

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA ROMANSKE JEZIKE IN KNJIŽEVNOSTI

Danilo Venanzi

El papel de la poesía en la enseñanza de lenguas extranjeras
Il ruolo della poesia nell'insegnamento delle lingue straniere
The Role of Poetry in Foreign Language Teaching
Vloga poezije pri poučevanju tujih jezikov

Magistrsko delo

Mentorici:

izr. prof. dr. Marjana Šifrar Kalan

izr. prof. dr. Irena Prosenc

Študijski program:

Španščina – D, P in

Italijanščina – D, P

Ljubljana, 2020

*La lingua va dove vuole ma è sensibile
ai suggerimenti della letteratura*
(Umberto Eco, Sulla letteratura)

IZVLEČEK

Vloga poezije pri poučevanju tujega jezika se je s časom spreminjala in se še danes stalno razvija. Čeprav Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) priporoča rabo literature in torej tudi poezije, je pri urah tujih jezikov zelo razširjeno mnenje, da je poezija nekaj marginalnega in oddaljenega, njen jezik naj bi bil preveč zapleten, predvsem pa naj bi v njem primanjkovalo komunikacijskih elementov. Iz teh razlogov se je razvila debata o možnosti tega, da se pri poučevanju poslužimo samo določenega dela literarnega besedila oziroma o priredbah izvirnega besedila glede na potrebe učencev. Poezija velja za avtentično besedilo, ki je lahko izhodiščna točka za učno uro tujega jezika, pri kateri je glavni cilj komunikacija. Izbira prave poezije ni lahek proces, zato učitelji včasih ta korak opustijo. Če sledimo primerni metodologiji, je sicer izbira poezije lahko manj zapletena. Ko smo poezijo izbrali, si z njo lahko pomagamo za številne didaktične dejavnosti, ki jih oblikujemo glede na zastavljene cilje. Pri tem je učitelj tisti, ki z didaktičnimi dejavnostmi vpliva na raven učne ure.

Ključne besede: glotodidaktika, literatura, poezija, SEJO, didaktične dejavnosti.

ABSTRACT

The role of poetry in foreign language teaching has undergone many changes in the past and continues to evolve to this day. While the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) endorses the use of literature, and thus poetry, the widespread perception with regard to foreign language teaching is that poetry is remote and marginal, its language is too complex, and, above all, lacks communication elements. For that reason, a discussion arose on the possibility of using specific parts of literary texts in teaching or adapting original texts according to the students' needs. Poetry is considered an authentic text that may be used as a stepping stone for a foreign language lesson, the primary purpose of which is communication. It is not easy to choose appropriate poetry, therefore many teachers avoid taking this step. By following a suitable methodology, however, the complexity of this process can be significantly reduced. Once poetry has been chosen, there are numerous educational activities that we can develop in order to pursue the objectives set. It is then the teacher's task to use educational activities appropriate to the level of the lesson.

Key words: glottodidactics, literature, poetry, CEFR, educational activities.

ESTRATTO

Il ruolo della poesia nelle ore di lingua straniera ha cambiato molte volte ed è in continua evoluzione. Sebbene il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) consigli anche l'uso della letteratura, e quindi della poesia, nelle ore di lingua straniera, è molto diffuso il pensiero che la poesia sia un qualcosa di isolato e lontano. La lingua presente nella poesia viene vista come troppo complessa e soprattutto carente di elementi comunicativi. Per questo motivo è nato il dibattito sulla possibilità di presentare solo una parte di un testo letterario o di adattarli in base al livello degli apprendenti. La poesia è vista come un testo autentico che può essere il punto di partenza di una lezione di lingua straniera con obiettivo principale la comunicazione. Scegliere la poesia adeguata non è un processo facile, per questo, a volte, molti docenti la tralasciano. Tuttavia, seguendo una metodologia adeguata, la scelta della poesia può essere meno complessa. Una volta selezionata la poesia ci sono moltissime attività didattiche che si possono creare a seconda degli obiettivi prefissi. È il docente che attraverso le attività didattiche influirà sul livello della lezione.

Parole chiave: glottodidattica, letteratura, poesia, QCER, attività didattiche.

RESUMEN

El papel de la poesía en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado mucho y está en una evolución continua. Aunque el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) recomiende también el uso de la literatura, y por supuesto de la poesía, en las clases de lenguas extranjeras, está bastante difundida la creencia que la poesía es algo aislado y lejano. Se evalúa la lengua de la poesía como algo demasiado complejo y carente de elementos comunicativos. Por eso se ha desarrollado un debate sobre la posibilidad de presentar solo un fragmento de un texto literario o de adaptarlo al nivel de los aprendientes. La poesía es un texto auténtico que puede ser el punto de salida de una clase de lengua extranjera que tiene como objetivo principal la comunicación. Elegir el poema adecuado no es un proceso fácil, por eso, muchos profesores abandonan esta posibilidad. Sin embargo, siguiendo una metodología adecuada, la selección de la poesía resultará menos compleja. Después de la selección, hay muchísimas actividades que se pueden crear según los objetivos, siendo el profesor el que define el nivel de la clase con su selección de las actividades.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, literatura, poesía, MCER, actividades didácticas.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. LA POESÍA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	10
2.1 ¿QUÉ ES LITERATURA?	10
2.2 LA POESÍA COMO TEXTO AUTÉNTICO.....	12
2.2.1 ¿QUÉ ES UN TEXTO?.....	12
2.3 LA POESÍA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PASADO.....	14
2.4 EL PAPEL DE LA POESÍA HOY	15
2.4.1 LAS DESVENTAJAS DEL TEXTO POÉTICO.....	16
2.4.2 LAS VENTAJAS DEL TEXTO POÉTICO	19
2.4.3 LA POESÍA EN LOS MANUALES DE NIVEL BÁSICO	25
3. LA SELECCIÓN DEL POEMA Y LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	27
3.1 LA SELECCIÓN DE UN TEXTO POÉTICO	27
3.2 ¿ADAPTAR O NO ADAPTAR EL POEMA?	32
3.3 LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA.....	35
4. LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS	45
4.1 UNA POESÍA PARA EL NIVEL A1	45
4.1.1 COMENTARIOS	47
4.2 UNA POESÍA, DIFERENTES NIVELES.....	50
4.2.1 LAS ACTIVIDADES PARA EL NIVEL A1	50
4.2.2 COMENTARIOS	52
4.2.3 LAS ACTIVIDADES PARA EL NIVEL B1	53
4.3 LE PROPOSTE DIDATTICHE.....	55
4.3.1 UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL LIVELLO A1	55
4.3.2 COMMENTI.....	57
4.4 UNA POESIA, DUE LIVELLI DIFFERENTI.....	58
4.4.1 UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL LIVELLO A1	59
4.4.1.1 COMMENTI	60
4.4.2 UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL LIVELLO B1	62

