

La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía

CLARA ISABEL MARTÍNEZ CANTÓN

Departamento de Lenguas Aplicadas

Universidad Complutense de Madrid

Memoria de máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Tutor: Aarón Garrido

2006-2008

Índice

1. Introducción.....	2
2. La poesía aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera	7
2.1. Aprovechamiento pedagógico de los textos poéticos como material didáctico o por qué usar la poesía en clase de lengua extranjera	7
2.2. Rasgos específicos del lenguaje poético	12
2.3. Cómo trabajar con la poesía	17
2.4. La cultura y la sociedad en los métodos de estudio de la literatura.....	20
3. El componente cultural en el aula de lengua extranjera.....	24
3.1. La competencia cultural en la enseñanza de lenguas.....	24
3.2. La competencia intercultural	25
3.3. Aspectos culturales que podemos encontrar y trabajar a partir de un texto poético.....	29
4. Propuesta práctica.....	31
¿Qué es poesía?.....	32
El río de la vida.....	64
5. Resultados de las unidades didácticas y propuestas para su aplicación.....	95
5.1. Qué es poesía y la posible programación de un curso de poesía para ELE.	95
5.2. Los ríos de la vida y la competencia metafórica	98
5.3. El papel del profesor	101
6. Conclusiones	104
Bibliografía	108

1. Introducción

El siguiente trabajo se propone estudiar la utilización de la poesía como recurso didáctico en el aula de español lengua extranjera¹, orientado fundamentalmente a la introducción de contenidos culturales.

Esto supone centrarnos en dos asuntos que han sido objeto de debate y generadores de polémica a la hora de su inclusión en los métodos de aprendizaje: la poesía como material didáctico y la enseñanza de la cultura.

La utilización de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por varias fases según el modelo metodológico predominante. En la enseñanza tradicional o método de gramática-traducción, los textos literarios constituían por sí mismos un fin, por lo que se les otorgaba suma importancia como modelos de escritura. El enfoque se orientaba a la no aplicación didáctica de los textos mediante adaptaciones, segmentaciones o explotaciones didácticas con un objetivo no puramente literario o meta - literario. Así, los textos no debían ser modificados, sino sólo traducidos, y debían ceñirse al código de la lengua escrita. A principios del siglo veinte comienzan a surgir nuevas inquietudes, y la lengua escrita, y con ella la literatura, será en parte postergada y perderá protagonismo en el aula de español como lengua extranjera. El principal exponente de esta corriente es el método directo. Con la llegada del estructuralismo, la lengua escrita recupera protagonismo, pero la literatura, que se ve relegada por el carácter mecanicista de los ejercicios graduados propuestos por este método, aparece, si acaso, como modelo de lengua estático sin ninguna aplicación didáctica. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas acaba recuperando lo literario introduciéndolo

¹ A partir de ahora utilizaremos también el acrónimo ELE para referirnos a español como lengua extranjera.

como instrumento didáctico, pero de una manera tenue y con un tratamiento y unos fines totalmente distintos.

Las últimas tendencias metodológicas nos muestran que se avanza hacia un enfoque multidisciplinar, que incluye junto a la lingüística otras disciplinas tan diversas como la sociología, la psicología, la neurolingüística, la didáctica, la informática aunque dentro de los patrones de una enseñanza comunicativa de lenguas. Aunque se aboga por una incorporación de los más variados materiales como instrumentos didácticos, el papel de la literatura dentro de ellos sigue siendo todavía algo controvertido, y más aún en el caso de la poesía. La *desviación* del lenguaje ordinario que ella supone, su incorporación dentro de manuales ha sido escasa y en ocasiones con una función meramente estética.

Aquí haremos un repaso del interés didáctico que puede tener la poesía, sus ventajas y desventajas como material y su posible aprovechamiento en el aula. Nuestro interés se centrará, como hemos dicho, en los contenidos culturales que podemos extraer de un poema, pero no olvidaremos comentar, aunque sucintamente, otras posibilidades, ya que se trata de buscar una aplicación didáctica que ha de integrar todas las competencias comunicativas.

La enseñanza de la cultura también entraña sus dificultades. Actualmente se ha convertido ya en un elemento imprescindible en los manuales para la enseñanza de lenguas. La bibliografía escrita sobre el tema es extensa, pero sin embargo, resulta difícil llegar a un consenso sobre qué es cultura, y qué se debe enseñar. El problema radica en la amplitud del concepto que queremos definir y en la variedad que presenta el mundo hispanohablante, como más adelante veremos. Aquí intentaremos acotar, basándonos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes² (en adelante el PCIC), los

² Instituto Cervantes, 2006.

contenidos que nos puede interesar tratar a través de la poesía, centrándonos sobre todo en la llamada por Lourdes Miquel y Neus Sans “Cultura” con mayúsculas³, la referida a acontecimientos artísticos, históricos, literarios o filosóficos inscritos en una tradición. Con este concepto de cultura nos referimos a un conjunto de ideas que comparte implícitamente una comunidad o grupo y que está inscrito en una tradición.

La poesía nos ofrece la posibilidad de trabajar con material real que se inscribe dentro de una tradición cultural. Esto es: la poesía misma es un producto cultural y lingüístico, que se produce dentro de una sociedad concreta, por lo que es un material óptimo para enseñar contenidos culturales. Esos contenidos culturales serán en muchos casos la propia poesía y sus autores, aunque también pueden englobar otros como un movimiento artístico en general, la historia, el pensamiento, etc. Lo predominante, por tanto, en el trabajo que sigue, será abordar los contenidos culturales, sobre todo referidos a la cultura con “C” mayúscula. Por ello profundizaremos en la enseñanza del componente cultural y en las estrategias que podemos usar para, a través de la poesía, enseñarlo. En la parte práctica, consistente en dos unidades didácticas, nos centraremos en el trabajo con los contenidos culturales que los poemas presentan. Otro tipo de actividades que pueden resultar muy enriquecedoras para practicar destrezas puramente lingüísticas no son tratadas en este trabajo, aunque apuntaremos algunas posibilidades que el propio material poético nos puede facilitar. En este sentido la poesía podrá servir también para practicar destrezas concretas, usos gramaticales que aparecen de forma recurrente en textos poéticos, recursos expresivos como comparaciones, personificaciones o juegos de palabras, pero no es este nuestro principal objetivo, por lo que las referencias a este tipo de aplicaciones serán sucintas.

³ Miquel y Sans, 1992.

Nos basaremos en un enfoque comunicativo en la elaboración de nuestras propuestas tanto teóricas como prácticas, buscando una interacción significativa entre los estudiantes y una participación activa de cada uno de ellos. Creemos que el uso de la poesía garantizará asimismo un tratamiento de los temas, en este caso culturales, más profundo y personal, que implique más emocionalmente a los alumnos, y con un mayor interés ya que el uso de la poesía puede permitir a los alumnos establecer otro tipo de relación con la lengua meta, más natural y emotiva.

Comenzaremos el marco teórico defendiendo los textos poéticos como material didáctico, exponiendo sus inconvenientes y ventajas, y la especificidad del lenguaje poético. Dentro del mismo apartado concerniente a la poesía, hablaremos también de los posibles procedimientos que podemos seguir para utilizar un poema (o parte del mismo) en un ejercicio de español lengua extranjera. Además ofreceremos una visión general de distintas escuelas de la teoría de la literatura que han ligado la literatura y su estudio estrechamente al concepto de cultura y sociedad y que nos pueden resultar útiles como marco para presentar contenidos culturales a partir de un texto poético.

Después de esto haremos un acercamiento más profundo al componente cultural, y con ello a la aplicación de la poesía para la adquisición de contenidos culturales.

El apartado cuatro lo forman dos unidades didácticas que pretenden ser una muestra de los diferentes contenidos culturales que podemos trabajar a partir de textos poéticos.

Por último y como una de las partes centrales de este trabajo presentaremos las unidades didácticas del marco práctico desarrollando las distintas posibilidades que ofrecen como son trabajar la competencia metafórica o crear un programa específico para un curso de poesía en ELE.

Las conclusiones resumirán los resultados que hayamos extraído de la presente memoria.

2. La poesía aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera

2.1. Aprovechamiento pedagógico de los textos poéticos como material didáctico o por qué usar la poesía en clase de lengua extranjera.

Cuando se propone la aplicación de la poesía en clase de español lengua extranjera surge siempre el controvertido tema de su funcionalidad didáctica. Si la poesía ha sido poco utilizada como material de docencia en el aprendizaje de lenguas, especialmente en este último siglo, debemos preguntarnos por qué, qué dificultades presenta y si realmente hacen de este material algo poco recomendable para este tipo de enseñanza. En las líneas que siguen exploraremos los inconvenientes⁴ que la poesía presenta para terminar dilucidando si realmente son obstáculos insalvables.

- Mensaje no natural. Efectivamente, una de las críticas que la poesía puede recibir es la de estar apartado del registro coloquial así como romper en algunas ocasiones las reglas gramaticales, sintácticas o semánticas. Por ello se puede considerar que la poesía no puede actuar como modelo de lengua para los estudiantes de una segunda lengua.
- Lenguaje no inmediatamente práctico. Habitualmente se buscan textos que reflejen las necesidades prácticas más inmediatas que el alumno puede tener a la hora de comunicarse. La poesía, percibida como uso muy elaborado del lenguaje, y sin finalidad práctica, se considera fuera de estos textos.

⁴ Algunos de ellos son presentados por Selena Millares, 2003.

- Genera inhibición en los alumnos. Los estudiantes están, en ocasiones, poco familiarizados con los textos poéticos incluso en su propia lengua. El hecho de que la poesía goce de un alto prestigio y sea tomada como algo lingüísticamente “intocable” y culturalmente muy elevado, hace que el alumno presente un excesivo respeto hacia ella y no se atreva a trabajar libremente.
- Excesiva dificultad por el léxico y las figuras retóricas utilizados. Como ya decíamos, el lenguaje poético suele incluir un léxico más cuidado y usa recursos como las metáforas e imágenes elaboradas; más elaboradas que las de la lengua coloquial, menos aceptadas en el uso e innovadoras, que pueden dificultar su comprensión.
- Sólo aplicable en niveles superiores. Los anteriores puntos expuestos hacen que se considere que la poesía sólo puede ser aplicada cuando los alumnos tienen una cierta familiaridad con el idioma, un léxico amplio y tienen cubiertas las necesidades comunicativas inmediatas, es decir, en los niveles avanzados o superiores.

Todos estos problemas que han hecho que se excluya a la poesía de los manuales de enseñanza del español para extranjeros o que su presencia y aplicación sea muy reducida, como observa Acquaroni⁵. Conviene rebatir teóricamente en un principio estas observaciones contra los textos poéticos en el aula de lengua extranjera:

- La poesía es un mensaje natural. La historia de la poesía se remonta al origen de la civilización, confundiéndose con el origen del propio lenguaje. Está

⁵ Acquaroni, 2006.

ligada a la oralidad y a la música⁶. Además la poesía, y en concreto la lírica, “expresa sentimientos del autor y se propone suscitar en el oyente o lector sentimientos análogos”⁷. Si bien la evolución de la poesía ha hecho que ésta se acerque más a la escritura culta, su ritmo la une a la música, a la oralidad, y sigue transmitiendo mensajes. Además la poesía es un uso, frente al lenguaje corriente, más libre y creativo, y al no estar tan firmemente sujeto a las reglas a las que antes aludíamos permite al alumno expresarse sin tantas ataduras. No podemos, por lo tanto, negar la autenticidad de la poesía ni su intención comunicativa, por lo que apartarla de las aulas no está justificado.

- Los textos que reflejan situaciones pretendidamente comunicativas presentan, a menudo, un lenguaje estandarizado y bastante fijo. Esto hace que en muchas ocasiones resulten aburridos y su aprendizaje sea demasiado mecánico y que no refleje con naturalidad los intercambios comunicativos. La poesía, aunque no presente el uso ordinario del lenguaje, expresa, predominantemente, sentimientos, por lo que podemos decir que el trabajo con textos poéticos puede ayudar al alumno con temas y situaciones prácticas del día a día.
- La poesía, con toda su pluralidad y cantidad, es o puede ser lenguaje coloquial, cotidiano o hermético y difícil, pero está siempre elaborado estéticamente y permite trabajar con procedimientos cognitivos como la metáfora o la metonimia que están en la lengua cotidiana y coloquial y que son muy productivos comunicativamente y que pueden ayudar cualitativamente en el aprendizaje y en la progresiva introducción del

⁶ Estas serán características que podremos utilizar a la hora de explotar un texto poético ya que existen multitud de poemas musicalizados, y de grabaciones de poemas.

⁷ RAE, 2006.

alumno en la forma de ver y comprender el mundo de los hablantes de una comunidad, de acceder a la cultura de la lengua que está aprendiendo.

- Si bien el miedo al que nos referíamos existe, el tratamiento libre y los ejercicios que fomenten el juego con el poema, sin miedo a desmenuzarlo, variarlo o realizar las interpretaciones más diversas, debe ayudar a los alumnos y a los profesores a cambiar este concepto de poesía, al menos en el aula de lengua extranjera.
- La opinión de que el lenguaje figurativo y el léxico utilizado es demasiado complicado para los alumnos está muy extendida, sin embargo no debemos olvidarnos de que el lenguaje metafórico es muy utilizado en la vida cotidiana. Muchas expresiones se basan de hecho, en metáforas fijadas (copa de un árbol, falda de una montaña). No existe, además razón, para pensar que el alumno extranjero tendrá más problemas que el nativo para la comprensión del lenguaje figurativo que dependerá de su competencia metafórica aunque sí más dificultades con los exponentes lingüísticos. Respecto al léxico demasiado complicado, conviene seleccionar el texto poético según el grupo al que vaya destinado, pero existen poemas que no entrañan una gran dificultad. Por lo que será cuestión de graduar el material que llevemos al aula.
- Dicho todo esto, y resaltando, sobre todo, el hecho de que existen gran cantidad de poemas de toda clase y dificultad, no hay motivo para no introducir la poesía desde los niveles más bajos.

Además de poder superar estos inconvenientes antes expuestos, diversos autores⁸ se han ocupado de exponer muchos motivos por los que la poesía resulta apropiada y enriquecedora como material didáctico con los alumnos de una lengua extranjera, entre ellos destacan los siguientes:

- La poesía es material real. Esto es, frente a los textos creados específicamente para los alumnos de una lengua extranjera, que pueden resultar artificiales o falsos, la poesía tiene una intención comunicativa real dirigida a cualquier lector. Además el material disponible es abundante y variado, por lo que podemos, y debemos, ser muy selectivos.
- Al ser un material auténtico aparecen usos lingüísticos que suelen postergarse en la enseñanza, y que sin embargo son necesarios para la comunicación ordinaria. Recursos estilísticos y mecanismos expresivos como la ironía, la argumentación, el humor, la metonimia, la metáfora son de uso común en la poesía por lo que se amplía su conciencia lingüística del alumno desde el primer contacto con textos poéticos.
- Como consecuencia también del primer punto, encontraremos en los textos poéticos gran cantidad de información cultural y sociocultural que no pretende dar una idea fijada al estudiante extranjero, sino que reposa en lo personal del autor y en lo colectivo de la tradición cultural, por lo que utilizando varios textos ofreceremos más heterogeneidad, un punto de vista más abierto, y, por lo tanto, más real. Así la poesía puede servirnos como herramienta para la adquisición de las claves culturales de la cultura que estamos enseñando.

⁸ Collie y Slater, 1997; Hill, 1986; Lazar, 1993.

- La literatura, y en concreto la poesía puede ser un material muy motivador. Al ser muy valorada puede suponer una sensación de logro para el alumno el enfrentarse a ella. Un poema genera además, muy comúnmente, una respuesta emocional, por lo que una clase de español puede pasar a ser, si tiene éxito, algo realmente relevante para el alumno; una experiencia cultural, personal, a través del aprendizaje de la lengua.
- Refuerza la adquisición de la lengua extranjera. Cuando el contacto con la lengua que se estudia es escaso, la poesía, y más en general la literatura representan un *input* más fácil de conseguir y debidamente contextualizado. A esto conviene añadir que los textos poéticos tienen la característica de ser más fáciles de recordar, lo que es muy beneficioso para el alumno.
- Es un material rentable porque es rico en significado. Las interpretaciones posibles para un texto poético son tantas como personas lo leen, por ello propicia la conversación, el debate y la interacción. Propicia una implicación personal más real, y debe estimular al alumno para hablar sobre sus opiniones y sentimientos.

Estos son, entre otros los factores que hacen que nos posicionemos decididamente a favor de incluir los textos poéticos como material en la clase de ELE. Ahora bien, para incluirla debemos de ser conscientes, como con cualquier otro tipo de texto, de las peculiaridades del lenguaje poético; es lo que haremos en el apartado siguiente.

2.2. Rasgos específicos del lenguaje poético

El lenguaje poético, como el publicitario o cualquier otro específico de los diferentes saberes, posee unas propiedades que le hacen ser diferente y reconocible para

el receptor. A la hora de aplicar la poesía en el aula de ELE, no debemos pasar esta cuestión por alto porque sacrificaríamos en parte su valor y renunciaríamos a aprovechar didácticamente las características específicas de la lengua poética.

Existen varias opiniones a la hora de calificar el lenguaje poético. Para algunos autores el lenguaje poético es parte del sistema lingüístico estándar; para otros se opone a la norma⁹. Aquí partimos de la concepción de que la poesía pertenece al sistema lingüístico, aunque sea, como muchos han indicado, un uso desviante o trate de llevar al límite las reglas de aquel, para ganar en expresividad.

En nuestra opinión orientar el lenguaje poético como una variante del lenguaje estándar, en el sentido de que utiliza los mismos mecanismos expresivos que el lenguaje estándar reelaborándolos, refinándolos y, por supuesto, sin renunciar a que muchos de los referentes, de los significados y de los recursos, están inscritos en una tradición cultural, destaca el valor de la aplicación didáctica a la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera ya que esta conexión entre uno y otro contribuirá al desarrollo de las competencias culturales y de competencia metafórica en una segunda lengua. Aunque, eso sí, en ella el material lingüístico pretende una disposición y un sentido nuevos.

Aunque no existen unos rasgos que puedan ser comunes a todo poema, ni específicos únicamente del lenguaje poético, podemos extraer aquellos que más comúnmente se encuentran en él y cuya combinación distingue el lenguaje poético del ordinario. Veremos qué aprovechamiento didáctico nos pueden ofrecer estas propiedades.

A- Tensión emocional. La disposición que caracteriza al autor lírico es la interiorización, es decir, se trata de un discurso fuertemente subjetivo; la tensión

⁹ Visado Orden, 1976, p. 418.

emocional consiguiente conduce generalmente a la brevedad como rasgo frecuente. Este tipo de comunicación fuertemente emotiva y real puede provocar, debidamente enfocada, una reacción *experiencial*, de identificación, o de rechazo, con el mensaje del texto, que debe actuar como motivación en el aprendizaje.

B- Brevedad. En general los poemas son textos más o menos cortos, para dar así unidad a su contenido, y crear, como decíamos, tensión. Claro está, podemos encontrar muchas excepciones y poemas muy largos. La brevedad de los poemas hará posible que se puedan abordar en una sola sesión, propiciando así un acercamiento y una explotación más profunda, que aborde diferentes contenidos y destrezas, sin llegar a resultar un esfuerzo excesivo para el alumno. Es decir, permite la adecuación a los diferentes niveles de lengua y la gradación de los textos según el nivel.

