

LA LITERATURA EN CLASE (II): LIBROS DE TEXTO, ACTIVIDADES Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

Kari S. Salkjelsvik¹, Inger Oslbu²
Universitetet i Bergen

Como ya indicamos en nuestra anterior comunicación, en los dos últimos años han salido cuatro métodos de español especialmente escritos para la secundaria noruega. Estos son *Amigos* (2004) de Gyldendal, *Chicos Chicas* (2005) de Aschehoug, *Tapas* (2004) de Damm y *¡Vale!* (2006) de Cappelen. Estos cuatro métodos incluyen, de diferentes maneras, literatura entre sus páginas. En lo que sigue, veremos hasta qué punto estos textos literarios son utilizados o no para promover lo que anteriormente hemos definido como competencia literaria. Finalmente, propondremos un modelo de ejercicio que explota un poema sacado de uno de estos métodos.

La editorial Gyldendal es la que publica el método *Amigos*. El método se compone de tres libros: uno de texto, uno de ejercicios y uno del profesor. Ya en el capítulo 3 del libro de texto se introduce el mundo de los libros activando los conocimientos previos de los alumnos sobre literatura infantil escandinava. En este capítulo Camomila, Marte y Emilio se nos presentan en español desde las páginas de Egner, Vestly y Lingrend. Los ejercicios que acompañan estos pequeños textos son exclusivamente de competencia lingüística, ya que se les pide a los alumnos que traduzcan frases del noruego al español. (Riquelme 2004,1: 14) Si bien estos textos movilizan conocimientos previos de los alumnos, corren el peligro de resultar demasiado infantiles para jóvenes de 13 años. Es por lo tanto importante subrayar que debemos ser conscientes en la elección de material para que este resulte motivador y adecuado para la edad de nuestros alumnos.

El método también incluye ocho canciones auténticas y un poema, además de una referencia en caricatura a la famosa frase shakesperiana "Ser o no ser, esa es

¹ Cand.Philol. Kari Soriano Salkjelsvik es investigadora en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Bergen, Noruega. Tiene amplia experiencia docente en universidades de Europa y EE.UU. Es coautora de una gramática española (*Gyldendal Spanske lommegrammatikk* 2004) y varios artículos de pedagogía. Sus áreas de investigación son la literatura hispanoamericana decimonónica y la metodología y didáctica E/LE. Kari.Salkjelsvik@roman.uib.no

² Cand.Philol. Inger Oslbu es profesora de español en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Bergen, Noruega, donde imparte clases de literatura y de lengua española. Tiene amplia experiencia como docente tanto en la Universidad como en NHH y BI. Inger Oslbu es coautora de varios artículos de pedagogía. Sus áreas de investigación son la literatura hispanoamericana contemporánea y la metodología y didáctica E/LE. Inger.Oslbu@roman.uib.no

la cuestión." Pocas son las actividades que acompañaban estas canciones y poemas, y cuando aparecen son de competencia lectora. Según el libro del profesor, "[v]ed å gjenta dem jevnlig vil ord forrådet feste seg ytterligere." (Riquelme 2004,2: 4) Además, el método continúa subrayando la importancia de que el alumno se mantenga motivado con su trabajo. Por eso propone que las tareas creativas con poesía son un buen modo de explotar la imaginación del alumno y hacer que así se sienta satisfecho. El método formula cinco tipos de ejercicios que trabajan específicamente con este aspecto de la competencia literaria: Kontrastdikt, Femrader, Assosiasjonsdikt, Navnedikt y Klippe-og Limedikt. (Riquelme 2005,2: 7-8) Por otro lado, el libro del alumno dedica su capítulo 22 al cuento de la Cenicienta en forma dramatizada y adaptada de la versión de Disney. El libro de ejercicios no tiene capítulo 22, pero la guía del profesor indica cómo los alumnos pueden hacer una representación de dicho cuento en clase. Es de notar que el énfasis en estas instrucciones recae sobre el vocabulario y la dicción. Por último, puede que uno de los aspectos que destacan de *Amigos 1* es que tiene cuatro "textos extras." La guía para trabajar con ellos es común para todos y propone ejercicios para controlar la comprensión lectora y la fosilización del léxico. Aquí, entre estos cuatro textos, la diferencia de géneros se borra: el primero es una entrevista con Pippi Calzaslargas, el segundo un texto sobre Manu Chao y una canción suya, el tercero es una entrada enciclopédica sobre el alce y el último texto es la voz de El Zorro, que desde el año 1820 nos narra quién es. De este modo, trabajar con "Luna y sol" de Manu Chao y leer sobre el alce se reducen a lo mismo: una cuestión sobre contenido y vocabulario.