5. RIASSUNTO	63
5.1 CHE COS'È UN TESTO?	65
5.2 LA POESIA NELLE ORE DI LEZIONE DI LINGUA STRANIERA NEL PASSATO .	67
5.3 IL RUOLO DELLA POESIA OGGI	68
5.4 GLI SVANTAGGI DEL TESTO POETICO.....	69
5.5 I VANTAGGI DELL'USO DELLA POESIA.....	70
5.6 DALLA SELEZIONE ALLA PRESENTAZIONE IN CLASSE.....	74
5.7 ADATTARE O NON ADATTARE UN TESTO?	78
5.8 COSA SUCCEDDE DOPO LA SELEZIONE DI UN TESTO?	80
6. CONCLUSIÓN.....	85
7. POVZETEK	87
8. BIBLIOGRAFÍA.....	89

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de las lenguas extranjeras está en una evolución continua, así como también el uso y el papel de la poesía en este contexto han cambiado muchas veces y siguen cambiando. En el siguiente trabajo se van a presentar los potenciales de la poesía como medio de enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente centrándonos en su efecto en las clases de español e italiano. El trabajo está estructurado en dos partes: la primera parte es teórica, mientras que la segunda es práctica. En la primera parte, entonces, se analizará brevemente cuál ha sido el papel de la literatura y, por supuesto, también de la poesía, a lo largo de la historia mundial en las clases de lenguas extranjeras. Después de este análisis diacrónico se expondrá qué papel tiene hoy el texto literario y poético, siempre en el contexto que nos ocupa. El análisis sincrónico se documentará con un estudio exhaustivo de algunos manuales de italiano, español y esloveno como lengua extranjera en uso en Eslovenia. Se enfocará el análisis en la función que pueda tener un texto poético durante la enseñanza de una lengua extranjera y se intentará demostrar que la poesía, tanto la antigua como la contemporánea, puede en algunas ocasiones cumplir la misma función que otros textos auténticos y entonces que tiene, además de su importancia literaria y sociocultural, también potenciales lingüísticos y didácticos como otros medios didácticos que se utilizan durante las clases. Se demostrarán las oportunidades lingüísticas que ofrece el texto poético, enumerando las posibles actividades didácticas que se pueden crear y presentar en las aulas a partir de la poesía. El objetivo principal es entonces demostrar que es posible utilizar un texto poético con fines principalmente lingüísticos también en niveles básicos. En la parte práctica se expondrán algunas clases de español e italiano como lengua extranjera, todas centradas en la poesía. El objetivo de este trabajo es demostrar también con ejemplos prácticos lo que será analizado de manera teórica en la primera parte, por lo que la segunda parte no estará limitada a la exposición de las clases, sino que las propuestas didácticas serán complementadas con nociones teóricas y comentarios especialmente relacionados con la parte práctica, buscando justificar las decisiones tomadas y demostrando los potenciales lingüísticos y didácticos de los elementos presentes en el texto poético elegido y de las actividades que están directamente conectadas con el mismo.

El fin de este trabajo no es criticar a los docentes de lenguas extranjeras que no utilizan la poesía, sino reflexionar sobre el tema, analizar la situación actual y, en la medida de lo posible, ser inspiradores de nuevas experiencias didácticas.

2. LA POESÍA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de profundizar el tema principal de este trabajo, con el fin de que se entienda mejor la situación actual y cómo está desarrollando su papel en las aulas, es importante definir qué es «literatura», qué se entiende por «texto poético» y ver, por lo menos, las etapas más importantes que han influido sobre el uso de la poesía en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos siglos y décadas, así como en los años más recientes. A lo largo de la historia, el papel de la literatura y de los textos auténticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras no ha sido el mismo que el de ahora y ha cambiado muchas veces, pasando desde una posición fundamental a la total desaparición. Por eso es inevitable, para alcanzar a comprender la situación actual, mirar al pasado. En realidad, todavía a día de hoy, la funcionalidad de la literatura en las clases de lenguas extranjeras sigue siendo una cuestión bastante debatida (Santos, 2004: 83).

2.1 ¿QUÉ ES LITERATURA?

Hay una multitud de definiciones y de estudios sobre la literatura. Muchos debates han nacido a partir de la tentativa de definirla y la mayoría de los lingüistas se han cruzado con este debate. En la versión electrónica del diccionario de la Real Academia Española, como primera definición de literatura se encuentra: «Arte de la expresión verbal». Aristóteles a través de una perífrasis la define el arte del verso y de la prosa como «un arte que imita el lenguaje» (Maestro, 2012: 60). En el Diccionario de Uso del Español de María Moliner se define como: «el arte que emplea como medio de expresión la palabra hablada o escrita». La mayoría de los autores definen la literatura como un arte y acostan a este término siempre algo que se refiere a la lengua, a la comunicación, a las palabras.

Después de estas definiciones del término literatura no podemos no nombrar al lingüista Roman Jakobson y sus *Ensayos de lingüística general*, sobre todo lo que es titulado *Lingüística y poética*, presentado en el 1958 en la Indiana University, con el que Jakobson presentó lo que relaciona la poética con la lingüística y en consecuencia con la misma lengua. Jakobson se pregunta qué es lo que permite que un mensaje verbal se convierta en una obra de arte (Jakobson, 1996: 149).

Jakobson separa la comunicación en seis factores constitutivos. El emisor envía un mensaje al receptor. Para que sea posible la comprensión del mensaje por el receptor, es necesario que haya un contexto comprensible a los dos. Otro elemento de la comunicación es el código, que tiene que ser totalmente (o al menos en parte) común al emisor y al receptor. Como último

elemento hay el contacto que es un canal físico que permite establecer y mantener la comunicación.

Para Jakobson (1996: 154) cada factor está relacionado con una función de la lengua. La función emotiva es la expresión de la actitud del emisor sobre lo que está comunicando. La función conativa está centrada en el receptor y se expresa con el imperativo y el vocativo. Cuando la comunicación está centrada en el contexto, entonces sobre la relación entre el mensaje y el mundo, se trata de la función referencial. Algunas partes de las conversaciones son simplemente mensajes que utilizamos para iniciar (¡Hola!), prolongar, interrumpir o terminar la conversación o simplemente comprobar si existe un contacto (¿Me oyes?): son mensajes centrados en el canal de la comunicación entre el emisor y el receptor. En este caso se habla de función fática. Con la función metalingüística, en cambio, los elementos están orientados en el código. La función poética está orientada al mensaje. Entonces el acto comunicativo está centrado en su disposición, en su organización, en la forma de transmisión (Jakobson, 1996: 149-159). Esta función caracteriza, aunque no exclusivamente, la literatura. Jakobson señala que difícilmente vamos a encontrar un texto en el que hay solamente una función: en casi todos los textos están presentes varias funciones, a veces incluso todas. El tipo de texto depende de la jerarquía de las funciones y entonces de la función dominante (Jakobson, 1996: 154). En los textos literarios la función dominante es la poética, que Eco (2016: 390) define «estética» y es lo que diferencia un texto literario de otros textos. Hay que añadir que la función poética no va a anular la presencia de otras funciones, como por ejemplo la referencial o la emotiva.