C- Universalidad y diversidad. La poesía, al ser una manifestación de todas las culturas, se preocupa por temas de alcance universal, como la muerte, el paso del tiempo o el amor. Es, por lo tanto, accesible, en principio, para alumnos de cualquier cultura. Pero, claro está, si los contenidos que muestran los poemas estuvieran tratados de la misma manera en todas las culturas y lenguas, no podríamos centrarnos en el componente cultural de la poesía. Los textos poéticos son, además, diversos, porque reflejan el sentimiento personal del autor, la cultura desde la que han sido escritos, y porque pueden ser interpretables de una manera diferente según su receptor. Así un texto es a la vez único y plural.

D- La lírica no presenta una historia (a diferencia de la creación dramática o narrativa); los elementos anecdóticos que puedan aparecer son objetos que provocan emoción, pero no son nudos de una trama. Esta propiedad entronca con la anterior, y es muy interesante para el contenido cultural, e incluso el sociocultural, que nosotros

pretendemos extraer de los textos poéticos. El tema principal es el sentimiento, la emoción, lo universal, pero presenta muchas veces algo anecdótico que nos puede servir como base para explicitar el contenido sociocultural, que es lo diverso a las diferentes culturas.

E- El poema está organizado en dos dimensiones: sintagmática u horizontal y paradigmática o vertical¹⁰. Esto se consigue por medio de las recurrencias, el ritmo o la rima, entre otros recursos. Esto otorga al texto una cohesión no comparable con la de otros tipos de textos¹¹. El lenguaje es tratado en varios niveles: fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático; lo cual, lejos de suponer un problema en el aula de ELE, debe ser tomado como una ventaja. No es necesario aprovechar didácticamente todos los aspectos que el poema presenta en una misma actividad o en una misma sesión, pero su riqueza nos permitirá variar y extender los ejercicios según las necesidades y los intereses de nuestros alumnos si vemos que puede resultar interesante.

F- La versificación no es imprescindible, pero se ha convertido actualmente en signo inequívoco de lirismo. Salvo el poema en prosa (su nombre delata ya la excepcionalidad), lírica y versificación suelen estar íntimamente relacionadas. Esta disposición además de crear ritmo con sus rupturas y silencios permite captar más la dimensión paradigmática antes nombrada, haciendo más visibles los paralelismos y la regularidad versal.

G- El poema puede ser interpretado de tantas maneras distintas como receptores tenga, esto es, es ambiguo, tiene un significado poliédrico. Esta es una de las

¹⁰ La idea de las dos dimensiones del signo lingüístico comienza con Saussure y pronto se aplicará también para el estudio de los textos literarios y también poéticos: Paz Gago, 1999, p. 114.

¹¹ Acuaroni, 2006, p. 56, da como prueba de ello la posibilidad de leer un poema en verso de abajo a arriba sin que pierda el sentido, aunque pueda variarlo.

características más importantes a la hora de trabajar con él en la clase de ELE, y que hay que tener muy claras. No se puede imponer una interpretación única, ya que el propio lenguaje poético busca un significado connotativo, de barreras difusas. Esto implica que el texto poético puede dar lugar a un debate interesante y constructivo, que se basa en escuchar y discutir las diferentes propuestas interpretativas, sin desechar ninguna, ya que todas podrán ser utilizadas para contrastar y dar a ver la importancia de la cultura, que se evidencia en la connotación y en la interpretación y que han de plantearse interculturalmente.

H- Sonoridad. Vinculadas con el verso encontramos dos propiedades más: ritmo, musicalidad y elección melodiosa de los sonidos que se combinan. Esta característica, unida a la de la brevedad, provoca que el texto poético pueda ser fácilmente recordado, lo cual es muy beneficioso para el aprendizaje del léxico y de la pronunciación.

I- Comunicación concentrada, intensificada y emotiva. Esta concentración de elementos lingüísticos y sentidos hace del poema casi un ente autónomo, contextualizado en sí mismo y en la tradición literaria. Además puede resultar motivador el acercarse a un texto tan rico. En este sentido un poema bien escogido, con el léxico adecuado, puede solucionar el problema al que se enfrentan muchos alumnos que tienen un bajo nivel de lengua pero madurez para buscar sentidos más profundos e interesantes que los que les puede proporcionar otro tipo de texto adaptado a niveles bajos.

J- Autorreferencialidad. La estructura lingüística de la poesía potencia su carácter reflexivo, el hecho de mirar hacia sí, de llamar la atención sobre sí misma mediante las recurrencias paralelismos y todo tipo de juegos semánticos que potencian

la connotación. Esta propiedad no será una de las principales en que fijarnos dado el tema del presente trabajo, pero puede, por supuesto, ser explotada adecuadamente.

K- Placer o emoción estética. Esta característica propia de toda producción artística, y que no debe confundirse con la idea de belleza del objeto artístico¹², es una de las más relevantes en sí misma y para la clase de lengua extranjera, como factor motivador.

Estos rasgos se mantienen y perviven diacrónicamente en los textos, aunque sometidos a una temporalidad histórica en la que alternan épocas y con ellas formas y características distintas. Esto va formando la tradición cultural de cada pueblo, que se relaciona con muchos factores, como su entorno, los acontecimientos históricos, los avances científicos y de pensamiento. Así, la poesía nace en un contexto cultural que también refleja, lo que la convierte en un material idóneo para la enseñanza de contenidos culturales.

2.3. Cómo trabajar con la poesía

Uno de los problemas que se añaden a los expuestos en el punto 2.1. en el uso de la poesía en el aula de ELE es la aplicación en clase de ELE que muy corrientemente se había hecho de ella. Para empezar su aparición sugería al alumno cierta similitud con el método tradicional, poco estimulante para muchos y poco productivo para comunicarse. Aunque en los manuales más recientes los textos poéticos están más presentes y con una explotación más cuidadosa, ha sido muy corriente presentaciones de estos dos tipos¹³:

¹² Martínez, 1975, p.543.

¹³ Widdowson, 1980, p.15.

- Como un rompecabezas lingüístico, que ha de ser solucionado con una explicación detallada. Esto implica tratar el poema como algo complicado, a lo que los alumnos no se pueden enfrentar solos y que requiere mucho esfuerzo. Se opone además, por tanto a la idea de que los textos hay que presentarlos graduados, ya que se presenta la poesía como algo difícil por naturaleza, cuando lingüísticamente esto no siempre es cierto.
- Como un simple objeto estético. Por ello ante él caben dos actitudes, no darle más importancia, ya que es algo meramente “decorativo”¹⁴, o suponer que su significado está ligado a la intuición y no el la lengua. Con este último planteamiento se incita al alumno a pensar que no tiene que entender el texto lingüísticamente, por lo que el ejercicio será inútil para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Este tipo de presentaciones ha dado pie a que la poesía no se incluya en los manuales como material didáctico, ya que más que ayudar parece que puede interrumpir el proceso de enseñanza, así tiene valor porque da prestigio y variedad a los materiales, pero no porque plantee ejercicios plenamente didácticos.

En los últimos veinte años ha habido cambios respecto al tratamiento de la poesía y la situación ya no es tan grave como la que Widdowson¹⁵ lamentaba, pero aún así conviene ser cuidadosos y explicar debidamente qué nos proponemos sacar del poema.

¹⁴ Acquaroni, 1997.

¹⁵ Widdowson, 1980.

Varios autores han presentado diversos tipos de procedimientos que se pueden aplicar a un poema a fin de convertirlo en un ejercicio didáctico productivo¹⁶, aquí presentaremos una síntesis de los que nos parecen más interesantes comentando los que pueden ser más útiles a fin de trabajar los contenidos culturales, como nos hemos propuesto.

No deben quedar excluidos procedimientos básicos como dar explicaciones o proporcionar información cultural o de historia de la literatura que ayuden a contextualizar el poema. El hecho de solo presentar datos culturales puede ser un error, y debemos combinar esto con la participación activa del alumno mediante tareas orientadas al fin antes propuesto. Ya que abordamos contenidos culturales es el momento de poner en práctica y desarrollar la competencia intercultural, por lo que conviene introducir actividades en las que se hagan comparaciones culturales.

Naranjo¹⁷ hace un tratamiento del poema como material didáctico más lúdico, que trata de poner al alumno en contacto con esta manifestación literaria y tratar con ello ciertas estructuras lingüísticas. No suele centrarse en el contenido cultural del poema, aunque ciertas actividades propuestas pueden ser válidas también persiguiendo objetivos culturales. Algunas de las técnicas que propone¹⁸ para convertir poemas en actividades didácticas son las siguientes: reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato o de género, selección, jerarquización, comparación, contraste y análisis. De estas las que más se prestan al trabajo de contenidos culturales sean quizás las dos últimas. Jennifer Hill¹⁹ propone también este mismo tipo de actividades, añadiendo algunas (que refleja también en la práctica

¹⁶ Lazar, 1993; Maley, 1994; Naranjo, 1999.

¹⁷ Naranjo, 1999.

¹⁸ Algunas de ellas están también tomadas de Haley y Duff, *The inward Ear*, Cambridge [etc.] : Cambridge University Press, 1990.

¹⁹ Hill, 1986.

Naranjo) como hacer predicciones o debates a partir de textos poéticos. Estos dos tipos de actividades pueden resultar también muy útiles para la enseñanza de contenidos culturales.

Otras actividades puede consistir no en leer un poema si no en crearlo. Esto se recomienda una vez hecho algún ejercicio en el que los alumnos se familiaricen con la escritura poética, y pierdan el miedo y el excesivo respeto a la misma. La técnica “Un cadáver exquisito”²⁰, de escritura colectiva, por ejemplo, puede ser muy útil para practicar algo con lo que se ha trabajado, por ejemplo metáforas.

2.4. La cultura y la sociedad en los métodos de estudio de la literatura

Queremos, por último, exponer cómo la relación entre literatura y sociedad, política y cultura, ha sido un tema debatido desde Platón y en el siglo XX ha tomado especial relevancia, abriendo métodos de estudio que nos pueden ser muy útiles y proporcionar muchas ideas para tratar los contenidos culturales a través de textos poéticos.

Las teorías que estudian la literatura asociada a los factores contextuales que le han dado origen han sido llamadas *trascendentes* ya que analizan las obras en virtud de una clave interpretativa que está más allá de la configuración lingüística del texto. Se inscriben dentro de la llamada sociología de la literatura, que establece conclusiones que parten de la consideración de la literatura como realidad, fenómeno o institución social, en tanto que relaciona las obras literarias y sus creadores, la sociedad y el momento histórico en que nacen, y la orientación política que las inspira.

Son diversas las relaciones que se pueden establecer entre literatura y sociedad, aunque básicamente se reducen a dos: el análisis puede pretender ilustrar la sociedad

²⁰ En este trabajo se propone en el ejercicio 5.3. de la unidad didáctica “El río de la vida”.

utilizando el texto literario como un documento de época o establecer conclusiones acerca de la obra basadas, en último término, en las relaciones que se presumen entre las estructuras literarias y las sociales. Normalmente, esta segunda línea se adscribe filosóficamente al ámbito del marxismo.

Este método se interesa por la procedencia y condición social de los autores, así como por sus ideas políticas y sociales como ciudadanos y su grado de integración en el proceso social; se interesa también por el grado de dependencia de los escritores respecto de la clase dominante o las fuentes económicas que le permitían subsistir, y la necesidad de trazar una historia del autor en la sociedad.

El estudio de la base económica de la literatura y de la condición social del escritor aparece unido al conocimiento del público al que se dirige y del cual depende económicamente. También se estudia dentro de la sociología de la literatura el papel desempeñado por instituciones sociales y asociaciones como el salón, el café, la academia y la universidad, y, desde luego, el papel del Estado y su intervención en el apoyo o en la prohibición de la lectura, su control mediante la censura o quema de libros.

Podemos además ver más concretamente teorías literarias *trascendentes*:

- **El marxismo:** La crítica literaria marxista, nacida a principios del siglo XX se ha consagrado a explicar la influencia de razones económicas en la literatura y a señalar cómo ésta debía ayudar en el camino hacia el socialismo. Aunque dentro de esta corriente hay diferencias notables, el elemento común es la convicción de que el juicio estético debe relacionarse con el mundo social e histórico, que proporciona la matriz de las significaciones. El valor del texto se relaciona con la dimensión social del mismo.

El precepto del realismo socialista según el cual la literatura debería reflejar la realidad y mostrar ciertas actitudes políticas está profundamente arraigado en la crítica marxista. La idea de que el arte es reflejo de la estructura social aparece en numerosos textos marxistas y recibió su mejor formulación en las obras de Lúkacs²¹.

- **Pierre Bourdieu²²: teoría del campo literario:** este sociólogo francés también ha tenido mucha influencia en el campo que debate la relación entre la cultura y la sociedad y el arte. Para Bordieu el arte no existe, lo que existe son diversos tipos de producciones legitimadas y aceptadas por los grupos hegemónicos política que tratan de salvar su posición en el campo por el gusto de la acumulación de estética. Esta teoría liga, por tanto de manera indisoluble cultura y sociedad, y aboga por un estudio de la literatura basado en su origen social.

- **Sartre, literatura y compromiso:** El debate siempre existente acerca de la transformación de la sociedad a través del arte sufrió un gran impacto con la aparición de *¿Qué es la literatura?* (1948) de Jean Paul Sartre.

Sartre dirigió su ensayo a sus contemporáneos pero su objetivo concreto fue rebatir las opiniones vertidas por Julien Benda (1867-1956) en un conjunto de estudios sobre literatura que postulaban que los temas de ésta no debían ser la menudencias políticas de cada tiempo si no las grandes preocupaciones eternas del hombre.

Sartre responde asegurando que la misión del escritor es participar en el momento que le ha tocado vivir, y escribir para los contemporáneos en vez de mirar el mundo con ojos futuros. Frente a los calificativos de obra hermosa o emocionante, el existencialismo de Sartre valora las obras en función de su importancia, de la eficacia para la causa a la que se adhiere. Lo primordial de la literatura es servir a la

²¹ Lúkacs, 1971 y 1973.

²² Bourdieu, 1995.

comunidad, y eso es lo que plantea Sartre en *¿Qué es la literatura?*, donde propuso tres preguntas: ¿Qué es escribir?, ¿Por qué escribir? y ¿Para quién se escribe?

¿Qué tiene esto que ver con nuestro tema de estudio? Como vemos mucho, ya que la relación sociedad-cultura-literatura ha sido abordada y discutida teóricamente con mucha fuerza durante todo el siglo pasado. Aunque no compartamos las premisas de ninguno de los métodos tratados estos nos ofrecen oportunidades muy aprovechables para estudiar la literatura (en este caso concretamente la poesía) dando cabida a la cultura en su sentido más amplio: historia, sociedad, política... Esto es lo que haremos en la unidad didáctica propuesta como ejemplo: “¿Qué es poesía?”, en el apartado siguiente, y comentado teóricamente en 5.1.

3. El componente cultural en el aula de lengua extranjera

3.1. La competencia cultural en la enseñanza de lenguas

Comenzaremos con una breve exposición de lo que a través del tiempo ha significado el componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera.

El componente cultural se incorpora explícitamente a los programas de enseñanza de lenguas en la década de los ochenta y principios de los noventa, basado en el concepto de competencia comunicativa, formulado anteriormente por autores como Hymes (1972) y Canale (1983). El *Marco Común Europeo de Referencia*²³ (en adelante el MCER) divide en tres los componentes de esta competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia sociolingüística (dentro de la que se inscriben conocimientos socioculturales lingüísticos) y competencia pragmática. Añade además unas competencias generales: conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender. La cultura y sociocultura están incluidas dentro del apartado conocimientos declarativos, es decir, no forman parte de la competencia comunicativa como tal²⁴.

El PCIC -que desarrolla los contenidos y materiales acordes con el MCER pero adaptados específicamente al español como lengua extranjera- distingue, sin embargo, desde la perspectiva de la lengua como objeto de aprendizaje cinco componentes básicos: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el del aprendizaje. Dentro del componente cultural, que es el que nos atañe, incluye: referentes

²³ MEC, 2002, p. 106.

²⁴ MEC, 2002, p. 99.

culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. A cada uno de estos elementos dedica en cada nivel un inventario, en los que nos basaremos a la hora de referirnos a distintos contenidos culturales.

Como adelantábamos en la introducción, aunque el componente cultural se perfila como uno de los principales en el aula de lengua extranjera, y las investigaciones sobre el tema son cada vez más, la dificultad que el propio término entraña, su difícil graduación para los distintos niveles, además de la necesidad de crear un inventario que describa los contenidos pertinentes (tarea que se lleva a cabo en el PCIC), ha hecho que exista algo de confusión sobre el tema. El propio PCIC reconoce que, aunque la importancia del conocimiento del componente cultural es clave para quien aprende una nueva lengua, “en los objetivos generales de los currículos y programas de lenguas, los profesores, en general, no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, socioculturales y sociolingüísticos buscar y cómo y dónde encontrarlos”²⁵.

No entraremos nosotros, en todo caso, en la intrincada tarea de definir qué es cultura y qué debemos o no enseñar, sino que nos basaremos en los contenidos propuestos por el PCIC en este tema, que engloban conocimientos culturales, socioculturales y busca desarrollar la competencia intercultural.

3.2. La competencia intercultural

Si reflexionamos sobre los elementos que forman la competencia cultural, nos daremos cuenta de su importancia, ya que es un concepto tan amplio que afecta a todos los aspectos de la vida.

En general, lo tradicional en la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera es que ésta haya sido limitada al ejercicio de transmitir información sobre la

²⁵ Instituto Cervantes, 2006, p.p.39-40.

gente, sus actitudes generales, su historia y personajes relevantes. Sin embargo, este método no permite a los alumnos poner su cultura en relación con la cultura estudiada. Por eso otros autores²⁶, abogan por una enseñanza que haga que los alumnos reflexionen sobre su propia cultura, para poder así observar la cultura meta de una manera más consciente. Así se podrá desarrollar un método comparativo, con el que lograremos identificar los estereotipos para no caer en ellos, y comprender más profundamente la cultura meta.

Esto es, básicamente lo que se propone el MCER y detalla el PCIC, cómo desarrollar una competencia intercultural, en la que la comunicación no se limite a un traspaso de información, sino también a una comprensión, aceptación e integración de la otra cultura a la que se tiene acceso a través de la lengua. Cuando trabajamos el componente cultural en el aula debemos tener siempre muy en cuenta esta dimensión, y usar unos procedimientos que faciliten el acercamiento desde una perspectiva intercultural a los nuevos conocimientos. El objetivo es trascender “el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación de las bases culturales y socio culturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno”²⁷

Como vemos la competencia intercultural tiene como meta adquirir unas habilidades y desarrollar unas actitudes positivas ante la diversidad. Es decir, su objetivo primario no son los conocimientos, si no las actitudes. Claro está, sin embargo que para llegar a ellas hay que proporcionar cierta información, pero el énfasis estará puesto en hacer consciente al estudiante, principalmente mediante el método contrastivo, de las diferentes creencias y valores que existen en cada cultura, evitando un pensamiento etnocentrista.

²⁶ Byram, 1989; Zarate, 1982; Porcher, 1986; Kramsch y McCohnell-Ginet, 1992.

²⁷ PCIC, 2006, p.447.

Como Denis y Matas Pla²⁸ observan en la enseñanza de una lengua extranjera es muy importante otro factor: “la dimensión afectiva, ya que aprender una cultura a través de una lengua es también, y sobre todo, querer descubrir al otro”. Por ello se debe desarrollar una actitud positiva, de apertura hacia lo nuevo, cultivar la curiosidad del aprendiz.