El método *Chicos Chicas* está compuesto de tres libros: un libro de ejercicios, una guía del profesor y un libro de texto: este último en dos versiones - una para el alumno y otra que incluye en cada página la guía del profesor. Una de las características de *Chicos Chicas* es que da importancia a utilizar textos auténticos, tanto en la literatura como en las canciones. El método incluye seis canciones, y la letra de algunas de ellas, como por ejemplo "Guantanamera", está sacada del canon literario. Las recomendaciones de los autores se limitan a que las canciones se canten a voz en grito y que algunas incluso se bailen. Lo que sorprende es que las canciones y poemas cantados se consideren "kulturelle friminutt." (Cleverley 2005,2: XV) Es decir, espacios "fuera" de la clase de español, "descansos" en el trabajo. Por lo tanto, no es de extrañar que este método proponga meras actividades de repetición con las canciones.

Sin embargo, lo que destaca de este método es que en las secciones que ellos llaman "Mochila" se han incluido un total de cinco poemas de autores reconocidos españoles y latinoamericanos, además de la versión que Katia Cardenal hace de uno de los poemas de Alf Prøysen. No obstante, estos textos literarios no van acompañados de ninguna actividad ni sugerencia de cómo se ha de trabajar con ellos. Lo que si incluyen es información sobre el autor y glosario. La presentación de los textos literarios sugiere que estos son un material dispensable en la enseñanza de E/LE, algo para rellenar un eventual tiempo extra. Al venir sin instrucciones de uso, se asume que todo profesor de E/LE ya sabe lo que se hace con un poema en la enseñanza de español. Nosotras, sin embargo, opinamos que es importante aclarar el papel de la literatura en clase, así como discutir diferentes maneras de trabajar con ella.

El método *Tapas* de la editorial Damm, se compone de dos libros: un libro de texto con ejercicios y una guía del profesor. Este método ha elegido incluir cuatro canciones populares y auténticas porque estas "oppøver elevenes høreforståelse. Samtidig får de noen smaksprøver på spanskpråkelige artister og musikk stiler." (Alves 2005: 14) Los ejercicios que acompañan a estas canciones son todos de competencia lingüística o de competencia auditiva. En el método también aparece un refrán popular sobre los meses del año. En este caso, el ejercicio que lo acompaña activa también la competencia intercultural al preguntarle al alumno si existe un refrán similar en noruego. Finalmente, *Tapas 1* presenta dos poemas populares. El primero es una rima cuya función, según el libro del profesor, es introducir nuevo léxico. No obstante, en uno de los ejercicios que siguen a esta rima, se le pide a los alumnos que encuentren palabras que rimen en el capítulo. De este modo, *Tapas 1* trabaja con uno de los aspectos más básicos e intuitivos de la competencia literaria: la rima. El segundo poema que hay en *Tapas 1* es "A mí me gustan los colores." En este caso, tras trabajar con la comprensión lectora, se estimula al alumno a que utilice la imaginación y escriba un poema con colores. Como dice el libro del profesor, "[å] få bruke fantasien og leke med ord er en god læremetode." (Alves 2005: 22) Este último elemento debería ser explotado más a menudo en la clase de E/LE ya que así se incitaría al alumno a trabajar activamente y de manera creativa.