Hernández Guerrero (1996: 12) propone cuatro puntos de vista para analizar la literatura:

- la literatura como manifestación artística;
- la literatura como creación lingüística;
- la literatura como lenguaje;
- la literatura como símbolo.

A la pregunta de si es posible acostar la literatura a la lengua, podemos entonces responder, sin titubear, con un sí. La literatura mantiene en ejercicio la lengua y contribuye a formarla creando identidades y comunidades (Eco, 1993: 9). Si la literatura es un medio que influye sobre la lengua, ¿es posible utilizarla durante el aprendizaje de una lengua extranjera?

2.2 LA POESÍA COMO TEXTO AUTÉNTICO

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002: 141)¹ leemos que es posible aprender una lengua extranjera «mediante la exposición directa a un uso auténtico de la L2». En varias propuestas de medios y métodos, en el MCER (2002: 141-142) se afirma que es posible aprender una lengua extranjera también «leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios)». Siguiendo estas afirmaciones, en las clases de lengua extranjera no solamente se puede utilizar textos auténticos, sino que están al mismo nivel que otros métodos de aprendizaje como estar «cara a cara con el hablante o los hablantes nativos», «escuchando la radio, grabaciones» o «viendo y escuchando la televisión, vídeos» (2002: 141). Con este trabajo se intentará demostrar que es correcto afirmar que se puede utilizar un texto literario, y más precisamente un poema, como texto apto para la enseñanza de una lengua extranjera. Este pensamiento no está siempre de acuerdo con las teorías más reputadas en el pasado, por eso, para que se pueda entender mejor la situación actual, es bastante importante, antes de hacer un estudio sobre la situación actual, hacer un rápido resumen del papel que tuvo la poesía en las clases de lenguas extranjeras en el pasado.

2.2.1 ¿QUÉ ES UN TEXTO?

Muchísimos lingüistas intentaron definir el texto: para Umberto Eco (1979: 50), el texto «representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar»². Según el diccionario electrónico de la Real Academia Española, el texto es un «enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos». Bernárdez (1982: 77-85) propone unas definiciones muy interesantes sobre el concepto de texto citando a diferentes autores. Entre ellos se han extraído las más importantes para el concepto de texto relacionado con la poesía. Lázaro Carreter, en su Diccionario de términos filológicos, define el texto como «todo conjunto analizable de signos. Son textos, por lo tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela...» (en Bernárdez, 1982: 78). El texto es también «la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita), es en forma de textos» (Isenberg en Bernárdez, 1982: 78). Bernárdez (1982: 85) concluye afirmando que el texto «es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal

1 Desde ahora el MCER.

2 Traducción propia: «rappresenta una catena di artifici che debbono essere attualizzati dal destinatario».

humana [...]; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto integro [...]». La teoría lotmaniana señala que todas las comunicaciones se realizan en un sistema de signos y por eso son textos también un ballet, un cuadro, un espectáculo teatral y un poema. El texto entonces es un acto comunicativo tanto hablado como escrito. También en el MCER (2002: 93) se señala que los textos pueden ser orales y escritos. Durante un curso de lenguas extranjeras, para que las clases sean fructíferas, es casi indispensable e imprescindible ofrecer varios y distintos textos en género, extensión y registro. Entonces ¿qué tipos de textos pueden (y deberían) utilizar los docentes? Según el MCER (2002: 93-94) los textos orales utilizables son:

- declaraciones e instrucciones públicas;
- discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
- entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
- retransmisión de noticias;
- debates y discusiones públicas;
- diálogos y conversaciones;
- conversaciones telefónicas;
- entrevistas de trabajo.

Siempre según el MCER (2002: 93-94), los textos escritos son:

- libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias;
- revistas;
- periódicos;
- manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.);
- libros de texto;
- tiras cómicas;
- catálogos, prospectos;
- folletos;
- material publicitario;
- carteles y señales públicas;
- señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado;
- embalaje y etiquetado de mercancías;
- billetes, etc.;
- formularios y cuestionarios;
- diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros;
- cartas y faxes comerciales y profesionales;
- cartas personales;
- redacciones y ejercicios;
- memorandos, informes y trabajos;
- notas y mensajes, etc.;
- bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.).

2.3 LA POESÍA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PASADO

En este capítulo presentamos muy brevemente el papel que tuvieron la literatura y la poesía en el pasado en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Analizaremos las etapas más importantes de las evoluciones metodológicas. De hecho, a lo largo de la historia, el papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras ha cambiado muchas veces. En algunos periodos ha tenido un papel muy importante, mientras que en otros ha sido totalmente olvidada o incluso rechazada.

Hasta casi la mitad del siglo XX, la metodología del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido más o menos la misma que se utilizaba para aprender las lenguas clásicas. El método que dominaba era lo que se identifica como el método gramática-traducción. El objetivo principal no era hablar una lengua sino traducirla (Lugilde, 2012: 19). En el siglo XVI, las lenguas vulgares empezaron a adquirir una mayor importancia y el latín contempló el ocaso de su dominio tanto en el nivel de lengua hablada como en el de lengua escrita (Martín Sánchez, 2009: 56). Sin embargo, durante los siglos XVII y XVIII, el latín se convirtió en una «lengua imprescindible como base para cualquier conocimiento» y, por eso, «la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego obtuvieron gran éxito [...] Era el vehículo necesario para poder tener acceso a la gran biblioteca de la Antigüedad» (ibidem). También se estudiaba el hebreo para poder tener conocimiento de las Sagradas Escrituras. Entonces el desarrollo de la metodología se basaba en torno a las lenguas clásicas. Una figura muy importante para los estudios de las lenguas extranjeras fue Elio Antonio de Nebrija. Con la publicación de la Gramática de la lengua española, la primera gramática de una lengua romance, en 1492, podemos afirmar que empieza también la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (Martín Sánchez, 2009: 57).

Hasta los primeros años del siglo XX, el método gramática-traducción prevaleció como el método dominante. La literatura era bastante frecuente en las clases de lenguas extranjeras, pero hay que señalar que las clases de lenguas extranjeras estaban principalmente dedicadas a los futuros profesores (Hall, 2005: 53). La importancia de la literatura sigue aumentando y en los años 50 se convierte en el medio más importante en este ámbito, sobre todo en la enseñanza a aprendientes de nivel avanzado. El método gramatical se basaba en la traducción de los textos literarios, además de estudiar de memoria la gramática.