Diversos autores²⁹ hablan de la creación en una persona que aprende lenguas y por lo tanto accede a diferentes culturas, de una “intercultural”, semejante a la “interlengua”. Es decir, no accedemos a toda la cultura de una sociedad de golpe, sino que es un proceso, en el cual estamos cada vez en un punto. El conocer nuevas culturas implica “descodificarlas”, lo cual nos lleva a comparar, a formular hipótesis y a aplicarlas. Hay que hacer consciente al alumno de que las hipótesis formuladas pueden ser falsas, o al menos, no válidas como generalización. Es decir, es vital siempre corroborar y analizar las hipótesis propuestas, y no tomarlas como verdad inamovible, lo que Isabel Iglesias Casal llama “el síndrome de Nancy”³⁰. Una cultura no se puede simplificar, no hay verdades únicas, por lo que conviene relativizar los puntos de vista, presentar varias fuentes o testimonios que muestren la diversidad de la cultura para que el estudiante pueda corroborar las hipótesis que se vaya formulando.

Los objetivos a conseguir son, siguiendo el PCIC³¹:

- Conocer otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica.
- Activar una conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, percepción y comprensión de las similitudes y diferencias entre su cultura de origen y las

²⁸ Denis y Matas Pla, 1999, p.87.

²⁹ Denis y Matas Pla, 1999; Nauta, 1992.

³⁰ Iglesias Casal, 1998.

³¹ PCIC, 2006, p.448.

culturas de España e Hispanoamérica, en toda su diversidad y libre de estereotipos.

- Desarrollar las destrezas necesarias para establecer relaciones con personas, hechos y productos de otra cultura, para poder actuar de intermediario intercultural y afrontar los posibles malentendidos culturales.
- Orientar las motivaciones, creencias, valores, sentimientos, etc., hacia la apertura y el interés.
- Incrementar progresiva e indefinidamente estos conocimientos, destrezas y actitudes mediante la reflexión.

Estos objetivos generales incluyen otros como concienciarse de que la propia cultura no es universal, conocer los estereotipos que existen en su propia cultura e implicarse en el aprendizaje de la otra cultura.

Las actividades dirigidas a desarrollar la competencia intercultural pueden ser de muchos tipos, pero parten de la comparación y el contraste, se suelen negociar significados, y reflexionar sobre la tendencia al etnocentrismo.

Desarrollar la competencia intercultural implica darse cuenta de que hay muchas maneras de clasificar la realidad, conocer algunas partes de ellas, comparar, y elegir. Al conocer más de una realidad cultural tenemos la opción de integrar elementos o aspectos que nos gusten, con los que estemos de acuerdo. Con esto encontraremos un aliciente para seguir investigando y aprendiendo sobre otras culturas, buscando las fuentes necesarias para seguir en contacto con la cultura que estamos adquiriendo y así crearnos una personalidad intercultural propia.

En este proceso de conocimiento de otra cultura, de selección y de apertura hacia otras realidades el alumno se convierte en otro, porque aprende a ver la realidad desde diferentes perspectivas, y con una mirada crítica puede aceptar o desechar las

creencias y valores de otras culturas de manera individual. Con ello se crea una personalidad capaz de convivir con otras culturas, cooperando y así enriqueciéndose culturalmente.

3.3. Aspectos culturales que podemos encontrar y trabajar a partir de un texto poético.

Para poder utilizar poesía para transmitir contenidos culturales, conviene reflexionar sobre qué información nos da, y qué aspectos culturales pueden reflejarse en ella.

Los propios poemas ya son un producto cultural. Por esta naturaleza, además, necesitan interpretación, ya que toda cultura es simbólica. Por la amplitud del corpus del que podemos disponer nos damos cuenta de que los textos poéticos pueden ser portadores de una gama muy amplia de contenidos culturales:

- Pueden hablar de objetos o alimentos típicos de esa cultura (o subcultura).
En este amplio apartado podríamos introducir muchos contenidos, ya que pueden hablar de cualquier factor contextual a esa cultura: clima, vegetación, modo de vida, etc.
- Pueden contener también en muchos casos expresiones, refranes o fórmulas fijadas en la lengua.
- Pueden contener metáforas que ayudan a entender los valores y creencias de una sociedad o cultura determinada.
- Pueden hablar de costumbres o tradiciones (una determinada fiesta, etc.).
- Pueden dejar traslucir la estructura social de la cultura en que fueron creados: rol de la mujer, de los ancianos, leyes, etc.
- Pueden tratar el trasfondo político, histórico, económico, incluso reflejar la existencia y la labor de ciertas instituciones.

- En ocasiones pueden ser humorísticos, por lo que el tipo de humor de una cultura también puede quedar al descubierto.
- Por último son un producto cultural, como decíamos, y dejan ver las características de un género literario determinado: características del verso, rima, sílabas, acentos, se pueden tratar si así se desea y son también información cultural. Son parte y pueden enseñar algo de la historia de la literatura y del arte.

Como vemos podremos abordar un texto poético en la clase de ELE de muchas maneras variadas, y explotando diferentes contenidos culturales. En el apartado 4 veremos algunas propuestas prácticas.

4. Propuesta práctica

Después de estas páginas en las que hemos presentado teóricamente la poesía como material didáctico, y su aprovechamiento para introducir la cultura en ELE, nos disponemos a presentar dos unidades didácticas en las que podremos dar cuenta de cómo se integran ambos aspectos, y poner en práctica las cuestiones antes expuestas teóricamente.

Mientras que la primera de las unidades está preparada para un grupo de nivel B2, y aborda además de contenidos culturales muchos otros integrados, la segunda de ellas se centra mucho más en la transmisión de contenidos culturales, por lo que está realizada para un grupo de un nivel superior, C1, aunque es válida también para C2, ya que sus contenidos son bastante específicos y no suelen haberse dado con anterioridad.

Estas dos unidades son sólo una muestra de cómo introducir contenidos culturales en el aula de ELE a través de la poesía, bien sea como algo más integrado en la marcha del curso (Qué es poesía) o como algo más específico (El río de la vida).

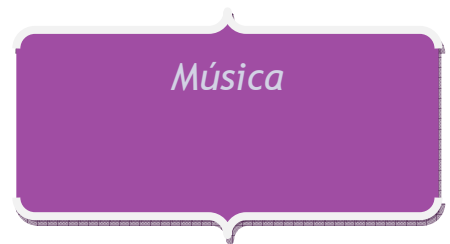
¿Qué es poesía?

Conocimiento
Conocimiento



Placer

Sentimiento



Belleza

1. Hablamos sobre la poesía

1.1. Escribe tres palabras que te sugiere a ti la palabra “poesía”.

1.2. Lee las palabras escritas en la página anterior. ¿Cuáles de ellas asocias con la poesía? Discute con el resto de la clase las que te parecen más oportunas y por qué.

1.3. ¿Para qué sirve la poesía? Con tu compañero apuntad al menos una razón. Exponedla luego al resto de la clase

2. Leemos poesía

2.1. Lee la siguiente poesía de Gabriel Celaya:

Porque vivimos a golpes, porque apenas si nos dejan
decir que somos quien somos,
nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno.
Estamos tocando el fondo.

Maldigo la poesía concebida como un lujo
cultural por los neutrales
que, lavándose las manos, se desentienden y evaden
Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse.

Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.

No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos.

2.2. Este texto poético enfrenta dos formas de entender la poesía, como “belleza” o como “herramienta”, escribe en cada una de las dos columnas los calificativos que el poeta utiliza para definirlos. Te damos un ejemplo:

Poesía Comprometida	Poesía no comprometida
Poesía que toma partido hasta mancharse	Adorno

2.3. ¿Qué opinión tienes de la finalidad que propone el poeta? Comparad la finalidad que propone el poeta con vuestras respuestas en 1.3.

3. ¿Y los poetas?

3.1. Es la hora de saber algo sobre los poetas. Rellenad los huecos que existen en las fichas preguntando a vuestro compañero.

Blas de Otero

Nació en..... en 1916 y es uno de los poetas más representativos de la posguerra española.

Estuvo viviendo hasta 1955 en, y después hasta su muerte vivió en Madrid.

Hizo sus primeros estudios en....., en un colegio religioso. Estudió Madrid la carrera de derecho que luego finalizó en Valladolid.

Cuando terminó la Guerra Civil, fue durante un tiempo abogado en una industria vizcaína, y en 1952 tuvo una experiencia laboral en una mina de hierro de La Arboleda (Vizcaya), junto con los pintores Agustín Ibarrola e Ismael Fidalgo.

..... (1942) fue su primera obra, con elementos religiosos, que también hay en *Ángel fieramente humano* (1950) y *Redoble de conciencia* (1951). En ellos hay una intensa denuncia de la sordera de Dios al grito angustiado del hombre. En 1958 se publicó en Barcelona *Ancia*, una refundición de los dos libros antes citados cuyo título estaba formado por las sílabas primera y última de ambos.

Esta obra obtuvo en el premio Fastenrath de la Academia. Antes, en 1955, había aparecido *Pido la paz y la palabra*, donde el poeta quiso dedicar el libro «a la inmensa mayoría» y afirmó su solidaridad con una generación «desarraigada». En él adoptó para gritar contra las injusticias y radicalizó su crítica contra la represión del régimen franquista. Ese mismo tono continúa en *Que trata de España* (1964).

Murió en Madrid en

Blas de Otero

Nació en Bilbao en y es uno de los poetas más representativos de la posguerra española.

Estuvo viviendo hasta 1955 en Barcelona, París y Bilbao, y después hasta su muerte vivió en.....

Hizo sus primeros estudios en su ciudad natal, en un colegio religioso. Estudió Madrid la carrera de derecho que luego finalizó en.....

Cuando terminó la Guerra Civil, fue durante un tiempo en una industria vizcaína, y en 1952 tuvo una experiencia laboral en una mina de hierro de La Arboleda (Vizcaya), junto con los pintores Agustín Ibarrola e Ismael Fidalgo.

Cántico espiritual (1942) fue su primera obra, con elementos religiosos, que también hay en *Ángel fieramente humano* (1950) y *Redoble de conciencia* (1951). En ellos hay una intensa denuncia de la sordera de Dios al grito angustiado del hombre. En.....se publicó en Barcelona *Ancia*, una refundición de los dos libros antes citados cuyo título estaba formado por las sílabas primera y última de ambos.

Esta obra obtuvo en 1962 el premio Fastenrath de la Academia. Antes, en 1955, había aparecido *Pido la paz y la palabra*, donde el poeta quiso dedicar el libro a y afirmó su solidaridad con una generación «desarraigada». En él adoptó una voz nueva para gritar contra las injusticias y radicalizó su crítica contra la represión del régimen franquista. Ese mismo tono continúa en *Que trata de España* (1964).

Murió en..... en 1979.

Juan Ramón Jiménez

Nació enen 1881, y estudió en la Universidad de Sevilla. Los poemas de, el miembro más destacado del modernismo en la poesía española, le conmovieron especialmente en su juventud. En publicó sus dos primeros libros de poesía.

Estuvo internado en 1901 en un psiquiátrico en Francia. Allí leyó a los simbolistas franceses, que tanto le influyeron. Poco después se instaló en Madrid.

En esta etapa marcada por el modernismo y el ornamento literario, escribió libros como *Rimas* (1902), *Arias tristes* (1903), *Sonetos espirituales* (1914).

Hizo varios viajes a y luego a, donde se casó con su compañera de toda la vida, Zenobia Camprubí. En 1936, al estallar la Guerra Civil española, tuvo que abandonar España por sus ideas republicanas. Estados Unidos, Cuba y Puerto Rico, fueron sus lugares de residencia.

En esta segunda etapa su obra se aleja dely su poesía se vuelve más pura y desnuda, con títulos como *Diario de un poeta recién casado* (1917), *Eternidades*(1918), *Piedra y cielo* (1919). En prosa poética escribió su famoso(1907-1914).

Obtuvo el premio Nobel de Literatura en 1956, cuando estaba en Puerto Rico.

Murió en este en 1958.

Juan Ramón Jiménez

Nació en Moguer (Huelva) en....., y estudió en la Universidad de Sevilla. Los poemas de Rubén Darío, el miembro más destacado del modernismo en la poesía española, le conmovieron especialmente en su juventud. En 1900 publicó sus dos primeros libros de poesía.

Estuvo internado en 1901 enen Francia. Allí leyó a, que tanto le influyeron. Poco después se instaló en Madrid.

En esta etapa marcada por el modernismo y el ornamento literario, escribió libros como *Rimas* (1902), *Arias tristes* (1903), *Sonetos espirituales* (1914).

Hizo varios viajes a Francia y luego a Estados Unidos, donde se casó con su compañera de toda la vida, Zenobia Camprubí. En 1936, al estallar la Guerra Civil española, tuvo que abandonar España por Estados Unidos, Cuba y Puerto Rico, fueron sus lugares de residencia.

En esta segunda etapa su obra se aleja del artificio y el adorno y su poesía se vuelve más, con títulos como *Diario de un poeta recién casado* (1917), *Eternidades*(1918), *Piedra y cielo* (1919). En prosa poética escribió su famoso *Platero y yo* (1907-1914).

Obtuvo el premio en 1956, cuando estaba en Puerto Rico.

Murió en este último país en.....

Gloria Fuertes

Nació enen 1917. Además de aprender las “asignaturas propias de mi sexo” en el Instituto de Educación Profesional de la Mujer, estudió.....

La muerte de su madre en el año 1934 y la guerra civil, le afectaron mucho. De sus muchos amores -dijo ella- sólo uno no la quiso por sus versos: al que dieron por desaparecido durante la guerra civil.

Estuvo becada en Estados Unidos (1961) y en 1972 obtuvo.....

Entre sus obras destacan *Isla ignorada* (1950), *Todo asusta* (1958), *Ni tiro, ni veneno, ni navaja* (1965), además de cuentos, poemas y canciones infantiles, como *El hada acaramelada* (1973), y obras de teatro. Escribió muchos libros para niños. Es abundante también.....

La obra de Gloria Fuertes es, y trata temas tan universales y trascendentes como la muerte, el amor o el dolor, y tiene una gran musicalidad.

En la última etapa de su vida se dedicó casi por completo a la literatura infantil, y mediados de los años 70 colaboró en programas infantiles de televisión como "Un globo, dos globos, tres globos" y "La cometa blanca".

Murió en en 1998 a causa de un cáncer.

Gloria Fuertes

Nació en Madrid en..... Además de aprender las “asignaturas propias de mi sexo” en el Instituto de Educación Profesional de la Mujer, estudió biblioteconomía e inglés.

La muertey, le afectaron mucho. De sus muchos amores -dijo ella- sólo uno no la quiso por sus versos: su primer novio al que dieron por desaparecido durante.....

Estuvo becada en Estados Unidos (1961) y en 1972 obtuvo la Beca March de literatura infantil.

Entre sus obras destacan *Isla ignorada* (1950), *Todo asusta* (1958), *Ni tiro, ni veneno, ni navaja* (1965), además de cuentos, poemas y canciones infantiles, como *El hada acaramelada* (1973), y obras de teatro. Escribió muchos libros para niños. Es abundante también su discografía.

La obra de Gloria Fuertes es irónica, y trata temas tan universales y trascendentes como, y tiene una gran musicalidad.

En la última etapa de su vida se dedicó casi por completo a....., y mediados de los años 70 colaboró en programas infantiles de televisión como y "La cometa blanca".

Murió en Madrid en 1998 a causa de

Gabriel Celaya

Nació en..... en 1911.

A los 17 años se fue a para estudiar la carrera de ingeniero industrial. Allí vivió en la Residencia de Estudiantes, y el contacto con los alumnos de la misma estimuló su interés por la poesía.

Hizo el servicio militar en

Se casó con Julia Cañedo y tuvo ... hijos con ella.

Durante mucho tiempo Celaya tuvo que compaginar sus tareas de ingeniero y escritor, hasta que en quiso trasladarse definitivamente a Madrid, donde pudo dedicarse por completo a la poesía. Su primer libro, *Marea de silencio* (1935), refleja influencias surrealistas.

En 1946 conoció a Amparo Gastón, su fiel compañera de toda la vida, con la que contrajo matrimonio muchos años más tarde, en.....

Fundó la colección -Norte- de poesía en 1947. En los años cincuenta se incorporó de lleno a la poesía social y se situó en una línea ideológica muy cercana a la del Partido Comunista. Sus libros más importantes son: *Las cartas boca arriba* (1951), *Paz y Concierto*(1953), *Cantos iberos* (1955), *Canto en lo mío* (1968) y en 1969 publicó sus A muchos de sus poemas les han puesto música cantautores como Paco Ibáñez. Tradujo a Rilke, William Blake, Rimbaud y Paul Eluard. Murió en Madrid y sus cenizas fueron esparcidas en.....

Gabriel Celaya

Nació en Hernani (Guipúzcoa) en

A los 17 años se fue a Madrid para estudiar la carrera de ingeniero industrial. Allí vivió en, y el contacto con los alumnos de la misma estimuló su interés por la poesía.

Hizo el servicio militar también en Madrid.

Se casó con Julia Cañedo y tuvo dos hijos con ella.

Durante mucho tiempo Celaya tuvo que compaginar, hasta que en 1956 quiso trasladarse definitivamente a Madrid, donde pudo dedicarse por completo a Su primer libro,(1935), refleja influencias surrealistas.

En 1946 conoció a Amparo Gastón, su fiel compañera de toda la vida, con la que contrajo matrimonio muchos años más tarde, en 1982.

Fundó la colección -Norte- de poesía en 1947. En se incorporó de lleno a la poesía social y se situó en una línea ideológica muy cercana a la del Partido Comunista. Sus libros más importantes son:(1951), *Paz y Concierto*(1953), *Cantos iberos* (1955), *Canto en lo mío* (1968) y en 1969 publicó sus *Poesías completas*. A muchos de sus poemas les han puesto música cantautores como Paco Ibáñez. Tradujo a Rilke, William Blake, Rimbaud y Paul Eluard. Murió en y sus cenizas fueron esparcidas en su Hernani natal.

3.2 En la pared hay varios poemas pegados. Decide con tu pareja cuál crees que pertenece al poeta que has trabajado. ¿Por qué?

Telegramas de urgencia escribo

Escribo, más que cantar cuento cosas.

Destino: La humanidad

Ingredientes: Mucha pena
mucho rabia
algo de sal.

Forma: Ya nace con ella.

Fondo: Que consiga emocionar.

Música: La que el verso toca
-según lo que va a bailar-

Técnica: ¡Qué aburrimiento!

Color: Color natural.

Hay que echarle corazón,
la verdad de la verdad,
-la magia de la mentira
no es necesaria inventar-.

Y así contar lo que pasa
-nunca sílabas contar-

Y nace solo el poema...

Y luego la habilidad
de poner aquello en claro
si nace sin claridad.

Pasa y sigue

Da miedo ser poeta; da miedo ser un hombre
consciente del lamento que exhala cuanto existe.
Da miedo decir alto lo que el mundo silencia.
Mas, ¡ay! es necesario, mas ¡ay! soy responsable
de todo lo que siento y en mí se hace palabra,
gemido articulado, temblor que se pronuncia.

Pensadlo: ser poeta no es decirse a sí mismo.
Es asumir la pena de todo lo existente,
es hablar por los otros, es cargar con el peso
mortal de lo no dicho, contar años por siglos,
ser cualquiera o ser nadie, ser la voz ambulante
que recorre los limbos procurando poblarlos.

¡Inteligencia, dame
el nombre exacto de las cosas!
... que mi palabra sea
la cosa misma
creada por mi alma
nuevamente.
Que por mí vayan todos
los que no las conocen, a las
cosas;
que por mí vayan todos
los que ya las olvidan, a las
cosas;
que por mí vayan todos
los mismos que las aman, a las
cosas...
¡Inteligencia, dame
el nombre exacto, y tuyo,
y suyo, y mío, de las cosas!