¡Vale!, el método publicado por Cappelen, se compone de tres libros: un libro de texto, un libro de ejercicios y un libro del profesor. En lo que concierne a textos

literarios, este método contiene seis canciones en español cuya letra se adapta a melodías sencillas y conocidas dentro del folklore noruego, como "Bjørnen sover", o inglés, como "London Bridge". Según el libro de profesores, las canciones tienen como meta fijar el nuevo vocabulario en el alumno y la metodología que se recomienda para llegar a esta meta es la de la repetición. Además, dentro del contexto de cada capítulo las canciones introducen el léxico nuevo y así funcionan como actividad de prelectura para otros textos. En el método no aparecen ejercicios que trabajen con las canciones, aparte de la repetición. ¡Vale! hace también tres referencias literarias en un capítulo titulado "¿Quién es?" (Hanson 2006,2: 28) En este capítulo hay cinco párrafos en los que diferentes personajes famosos se presentan y el alumno tiene que adivinar quiénes son. En la página opuesta aparecen ilustraciones o fotografías de Don Quijote, el pato Donald, Papá Noel, Harry Potter y Pippi Calzaslargas. En esta ecléctica compañía el libro de Cervantes es la única obra literaria auténtica escrita en español que aparece mencionada en todo el método. Como actividad suplementaria a este capítulo, en el libro del profesor existe una traducción/adaptación al noruego del famoso encuentro con los molinos de nuestro querido hidalgo. A esta traducción fotocopiable tampoco le acompaña ningún ejercicio específico.

El hecho de que los cuatro métodos estudiados sugieran que se coreen las canciones, proviene de una larga tradición que ha seguido el Método Audiolingüe y su idea de que el vocabulario y las estructuras gramaticales se aprenden a través de la repetición. La gran presencia de canciones a este nivel de enseñanza hace eco también del Método Directo que, como se sabe, recomendaba terminar las clases con una canción. Uno de los problemas de la repetición es que no estimula el uso libre del español. También es cuestionable el hecho de que las canciones así presentadas terminan convirtiéndose en actividades unidireccionales. No obstante, el aspecto positivo de la relativamente alta representación de canciones en estos métodos, es que ofrece al alumno ejemplos diversos de expresiones culturales del mundo hispanohablante – en los casos en que se utilizan textos y música auténticos. Además el uso de ritmos, músicas y rimas puede ser un elemento motivador para los adolescentes, que muy a menudo tiene un interés especial por la música.

Nos gustaría subrayar, sin embargo, que el acceso a un texto cultural no implica necesariamente que tenga lugar un *encuentro* intercultural. Para que éste pueda desarrollarse es requisito que el alumno participe activamente. Es decir, no

basta presentar una canción o un poema, hay que *hacer algo* con ellos más allá de la repetición. Así mismo, en la mayoría de los casos sospechamos que resulta poco motivador escuchar una canción o leer un poema descontextualizado y desconectado del resto del aprendizaje. Como habíamos visto, el método *Tapas*, proponía un par de actividades que explotaban las cualidades creativas de los alumnos e incluso trabajaban con aspectos específicamente literarios de los textos. Pero estas actividades representan una minoría, y por lo tanto nos gustaría ahora proponer una actividad cuya meta es aprovechar de una mejor manera el potencial de la literatura en clase. Se trata de un ejercicio con un poema de Ramón Gómez de la Serna, sacado de una de las Mochilas del método *Chicos, chicas* (Cleaveley 2005,1: 27). En el libro el poema no va acompañado de ningún ejercicio. Nosotras lo hemos elegido porque se trata de un poema corto que se puede utilizar en un nivel totalmente inicial. Además, la brevedad del poema hace que se pueda crear un ejercicio que no toma mucho tiempo en la clase. Y por último, aunque no por ello menos importante, nos hemos decidido por este poema debido a su aspecto lúdico - es una greguería que nos guiña el ojo desde la página.



FASE 1. ANTES DE LEER: Esta fase del ejercicio se subdivide en tres secciones.