En los años 60 y al comienzo de los 70 predominaba el método estructural que rompió con el pasado, enfocándose en las estructuras gramaticales y en el vocabulario. La enseñanza tiene

un recorrido gradual y la literatura no parece encajar en este método. En los años 70, con el desarrollo del modelo nocio-funcional, la literatura, y, sobre todo, la poesía (Naranjo Pita, 1999: 7), sigue quedándose fuera de las aulas de lenguas extranjeras. Con el modelo comunicativo en los años 80, hay una verdadera revolución en este ámbito, sin embargo, este método tiene un objetivo práctico y «la literatura es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática» (Albaladejo García, 2007: 4). Sin embargo, señala Hall (2005: 53), se empieza a valorar el texto literario como texto auténtico y, poco a poco, durante los años 90, la literatura vuelve a ser importante para la enseñanza de las lenguas extranjeras y, como señalan muchos autores, aparecen las primeras obras que revalorizan la literatura. Son obras principalmente inglesas que analizan la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Albaladejo García, 2007: 4 y Hall 2005: 53). Esta revaloración de la literatura empezó en el mundo anglosajón, que siempre ha sido el más avanzado en este ámbito (Naranjo Pita, 1999: 8). Todos los autores consultados están de acuerdo con el hecho que «queda mucho por hacer» (Aventín Fontana, 2008: 100) para desarrollar el uso de la poesía (y de la literatura) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: la poesía muchas veces sigue siendo un «mero trazo ornamental, cultural y casi exótico» (Naranjo Pita, 1999: 9).

2.4 EL PAPEL DE LA POESÍA HOY

En esta parte se analizará el papel que tiene hoy la literatura y, más detalladamente, la poesía en las clases de lenguas extranjeras. Como ya hemos visto, en el MCER (2002: 141) podemos leer que el estudio de una lengua extranjera es posible y eficaz «mediante la exposición directa a un uso auténtico de la L2» y, más precisamente, «leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios)». Por lo tanto, los profesores de lenguas extranjeras pueden (o deberían) utilizar los textos literarios como textos auténticos.

Los profesores, según Maresma Durán (2006: 245), inconscientemente, «consideramos el poema un exponente del uso más elevado de la lengua y, quizás, por este motivo, pensamos que no es apropiado para el aula». Pasa que la poesía está percibida como algo «frío y alejado» y «olvidamos su existencia» a la hora de preparar las actividades. Pensamos en artículos de revistas o periódicos, en canciones, en breves textos literarios, pero casi nunca en la poesía (ibidem). También si analizamos los manuales de textos en niveles A1, A2 y B1 más

utilizados, podemos fácilmente observar que la literatura ha sido olvidada por unos autores y está mal incluida por otros. Esta situación es muy contradictoria, porque, aunque se aconseje su uso, la realidad práctica parece no seguir lo que aconseja la teoría. Por otro lado, no podemos limitar el estudio a algunos manuales y tampoco podemos ver y saber lo que pasa en todas las aulas de lenguas extranjeras del mundo u obligar a todos los docentes a utilizar los textos poéticos. El fin de este trabajo no es criticar a los docentes de lenguas extranjeras que no utilizan la poesía, sino reflexionar sobre el tema, analizar la situación actual y, en la medida de lo posible, ser inspiradores de nuevas experiencias didácticas.

2.4.1 LAS DESVENTAJAS DEL TEXTO POÉTICO

Aunque sea aconsejable utilizar textos literarios en las clases de lenguas extranjeras, está bastante claro que no podemos evaluar, en el plano comunicativo de la misma manera un poema que tiras cómicas o anuncios inmobiliarios: «la scelta può apparire “forzata” perché il testo poetico non è notoriamente e per sua natura “spendibile” sul piano comunicativo immediato e perché non è una modalità di comunicazione quotidiana né finalizzabile a scopi pratici, come è il caso degli altri generi testuali indicati» (Delucchi, 2012: 353).

La poesía no es un texto comunicativo que se utiliza cotidianamente, por eso el texto literario ha sido muchas veces descartado y solamente en los últimos años la literatura ha empezado a estar presente en las clases de lenguas extranjeras. Aventín Fontana (2008: 100) afirma que «en los últimos años, una vez superadas las fobias de los enfoques comunicativos hacia la literatura, ésta ha ido reconquistando el estatus que merece, aunque todavía queda mucho por hacer».

La literatura es un lenguaje especial, que no es transferible para el conocimiento y uso de una lengua en condiciones normales. Ni hablamos con sonetos, ni pensamos con soliloquios teatrales. Leer textos literarios exige unas estrategias de lectura que no todo aprendiente está en condiciones de desarrollar. Pedir a un alumno que realice una composición sobre su país o que lea una novela es un tipo de tarea antigua y cuyos resultados son poco estimuladores y pobres (Ocasar, 2003: 17).

Muchas veces el texto literario es presentado como algo distinto y lejano de los restantes elementos de las clases. Acquaroni, hace 20 años, ya había analizado este aspecto que sigue siendo el mismo:

Ya el hecho de situar el poema o el fragmento literario al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema o el texto literario queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase. Su aparición, entonces, parece responder principalmente a requisitos editoriales más bien decorativos: es una hermosa forma de cumplir con la obligación de incluir ciertos aspectos culturales, con un toque de distinción literaria (Acquaroni, 1997: 17).

Bernal Martín (2011: 6) afirma que en el pasado muchos docentes no utilizaban el texto literario porque afirmaban que este tipo de texto «incluye un léxico demasiado rico y demasiado complejo». Para Delucchi (2012: 352-355), este ha sido el problema principal de la poesía. Demasiadas veces se ha evaluado el texto literario como algo que no se puede presentar en las clases de lenguas extranjeras, sobre todo en las clases de niveles básicos: «è spesso considerato un genere testuale non proponibile nei corsi di base e intermedi di italiano L2, un “lusso” a fronte di situazioni in cui le competenze linguistiche degli apprendenti sono scarse e in via di formazione» (Delucchi, 2012: 354-355). Bernal Martín (2011: 7) enumera otros tantos motivos por los cuales los textos literarios, y entonces también la poesía, fueron y siguen siendo ninguneados, y, entre ellos, también se incluyen los propios docentes, quienes cometen el error de no considerar el grupo meta y se enfocan demasiado en la literatura: «los profesores presentan los materiales literarios a sus alumnos extranjeros del mismo modo que impartirían una clase de literatura a estudiantes nativos». Esto influye negativamente, sobre todo porque el interés de los aprendientes disminuye. Entonces, como cada texto, también un texto literario tiene que ser presentado con mucha atención, con lógica y analizando todos los elementos que pudieran influir positivamente y negativamente. Hay que tener en cuenta los objetivos y no hay que olvidar que el docente es un «guía» que, «previamente, habrá diseñado la clase para que su trabajo dentro de ella casi pase desapercibido» (Bernal Martín, 2011: 7).

Otro problema es la concepción de que la poesía es solamente algo relacionado al pasado y, consecuentemente, a la lengua pasada. «Cuando se habla de literatura en el aula de español, a menudo se piensa en autores clásicos. Pero a no ser que se trate de alumnos con una formación filológica, es muy difícil despertar su interés por ellos en muchos casos» (Ubach Medina, 1997: 854). Existe una posible solución a este problema: «En cambio, con autores más próximos en el tiempo las posibilidades de que los sientan más cercanos, con independencia de la diferencia de cultura, es mayor» (Ubach Medina, 1997: 824).