No Quiero que le tapen la cara con pañuelos

Escribo; luego existo. Y, como existo
en España, de España y de su gente
escribo. Luego soy, lógicamente,
de los que arman la de dios es cristo.

¡Escribir lo que ve! ¡habráse visto!,
exclaman los hipócritas de enfrente.
¿No ha de haber un espíritu valiente?,
contesto.

¿Nunca se ha de decir lo que se siente?,
insisto.

No. No dejan ver lo que escribo

Porque escribo lo que veo.

Yo me senté en el estribo.

Y escribí sobre la arena:

¡Oh blanco muro de España!

¡Oh negro toro de pena!

3.3. Las respuestas al ejercicio anterior son las siguientes:

“Poema III:” Juan Ramón Jiménez, *Eternidades*, 1918.

“Pasa y sigue”: Gabriel Celaya, *Paz y concierto*, 1953.

“Telegramas de urgencia escribo”: Gloria Fuertes, *Ni tiro, ni veneno, ni navaja*, 1965.

“No quiero que le tapen la cara con pañuelos”: Blas de Otero, *Que trata de España*, 1964.

3.4. Cada pareja debe coger la poesía que pertenece al autor que antes ha trabajado y responder (en pareja) a las siguientes preguntas, expresando opiniones y escuchando la del compañero/a. Toma notas, pues te será útil para el próximo ejercicio.

- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza: muy elaborado, conversacional, visual, sencillo, etc.?

- ¿Qué tema trata? Busca ejemplos en el texto que justifiquen tu respuesta

- ¿Crees que es poesía comprometida o no comprometida? ¿Por qué? Pon algún ejemplo del texto para apoyar tu respuesta

- ¿Crees que tiene calidad artística? Si es así busca algún recurso estilístico que lo demuestre.

- ¿Qué sentimientos despierta en ti?

- ¿Con qué palabras definirías el poema? (Puedes utilizar las de la primera página: belleza, comunicación, oscuridad, etc.)

3.5. Lee la siguiente crítica sobre el poema que vimos al principio: “La poesía es un arma cargada de futuro”.

Gabriel Celaya, nacido en Hernani en 1911, publicó “La poesía es un arma cargada de futuro” en su libro *Cantos Iberos* en 1955, a los 44 años. Es, por lo tanto, un poema de madurez.

Su poesía en general es comunicativa, honesta, impactante y claramente comprometida. De hecho, Gabriel Celaya fue uno de los grandes defensores de este tipo de poesía.

Este poema, de tono conversacional, despierta en el lector intensas reacciones: de rebeldía, de fuerza, etc. y es como un grito de batalla. En este poema defiende un tipo de poesía útil, que critique la sociedad, y despierte al pueblo, aunque no sea bella.

Por eso este poema no busca una gran calidad estética porque se centra en el contenido, pero es, sin embargo, muy musical.

Ahora tenéis que hacer una pequeña crítica literaria para acercar el poema a vuestros compañeros que aún no lo conocen. No olvides decir a qué libro pertenece el poema y a qué época de su vida. Trabaja primero individualmente y después con tu pareja de los ejercicios anteriores. Utilizad las notas del ejercicio 3 y la biografía para ayudarte, aquí tenéis además una serie de adjetivos que os pueden servir

Sorprendente

Rico

Profundo

Poco claro

Sentimental

Extraño

Sencillo

Personal

Verdadero

Vacío

Bello

3.6. Es la hora de leer el poema y tu crítica y presentárselo a los compañeros de otros grupos.

3.7. Ahora colgaremos las poesías y sus críticas en las paredes de la clase y pasaremos para poder leerlas más tranquilamente.

4. Discutimos sobre poesía

4.1. Hemos encontrado en un blog de aficionados a la poesía las siguientes afirmaciones. En grupos, decidid con cuáles de las opiniones que aparecen a continuación estáis más de acuerdo y por qué. Exponedlo después al resto de la clase.

Te damos unas expresiones que pueden serte útiles para expresar tu acuerdo o desacuerdo:

ACUERDO

- Sí, estoy de acuerdo con eso.
- Sin duda.
- Sí, eso es verdad.
- Desde luego.
- Sí, claro.

Algunos escritores comprometidos son necios hasta el extremo de que, luchando contra una realidad horrible, lo que logran es censurar lo poco que hay de hermoso en esa realidad que quieren cambiar.

DUDA

- Yo estoy de acuerdo. Sin embargo...
- Sí, es probable.
- Bueno, en parte sí, pero...
- Sí, puede ser, pero...
- Puede que tengas razón, pero...

Creo que el poeta, el artista en general, no puede ni debe permanecer aislado de la sociedad y de su tiempo.

DESACUERDO

- A mí eso me parece una tontería.
- Yo no lo creo.
- No, en absoluto.
- No, qué va.
- Pues yo no creo que eso sea verdad.
- De ninguna manera.

La poesía comprometida acerca los poemas a la inmensa mayoría, es más clara. Una poesía difícil es una reacción cultista e intolerante.

La política está reducida a una sociedad y un tiempo finitos. La poesía debe ser eterna y contemplar la realidad más profundamente

5. Oímos poesía

Vamos a oír a un cantautor español. Las canciones de estos músicos se acercan mucho a la poesía, porque sus letras son muy profundas y rítmicas.

Éste es Luis Eduardo Aute:

5.1. Da tu opinión: ¿qué tipo de canción cantará, comprometida o no comprometida?

5.2. La canción que vamos a escuchar se llama “Al Alba”, ¿de qué tema crees que tratará?

5.3. Ahora escucha la canción primero sin mirar la letra.

5.4. Lee la letra y trata de recordar las palabras que están cambiadas por imágenes. En el recuadro tienes esas palabras y tres palabras más que no tienes que utilizar:

Buitres	Amanecer	Guadaña	Pólvora	Madrugada
Águilas	Cloaca	Cuchillo		

Si te dijera amor mío

que temo a la



no sé qué estrellas son esas

que hieren como amenazas

ni sé qué sangra la luna

al filo de su 

Presiento que tras la noche

vendrá la noche más larga

quiero que no me abandones

amor mío al alba

al alba, al alba

al alba, al alba...

Los hijos que no tuvimos

se esconden en las 

comen las últimas flores

parece que adivinaran

que el día que se avecina

viene con hambre atrasada

Presiento que tras la noche

vendrá la noche más larga

quiero que no me abandones

amor mío al alba

al alba, al alba

al alba, al alba...



Miles de *callados*

van extendiendo sus alas

no te destroza amor mío

esta silenciosa danza,

maldito baile de muertos



de la mañana.

Presiento que tras la noche...

Vamos a oír otra vez la canción. Comprueba las palabras que escribiste.

5.5. ¿A qué teme el personaje de la canción? ¿Por qué? Escribe una pequeña historia que cuente qué crees que sucedió. Puede comenzar así:

Quando amaneció...

5.6. Vamos a leer ahora una entrevista a Luis Eduardo Aute de 2000, en la que se nos explica más claramente el sentido de la canción:

--En septiembre de 1975 se ejecutan las últimas penas de muerte en España. Fusilan a cinco terroristas y usted compone una bella canción que titula "Al alba".

--Escribí "Al alba" los días previos a los fusilamientos y con mucha urgencia. Debe haber sido una de las canciones que más rápidamente me surgieron, pero quería que la gente la cantara. La verdad es que no tuve que pensar mucho, salió del dolor.

--Es un canto a la vida pero enmascarado en una canción de amor. ¿Por qué la concibe de ese modo?

--Quería que pasara rápido la censura. Por eso la estructuré como una canción de amor, de despedida para siempre y como un alegato a la muerte. Pero hay dos elementos en la canción muy vinculados a las ejecuciones. Una vez pasó la censura, Rosa León la grabó.

--Seguramente es una de las canciones más reclamadas por su público. ¿Por qué cree que se la piden?

--Estas canciones que salen ya hechas, de la propia necesidad de escribirlas, calan más. Sí, probablemente es la que más he cantado.

--Creo que enviaba a los censores muchas canciones que sabía ya que no serían aceptadas y así, por pena, aprobaban las que usted quería.

--No creo que les inspirara ninguna pena. Pero sí fue una treta que utilizábamos muchos para que se salvaran algunas letras.

5.7. Discute con tu compañero sobre las opiniones dadas en el ejercicio 3.2, ¿eran correctas? ¿Es una canción comprometida? Justifícalo. ¿Trataba sobre lo que creías?

5.8. Ahora que sabes el tema y el sentido de la canción, ¿podrías identificar alguna metáfora en él? Aquí tienes un ejemplo:

6. Escribimos poesía

Hemos visto que existe la poesía comprometida y no comprometida. Puedes elegir ahora entre escribir un poema de protesta social o uno sobre algo más íntimo. Para darte inspiración aquí tienes algunos periódicos con temas sobre los que se puede protestar. Si prefieres otros temas te sugerimos algunos, aunque puedes elegir otros que no estén en la lista:

La noche El tiempo El amor La infancia

Recuerda que no hace falta que sea un gran poema. Si quieres que rime puedes ayudarte con diccionarios de rimas, disponibles en internet en la siguiente página:
<http://www.mollyandedu.com/cgi-bin/>

7. ¿Y qué hemos aprendido?

7.1. Jugad en grupos de cuatro personas. El juego es muy sencillo, con las tarjetas boca abajo, hay que levantarlas por turnos y responder a la pregunta. Si vuestra respuesta es correcta podéis quedárosla. Gana quien más tarjetas tenga al final.

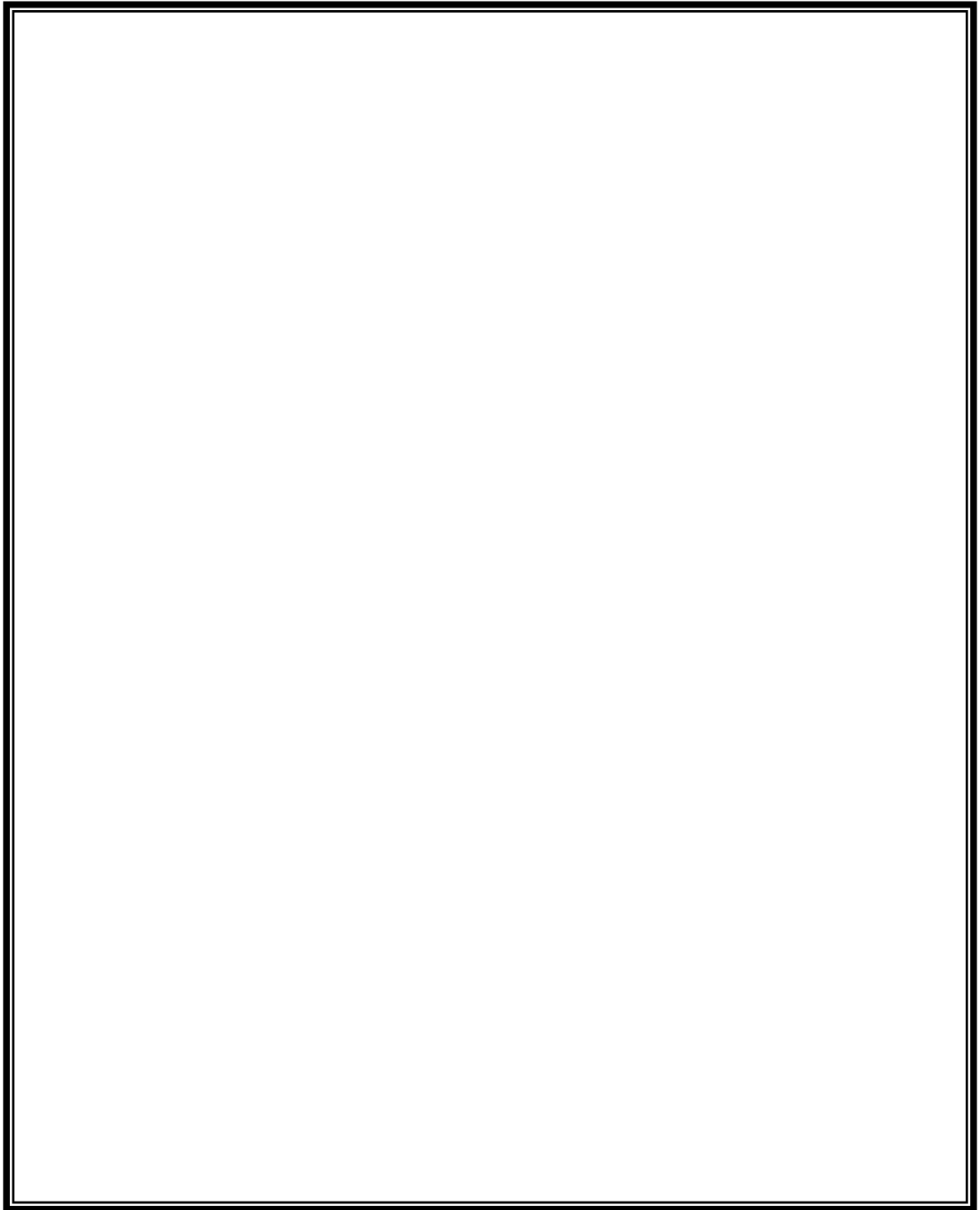
<u>Di tres nombres de poetas españoles.</u>	<u>Si fueras poeta, ¿qué tipo de poesía escribirías?</u>	<u>¿Eres capaz de recitar algún verso de memoria?</u>
<u>Expresa tu opinión. ¿La poesía puede cambiar el mundo?</u>	<u>Describe el poema que más te haya gustado de esta lección.</u>	<u>Di tres palabras que relaciones con el poema “La poesía es un arma cargada de futuro” de Gabriel Celaya y explica por qué.</u>
<u>Expresa tu opinión. ¿Las canciones pueden ser consideradas poesía?</u>	<u>Explica a los demás un poema que te guste de un autor de tu país.</u>	<u>Explica a tus compañeros qué tipo de poesía te gusta y por qué.</u>
<u>¿A qué tipo de poesía asociarías la palabra “martillo”? ¿Comprometida o no comprometida?</u>	<u>Cuenta a tus compañeros tu autobiografía (brevemente).</u>	

7.2. Rellena el siguiente cuestionario individualmente para comprobar qué has aprendido en esta unidad. Habla con tus compañeros para justificar y comentar las respuestas:

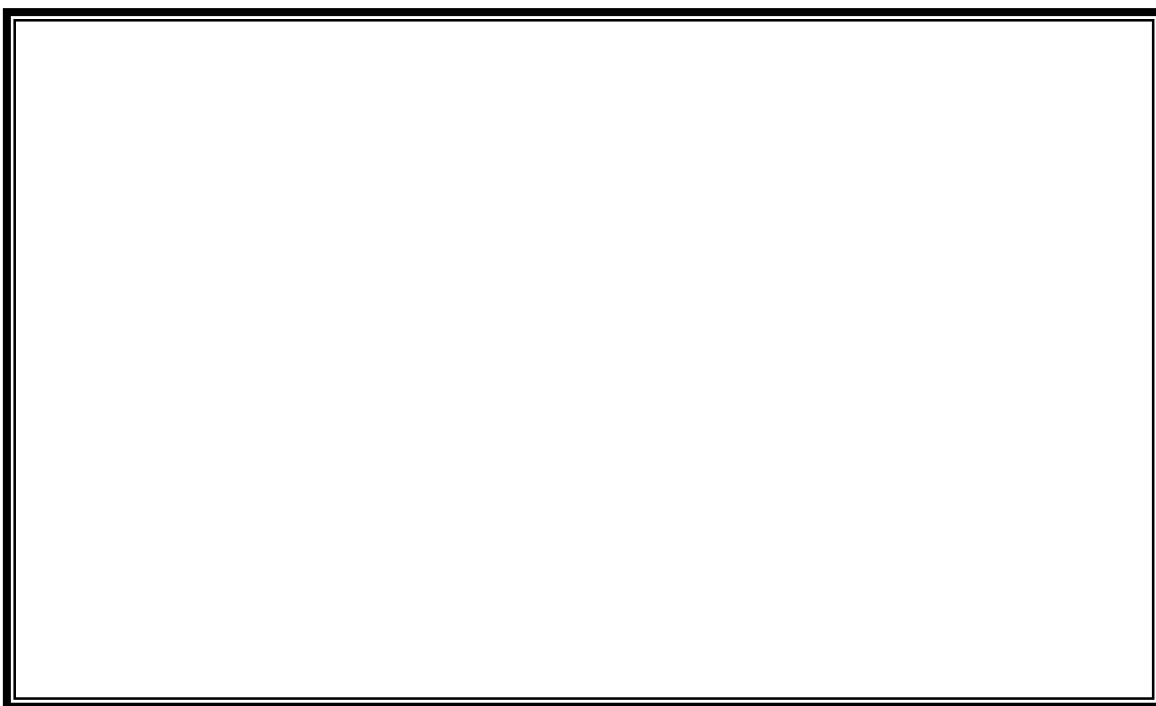
	Sí	Sí, pero	No sé	No, aunque	No
¿Eres capaz de hablar sobre un poema, su tema y lenguaje que usa, así como las sensaciones que a ti te produce de manera fluida?					
¿En una conversación con otra persona puedes intervenir espontáneamente dando tu opinión y justificándola en caso de que la otra persona no esté de acuerdo contigo?					
¿Conoces algo de poesía española actual, algunos nombres de artistas y sus obras?					
¿Eres capaz de leer una crítica de literatura y entender las ideas principales?					
¿Puedes escribir un texto claro y detallado sobre un poema o un autor usando la terminología adecuada?					
¿Conoces algo más de la historia y la cultura de la España del siglo XX?					
¿Te resulta interesante que haya tantas formas diferentes de concebir la poesía y la literatura?					

8. Diario. Completa este apartado durante toda la unidad.

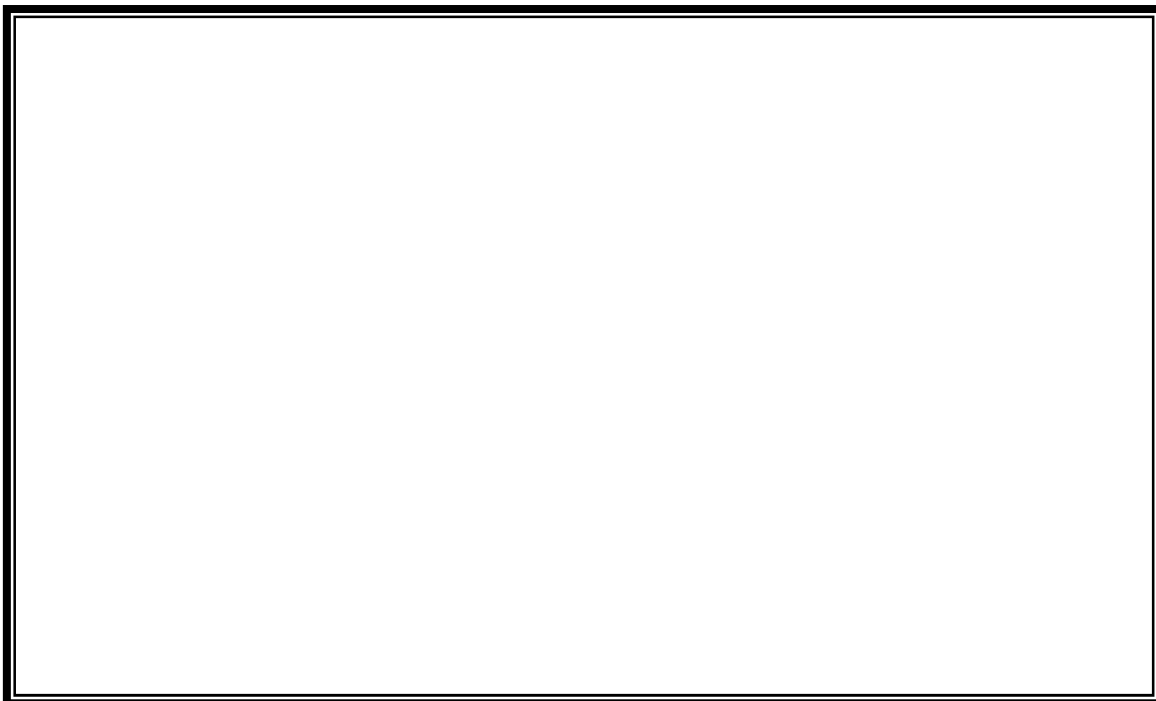
Tienes espacio aquí para anotar, con su significado, el vocabulario nuevo que vayas aprendiendo a lo largo de esta unidad, así como las cosas más importantes que quieras recordar. Puedes buscar las definiciones de los términos técnicos pero anótalas usando tus propias palabras.