Actividad 1: Preparación de vocabulario.

En esta actividad se presenta el nuevo vocabulario con el fin de preparar al alumno para la lectura. Tenemos que enseñarles la palabra bigote. Si no se hace esta actividad en el contexto de la lección en la que se presenta el vocabulario del cuerpo, esto se puede hacer contando una pequeña anécdota sobre un amigo que tiene un bigote muy grande. Dibujamos una cara en la pizarra con un bigote. ¿Conocemos algún personaje famoso que tenga bigote? (Dalí, Charles Chaplin, Jack Sparrow en Piratas del Caribe, Grieg, Einstein, Hitler, Franco, Pinochet...) Además, mostrar fotografías de famosos con bigote es un buen recurso para contextualizar la nueva palabra.

 **Actividad 2: preparación del tema y relación personal con el mismo.**

En esta actividad les preguntamos a los estudiantes si se acuerdan de alguna letra que sea especial del español y el profesor apunta las propuestas en la pizarra (ñ, ch, ll, etc.). Seguidamente preguntamos cuáles son las letras especiales del noruego (ø, æ, å, etc.). Si en la clase tenemos alumnos que conocen otras lenguas con letras diferentes, se les puede también pedir que las muestren algunas a la clase. La finalidad de esta actividad es preparar a los alumnos para la lectura del poema desde un punto de vista comparativo cultural y lingüístico.

 **Actividad 3: Activación de conocimientos literarios.**

En esta actividad les pediremos a los alumnos que en grupos de tres en tres hagan una lista de elementos que aparecen en la poesía. ¿Qué es lo que la diferencia de la narrativa o el teatro? Seguidamente se hará una puesta en común y el profesor irá anotando en la pizarra conceptos como estrofa, verso, rima y ritmo.

La meta de estas tres actividades de prelectura siguen un modelo interactivo basado en la Teoría de los esquemas de Patricia Carrell (1984). Es decir, son ejercicios creados para activar tres tipos de conocimiento o esquema de conocimiento previo, a saber el conocimiento lingüístico, el sociocultural y el del mundo y de la temática. Además, en la "Actividad 3" nos hemos concentrado en movilizar lo que en un estudio anterior Patricia Carrell y Joan Eisterhold (1983) habían llamado el esquema formal; es decir, el conocimiento previo de estructuras retóricas y discursivas, aunque nosotras nos hemos concentrado en estructuras literarias. De este modo logramos que la FASE 1 active competencias lingüísticas y las contextualice mencionando a gente famosa con bigote. Además, contrastamos elementos culturales del español y del noruego al hacer que el alumno reflexione sobre los alfabetos de los dos idiomas, de modo que se agiliza el encuentro intercultural de la lectura. Por último, hemos ampliado el contexto de enseñanza al incluir la activación y concienciación de la competencia literaria del alumno.



FASE 2. LECTURA ACTIVA

Para empezar esta fase, el profesor explica que van a leer un poema de un escritor español del siglo XX llamado Ramón Gómez de la Serna. Si así lo desea, el profesor

también puede presentar algún dato histórico-biográfico sobre el autor y su obra, pero no es necesario hacerlo para llevar a cabo esta actividad. Seguidamente, el profesor pondrá una transparencia con el poema o simplemente lo escribirá en la pizarra:

La ñ es la n con bigote.

El profesor leerá entonces el poema en voz alta, acentuando el ritmo del verso. ¿Puede ser una sola línea un poema? También se le puede pedir a alguno de los alumnos que haga un dibujo en la pizarra de la cara de la ñ.

En esta fase hemos aprovechado los conocimientos previos de los alumnos en el campo de la literatura y quizás les hayamos sorprendido con este pequeño poema de un solo verso. Además, pensamos que el acto de transformar la letra en una imagen con sentido, desencadena un proceso en el que el alumno hace suyos tanto la letra ñ como la greguería.



FASE 2. ACTIVIDAD DE POSTLECTURA

En este caso, la fase dos va a tener dos actividades.