Cassany, Luna y Sanz (2000: 484-520) se detienen sobre otro problema: la competencia literaria de los aprendientes. Una de las dudas de muchos profesores es la posibilidad de los aprendientes de entender en su totalidad una obra literaria:

En alguna ocasión hemos visto cómo un profesor seguramente buen investigador y erudito explicaba que un alumno de COU no podía entender a Clarín si no sabía qué era la novela realista y que no podía entender qué era la novela realista si antes no sabía qué era el cuadro de costumbres y la novela romántica (Cassany, Luna y Sanz, 2000: 486).

Los mismos autores (2000: 485) afirman que «Desde este punto de vista, quizá nosotros mismos tampoco comprendemos la obra de Clarín». Las informaciones sobre el autor, las corrientes y la época son útiles a los aprendientes, sin embargo, el tiempo y la energía que los aprendientes dedican a la lectura de la obra nunca deben ser inferiores al tiempo y a la energía que utilizan para estudiarla. El mismo principio vale para el estudio de un tipo u otro género literario.

Entonces si miramos los objetivos formativos de las clases, sobre todo los objetivos socioculturales y tenemos en cuenta la motivación de los aprendientes, podemos claramente afirmar que una poesía es también un texto apto en las clases de principiantes (Delucchi, 2012: 369-370). Está de acuerdo con todo eso también Ardissino (2009: 25), que analiza la falta de textos poéticos en los materiales didácticos disponibles y sostiene que con la poesía no solamente se puede trabajar, sino que lo podemos hacer mucho y también en un nivel básico. Sin embargo, hay que tener cuidado sobre todo con un aspecto: durante las clases de lenguas extranjeras, si utilizamos un texto literario, tenemos que acordarnos que el texto literario es «el medio y no el fin» (Spera, 2011: 374)³.

Hasta ahora hemos enumerado diferentes causas de la ausencia de la literatura en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, el aprovechamiento de los textos literarios tiene muchas ventajas y es por eso que la mayoría de los autores que han estudiado la posibilidad de utilizar un texto poético en las clases de lenguas extranjeras están totalmente a favor de su uso. En el subapartado siguiente, por consiguiente, veremos las ventajas que ofrecen el texto literario y la poesía en las clases de lenguas extranjeras y veremos cómo eliminar los problemas y limitar o, en muchos casos, borrar las presuntas desventajas de su uso que han sido enumeradas en este capítulo.

³ Traducción propia: «il testo letterario è il mezzo e non il fine».

2.4.2 LAS VENTAJAS DEL TEXTO POÉTICO

Como ya mencionado previamente, hay varios autores que en el curso del tiempo se han manifestado en contra de la inclusión de la literatura en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo, por el pensamiento de una carencia, por parte de la literatura, de elementos y aspectos comunicativos. La literatura, y la poesía también, está presente en los manuales, pero la mayoría de los autores se limitan a darle poca importancia, poniendo las actividades relacionadas a los textos literarios al final de las unidades u ofreciendo solamente ejercicios de tipo gramatical. Así que, ahora es absolutamente imprescindible ver cuáles son estas ventajas, tanto de las obras literarias en general como de los poemas.

En primer lugar, hay que mencionar el aspecto sociocultural de la literatura que tiene «un canal privilegiado de acceso a la cultura del país cuya lengua se está estudiando» (Spera, 2011: 374-375)⁴. La mayoría de los autores enumeran siempre la competencia cultural que, como afirma Aventín Fontana (2004: 98), podemos dividir en competencia cultural y competencia intercultural: el texto literario presenta la situación «y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado» (competencia cultural) y «contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de textos literarios, al tiempo que nos permite leer nuevos textos» (competencia intercultural).

Otra competencia que los aprendientes pueden desarrollar con el texto literario es la competencia lectora. Muchas veces, son los docentes los que se olvidan de este potencial del texto literario, aunque Pablo Juárez (en Pardo Fortes Monserrat, 2010: 9) afirme que «la lectura es la destreza que más posibilidades, a priori, ofrecería el ejercicio de la literatura».

Sin lugar a dudas, la literatura puede ayudar a mejorar no solamente la lectura, sino también el léxico y el vocabulario de los aprendientes que entonces desarrollan la comprensión lectora y en el mismo tiempo mejoran la expresión escrita. También Spera (2011: 375) considera el desarrollo de las competencias lingüísticas afirmando que la literatura ofrece el contexto ideal en un primer momento para entender e interpretar nuevos elementos y un segundo momento, en un nivel más alto, también la capacidad de producir un nuevo lenguaje.

Pablo Juárez (en Pardo Fortes Monserrat, 2010: 9) señala también la importancia de los contenidos gramaticales: «la literatura se concibe como pretexto para la

4 Traducción propia: «un canale privilegiato di accesso alla cultura del Paese di cui si sta studiando la lingua».

enseñanza/aprendizaje de una lengua, tanto si queremos presentar una función, trabajar aspectos gramaticales, o, simplemente, repasar objetivos».

Solamente después de todos estos puntos podemos también mencionar el aspecto literario: la literatura desarrolla la capacidad de interpretación del aprendiente y su «inteligencia crítica» (Spera, 2011: 374-375).

Hay que tener en cuenta también un último aspecto muy importante: la autenticidad de la literatura. Maresma Durán (2006: 243) analizando la unicidad del texto literario, lo valoriza definiéndolo con el argumento de que solo está escrito con el fin de ser leído. El autor habla de «valor añadido» (ibidem) de la literatura que permite un desarrollo e incremento de los intereses y de la motivación de los aprendientes, no solamente para disfrutar de la lectura, sino también para su autoconfianza que va a aumentar en el momento que el aprendiente siente «que está manejando materiales» reales. Nombrando la unicidad del texto literario, Maresma Durán (2006: 243-244) introduce un tema interesantísimo e importantísimo que es el de la autenticidad de un texto, que trataremos a continuación.

Después de haber explicado los numerosos aspectos positivos de los textos literarios en general, nos interesa explorar los aspectos positivos y los rasgos específicos de un texto poético. En la primera parte se analizarán las características generales de la poesía y luego en el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Este tema ha sido estudiado por muchos autores. Entre ellos Maley y Duff (1989, 1990), Maley y Moulding (1985), Acquaroni (1997, 2006) y Delucchi (2012). El análisis de las características de la poesía está basado mayormente en la investigación de Acquaroni (2006), que, lógicamente, basó sus estudios también en los trabajos citados. Sin embargo, se integrarán sus propuestas con las propuestas de otros autores que han presentado este tema como Naranjo Pita (1999) y Maresma Durán (2006).

Para explicar y demostrar que el uso del texto poético en la enseñanza de lenguas extranjeras es algo posible y para presentar sus potenciales, hay que analizar cuáles son sus características y qué tiene la poesía que pueda justificar su uso en las clases de lenguas extranjeras. Acquaroni (2006) enumera seis rasgos constitutivos y diferenciadores de la poesía: brevedad, universalidad, ambigüedad, unidad, sonoridad, compacticidad.