Escribe aquí expresiones nuevas para ti.



Apunta otros datos que quieras recordar (nombres de autores, libros, poesías, etc.)



¿Qué es poesía?

1) Descripción

Esta unidad busca acercar a los alumnos a la poesía en lengua española, fomentando así el gusto por su lectura, como elemento cultural enriquecedor para el alumno de español como lengua extranjera y como forma de introducirse en la cultura de la lengua que está aprendiendo. A partir de ella se desarrollarán otra serie de objetivos lingüísticos y comunicativos, que abajo detallamos.

La unidad está diseñada para alumnos del nivel B2: Usuario independiente avanzado:

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones³².

No se requiere tener ningún tipo de conocimiento previo referido a la literatura o a la poesía.

Puede ser adecuada para un grupo de jóvenes o adultos universitarios, pero también es aplicable a grupos que se muestren interesados por la Cultura.

³² MCER, p.26.

2) Objetivos didácticos

Objetivo General: Conocer, acercarse y disfrutar de la poesía española en un contexto de aprendizaje del idioma usándola como instrumento para incrementar el léxico, expresar la opinión, y como fin en sí misma, como contenido cultural.

Objetivos específicos:

1. Conceptuales:

- 1.1 Conocer y familiarizarse con algunos poetas y poemas de la literatura española del siglo XX.
 - 1.2 Conocer algunas imágenes y símbolos culturales contenidos en los textos poéticos utilizados.
 - 1.3 Conocer la terminología propia de la poesía y del arte en general.
 - 1.4 Conocer y distinguir las dos grandes vertientes de la poesía del siglo XX: poesía comprometida y poesía no comprometida.
 - 1.5 Conocer y utilizar las expresiones de acuerdo y desacuerdo contenidas en la unidad.
 - 1.6 Conocer el entorno histórico de mucha de la poesía comprometida del siglo XX (posguerra, régimen dictatorial).
-

2. Procedimentales:

- 2.1 Ser capaces de realizar con claridad presentaciones preparadas previamente, hablar en público.
- 2.2 Ser capaces de discutir, escuchando y mostrando acuerdo o desacuerdo.
- 2.3 Ser capaces de escribir un pequeño texto crítico sobre un poema u obra de arte, utilizando el léxico propio de estos textos.
- 2.4 Ser capaces de reconocer y utilizar algunas imágenes y metáforas culturales presentes en los poemas, a partir de las vistas en la unidad.
- 2.5 Practicar un uso más connotativo o expresivo del lenguaje, sirviéndose del lenguaje poético comentado en la unidad. (Escribir texto poético)

3. Actitudinales:

- 3.1 Familiarizar y despertar el gusto de los alumnos por la poesía como expresión cultural, en especial la poesía española.
- 3.2 Despertar el gusto por la canción de cantautor española.
- 3.3 Despertar el interés por la historia reciente de España.

3) Contenidos de aprendizaje

Conceptuales

- 1.1. Poetas y poemas españoles del siglo XX.

- 1.2. Algunas imágenes y símbolos frecuentes culturales, presentes en esta poesía.
- 1.3. Terminología propia de la poesía y del arte en general.
- 1.4. Poesía española del siglo XX, comprometida y no comprometida.
- 1.5. Expresiones de acuerdo y desacuerdo presentes en la unidad.
- 1.6. Entorno histórico de la poesía comprometida: posguerra y régimen dictatorial.

2. Procedimentales

- 2.1. Presentación en público de un tema preparado con anterioridad.
- 2.2. Discusiones en las que puedan introducirse expresiones de acuerdo y desacuerdo, así como terminología específica del arte poético.
- 2.3. Textos críticos sobre un poema.
- 2.4. Uso de imágenes y metáforas culturales presentes en la poesía.
- 2.5. Uso escrito de un lenguaje más connotativo.

3. Actitudinales

- 3.1. Gusto por la poesía española como expresión cultural.
- 3.2. Gusto por la canción de cantautor española.

3.3. Interés por la historia reciente de España.

4) Índice de coherencia

Mediante esta tabla se puede saber en qué ejercicio se trabaja cada objetivo (acorde con cada contenido), y qué actividad evalúa la consecución de estos objetivos.

Objetivos	Contenidos	Ejercicio	Actividad de evaluación
1.1	1.1	2.1./3.1./3.2./3.7.	7.1/7.2
1.2	1.2	2.2./5.8.	7.1/7.2
1.3	1.3	1.1./3.5.	7.1/7.2
1.4	1.4	2.2.	7.1/7.2
1.5	1.5	4.1./5.1./5.2./5.7.	7.1/7.2
1.6	1.6	5.6.	7.1/7.2
2.1	2.1	3.6.	7.1/7.2
2.2	2.2	4.1./5.1./5.2./5.7.	7.1/7.2
2.3	2.3	3.5.	7.1/7.2
2.4	2.4	5.8.	7.1/7.2
2.5	2.5	6	7.1/7.2
3.1	3.1	2.1./3.2./3.7./6	7.1/7.2
3.2	3.2	5.3.	7.1/7.2
3.3	3.3	5.6./5.7.	7.1/7.2

Mediante esta otra tabla podremos comprobar en qué actividades se trabaja cada una de las destrezas:

Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
3.1.	2.1.	1.1.	1.2.
5.3.	2.2.	1.3.	3.5.
5.4.	3.2.	2.3.	5.5.
	3.4.	3.1.	6
	3.5.	3.6.	
	3.7.	4.1.	
	5.4.	5.1.	
	5.6.		

5) Secuencia de actividades

Se debe comunicar al alumno desde el principio la existencia de un espacio al final de la unidad llamado “Mis nuevas palabras”, destinado a apuntar las palabras y expresiones nuevas que vayan saliendo a lo largo de la unidad.

1. Hablamos sobre la poesía

1.1. En esta primera actividad de acercamiento la labor del profesor como estimulador de la intervención oral es fundamental. Si número de alumnos es muy grande se puede plantear la actividad en pequeños grupos. Se pretende que el alumno active sus conocimientos previos y centre su atención en el tema a tratar.

1.2. Se dejan unos minutos para que cada alumno anote las palabras que le parecen más adecuadas. Después es conveniente hacer una puesta en común, en la que el profesor anotará las palabras propuestas por los alumnos. Con esto se busca acercarnos a la terminología propia de la poesía que luego utilizaremos y ampliaremos. Además el profesor puede hacer notar a los alumnos, si las palabras propuestas son muy variadas, que la poesía (como el arte) se basa en lo connotativo, en la percepción personal, por lo que cada alumno podrá hablar libremente sobre lo que piensa de un poema, ya que no hay verdades absolutas.

1.3. En parejas deben reflexionar algo más sobre el fin del objeto artístico. Una vez más, no existe una sola respuesta correcta. El profesor pedirá a cada pareja que exponga su respuesta, fomentando el diálogo y el intercambio de opiniones.

2. Leemos poesía

2.1. Es recomendable dejar unos minutos para la lectura individual. Después de esto se puede leer en alto, para que se perciba la musicalidad. Se pueden aclarar algunas

dudas léxicas que surjan, pero no el sentido del poema, que trabajaremos en el siguiente apartado.

2.2. Hay que advertir al alumno que como ven en el ejemplo, los calificativos que el poeta da a una y a otra poesía no sólo son un adjetivo aislado, sino que suelen reunir matizaciones que le dan más fuerza. El objetivo es que el alumno se acerque al poema esta primera vez muy guiado. Servirá además para presentar uno de los contenidos que se tratan: la división en la poesía del siglo XX español entre poesía comprometida y no comprometida, y las características que se le atribuyen a cada una de ellas (esta vez desde la parte defensora de la comprometida).

2.3. Se retoma el debate del ejercicio 1.3., comparando las distintas finalidades otorgadas, y estimulando críticas a los dos tipos de poesías presentadas.

3. ¿Y los poetas?

3.1. Agrupación por parejas. Se reparten las fichas, por parejas de los poetas. Es un ejercicio de vacío de información, con el que nos acercaremos a la vida y obra de algunos de los autores españoles. En este caso se han elegido estos cuatro por ser representativos y porque los poemas elegidos, que luego utilizaremos, tratan todos un mismo tema: la concepción de la poesía del autor. Cada pareja trabajará la vida de un autor distinto.

Con este ejercicio se hace además que los alumnos se vean forzados a hacer preguntas en pretérito indefinido (regular e irregular), que es una posibilidad para trabajar la gramática integrada si así lo deseamos. En este ejercicio, a partir de los verbos vistos en pretérito indefinido en las fichas de cada autor, podemos realizar una actividad gramatical para recordar (ya que en el nivel B2, estos contenidos son ya conocidos), la morfología de este tiempo regular, y, lo que es más importante,

porque se suele ser más problemática, la de los verbos irregulares. Se puede recordar, asimismo, cuándo se utiliza este tiempo.

3.2. Después de esto se pide a los alumnos que se levanten y lean los poemas (en este caso 4) que hay en la pared. Deben leerlos todos para decidir cuál creen que pertenece al autor que tienen. Con esto podrán poner en uso la información dada. Hay que avisarles de que si no aciertan exactamente con el poema no importa. Una vez que han elegido deben justificar su elección.

3.3. Después de esto, se desvelará a quién pertenece cada poema y en qué libro y año fue publicado. Se les pedirá que apunten este dato, importante para el siguiente ejercicio. Estas son las soluciones que se les darán:

“Poema III:” Juan Ramón Jiménez, *Eternidades*, 1918.

“Pasa y sigue”: Gabriel Celaya, *Paz y concierto*, 1953.

“Telegramas de urgencia escribo”: Gloria Fuertes, *Ni tiro, ni veneno, ni navaja*, 1965.

“No quiero que le tapen la cara con pañuelos”: Blas de Otero, *Que trata de España*, 1964.

3.4. Se pide a cada pareja que lea detenidamente el poema del autor que les corresponde. El profesor debe estar disponible para solucionar las posibles dudas léxicas y de comprensión que puedan surgir. Después se les pide que respondan las preguntas que se plantean. Con ello se fomenta la interacción oral entre los alumnos y se propone asimismo una lectura guiada y reflexiva del poema.

3.5. Se puede proponer una lectura primero individual y luego colectiva en voz alta.

Este texto actuará de modelo a la hora de realizar su crítica sobre el poema. Luego se le da al alumno la tarea que tiene que hacer: una crítica semejante con su poema.

Se introducirá en este punto algo del léxico que se suele aplicar a la poesía y que pueden apuntar en la sección “Mis nuevas palabras”.

Es conveniente, dado que se trata de una actividad que ejercita la destreza escrita, que trabajen primero en una crítica individual, y cuando terminen hagan una puesta en común dentro de la pareja o pequeño grupo y que después seleccionen lo que consideren oportuno de cada una, para llegar a una única crítica. Hay que advertirles que tienen que presentarlo luego al resto de la clase.

3.6. Este punto es importante, ya que se trata de hacer la exposición de manera oral, no solamente leyendo el texto.

3.7. Entre todos colgaremos los poemas y su crítica. Si los alumnos se muestran interesados es bueno dejar el tiempo que sea necesario para que paseen y lean.

4. Discutimos sobre poesía

4.1. Ahora que ya se conoce bastante vocabulario para poder defender las cualidades de un tipo u otro de poesía, se leerán una por una las opiniones escritas y se discutirá sobre ellas. Si el grupo es muy grande puede realizarse en grupos más pequeños.

5. Oímos poesía

El ejercicio se puede comenzar abriendo un diálogo sobre qué saben ellos de la canción de autor, si conocen algún cantautor español o de su país, etc.

5.1. Se trata de hacer suposiciones y despertar también el diálogo.

5.2. Lo mismo que el apartado anterior.

5.3. Se trata de ejercitar la comprensión auditiva. Puede proponerse que tomen notas, aunque es conveniente que estén atentos a lo que escuchan y no pendientes del papel. Después de esta primera audición se pondrá en común lo que los alumnos hayan entendido.

5.4. Después de esto ya pueden leer la letra y tratar de recordar las palabras que están cambiadas por imágenes. Se da, además, un recuadro con los vocablos que van a necesitar más tres distractores, ya que el léxico es muy específico. Se pueden aclarar otras dudas léxicas que surjan. Después de unos minutos para que hagan esta tarea se expondrán los resultados.

Por último se realizará una segunda audición más selectiva para comprobar las palabras que habían escrito, y se aclarará su significado.

5.5. Con este ejercicio se pretende ejercitar la expresión escrita. También se puede practicar con ello el uso del pretérito indefinido.

5.6. Ejercicio de comprensión lectora que puede dar pie a un diálogo y a una presentación breve por parte del profesor de la situación histórica que provocó la canción y mucha de la poesía comprometida.

5.7. Puesta en común y debate para practicar la expresión escrita.

5.8. Esta actividad trata de que los alumnos se acerquen a las imágenes y metáforas usadas por los poetas, aunque no de una forma exhaustiva.

6. Escribimos poesía

6.1. Es importante advertir a los alumnos que no se espera de ellos que escriban como los poetas leídos, sino que reflejen en el poema su vivencia y experiencia personal, sus impresiones, sus sentimientos, etc.

7. ¿Y qué hemos aprendido?

- 7.1. Esta actividad consiste en un juego de cartas. El profesor debe fotocopiar la página de las tarjetas y recortarla. El juego incluye algunas tarjetas vacías para que el profesor las rellene si así lo desea, por otras que considere adecuadas. En grupos de cuatro personas, se situarán las tarjetas boca abajo y en el centro y por turnos tendrán que leerlas y contestar. El que responda correctamente se queda con la tarjeta. Gana el que más tarjetas tenga al final del juego. Se puede jugar también en gran grupo, con dos bandos que se preguntan el uno al otro.
- 7.2. El estudiante debe rellenar el cuestionario de auto evaluación, que le permitirá comprobar y ser consciente de sus propios avances. Después de contestar a las preguntas individualmente sería aconsejable que las comentaran con los compañeros, para poder así justificarlas y profundizar en ellas. Es muy importante que el profesor sepa los resultados de este apartado.

8. Diario

- 8.1. Hay que avisar de la existencia de este apartado a los alumnos desde el primer momento. Aquí pueden apuntar el vocabulario y las expresiones nuevas, así como otros datos que quieran recordar, para tenerlo todo junto.

El río de la vida

1. Introducción: ¿Qué es la vida?

1.1 Completa individualmente las siguientes frases. Puedes utilizar las palabras que aparecen en el recuadro u otras que se te ocurran:

Mar Despertar Meta Final Desembocadura

- Si la vida es un camino la muerte es
- Si la vida es un río la muerte es
- Si la vida es un sueño la muerte es
- Si la vida es la muerte es

1.2 Comparad ahora vuestras frases con las del resto de los grupos.

1.3 En grupo responded a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se te han ocurrido estas comparaciones?
- ¿Crees que están condicionadas por tu cultura? Explica por qué.

2. La vida es un camino

2.1. “La vida es un camino” es una metáfora que da lugar a una gran cantidad de expresiones concretas, que también son metáforas. Aquí tienes algunas de las palabras

relacionadas. ¿Las conoces? Utilízalas en una frase con este sentido metafórico. Aquí tienes un ejemplo:

Aunque Antonio Machado murió hace un siglo, dejó huellas de su largo caminar por esta vida.

Huellas

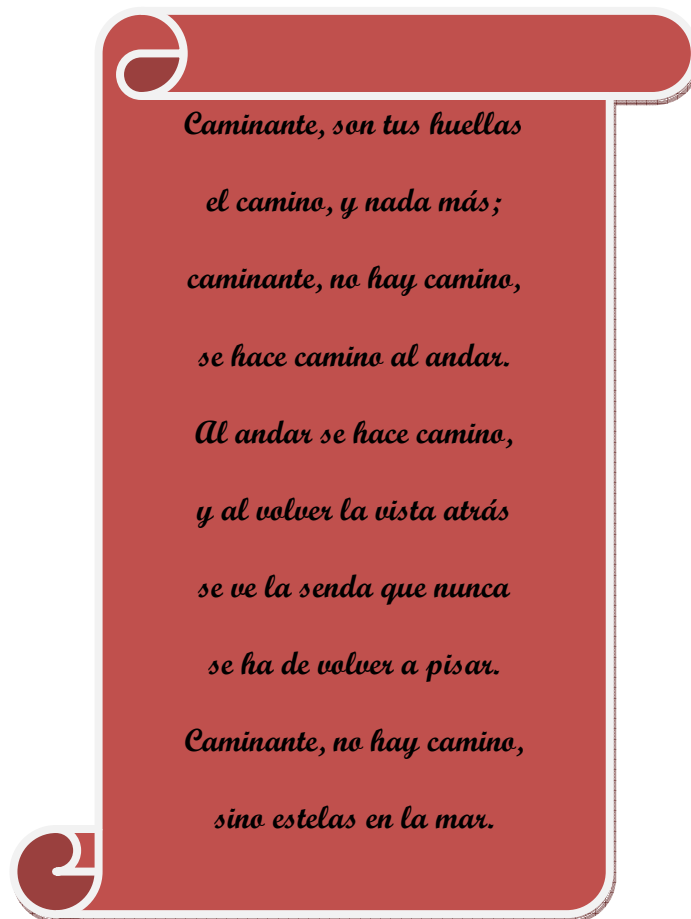
Andar

Volver

Senda

2.2. ¿Se usa esta metáfora en tu idioma? ¿La has oído en alguna canción, poema, etc.? ¿Con qué otros conceptos se compara la vida en tu cultura? Piénsalo y cuéntaselo a tus compañeros.

2.3. Lee el siguiente poema:



Aquí tienes algunas oraciones que resumen el sentido del poema. Contesta individualmente: ¿crees que son verdaderas o falsas? ¿Por qué? Añade si lo deseas otra que lo explique mejor.

	V	F
Hay que seguir el camino que otros han hecho en la vida.		
Cada persona debe crearse su propia vida.		
Todos tenemos ya nuestro destino marcado.		
Cada persona vive y camina sola durante toda su vida		
No se puede volver atrás en la vida.		

2.4. Debate en con tus compañeros cada una de las afirmaciones de la actividad anterior y llegad a un acuerdo sobre cuál resume mejor el sentido del poema.

2.5. Aquí tienes algunos datos de la biografía del autor del poema anterior. Léelos:

- 1875: nacimiento en Sevilla.
- 1883: traslado a Madrid y estudia allí.
- 1893: primeros escritos en prosa.
- 1901: primeros poemas.
- 1902: viaje a París. Conoce a Rubén Darío.
- 1902: en Madrid conoce a Unamuno, Valle-Inclán, Juan Ramón Jiménez y otros destacados escritores de la generación del 98, con los que mantuvo una estrecha amistad.
- 1903 publica *Soledades*.
- 1909: se casa con Leonor Izquierdo, joven de 15 años.
- 1912: publica *Campos de Castilla*.
- 1912: muere Leonor Izquierdo. Escribe poemas por su muerte.
- 1927: es elegido miembro de la Real Academia de la Lengua.

