza de E/LE” en S. Montesa y A. Garrido. *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga: Universidad de Málaga: 89-92. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0087.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf)

Rivers, W.M. 1981. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The university of Chicago Press.

Romero Blázquez, C. 1998. “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE” en A. Celis y J.R. Heredia (coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 379-387. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0377.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0377.pdf)



Rovira Collado, J. 2009. "Jugando a la Rayuela con Julio Cortázar". Documento de Internet: <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/napoles1/09.rovira.pdf>

Sánchez, M. J. 2004. "Papel de la literatura en la enseñanza del español". Documento de Internet: <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/manila/sanchez.pdf>

Sanz Pastor, M.

2002, "La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura", en *Actas de Expolingua*, Madrid. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf)

2006. "Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto", en *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera 2004-2005*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich.

Schwartz, J. 1991. *Las vanguardias latinoamericanas*. Madrid: Cátedra.

Sitman, R. e I. Lerner. 1996. "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera" en S. Montesa y P. Gomis (eds.) *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. I. Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: Universidad de Málaga: 227-233. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0225.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf)

Ubach, A. 1998. "La literatura contemporánea en la clase de español" en F. Moreno (ed.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares: 821-831. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0821.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf)

Valverde, J. M. 1986. *Historia de la literatura universal. Volumen IX*. Barcelona: Planeta.

Vergara Legarra, N. 2006. “La literatura en ELE: Cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE”. Documento de Internet:

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/NoraVergara/memoria.pdf>

VV. AA. 1995. *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina (DELAL)*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Wright, A. 1989. *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Índice

Ficha biográfica del alumno.....	2
Resumen.....	3
Introducción y objetivos.....	4
1.- La poesía vanguardista. Características.....	6
2.- Pertinencia de la poesía vanguardista en el aula de ELE.....	10
2.1.- La literatura como medio.....	17
2.2.- La literatura como fin.....	26
2.3.- La literatura como inicio: la creatividad.....	30
3.- Unidad didáctica: <i>Walking around</i> de Neruda.....	34
Bibliografía consultada.....	51