Si confrontamos un poema con otros textos literarios, podemos afirmar que, en general, los textos poéticos son más breves. Esta característica influye positivamente y permite a los

docentes trabajar con el texto poético en un periodo adecuado. Esto significa *brevedad* para Acquaroni (2006: 54) quien recuerda también que esta característica ayuda a un desarrollo ideal de las actividades y elimina el peligro que las actividades didácticas se conviertan en algo pesado, aburrido o interminable. Naranjo Pita (1999: 18) señala que el texto poético es «un texto breve, abarcable y adorable [...] que se caracteriza además por una gran economía expresiva (rima, léxico, forma...), lo que impide que pueda ser “graduado” como otro tipo de lectura o texto». Widdowson (en Naranjo Pita, 1999: 19) analizando este aspecto afirma que: «el poema lírico corto representa una explotación particularmente eficaz del lenguaje escrito». Además del rasgo de la *brevedad*, hay otro aspecto favorable al texto poético en el confronto con otros textos literarios: su largueza limitada permite la presentación en totalidad de la obra que así resultará completa y coherente (Acquaroni, 1997: 18). Esto no es aplicable a la prosa que, en general, en la mayoría de los casos hay que presentarla en forma de fragmento, extrayéndola de su contexto.

El segundo punto en favor de la poesía es la *universalidad*. Todos los autores están de acuerdo con esta característica: el aprendiente se acerca a los temas de la poesía que, en general, trata de los grandes temas universales (amor, muerte, vida, vejez, amistad, infancia, desesperación, naturaleza, paso del tiempo...) que son comunes a todas las culturas. Estos grandes temas universales acercan a los aprendientes a la poesía y la convierten en algo familiar y estimulante. Con *universalidad* se entiende también la forma estética de la poesía: cada aprendiente puede reconocer las convenciones del lenguaje poético. Stroppa (2012: 367-368) sugiere que todos los estudiantes pueden reconocer la poesía por el blanco de la página:

Gli studenti da qualsiasi cultura provengano, sono in grado di riconoscere un testo poetico dalla sua caratteristica disposizione sulla pagina: il bianco che lo circonda è il suo segnale più visibile. Ma leggere la poesia significa attuare un modo più profondo di percezione, che coinvolge la scansione delle sillabe e la messa in evidenza del ritmo che la governa (Stroppa, 2012: 368).

Lógicamente, el blanco de la página no es la única característica universal de la poesía que es reconocible, también lo es por sus rasgos convencionales como: ritmo, metro, rima, versos, aliteraciones, asonancias, repeticiones, imágenes... El verso y su forma casi inconfundible, es, por Delucchi (2012: 368), el medio principal para reconocer un poema.

La poesia può avere ritmo e lunghezza versale fissi, oppure versi variabili e fluidi, ma, in ogni caso, il momento di snodo del verso è la sua fine, quel punto di ritorno che gli

dà il nome (versus, indietro) e che, disegnando un vasto e immotivato spazio bianco alla sua destra, segna la differenza con la prosa (Stroppa, 2012: 369).

El tercer rasgo distintivo de la poesía que le permite ser un medio útil a la didáctica de las lenguas extranjeras es la *ambigüedad*, característica que parece, a simple vista, ser algo negativo. Sin embargo, en el caso de la poesía, no solamente en el contexto didáctico, sino también en un contexto más amplio, la ambigüedad es algo extremadamente positivo. La poesía no tiene un solo significado, no es algo «unívoco», sin embargo «trabaja la sugerencia, la sensación, la metáfora, la potencialidad del mensaje» (Naranjo Pita, 1999: 19). La ambigüedad, el acuñamiento de dos términos o palabras que nunca los aprendientes habían visto antes o el hecho de ir más allá del significado de las palabras, son todos elementos de fuerza del texto literario. La *ambigüedad* permite experimentar la lengua, estimular el pensamiento y la interpretación del significado o mejor dicho de los significados: cada aprendiente (y lector) interpreta y comprende el poema de una manera diferente y la confrontación de estas interpretaciones estimula y es medio para un acto comunicativo «en estado puro» (Acquaroni, 2006: 55). La ambigüedad y el debate son una ventaja muy grande:

Significa que, dentro de unos límites, la interpretación personal de cada aprendiz tiene validez. También significa que, como la percepción de cada persona es diferente, es posible un fondo casi infinito de discusión interactiva. El mismo hecho de que ninguna de las dos personas comparta totalmente una interpretación provoca la tensión necesaria para un intercambio genuino de ideas (Maley y Duff en Acquaroni, 2006:55).

Otro rasgo constitutivo de los textos poéticos es la *unidad*. La estructura del texto poético es única: «nada en él es susceptible de modificarse sin poner en peligro todo el conjunto» (Acquaroni, 2006: 55). El texto en prosa tiene una linealidad que impone una lectura unidimensional. Los versos ofrecen una lectura a dos dimensiones (horizontal y vertical). Además, la secuencia sintáctica no siempre coincide con el verso (por ejemplo, cuando hay un encabalgamiento o versos que son formados por una sola palabra...), entonces una imagen poética o un significado puede terminar en el verso sucesivo o durar por todo el poema. El texto poético es un texto abierto que tiene infinitas posibilidades.

Otros componentes característicos del poema son la sonoridad y la musicalidad. El ritmo, las rimas, las repeticiones, los patrones eufónicos, las aliteraciones y otras figuras retóricas tienen un papel fundamental para el contenido, pues influye en la interpretación del significado, pero también, por supuesto, en la forma. Esta es la musicalidad que durante una conversación normal se puede perder o, simplemente, se evita, porque el foco se pone al completo sobre el

significado más claro y objetivo posible de las palabras. El poema, por lo tanto, es un tipo de texto exclusivo en ofrecer la musicalidad de una lengua. Naranjo Pita afirma que la musicalidad de los poemas facilita que se memoricen las palabras de una manera inconsciente (1999: 20).

El último rasgo es lo que Maley y Duff (1989: 12) definen como «compactness» y que Acquaroni (2006: 57) define como «compacticidad». Con este término, se entiende la posibilidad de comprensión de la poesía sin un contexto previo. Cada poesía es una unidad autónoma compacta. Esta característica permite muchísimas actividades creativas.

Acquaroni (2006: 56-57) explica que el resultado de la unión de *unidad*, *compacticidad*, y *brevedad* puede ofrecer el desarrollo de actividades de tipo productivo (escrito u oral). El alumno parte de una unidad breve y compacta creando en un segundo momento algo más grande y largo.

Además de estos rasgos, según varios autores como Delucchi (2012), Maresma Durán (2006), Bernal Martín (2011) y Sáez (2011), la poesía tiene otros elementos clave que la convierten en un medio didáctico ideal. Por ejemplo, la riqueza lingüística.