- 1920-1930: escribe teatro con su hermano Manuel Machado. Obras como: *La Lola se va a los puertos* y *La duquesa de Benamejí*.
- 1936-1939: estalla la Guerra Civil Española y se traslada a Valencia y Barcelona.
- 1939: huye Coillure, Francia, con su madre.
- 1939: mueren él y su madre a los pocos días en Coillure.

2.6. Escribe ahora la biografía del autor basándote en los datos que tienes. El comienzo puede ser este:

Antonio Machado

Poeta y prosista español, perteneciente al movimiento literario conocido como generación del 98. Probablemente sea el poeta de su época que más se lee todavía.

Nace en Sevilla en 1875, pero en 1883 se traslada a Madrid...

3. El destino. ¿Es la vida un sueño?

3.1. Lee este pequeño texto de un astrólogo:

No existe la **casualidad** pura. Una parte de nuestra existencia está **predeterminada**. Ese **determinismo**, hace que vivamos determinadas circunstancias, que nos crucemos con determinadas personas, que experimentemos tales vivencias, etc. El determinismo, podríamos decir que establece una especie de contexto o marco para nuestra vida. Y el **libre albedrío** comienza cuando reaccionamos ante lo que está predeterminado. El cómo reaccionamos ante nuestras circunstancias, es el amplio campo de **libertad** de que disponemos. Siempre gozamos de la libertad de elegir qué hacer con lo que nos ocurre.

3.2. ¿Crees que los sucesos que ocurren son casuales o marcados por el destino? ¿Por qué? Discute en pequeños grupos. Puedes aportar experiencias, como algo totalmente inesperado que te haya ocurrido, por ejemplo encontrarte a una persona de la infancia, ganar un premio, algo que cambió tu vida, etc. Ponedlo en común con el resto de los grupos.

3.3. La vida y la muerte han sido temas que siempre han preocupado a los poetas, por eso encontramos mucha poesía que trata el tema. Vamos a leer a Calderón de la Barca, gran escritor español del siglo XVII. Su obra más famosa es *La vida es sueño* que aborda el tema del destino, muy marcado culturalmente. Lee el resumen del argumento de esta obra:

Segismundo, hijo del rey vive encadenado en una torre, porque un oráculo ha determinado que será un rey tiránico y cruel en el trono además de un mal hijo. Su padre Basilio intenta ponerle a prueba en la corte pero Segismundo se comporta con orgullo y soberbia, frutos del resentimiento por su cautiverio. Basilio lo devuelve a la torre bajo el influjo de un fuerte narcótico haciéndole creer que todo ha sido en sueño. Pero su cautiverio acaba con una sublevación popular que le encumbra como rey, a un Segismundo que ya no sabe si sueña o vive...

3.4. Debajo de *La vida es sueño* subyace todo un complejo entramado cultural con referencias a pensamientos filosóficos y religiosos. Une con flechas la afirmación que corresponde a cada corriente de pensamiento:

Estoicismo	Defiende el libre albedrío del hombre, que puede así salvarse por sus actos.
------------	------------------------------------------------------------------------------

Pensamiento cristiano católico	El hombre está predeterminado a salvarse o a condenarse. Dios lo tiene ya dispuesto.
Pensamiento cristiano protestante (calvinista)	El mundo que vemos son sólo apariencias.
Mito de la caverna de Platón	Visión determinista del mundo donde nada azaroso puede acaecer, por lo que sólo queda la aceptación del destino y la resignación.

3.5. Todas estas corrientes influyeron e influyen en la concepción de la vida y de la muerte en la cultura hispánica. Responde a estas preguntas primero individualmente y luego coméntalas en grupo.

- ¿Conocías estas corrientes?
- ¿Cuáles de ellas crees que influyen también en tu cultura?
- ¿Conoces alguna otra corriente de pensamiento que trate el tema de la predestinación?

3.6. Ahora que ya sabemos algo más, vamos a ver el vídeo³³ del famoso monólogo de Segismundo, que pronuncia cuando es devuelto a la prisión y piensa que su estancia en la corte ha sido un sueño. Primero intenta entender el sentido general. En la segunda visualización toma notas para una comprensión más detallada.

3.7. Ahora recibirás el texto de este monólogo. Léelo:

1 *Es verdad; pues reprimamos
esta fiera condición,*

33 Ejercicio basado en la grabación: Calderón de la Barca, Pedro, La vida es sueño [Vídeo], Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. (Grabado por RTVE, Ministerio de Cultura. Videontología de la literatura española. Edición digital a partir de Murcia, Alga Editores, 1994.)

esta furia, esta ambición,
por sí alguna vez soñamos;
5 y si haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir sólo es soñar;
y la experiencia me enseña
que el hombre que vive, sueña
10 lo que es, hasta despertar.
Sueña el rey que es rey, y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
15 prestado, en el viento escribe,
y en cenizas le convierte
la muerte, ¡desdicha fuerte!
¿Que hay quien intente reinar,
viendo que ha de despertar
20 en el sueño de la muerte?
Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
25 sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
30 aunque ninguno lo entiende.
Yo sueño que estoy aquí
de estas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
35 ¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
40 y los sueños, sueños son.

METÁFORAS

3.8. Encuentra en el texto sinónimos de las siguientes palabras:

Único	Organizar	Preocupación	Prosperar
	Locura	Esforzarse	

3.9. En este texto hay alguna metáfora además de la vida como sueño. Apunta las metáforas que encuentras en él en el recuadro de la derecha.

3.10. Individualmente subraya en el texto los versos que te parezcan más importantes. Explica luego con tus propias palabras lo que quieren decir. Ponlo en común con tus compañeros. Aquí tienes un ejemplo:

Verso 7: "que el vivir sólo es soñar": la vida son apariencias, y solo dura un tiempo, como un sueño.

3.11. Contesta individualmente. ¿Dice esto el texto? ¿Dónde?

Poned después en común vuestras respuestas y si son distintas discutid sobre ello.

	V	F
Todos somos iguales ante la muerte.		
Nadie entiende qué es la vida realmente.		
Aunque existe la muerte es bueno tener riquezas.		
No merece la pena esforzarse en la vida porque es solo un sueño.		
Todos vivimos engañados, pues la vida son sólo apariencias.		

3.12. En grupos dad ahora vuestra opinión personal sobre las afirmaciones del ejercicio anterior. ¿Son para vosotros verdaderas?

3.13. Escribe un texto basado en una metáfora, que explique a qué se te parece más a ti la vida. Te damos algunas ideas:

La vida es un misterio que hay que descubrir.

La vida es una búsqueda constante.

La vida es una caja de bombones.

La vida es una balanza.

La vida es un museo.

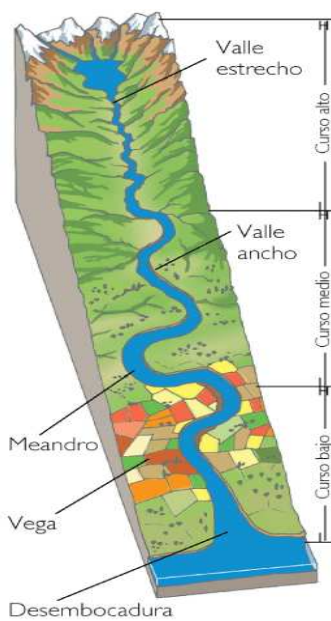
La vida es un viaje

4. Poesía que fluye

4.1. “La vida es un río”. ¿Qué palabras os sugiere “río”:



4.2. Piensa en la vida como un río. Las diferentes etapas de la vida se corresponderían con tramos del río. Une con flechas:



Nacimiento	Curso medio
Infancia	Curso alto
Juventud	Desembocadura
Madurez	Nacimiento
Muerte	Curso bajo

Di qué características comunes tienen estas etapas de la vida y del río. Aquí tienes un ejemplo:

Madurez-curso: en general la vida, como la corriente del río en esta etapa, es ya más monótona, y fácil.

El ritmo es más lento, no hay tantos cambios.

4.3. Lee este poema de Jorge Manrique, escritor español del siglo XV, una de sus *Coplas por la Muerte de su Padre*, que abordan el tema de la muerte:

*Nuestras vidas son los ríos
que van a dar a la mar
que es el morir;
allí van los señoríos
derechos a se acabar
y consumir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
y más chicos,
allegados son iguales,
los que viven por sus manos
y los ricos.*

4.4. En la poesía española sobre la muerte hay una serie de ideas que se suelen repetir. ¿Cuáles de ellas reconoces en el poema?

- *Dolor por la muerte.*

- *Dolor humano universal durante toda la vida.*

- *Igualdad de todos ante la muerte. Todos hemos de morir.*

- *La poca duración (lo efímero) de las glorias mundanas.*

- *Recuerdo que se guarda de los muertos por las honras logradas en vida.*

4.5. ¿Existen estos pensamientos sobre la muerte también en tu cultura? ¿Hay alguna otra idea de la que te acuerdes en tu cultura? Háblalo con tus compañeros.

4.6. ¿Qué metáforas relacionadas con “La vida como río” utiliza en este poema Jorge Manrique?

4.7. Piensa en qué cosas, actividades o hechos igualan a los seres humanos de todas las clases sociales, y cuáles los separan. Apúntalo y luego ponlo en común con tus compañeros:

Lo que iguala	Lo que separa o distingue
Muerte	Entierro

5. Para terminar

5.1. Vamos a crear un poema entre todos. Cada uno de vosotros escribirá un verso sin ver lo que ha escrito el anterior. El título es “La brevedad de la vida”. Puedes utilizar las metáforas vistas hasta ahora u otras que se te ocurran.

5.2. ¡Leamos el poema!

5.3. Aquí tienes lugares donde puedes encontrar los poemas vistos hasta ahora y otras obras literarias españolas e hispanoamericanas, así como información sobre sus autores:

En Internet:

- <http://es.wikisource.org/wiki/Portada>
- <http://cvc.cervantes.es/literatura/default.htm>
- <http://www.poesia-inter.net/>
- <http://www.los-poetas.com/>

En bibliotecas:

- Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es/BUCM/> Dirección: Facultad de Filología, Edificio A, Ciudad Universitaria sn., 28040- Madrid y Biblioteca de Filología Hispánica y Románica, Facultad de Filología, Edificio B, Ciudad Universitaria sn., 28040- Madrid.
- Biblioteca de la UNED: biblioteca.uned.es/ Dirección: Pº Senda del Rey, 5. Ciudad Universitaria, 28040-Madrid.
- Biblioteca Nacional: <http://www.bne.es/> Dirección: Paseo de Recoletos, 20-22, 28071- Madrid.
- Biblioteca de la Universidad Autónoma de Madrid: <http://biblioteca.uam.es/> Dirección: Calle Freud, 3, Campus de Cantoblanco, Carretera de Colmenar Viejo km 15, 28049-Madrid.
- Bibliotecas municipales de Madrid: <http://www.munimadrid.es/>. (Varias direcciones).

Te proponemos que con esta información busques una poesía en español que trate el tema de la muerte y te guste. Aquí te damos una serie de palabras clave que te pueden ayudar a buscarla:

Elegía	Muerte	Miguel Hernández
García Lorca	Jorge Manrique	Quevedo

5.4. Preséntasela a tus compañeros y explícales tu interpretación de la misma, y por qué te gusta.

6. ¿Qué hemos aprendido?

6.1. En grupos vamos a organizar un concurso para demostrar cuánto hemos aprendido. El profesor realizará unas preguntas y cada grupo tiene que responderlas sin mirar esta unidad didáctica. Estas son las preguntas:

- a. Di el nombre de algún poeta español.
- b. Escribe tres metáforas sobre la vida o la muerte.
- c. Di algo (pensamiento, religión, costumbre) que haya influido en el pensamiento español sobre la vida o la muerte.
- d. ¿Y en el de alguno de tus compañeros?

6.2. Cuestionario de autoevaluación. Contesta a las siguientes preguntas y trata de explicar por qué sí o por qué no.

- ¿Conoces algún poeta más que al comenzar la lección?
- ¿Conoces algo más sobre la cultura española acerca de la vida y de la muerte?
- ¿Conoces metáforas en español sobre la vida y la muerte? ¿Serías capaz de reconocerlas en diferentes contextos: conversación, texto, etc.? ¿Puedes utilizarlas?
- ¿Sabes dónde encontrar poesías, libros de poesía, obras literarias, videos sobre obras, etc.? ¿Te interesa hacerlo?
- ¿Eres capaz de leer un poema y entender su idea principal, su sentido general?
- ¿Sabes alguna idea sobre la muerte que aparezca usualmente en la poesía hispánica?

- ¿Ha incrementado esta unidad tus deseos de conocer y leer a más escritores y poesía en español?

El río de la vida

Objetivos y contenidos

1) Descripción

Esta unidad busca acercar a los alumnos a la poesía española, fomentando así el gusto por su lectura, como elemento cultural enriquecedor para el alumno de español como lengua extranjera. A partir de ella se desarrollarán otros contenidos culturales relacionados sobre todo con el tema de la vida y la muerte, como creencias y valores asociados a ellas. Los sistemas metafóricos que se activan para referirse a esta realidad proporcionarán conocimientos lingüísticos y una llave para una comunicación más expresiva.

Esta unidad está diseñada para alumnos del nivel C:

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia así como de reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrarla expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y académico del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto³⁴.

³⁴ MCER, p.26.

No se requiere tener ningún tipo de conocimiento previo referido a la literatura o a la poesía, aunque puede ser conveniente, sobre todo si el grupo muestra interés hacia la cultura y los productos culturales hispánicos, especialmente la poesía.

Puede ser adecuada para un grupo de jóvenes o adultos universitarios, pero también es aplicable a grupos que se muestren interesados por la Cultura.

2) Objetivos didácticos

Objetivo General: transmitir el imaginario cultural de la vida y la muerte en España, así como su reflejo e importancia en la poesía española a lo largo de la historia.

Objetivos específicos:

4. Conceptuales:

- 1.1 Conocer y familiarizarse con algunos poemas y poetas principales de la tradición literaria española.
 - 1.2 Conocer y utilizar el léxico ligado a estas realidades (vida-muerte).
 - 1.3 Conocer una parte imaginario español sobre la vida y la muerte contenido en los textos poéticos utilizados, así como el lenguaje metafórico ligado a este imaginario.
 - 1.4 Captar y reconocer rasgos comunes y diferenciales entre la cultura de origen del alumnado y la española en el tratamiento de la vida y de la muerte en general y en la literatura.
-

1.5 Conocer algunas de las creencias y valores sobre la vida y la muerte que existen en la cultura hispánica y su relación con determinados hechos y realidades como la religión y la historia (contextualización).

1.6 Conocer espacios físicos y virtuales donde poder acceder a productos culturales del ámbito hispánico.

2. Procedimentales:

2.1 Ser capaces de leer o escuchar poesía en español y captar su sentido general.

2.2 Ser capaces de reconocer y utilizar algunas imágenes y metáforas culturales presentes en los poemas, a partir de las vistas en la unidad.

2.3 Practicar un uso más connotativo y metafórico del lenguaje, sirviéndose del lenguaje poético comentado en la unidad.

2.4 Ser capaces de reconocer aspectos comunes y diferenciales en la concepción de la vida y de la muerte entre las diferentes culturas de origen y la hispánica.

2.5 Poder acceder productos culturales del ámbito hispánico más fácilmente a través de la información facilitada.

3. Actitudinales:

- 3.1 Familiarizar y despertar el gusto de los alumnos por la poesía como expresión cultural, en especial la poesía española y algunos de sus nombres clave.
- 3.2 Percibir y apreciar y comparar diferentes creencias, valores y asociaciones en referencia al tema de vida-muerte, dependientes en gran parte de la cultura de origen.
- 3.3 Fomentar el interés y la propia iniciativa en la búsqueda de productos culturales hispánicos.
- 3.4 Crear interés y expectativas hacia el disfrute estético de las obras artísticas.

3) Contenidos de aprendizaje

Conceptuales

- 4.1 Poemas y poetas españoles muy conocidos de primer orden: Jorge Manrique, Calderón de la Barca y Antonio Machado.
- 4.2 Expresiones lingüísticas y léxico relacionado con estas dos realidades.
- 4.3 Imágenes, símbolos culturales y metáforas contenidos en los textos poéticos utilizados.
-

4.4 Rasgos comunes y diferenciales entre la cultura de origen del alumnado y la española en el tratamiento de la muerte en general y en la literatura.

4.5 Creencias y valores sobre la vida y la muerte que existen en la cultura hispánica y su relación con determinados hechos y realidades como la religión y la historia (contextualización).

4.6 Información acerca de espacios físicos y virtuales donde poder acceder a productos culturales del ámbito hispánico.

5. *Procedimentales:*

2.1 Lectura guiada de poesía español.

2.2 Búsqueda y explicación de imágenes y metáforas culturales presentes en los poemas.

2.3 Uso de metáforas en la comunicación ordinaria.

2.4 Búsqueda y reconocimiento de aspectos comunes y diferenciales en la concepción de la muerte entre las diferentes culturas de origen y la hispánica.

2.5 Información sobre el acceso a productos culturales del ámbito hispánico más

6. Actitudinales:

3.1 Gusto por la poesía como expresión cultural, en especial la poesía española y algunos de sus nombres clave.

3.2 Percepción, apreciación y comparación de diferentes creencias, valores y asociaciones en referencia al tema de vida-muerte, dependientes en gran parte de la cultura de origen.

3.3 Interés e iniciativa en la búsqueda de productos culturales hispánicos.

3.4 Interés y expectativas hacia el disfrute estético de las obras artísticas.

4) Índice de coherencia

Mediante esta tabla se puede saber en qué ejercicio se trabaja cada objetivo (acorde con cada contenido), y qué actividad evalúa la consecución de estos objetivos.

Objetivos	Contenidos	Ejercicio	Actividad de evaluación	Destreza que trabaja la actividad
1.1	1.1	2.3/ 2.4/ 2.5/ 4.1/ 4.4/ 4.5/ 4.8/ 5.5	6	
1.2	1.2	3.1./ 3.2/ 4.6	6	
1.3	1.3	2.1/ 2.5/ 4.6/ 5.1/ 5.2/ 5.8.	6	
1.4	1.4	1/ 2.2/ 3.2/ 4.3/ 5.7.	6	
1.5	1.5	4.2/ 4.3/5.6	6	
1.6	1.6	4.7	6	
2.1	2.1	2.3/ 2.4/ 2.5/ 4.4/4.5/ 5.5/ 5.6	6	
2.2	2.2	4.6/ 5.3/ 5.8.	6	
2.3	2.3	1.1/ 2.1/ 2.5/	6	

		5.2/ 5.3		
2.4	2.4	1/ 2.2/ 3.2/ 4.3/ 5.7.	6	
2.5	2.5	4.7	6	
3.1	3.1	2.3/ 2.4/ 2.5/4.4/ 4.5/ 4.8/5.5	6	
3.2	3.2	1/ 2.2/ 3.2/4.3/ 5.1/ 5.7.	6	
3.3	3.3	4.7/ 4.8	6	
3.4	3.4	4.8/ 5.4/ 5.5	6	

Mediante esta otra tabla podremos comprobar en qué actividades se trabaja cada una de las destrezas:

Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
2.4.	2.3.	1.2.	2.1.
3.2.	2.5.	1.3.	2.6.
3.6.	3.1.	2.2.	3.13.
3.12.	3.3.	2.4.	5.1.
	3.7.	3.2.	
	3.8.	3.5.	
	3.10.	3.11.	
	3.11.	3.12.	
	4.3.	4.5.	
		5.4.	