Actividad 1: Comprensión.

El profesor pregunta si el poema les parece divertido o no. ¿Tienen alguna hipótesis de por qué el autor elige escribir precisamente sobre la letra ñ? Después de esta pequeña discusión, se les puede explicar a los alumnos que el verso en cuestión es una greguería de Gómez de la Serna y explicar brevemente en qué consiste. Incluso se les puede dar más ejemplos.



Actividad 2: Taller de escritura.

En grupos de dos o tres alumnos se les pide que creen greguerías en noruego con las palabras especiales del alfabeto noruego. ¿Alguien se atreve a escribir una greguería en español? El profesor puede funcionar de diccionario andante. Finalmente se hará una puesta en común de las greguerías de los alumnos.

Estas dos actividades de postlectura han tenido como meta no solo comprobar la comprensión del alumno en términos lingüísticos, sino también en términos de competencia literaria. Dos elementos importantes en cuanto a esto último han sido la discusión sobre si la greguería era un poema y el papel del humor en la misma. Por último, hemos fomentado la creatividad del alumno al pedirle que produzca su propia greguería.

En estas dos sesiones hemos querido plantear la pregunta sobre si el potencial de la literatura es explotado de manera satisfactoria en la clase E/LE y en los manuales publicados para ella. A través del término competencia literaria hemos concretizado la función de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. No por ello hemos dado instrucciones para crear un modelo fijo y estático, sino que hemos querido subrayar que la competencia literaria es algo más que la competencia lectora o la competencia lingüística. Hemos destacado los aspectos de interpretación, experiencia y estética que forman parte importante del encuentro con la literatura. El modelo es por lo tanto abierto, dejando sitio para que la comunidad interpretativa de la clase E/LE cree su propio texto cada vez que abre el libro.

Bibliografía

- Alves, Camila, Teresa Eriksson, Tove Johnson, Mira Leinonen, Manuel Medina y Francisco Rodríguez (2004): *Tapas 1*. Oslo: Damm.
- . (2005): *Tapas 1. Lærerveileding*. Oslo: Damm.
- Carrell, Patricia L. (1984): "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications." En *The Modern Language Journal* 64.4: pp. 332-343.
- Carrell, Patricia L. y Joan C. Eisterhold (1983): "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." En *TESOL Quarterly* 17.4: pp. 553-573.
- Cleaverley, Kristina, Andreas Dybwad, Celia Ferragut y María Ángeles Palomino (2005): *Chicos Chicas 1. Spansk for ungdomstrinnet – Elevbok*. Oslo: Aschehoug.
- . (2005): *Chicos Chicas 1. Spansk for ungdomstrinnet – lærerveileding*. Oslo: Aschehoug.
- Cleaverley, Kristina, Andreas Dybwad, Ellen Marie Hoff Gloppen y Celia Ferragut (2005): *Chicos Chicas 1 spansk for ungdomstrinnet – Lærerens ressusbok*. Oslo: Aschehoug.

Cleaverley, Kristina, Andreas Dybwad, Celia Ferragut, María Ángeles Palomino y Nuria Salido García (2005): *Chicos Chicas 1. Spansk for ungdomstrinnet – oppgavebok*. Oslo: Aschehoug.

Hanson, Ørjan e Inmaculada Moreno Teva (2006): *¡Vale 1! Arbeidsbok bokmål*. Oslo: Cappelen.

---. (2006): *¡Vale 1! Arbeidsbok bokmål*. Oslo: Cappelen.

---. (2006): *¡Vale 1! Lærens bok* Oslo: Cappelen.

Riquelme, Angella, Linda Salomonsen, Monika Saveska Knutgård, Anette de la Motte y Horacio Lizana (2004): *Amigos uno. Ejercicios*. Oslo: Gyldendal.

---. (2004): *Amigos uno. Lærerveileding*. Oslo: Gyldendal.

---. (2004): *Amigos uno. Textos*. Oslo: Gyldendal.