Otro punto importantísimo es la autenticidad de la poesía que no está escrita para fines didácticos, por lo que su rasgo auténtico ofrece a los aprendientes un contacto con la lengua real que por un lado aumenta el interés para la lengua y por otro puede estimular al aprendiente a acercarse al mundo literario y/o poético.

Delucchi (2012: 362) sugiere otra característica de la poesía: la poesía puede estimular el «*piacere del testo*» que es simplemente el placer que puede vivir el lector leyendo una poesía y que puede motivarlo en un segundo momento a acercarse a la literatura. Sin embargo, hay que tener cuidado: el estímulo lo ofrece la poesía y nuestras actividades, que siempre tienen que ser relacionadas a la enseñanza de una lengua extranjera, serán simplemente un medio con el cual los aprendientes pueden comprenderla y evaluarla. El «*piacere del testo*» tiene que nacer a través de una gradual comprensión de la poesía, y no, como demasiadas veces pasa, por las palabras del profesor que informa a los aprendientes de la importancia de la poesía (Delucchi, 2012: 362-363).

Como hemos visto, en el MCER (2002) y en muchos otros trabajos se aconseja y sugiere el uso de textos literarios y también poéticos. Podemos así afirmar sin dudas que los docentes pueden utilizar un poema como texto en sus clases de lenguas extranjeras. Sin embargo,

hemos visto también que el docente no debería utilizar el texto literario como si fuera algo lejano e independiente, sino tiene que presentarlo como un elemento integrado y coherente de la clase. Hay que tener en cuenta todos los elementos de la enseñanza y no focalizarse solo en un uno de estos, como frecuentemente pasa (Maresma Durán, 2006: 243-244). La literatura, a veces, se presenta limitando sus potenciales didácticos que, según Maresma Durán (2006: 244) «es explotada en el aula solamente con el fin de desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita, haciendo que los alumnos lean el texto y respondan unas cuantas preguntas». El mismo autor señala que no hay que olvidarse de que la literatura nos permite también «crear actividades comunicativas» que ayuden e «integren» el ejercicio de todas las destrezas «teniendo la comunicación entre los estudiantes como principal objetivo». Bernal Martín sintetiza en manera muy clara cómo desarrollar las cuatro destrezas:

- “Comprensión lectora” → sobre la que se apoya todo el trabajo con el texto: aunque utilicemos el texto como pretexto para practicar gramática, o para enseñar léxico, la búsqueda del “sentido” global no tiene por qué quedar de lado, necesariamente.
- “Expresión escrita” → las actividades de “post-lectura”, como es bien sabido, siempre conducen hacia las de “pre-escritura”. Además, está demostrado que los aprendientes asimilan mucho mejor las estructuras de la lengua después de haber sido ellos mismos quienes las han construido y articulado.
- “Expresión oral” → imprescindible para llevar a cabo el “trabajo colaborativo” dentro del aula. Pero, también, puede ser un modo válido de comprobar que nuestros estudiantes han captado correctamente el “sentido” general del texto.
- “Comprensión oral” → que puede darse a través de la utilización de materiales literarios en el aula de lengua extranjera, si proponemos a nuestros hipotéticos alumnos el visionado y la escucha atenta de un vídeo o una grabación sonora de un poema, un relato, un fragmento de una novela o de una obra de teatro, y, a partir de ahí, les pedimos que respondan a una serie de preguntas basadas en ese documento auditivo o audiovisual (Bernal Martín, 2011: 16-17).

Analizando los potenciales del texto poético, se ha demostrado que la mayoría de las desventajas propuestas son simplemente presuntas. Entonces, surge el problema de la selección del texto, cómo presentarlo y qué actividades ofrecer. Otro problema, que se ha tocado indirectamente, es si adaptar o no un texto para que sea más comprensible a los alumnos o simplemente para que las clases sean más eficaces. Todos estos últimos aspectos serán el tema principal de los próximos capítulos.

Para concluir este capítulo podemos utilizar las palabras de Sáez:

El poema remueve todos los átomos de la palabra y de la frase para hacerle mostrar todas sus posibilidades, el encuentro habitual con la poesía de una lengua es por tanto un medio de familiarizarse con la energía que mueve al idioma, con los principios

vivos de la creatividad lingüística, y ello, sin olvidar las formas y estructuras convencionales, que sirven de soporte a formas creativas o se presentan en el poema con fines específicos, como ocurre con los clásicos paralelismos. En suma, sin olvidarnos de la narración y el teatro, [...], la poesía es la forma literaria que más rendimiento puede tener en la enseñanza de la lengua (Sáez, 2011: 69).

2.4.3 LA POESÍA EN LOS MANUALES DE NIVEL BÁSICO

Para analizar el uso de la poesía en las clases de lenguas extranjeras se ha decidido también hacer una pequeña búsqueda sobre la presencia de la poesía en algunos manuales de lenguas extranjeras que se utilizan en Eslovenia. Uno de los objetivos de este trabajo es demostrar que es posible utilizar la poesía también en los niveles básicos y hacer reflexionar sobre su uso también en estos niveles. Por eso hemos analizados manuales de nivel básico (A1 y A2): dos manuales de español, dos de italiano y también dos de esloveno para extranjeros.

Hemos elegido los manuales de español y uno de italiano entre los que están publicados en la lista oficial del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de la República de Eslovenia.

Los manuales de italiano son: Nuovo espresso 1 (A1) y Nuovo espresso 2 (A2).

Los manuales de español son: Diverso 1 (A1), Diverso 2 (A2), Bitácora 1 (A1) y Bitácora 2 (A2)

Hemos también elegido un manual de italiano que se utiliza en varias escuelas de lenguas en Eslovenia e Italia: Arrivederci 1 (A1), Arrivederci 2 (A2).

Los manuales de esloveno elegidos son: A, B, C ... 1, 2, 3, Gremo (A1) y Slovenščina Ekspres (A1), manuales aconsejados y utilizados por el Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik.

En ninguno de los manuales de italiano y esloveno hay textos poéticos. En los manuales de español hay 8 poesías: 6 en *Diverso 2* y una en *Bitácora 2*. Sin embargo, todas las poesías están aisladas y siempre hay solamente una sola actividad directamente relacionada a ella.

En *Diverso 2* las poesías están casi siempre al final de las unidades en las páginas que el manual dedica a los contenidos culturales. Las poesías se presentan como un texto aislado y las actividades son mínimas. Las actividades propuestas con las 3 poesías de Rubén Darío (*Abrojos*, *Yo soy aquel no más decía*, *Canción de otoño en primavera*) son: leerlas y prestar atención a la pronunciación y a la entonación y comentar el significado también con un

dibujo. En otra unidad los alumnos tienen que relacionar el fragmento de un poema de Claudia Lars, que forma parte de la obra *Romances de Norte y Sur*, con una descripción: hay 3 fotos, el fragmento y 4 descripciones.