5) Secuencia de actividades

1. Introducción: ¿Qué es la vida?

Este ejercicio busca activar los conocimientos previos de los alumnos, a la vez que acerca y presenta el tema y los contenidos básicos de la unidad que van a ser tratados. Autores como Rudolf Stembert³⁵ dan gran importancia a este proceso de reconstrucción de los esquemas culturales (propios y de la lengua extranjera), ya que en ellos se crean expectativas para toda la unidad.

³⁵ Stembert, 1999.

- 1.1. En este ejercicio las respuestas son abiertas, aunque se da al alumno una serie de opciones para no complicar demasiado el ejercicio. Aún así podemos incentivar a los estudiantes para que propongan otras soluciones distintas a las sugeridas. Con esto activamos la competencia metafórica del alumno, y proponemos tres metáforas sobre la realidad vida-muerte bastante comunes en español. Dejamos espacio para que el alumno formule otras posibles metáforas sobre vida-muerte.
- 1.2. Es conveniente pedir a los alumnos, sobre todo si es un grupo grande, que apunten aquellas metáforas realizadas por sus compañeros que les resulten más interesantes o sorprendentes. Al final se debe preguntar si se entienden todas, ya que a veces la lógica de la comparación puede ser menos evidente de lo que parece.
- 1.3. Esta actividad se realiza en principio individualmente. Su objetivo es hacer conscientes a los alumnos de que el hecho de haber pensado imágenes diferentes puede ser debido a un factor personal, o a creatividad en muchos casos, pero también a la cultura de origen, que moldea nuestros pensamientos y forma de ver la vida.

El objetivo es despertar, desde este primer momento de la unidad, la conciencia intercultural. El campo de las metáforas es uno de los más adecuados, ya que muchas son coincidentes, pero además cuando son diferentes suelen corresponderse con los valores y creencias culturales, por lo que hay una diferencia cultural de la que nos debemos percatar.

Si se desea se puede realizar una puesta en común para que los alumnos expongan su parecer ante la importancia del factor cultural en estas metáforas.

2. La vida es un camino

El sistema metafórico de la vida como camino da unidad a esta serie de ejercicios. Se pretende resaltar, para que el alumno sea consciente de ello cómo las metáforas no son normalmente una frase aislada, sino que cimientan un sistema de pensamiento, por lo que una metáfora como LA VIDA ES UN CAMINO da lugar a gran cantidad de otras metáforas coherentes con ella.

- 2.1. Después de exponer esto se pide a los alumnos que intenten hacer uso de ello. Deben utilizar determinadas palabras del dominio origen (camino) de manera metafórica. Dependiendo de la soltura y la confianza del alumnado se puede realizar este ejercicio por escrito o directamente oral, aunque es más conveniente la primera opción para dejar un tiempo de reflexión e interiorización.
- 2.2. Volvemos de nuevo a la competencia intercultural. Se pide al alumno que recapacite acerca de su propio idioma, de su propia cultura, en comparación con la del español, y con la de sus compañeros. La metáfora de la vida como camino es bastante universal, por lo que es bastante sencillo.
- 2.3. En esta actividad se presenta el poema junto con un sencillo ejercicio de comprensión, para asegurarnos de prestar la atención debida a la lectura. Cuando se lee poesía a veces se corre el riesgo de no penetrar en el sentido del texto, quedarse únicamente con la forma. Una vez presentada la metáfora en la que se basa, y con la clave ya dada para la comprensión, será fácil para el alumno interpretar el poema.

Las soluciones dadas del poema no son únicas, ya que no son enteramente verdaderas o falsas, depende de la interpretación. Esto da pie al debate de la

actividad posterior. El alumno puede proponer otras o no estar de acuerdo con ninguna de ellas. Es fundamental que el alumno pueda dar su propia visión, siempre que la argumente.

2.4. Las afirmaciones de la actividad anterior darán pie a una divergencia de opiniones, que se utilizan para esta actividad de práctica de la expresión oral.

2.5. Se introduce en esta actividad la biografía de uno de los autores más importantes de la lírica castellana, Antonio Machado. Se da información, que el alumno, por el momento sólo tiene que leer.

2.6. En este paso, la actividad pide la acción del alumno, que trabajando sobre la biografía del poeta, y por tanto interiorizándola más que con una sola lectura, se ejercita además de este modo la expresión escrita.

3. El destino

El eje temático de las siguientes actividades es la metáfora LA VIDA ES SUEÑO. Se tratará también la vida y su concepción determinista. Hay dos primeras actividades de preparación y activación de conocimientos para los ejercicios basados en *La vida es sueño* de Calderón de la Barca.

3.1. Los alumnos deben de leer el texto individualmente (o en voz alta y en grupo si se desea), y después explicar con sus propios términos las palabras resaltadas. Esto tiene dos objetivos: que comprendan bien el texto y resaltar y hacer pensar sobre estas palabras concretas que serán de gran importancia en las actividades posteriores. Con esto dotaremos al alumno del léxico pertinente para entender y utilizar más adelante.

Después de escribir cada alumno las actividades personalmente, conviene hacer una puesta en común, para corregir posibles errores de comprensión, y profundizar en el significado de las palabras.

3.2. La actividad anterior presenta un interesante debate en el que practicar la destreza oral, expresando la opinión. La distribución del aula puede ser en gran grupo o en pequeños grupos, que es más aconsejable para que todos tengan la oportunidad de intervenir. En esta actividad se pondrán seguramente en uso los términos aprendidos en 3.1.

3.3. La función de esta actividad es dar información a los alumnos, sobre una de las grandes obras de la literatura española. Siguiendo el tema del destino, que habíamos comenzado en 3, sobre la obra de teatro escrita en verso *La vida es sueño*, que trata el tema del determinismo a través del sistema metafórico: LA VIDA ES UN SUEÑO.

La labor del profesor en este caso es guiar la lectura, resolver posibles dudas de comprensión, etc.

3.4. Esta actividad puede resultar más o menos compleja dependiendo de la cercanía o lejanía de las culturas de origen de los alumnos y del nivel cultural o de estudios. Sin embargo siempre puede ser llevada a cabo. Si resulta demasiado complicada, después de unir las flechas y corregir, el profesor debería dar una pequeña explicación sobre cada una de las tendencias. Asimismo se puede remarcar que estos pensamientos, que marcan la cultura hispánica en el tema del determinismo provienen de dos ámbitos: el pensamiento clásico grecorromano y el cristianismo.

3.5. Esta actividad trata de nuevo de desarrollar la competencia intercultural. Individualmente los alumnos debe reflexionar sobre su propia cultura en este tema, el determinismo. Deben pensar si el pensamiento clásico y el cristianismo influyen de la misma manera en su cultura de origen y qué otras corrientes lo hacen. Es importante que el alumno haga esta actividad para ser consciente de qué comparte y no comparte en esta concepción de la vida y la muerte, así como de cómo nos condiciona nuestra cultura de origen.

La puesta en común sirve para comparar no sólo la cultura de origen con la hispánica, sino también (si el aula es multicultural) para compararla con otras culturas.

3.6. Ya que *La vida es sueño* es una obra dramática esta actividad puede ser muy motivadora para que los alumnos puedan ver la puesta en escena, a la vez que practican la destreza de comprensión oral.

La primera visualización, dado que el texto no es sencillo se puede reservar para tratar de entender únicamente el sentido general del texto. En una segunda visualización los alumnos podrán tomar notas para intentar seguir el hilo del monólogo.

Aunque como decíamos, dado el lenguaje retórico, y la lejanía temporal, el texto puede resultar complicado, las actividades anteriores sobre el determinismo y el libre albedrío ayudarán sin duda a la comprensión.

3.7. Una vez hechas todas las actividades anteriores que han servido de contextualización y han dado mucha información sobre lo que íbamos a leer se presenta el texto escrito a los alumnos.

Se ha de dejar a los alumnos bastante tiempo, y ayudarles en lo posible, para que puedan también disfrutar el texto.

3.8. Como el vocabulario puede resultar complicado, trataremos, con este ejercicio de léxico, de aclarar las palabras que le dificultan la comprensión, dándole sinónimos con los que las tiene que relacionar. Con esto conseguiremos hacer al alumno releer el texto de una manera más detallada y selectiva.

3.9. Esta actividad, que se trata de buscar metáforas, invita a una nueva lectura de nuevo bastante selectiva. Realmente no existen muchas metáforas en el texto, pero su concentración al final da unidad y sentido a todo el monólogo.

3.10. Se trata, en este caso, de realizar una lectura comprensiva más profunda. Se pide que se busquen las palabras u oraciones más significativas del poema. Primero se realiza individualmente pero después como el texto encierra muchas ideas y algunas pueden parecer más o menos interesantes para cada alumno, se dará paso a un intercambio de ideas y una argumentación oral en una fase de exposición al grupo.

3.11. Este ejercicio tiene dos objetivos. El primero es comprobar la correcta comprensión del texto y dar a ver la pluralidad del texto, cómo estas sentencias son verdaderas o falsas pero siempre matizadas, por ejemplo: “No merece la pena esforzarse en la vida porque es solo un sueño”, no es algo que diga explícitamente el texto, pero habrá personas que piensen que se sobreentiende. Este es uno de los valores de la literatura, su ambigüedad, y conviene sacar partido de ello.

3.12. Se pretende trabajar la expresión y la comprensión oral, en concreto la argumentación, las opiniones, en consonancia con otros ejercicios de la unidad ya vistos.

3.13. Por último se propone una actividad de expresión escrita, basada también en el trabajo de la competencia metafórica. Al comparar la vida con otro término tendrán que fundamentar sus opiniones en los parecidos y comparaciones entre las características comunes de ambos, dando a ver el sistema metafórico que lo sustenta.

4. Poesía que fluye

Por último se tratará otra metáfora relacionada con la vida y la muerte bastante común, LA VIDA ES UN RÍO. Irá ligada a una de las coplas de Jorge Manrique.

4.1. Este ejercicio consiste en una clásica lluvia de ideas para activar y proporcionar el vocabulario relacionado con la metáfora que vamos o podemos utilizar.

4.2. Con este ejercicio que puede además aportar vocabulario trataremos de entender cómo se sustenta el sistema metafórico. Al explicar las características comunes de las etapas de la vida y las de un río, estarán ejercitando ya la competencia metafórica. Es conveniente realizar luego una puesta en común.

4.3. Se da la información introductoria para el poema que se va a leer (la copla VI de las *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique). En esta ocasión el poema es breve y mucho más sencillo en el léxico, aunque algunas palabras pueden ser explicadas para una mejor comprensión.

4.4. Éste es un ejercicio de comprensión, pero también de información cultural. Vemos una serie de temas que se suelen ver en la poesía española que trata el tema de la muerte. Realmente y como tal en esta copla sólo aparece la idea de igualdad de todos ante la muerte, pero se pueden debatir las otras opciones.

4.5. Después de ofrecer esta información cultural se procede a la comparación, al desarrollo de la competencia intercultural.

Como en otros ejercicios de este tipo, conviene hacer luego una puesta en común para que las culturas que se comparan no sean solamente la hispánica y la de origen, sino también otras.

4.6. Aquí se buscan en el texto otras metáforas asociadas al sistema LA VIDA ES UN RÍO. Se puede aludir cuando los alumnos hallan expuesto sus respuestas a la concepción de que el caudal de agua sería el dinero o las posesiones, y hablar sobre ello.

4.7. Con esta actividad se pretende, partiendo de la reflexión sobre el tema clave de la copla, la igualdad de todos los seres humanos ante la muerte, crear un debate, ejercitando así la comprensión y expresión oral.

4.8. Esta actividad informa a los alumnos de lugares donde pueden encontrar poesía o literatura en español. El apartado bibliotecas está en blanco para que cada profesor pueda rellenarlo dependiendo de la ciudad en la que viva.

El profesor puede incentivar a los alumnos dándoles algunas ideas sobre qué leer, teniendo en cuenta sus gustos, intereses y el nivel de dificultad.

5. Para terminar

5.1. Este ejercicio se basa en la técnica surrealista llamada “un cadáver exquisito”, consistente en escribir un texto conjuntamente en secuencia sin saber qué han escrito los anteriores (puede dejarse ver la última palabra).

Se puede contar algo de cómo los teóricos y asiduos a este juego (en un principio, Robert Desnos, Paul Eluard, André Bretón y Tristan Tzara, famosos surrealistas) sostenían que la creación, en especial la poética, debe ser anónima y grupal, intuitiva, espontánea, lúdica y en lo posible automática.

5.2. Esto puede motivar al grupo que lejos de querer crear un poema perfecto y sentirse frustrados por la dificultad intrínseca y más en una lengua extranjera, pueden animarse realizando esta actividad lúdica, y practicando además la destreza escrita. Es parte de la actividad anterior: poner en común el poema grupal, aclarar si es necesario alguna palabra, y, si ha gustado es conveniente dejarlo pegado en una pared de la clase para que puedan leerlo más veces o incluso hacer una fotocopia para cada alumno.

5.3. Esta actividad se puede proponer como una tarea, siguiendo la metodología del enfoque por tareas. Se trata de que el alumno use la información recibida, busque y presente una poesía. Como el tema es suficientemente amplio seguramente el alumno buscará más de un solo poema hasta dar con alguno que le guste realmente. Se incentiva la búsqueda propia, la lectura y quizás también se consiga motivar al alumno para que siga buscando y leyendo por su cuenta. Se dan unas palabras claves para facilitar la búsqueda.

- 5.4. Presentar la poesía en clase, explicar porqué les ha gustado y quizás también su interpretación, así como si hay alguna metáfora significativa, puede también motivar al grupo.

6. ¿Qué hemos aprendido?

Las actividades de este bloque son una autoevaluación, con la que el alumno será consciente de cuánto ha aprendido, qué objetivos no ha conseguido y cuáles puede mejorar.

El profesor ha de estar asimismo atento para saber si se han conseguido los objetivos propuestos en general.

- 6.1. Esta es una actividad lúdica de repaso de la unidad. Se realizan dos grupos en el aula que tienen que escribir las respuestas en un papel a las preguntas que el profesor vaya haciendo. Después entregarán el papel al profesor, que nombrará el grupo ganador y podrá ver en qué fallan los alumnos.

El profesor puede añadir muchas más preguntas a las propuestas en el ejercicio.

- 6.2. Esta actividad aborda los principales objetivos propuestos para la unidad. El propio alumno debe reflexionar sobre si los ha conseguido, y en caso de que no sea así, por qué.

5. Resultados de las unidades didácticas y propuestas para su aplicación

En este apartado trataremos primeramente de analizar las dos unidades didácticas presentadas para verificar su adecuación y utilidad para el aula de español lengua extranjera. Veremos que mucho de lo que aquí digamos se hará extensible a otros posibles trabajos prácticos, por lo que obtendremos unos resultados generales.

5.1. Qué es poesía y la posible programación de un curso de poesía para ELE.

El eje que vertebra esta unidad didáctica es el del compromiso social y político de la poesía. Los poemas escogidos que se presentan tratan todos ellos sobre la propia poesía y su valor, o no, como instrumento para cambiar la sociedad. Los contenidos culturales por tanto son la propia poesía y sus autores, pero también el contexto social e histórico.

Quiero en esta sección presentar, dada la naturaleza de la unidad didáctica creada, una propuesta de cómo se podría realizar un programa especial para un curso de poesía española dentro de ELE, que abarcara también otros contenidos culturales.

En nuestros días es cada vez más común ver este tipo de cursos de teatro, cocina, baile, para aprender una lengua extranjera³⁶. Hemos de tener en cuenta que un amplio sector de alumnos que estudian español pertenece al ámbito universitario, y muchos de ellos estudian o tienen intención de estudiar filología hispánica, por lo que una asignatura independiente dentro de los cursos para extranjeros puede resultarles muy

³⁶ Podemos encontrar varios centros que ofrecen este tipo de cursos: Malaca Instituto (<http://www.malacainstituto.com>), Escuela Montalbán (<http://www.escuela-montalban.com>), etc.

interesante y útil. Por eso se podría proponer (aunque no es algo novedoso ya que está puesto en marcha en algunas universidades³⁷) la posibilidad de realizar un curso que abarque la literatura española como fin y no sólo como medio para la enseñanza de la lengua. Lo que queremos aquí proponer sí es algo más específico y por lo tanto menos tratado, un curso de poesía española o hispánica.

Para esto habría que desarrollar un programa concreto de la asignatura que abarcara los distintos niveles, organizado en unidades didácticas, en coordinación con las clases de lengua. Claro está que no vamos a realizar aquí una programación completa de esta asignatura³⁸, sino ofrecer un pequeño esquema que aportará ideas sobre el posible diseño, los objetivos y los materiales a utilizar.

Esta propuesta sería la puesta en práctica de la teoría explicada anteriormente en 3.2, es decir, utilizar los métodos de la sociología de la literatura para estudiar así la poesía en su dimensión social.

Pero propongamos entonces los rasgos más relevantes del programa de esta asignatura:

OBJETIVOS:

- El objetivo primario entonces de la asignatura es: conocer poesía española y a través de ella la cultura y la sociedad que la ha sustentado y la sustenta.
- Los objetivos generales secundarios: mejorar el dominio de las cuatro destrezas.

CONTENIDOS:

- En ellos integraríamos los lingüísticos y los culturales dando preferencia en todo caso a estos últimos y en especial a la poesía como elemento cultural.

³⁷ En la Universidad Complutense de Madrid existen cursos de “Estudios Hispánicos”, que abarcan historia, arte literatura (<http://www.ucm.es/info/cextran/Index.htm>), también la Universidad de Málaga oferta este tipo de cursos (<http://www.uma.es/estudios/extranj/extranjeros.htm>) así como la de Salamanca (<http://www.usal.es/~curespus/>), y la Universidad Antonio de Nebrija (<http://www.nebrija.com>).

³⁸ Si se quiere se puede encontrar un modelo realizado para la literatura, no sólo para la poesía, en Jurado y Zayas, 2002.

MATERIALES:

- El material básico será el texto poético en cualquiera de sus posibles manifestaciones: escrito, audio, audiovisual... También se pueden utilizar artículos, música y otro tipo de materiales relacionados con las poesías vistas y el tema de la unidad didáctica.

Las unidades didácticas serán el momento de impartir los contenidos específicos, que detallarán, por ejemplo, qué época histórica abordaremos, si los contenidos tratarán la historia, las artes, etc.

Como ejemplo tendremos la unidad didáctica ¿Qué es poesía? Esta unidad didáctica, aunque aborda una época muy concreta de la producción poética española (poesía social), con un contexto histórico y social muy claramente definido (posguerra española), podría ser utilizada para presentar poesía de diferentes épocas, ya que siempre ha existido poesía más o menos comprometida. De hecho a partir de esta idea se podría seguir leyendo poesía y analizando poemas de todas las épocas. El eje sería entonces el grado de compromiso político y social, y podría ser muy rentable para introducir además de la poesía y sus autores, su trasfondo histórico y social. Podríamos, por lo tanto realizar una programación para un curso de poesía que se basara en este tema, organizándolo cronológicamente. Esto haría que el curso o la asignatura se adaptaran específicamente a lo tratado durante todo el trabajo “los contenidos culturales a través de la poesía”.

Veamos ahora los elementos que hacen que esta unidad sea específica para estudiantes de ELE.

Como vemos, en esta unidad se introducen todo tipo de contenidos, aunque siempre sobre el eje temático de la propia poesía y su grado de compromiso social. El contenido gramatical, que no nos ocupa ahora, lo exponemos como una opción para

hacer notar que su inclusión no tiene por qué ser impedimento para el desarrollo de una unidad dedicada fundamentalmente a los contenidos culturales. Otros contenidos comunicativos y lingüísticos también se hallan en la unidad. Con ello vemos cómo es posible realizar un curso o una asignatura de literatura específica para alumnos de ELE.

Asimismo hay que hacer hincapié en la integración de las cuatro destrezas, hay una dedicación especial a la comprensión lectora, dada la naturaleza de la poesía. Sin embargo no hay que olvidar la estrecha relación de la poesía y la música. En este caso hemos preferido una canción de autor, que es un género próximo a la poesía, ya que con ello conseguimos introducir otra realidad cultural, pero se podría haber escogido un poema musicalizado, o simplemente recitado.

5.2. Los ríos de la vida y la competencia metafórica

El objetivo general se basa tanto en la literatura en sí misma, como en otro aspecto que suele tratarse poco en los métodos de ELE: la competencia metafórica. Los métodos de lenguas extranjeras se basan casi exclusivamente en el lenguaje literal³⁹, cuando diversos estudios evidencian que el lenguaje está regido por sistemas completos de pensamiento metafórico⁴⁰. Lakoff y Johnson apuntan hacia el hecho, asimismo, de que las metáforas no sólo hacen más sugestivos y vívidos nuestros pensamientos, sino que llegan a estructurar nuestras percepciones y la forma en que comprendemos las cosas. Un ejemplo podrían ser las metáforas buscadas en la guerra para asimilar a los enemigos, ya a animales indefensos, ya a animales fieros, según el grado de amenaza que se busque transmitir.

Pero, ¿qué es realmente una metáfora? La RAE la define de la siguiente manera: “Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o

³⁹ Acquaroni, 2006, p.58.

⁴⁰ Lakoff, Johnson, 1991; Palmer, 2000.

concepto) y facilitar su comprensión”⁴¹. Palmer analizando el concepto distingue dos partes en una metáfora⁴²:

- El dominio meta: al que se quiere llegar a través de otros términos.
- El dominio origen: del que se parte para hacer más fácil la comprensión del dominio meta.

Así, por ejemplo en el sistema metafórico LA EDUCACIÓN ES UNA CONSTRUCCIÓN⁴³, el dominio origen sería el conocimiento sobre las distintas fases de la construcción (cimientos, plantas, etc.) y el dominio meta sería la educación.

La metáfora, no es, entonces, una figura retórica utilizada únicamente en el lenguaje poético o literario, alejada del lenguaje ordinario. Esto fundamenta la idea de desarrollar una competencia metafórica en lengua extranjera, similar a la que se tiene en lengua materna. De hecho, algunos autores aluden a que dentro de la semántica cognitiva se considera que la producción metafórica se basa en “la percepción, las facultades psicomotrices y la experiencia corporeizada del ser humano”⁴⁴, y que por lo tanto las metáforas son un fenómeno universal, usado para entender conceptos abstractos más fácilmente. Claro está que esto no significa que todas las sociedades y culturas utilicen las mismas metáforas, ya que como decíamos, estas surgen de la experiencia, por lo que son dependientes de aspectos contextuales⁴⁵. Sin embargo Pamiés postula que en el análisis interlingüístico: “Pese a la variación superficial entre las incontables metáforas particulares, el núcleo conceptual emergente del que éstas derivan debería ser coincidente en gran medida”⁴⁶. Todo esto nos deja ver que además el campo de las metáforas, sea o no universal, insta a una interesante discusión y

⁴¹ RAE, 2006.

⁴² Palmer, 2000, p.262.

⁴³ Utilizaré las mayúsculas en el mismo sentido que Palmer, para explicitar un sistema metafórico.

⁴⁴ Pamiés, 2002, p.10.

⁴⁵ Por ejemplo, no encontraremos metáforas cuyo término origen sea la nieve en culturas tropicales.

⁴⁶ Pamiés, 2002, p.10.

reflexión en el campo de la interculturalidad, también llevada a cabo, en lo posible, en la unidad propuesta.

Lakoff y Johnson apuntan en este sentido⁴⁷ alguna reflexión muy interesante: el hecho de que en inglés (y también el español) exista todo un sistema metafórico para UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA establece que una discusión en estas culturas se estructura de la misma manera que una guerra, tiene los mismos componentes (dos enemigos, ataques, defensas...), etc. Si en otra cultura no existe esta metáfora, sino que una discusión se estableciera en términos de una danza, por ejemplo, esto será significativo, ya que el concepto de “discusión” que tienen estas culturas será totalmente diferente, incluso quizás sean dos conceptos distintos totalmente. En otras palabras: “Los valores más fundamentales en una cultura serán coherentes con la estructura metafórica de la misma”⁴⁸. Esto es muy interesante en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, ya que al hacer conscientes de ello a los alumnos, podrán entender más profundamente determinados conceptos. Así, aunque la vida y la muerte sean dos realidades universales, cada cultura los aborda de una manera algo diferente. Las metáforas nos pueden ayudar a descubrir qué creencias y valores subyacen a las palabras literales.

Se trata, por lo tanto, no de enseñar metáforas muertas o congeladas, si entendemos esto por lexicalizadas, ya que lo que para un emisor puede estar fijado lingüísticamente, puede requerir una descodificación metafórica por parte del receptor, sino más bien de hacer a los alumnos conscientes de la importancia de las imágenes culturales y las metáforas asociadas que llevan consigo, que no tienen por qué ser siempre las mismas, ya que las metáforas pueden ser nuevas, aunque normalmente se pueden encajar dentro de un sistema metafórico ya existente. Lo que se busca realmente

⁴⁷ Lakoff y Johnson, 1991, p.41.

⁴⁸ Lakoff y Johnson, 1991, p.59.

es mostrar la imaginería existente en una cultura detrás de ciertas realidades, para a partir de ello poder entender diversas expresiones lingüísticas, como las metáforas, basadas en ella. Así, es interesante que el alumno no aprenda de memoria (o no sólo) metáforas lexicalizadas o ampliamente usadas, como algunas de las que aparecen en los poemas (LA VIDA ES UN SUEÑO, LA VIDA ES UN RÍO, LA VIDA ES UN CAMINO) sino de que a partir de ellas los alumnos puedan comprender otras metáforas asociadas a ellas, y en última instancia, también producirlas. El objetivo, es entonces doble: dar a conocer la imaginería cultural en este caso española, y desarrollar la competencia metafórica en lengua extranjera.

Así, basando nuestro enfoque en la sistematicidad de los conceptos metafóricos, podremos acceder a un trasfondo cultural, comprender mejor una cultura, y entender y utilizar la lengua más vívida y naturalmente.

5.3. El papel del profesor

En las dos unidades didácticas propuestas hemos añadido una “guía del profesor”. Su función consiste simplemente en hacer algunas observaciones al docente para que, sabiendo los objetivos buscados, pueda llevar a cabo su labor con éxito. Además propone alguna actividad más que se puede realizar. Es el caso, por ejemplo, de 3.1. de “¿Qué es poesía?”, en la que se da una guía para poder aprovechar los textos biográficos para realizar un ejercicio gramatical si así se desea.

En todo caso, hemos querido reflejar también en estas guías una visión del profesor acorde con la orientación comunicativa de las unidades. El docente se convierte en un mediador del proceso de aprendizaje. Tiene que ser consciente de los objetivos que se persiguen, de los materiales con los que se cuenta y de las posibilidades que éstos ofrecen. Así, ha de encauzar y facilitar en lo posible el aprendizaje. Sin embargo, desde la orientación seguida, el profesor debe, además, hacer partícipe al

alumno, por lo que es importante que éste sepa en cada momento qué objetivos está persiguiendo, para que pueda así centrarse en conseguirlos.

La autoevaluación final de cada unidad busca también esto mismo, que el alumno reflexione sobre si ha conseguido o no los objetivos propuestos, y que sea consciente de qué sabe ahora que no sabía antes de comenzar. En ella la labor del profesor es recoger la mayor información posible sobre los resultados, para poder ver qué partes requieren en general una vuelta atrás, una reformulación pues no han conseguido sus objetivos, y en qué partes fallan diferentes alumnos, para poder darles actividades de refuerzo.

Otra función importante del profesor es la de motivador. En un tema como la poesía, despertar el interés de los estudiantes es clave para guiarles paulatinamente hacia una lectura independiente y personal. Esta labor será tanto más fácil si el profesor disfruta y siente amor por lo que está haciendo, así, puede resultar más acertado utilizar textos poéticos por los que se sienta un especial afecto, porque se dispondrá de mayor información y facilitará una comunicación más efectiva.

Incentivar a los estudiantes y proporcionarles la información que requieran es siempre importante, y tanto más en el ámbito literario que estamos tratando.

Por último no hemos de olvidar tampoco la importancia de la figura del profesor como mediador cultural. Es aconsejable que esté atento hacia las diferentes realidades culturales que se encuentran en el aula, y que vea de qué modo pueden influir en el desarrollo de las actividades. Además se puede, y se debe, aprovechar para poder así desarrollar la competencia intercultural del alumnado. En palabras de Lourdes Miquel y Neus Sans:

El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.⁴⁹

Como vemos, entonces, la figura del profesor no es ya la clásica de alguien que debe hablar, siendo el centro de atención para los alumnos, sino que sus funciones principales serán facilitar y asegurarse del aprendizaje y motivar, para conseguir con ello que la L2 se convierta en parte real de la vida del alumno, bien por lecturas, por videos, amigos, etc., y no sólo en un hecho aislado que se da dentro del reducido espacio del aula.

⁴⁹ Miquel y Sans, 1992.

6. Conclusiones

Llegados a este punto intentaremos extraer las ideas principales de este trabajo, para poder observarlas en conjunto y obtener con ello una visión más general.

Después de realizada la parte práctica de la presente memoria, podemos comprobar algunos de los presupuestos a los que hacíamos referencia al defender la poesía como un óptimo material didáctico. La puesta en práctica y el desarrollo de la competencia metafórica, mecanismo de la lengua muy productivo como hemos observado; la poesía como producto cultural, nos acerca a la cultura que estamos adquiriendo y nos permite contextualizarla histórica, política y socialmente.

El uso de la poesía en el aula de ELE despierta los valores afectivos y emocionales que conviene potenciar como estímulo para el alumno, etc.

Como hemos dicho a lo largo del trabajo, la poesía es una realidad cultural que se puede introducir en el aula de ELE, realizando una lectura guiada que dé a los estudiantes confianza y soltura con la lengua meta. El prestigio del que goza la poesía no debe ser utilizado como elemento para acercarse a la poesía con miedos si no que más bien conseguirá que aumenten su motivación y seguridad, impulsándoles a llegar a una lectura independiente, siendo conscientes de que leyendo se aprende, no sólo en el ámbito lingüístico, sino también en el cultural y en el personal porque se acerca uno a los referentes culturales de los hablantes del español.

Ligada a esta idea está también la de fomentar el valor emocional y el placer estético que puede proporcionarnos una lectura poética, con los mismos fines, hacer del estudiante un lector autónomo y motivado.

Además la poesía, como hemos defendido en este trabajo es portadora de gran cantidad de elementos culturales, y su ambigüedad permite crear interesantes debates acerca de su sentido, unido, en la mayor parte de los casos, a factores contextuales que

pueden ser tratados en clase: historia, creencias, diferentes ideologías, movimientos artísticos, etc.

Aunque defendimos también primeramente la utilización de los textos poéticos para niveles iniciales, en la práctica hemos realizado unidades didácticas para B2 y C1. Esto es debido a que queríamos mostrar un amplio abanico de posibilidades didácticas, y con estos niveles se presupone también un conocimiento mayor de los referentes culturales, por lo que nos permitía dirigirnos introducir información cultural más específica. Aún así siempre cabe la posibilidad de partir de textos poéticos más sencillos para llegar a contenidos culturales más generales.

Sea como sea, ha quedado probada la fuerte relación que une la poesía con la cultura de una sociedad, cómo algunas escuelas literarias consideraban o consideran que la literatura es un claro reflejo de ésta. Seamos partidarios o no de estas visiones un texto poético puede ser explorado y utilizado didácticamente de muchas maneras porque facilita, como expusimos en 3.3., gran cantidad de contenidos culturales.

Pero, ¿qué es cultura y qué se debe enseñar en un aula de lengua extranjera? Dado que la reflexión sobre este intrincado tema podría alargarse de manera significativa, y no es el objeto de esta memoria, hemos optado por ceñirnos a los contenidos expuestos por el PCIC, haciendo un pequeño resumen del tratamiento de esta materia en la enseñanza de lenguas, desde un primer momento en que no se consideraba hasta la actualidad, en la que la lengua se considera ante todo parte de una cultura, por lo que son inseparables.

Sin embargo, no debemos olvidar que no se trata tan solo de adquirir unos conocimientos. Dado que los estudiantes de ELE poseen una cultura propia, de la que no se van y no se deben desprender, hay que integrar de una manera positiva los nuevos conocimientos, hay que crear unas actitudes y unas habilidades que posibiliten a

la persona acercarse a otras realidades culturales de una manera más abierta. Esto es, partir de una reflexión sobre la cultura propia eliminando los filtros como prejuicios y demás estereotipos preconcebidos, observar objetivamente la realidad, no generalizando hechos concretos, y finalmente comparar y propiciar un diálogo entre las distintas percepciones. Por esto conviene siempre que se trate un tema cultural realizar en un aula actividades de reflexión y contraste, como hemos hecho en las unidades didácticas. Trabajar en estos aspectos es desarrollar la competencia intercultural, muy importante en nuestros días, en los que los contactos, y también los malentendidos entre culturas son tan numerosos.

La parte práctica de este trabajo consiste en dos unidades didácticas, algo diferentes entre sí y que suponen dos propuestas distintas a la hora de utilizar la poesía para la enseñanza de contenidos culturales. La primera “¿Qué es poesía?” se basa en *metapoemas* y aborda la función utilitaria o estética del texto poético. A partir de ella hemos realizado una propuesta para establecer un programa para un curso que trate la producción poética de cada tiempo siempre en torno al eje temático del compromiso o no de la poesía. La segunda unidad didáctica “El río de la vida”, se centra más en la competencia metafórica, como se explica en el marco teórico en el apartado 5.2., con especial incidencia en la competencia intercultural.

Ambas unidades van acompañadas de su correspondiente “guía del profesor”, que como explicamos más adelante tiene el objetivo de dar unas directrices básicas para que la figura del docente pueda ejercer su labor de mediador y de motivador en el aula.

Nos hemos dejado en el tintero algunas propuestas que podrían ser también muy interesantes, como la realización de tareas consistentes en asistir a recitales poéticos o a otros actos relacionados con la cultura, como interpretación de poemas musicalizados. Estas actividades podrían ser de máximo interés, ya que no sólo se utiliza la poesía en el

aula, o incluso, no sólo en una lectura personal, si no que permitiría a los estudiantes ser conscientes del valor que le otorga la sociedad a la poesía, de los lugares donde tienen lugar este tipo de actos, incluso observar el tipo de público que atrae cada acto. Es decir, una actividad de este tipo haría que los alumnos pudieran experimentar la dimensión social de un producto cultural como es la poesía. Estas propuestas están plenamente condicionadas por el contexto, ya que no es lo mismo realizar estas actividades en un país hispanoparlante al que los estudiantes se hayan desplazado y donde normalmente encontraremos más posibilidades, que en un país no hispanoparlante, donde los alumnos sólo están en contacto con la lengua en las horas de clase y asistir a este tipo de actos en español puede ser complicado. Otros muchos factores podría afectar a este tipo de actividades que deben de ser realizadas en un contexto concreto. Por eso hemos preferido solamente sugerirlas y basarnos en actividades más generales, que podrían ser completadas con estas en el caso de que el profesor así lo quisiera.

Dicho todo esto, esta memoria pretende haber servido como prueba y pequeña investigación sobre un tema poco tratado hasta ahora, ya que si bien la poesía siempre se ha utilizado como portadora de información cultural, la poesía ha sido tomada como un género apartado de su realidad circundante, dado su carácter emocional. La poesía, como producto cultural que es, se encuentra inscrita en un contexto histórico, y sus contenidos, además de sentimientos personales del autor, reflejan también una amplia tradición cultural, unas creencias, unos valores, que unidos a la respuesta emocional y afectiva que suelen propiciar hacen que sea un material perfecto para la enseñanza de la cultura en un aula de lengua extranjera.

Bibliografía

- ACQUARONI MUÑOZ, R., “La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE”, *Cuadernos Cervantes*, 12, enero-febrero 1997, pp.42-44.
- ACQUARONI MUÑOZ, R., “La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”, *Frecuencia L*, 4, marzo 1997, pp.17-20.
- ACQUARONI MUÑOZ, R., “Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas” *Carabela*, 48, Septiembre 2000, pp. 45-63.
- ACQUARONI MUÑOZ, R., “Hija del azar, fruto del cálculo: La poesía en E/LE” *Carabela*, 59, Julio 2006, pp. 49-77.
- BORDIEU, P., *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- COLLIE, J.; SLATER, S., *Literature in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, MECD-Instituto Cervantes- Grupo Anaya, 2002.
- DENIS, M. Y MATAS PLA, M., “Para una didáctica del componente cultural en la clase de E/LE”, *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, pp. 87-95.
- HALLIDAY, M.A.K., *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, ed. rev. y pról. por M. Serra Raventós, Barcelona, Médico-Técnica, 1982.
- HILL, J., *Using literature in language teaching*, London, Mac Millan, 1986.
- IGLESIAS CASAL, I., “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 1998.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca nueva, 2006.

- JURADO MORALES, J.; ZAYAS MARTÍNEZ, F., *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz/Instituto San Fernando de la lengua española, 2002.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1991.
- LAZAR, G., *Literature and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- LUKÁCS, G., *Teoría de la novela*, Barcelona, Edhasa, 1971.
- LUKÁCS, G., *Sociología de la literatura*, Barcelona, Península, 1973.
- MALEY, A., *Short and sweet: short texts and how to use them*, London [etc.], Penguin, 1994.
- MARTÍNEZ, J.A., *Propiedades del lenguaje poético*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1975.
- MARTÍNEZ GARCÍA, F., *Sobre el lirismo*, León, Universidad de León, 1990.
- MILLARES, Selena, "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua", *Frecuencia-L*, 22, febrero 2003, pp.40-45.
- MIQUEL, L. y SANS, N., "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable*, nº 9, 1992, pp.15-21.
- NARANJO PITA, M., *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999.
- NAVARRO, C., "Didáctica de las unidades fraseológicas", en Calvi, Maria Vittoria/San Vicente, Félix (eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Viareggio - Lucca, Mauro Baroni editore, pp. 99-115.
- PALMER, G., *Lingüística cultural*, Madrid, Alianza, 2000.
- PAMIÉS BERTRÁN, A. "Modelos icónicos y arhimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología", en *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 4, 2002, pags. 9-19.
- PAZ GAGO, J.M., *La recepción del poema. Pragmática del texto poético*, Kassel, Edition Reichenberger, 1999.
- PILLEUX, M., "Competencia comunicativa y análisis del discurso", *Estud. filol.*, 2001, 36, pp. 143-152.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA , *Diccionario de la lengua española*, (ed.22), Madrid, Espasa, 2006.

- STEMBERT, Rudolf., "Propuestas para una didáctica de los textos literarios en la clase de ELE", *Didáctica del Español como lengua Extranjera* (Lourdes Miquel y Neus Sans, coord.) Colección Expolingua, pp. 247-265, Madrid, 1999.
- VISEDO ORDEN, I., "Propiedades del lenguaje poético", *Anales de literatura hispanoamericana*, 5, 1976, pp. 417-419.
- WIDDOWSON, H.G., *Explorations in applied linguistics*, Oxford [etc.], Oxford University Press, 1980.
- WIDDOWSON, H.G., *Explorations in applied linguistics 2*, Oxford [etc.], Oxford University Press, 1984.