Los poemas *Casiquiare* de Andrés Eloy Blanco y *Pasatiempo* de Mario Benedetti tienen respectivamente tres preguntas de comprensión del texto y tres sobre los temas principales del poema.

En *Bitácora 2* hay solo el poema *El monte y el río* de Pablo Neruda que integra una presentación del mismo autor. No hay ninguna actividad relacionada a la poesía.

Por un lado, este hecho puede parecer bastante lógico y acorde con el MCER que promueve explícitamente el uso y la comprensión de un texto de carácter literario solamente a partir de niveles intermedios y sobre todo avanzados. Por otro lado, se entiende que los autores no consideran la poesía como un texto auténtico que pueda tener una función comunicativa o lingüística para los aprendientes de nivel básico. «Hay una tendencia a mostrarse reticentes en el uso del texto literario en los primeros niveles» (Sáez, 2011: 61). Este dato es la demostración de lo que afirma Aventín Fontana (2008: 100): «queda mucho por hacer».

Es importante que quede claro que el fin de este análisis es, además de hacer un estudio objetivo sobre la presencia de la poesía en las clases de lenguas extranjeras, informar y sensibilizar a los profesores y a los autores sobre la posibilidad de incluir la poesía en las clases de lenguas de un nivel básico no solo como texto con objetivos culturales o literarios, sino también con fines lingüísticos y comunicativos.

3. LA SELECCIÓN DEL POEMA Y LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES

En este capítulo se analizará todo el proceso de la preparación de un poema: desde su selección hasta toda la progresión didáctica y su presentación en la clase. Establecer los criterios y los puntos que hay que tener en cuenta en el momento de la selección de un texto literario, y por supuesto de un poema, es muy difícil y complejo. En la primera parte de este capítulo se expondrán unos criterios que podrán ayudar y orientar también a los docentes a la hora de la búsqueda y de la selección del texto poético. Aunque la selección de un texto y el proceso de transformación a las actividades didácticas estén en una relación directa y el primer acto influya activamente sobre el segundo, para facilitar la comprensión de los criterios, separaremos las dos fases. Así solamente después de establecer los criterios de selección de un texto, analizaremos los puntos que nos guiarán durante el proceso de la conversión del poema en actividades didácticas. La selección del texto es algo complejo e importantísimo y el objetivo de este capítulo además de analizar y presentar los criterios para la selección, es intentar a crear una guía, una ayuda o simplemente aconsejar a los docentes que quieren integrar en sus clases las actividades didácticas realizadas a partir de un poema.

3.1 LA SELECCIÓN DE UN TEXTO POÉTICO

Elegir el texto o una parte del texto literario es uno de los momentos más delicados y difíciles para los docentes (Spera, 2011: 374). Jouini (2008: 155) hablando no solamente de la selección de un texto sino de todo el proceso que sigue la selección, afirma que «ha sido y sigue siendo el talón de Aquiles en la didáctica» de una lengua extranjera. Sin embargo, Albaladejo (2004: 39) afirma que «las posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumno son tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase.» Jouini (2008: 155) recuerda que el nivel de las clases no depende exclusivamente del texto poético sino sobre todo de la explotación didáctica.

El concepto que expresa la palabra «selección» puede ser problemático porque este término suena como una «palabra áspera» que puede expresar un significado totalmente diferente de lo que significa en este contexto. Leyendo «selección» de un texto, podemos imaginar un acto de búsqueda, una serie de acciones en la que vamos a leer, pensar, evaluar, descartar, borrar o guardar, modificar, cambiar idea, regresar a buscar, etcétera. Entonces podemos relacionar el término con el concepto de «eliminar, desvalorizar», palabras que expresan un significado negativo o restrictivo. En realidad, en este caso, seleccionar tiene un valor totalmente contrario y más exactamente el de «valorizar». Seleccionando un texto para fines didácticos, se da importancia a este texto y se participa en su proceso de valorización (Jouini, 2008: 149).

Una de las causas de la ausencia de la literatura y sobre todo de la poesía es la presunta dificultad que puede tener el alumno en la comprensión del texto. El docente tiene que elegir un texto que sea adecuado al nivel de sus alumnos y sobre todo tiene que introducir el tema con tareas y ejercicios previos.

Delucchi (2012: 353) afirma que antes de preparar y realizar una clase de lenguas extranjeras hay que considerar tres elementos:

- los objetivos;
- cuál es el grupo de aprendientes;
- cuáles son los medios con los que podemos obtener o acercarse lo más posible a los objetivos establecidos.

De los objetivos del texto literario se ocupa también Juan Cervera (1993: 14-18) proponiendo cinco objetivos que los docentes deben tener en cuenta a la hora de seleccionar un texto literario:

- objetivo lingüístico;
- objetivo expresivo;
- objetivo lúdico;
- objetivo imaginario;
- objetivo cultural.

El objetivo lingüístico sería todo el proceso en el que el aprendiente descubre la lengua mientras que el objetivo expresivo sirve para entender si un texto es adecuado a ofrecer al aprendiente modelos expresivos que le sirvan para comunicar. El objetivo lúdico considera el

aspecto lúdico de la obra que ayudará a mejorar y reforzar o incluso empezar una relación entre la literatura y los estudiantes. Siempre hay que aprovechar de este aspecto que tal vez tiene la literatura. El objetivo imaginario está relacionado con la creatividad que ofrece la literatura al aprendiente. El objetivo cultural coincide con otra característica de la literatura: conocer una cultura nueva, aspectos nuevos y desconocidos o simplemente descubrir una costumbre.

El segundo criterio fundamental de Delucchi (2012: 353) es conocer las características del grupo meta. Spagnesi (2011: 366) afirma que los docentes deben «satisfacer las exigencias de sus alumnos»⁵, que un papel fundamental es la motivación que tienen y que los mismos docentes transmiten. Los docentes, en el momento de la búsqueda del texto literario, tienen que conocer detalladamente el nivel de los aprendientes. Este aspecto es muy importante: los docentes deben estar seguros que el nivel de los alumnos concuerde con el nivel del texto seleccionado y de sus posibles actividades didácticas. Los aprendientes tienen sus exigencias, necesidades e intereses y los docentes deben siempre tener en cuenta estos aspectos para mantener un buen nivel de motivación (Molina Gómez y Ferreira Loebens, 2008: 675-676). Nunca hay que olvidar que el centro de todo es el aprendiente y que el texto literario y los docentes son respectivamente un medio y un guía: «È l'apprendente con le sue modalità di apprendimento, con i suoi comportamenti, con le sue risposte, a influenzare i percorsi, i tempi e i risultati del progetto didattico di un corso di lingua» (Spagnesi, 2011:366). Sin embargo, «es muy difícil, aunque no del todo imposible, que los rasgos formales y de contenido que presenta el texto coincidan o se correspondan con los contenidos estudiados» (Jouini, 2008: 156). A veces, aunque el texto y las palabras sean fáciles y de un nivel bastante bajo, es la interpretación que puede ser problemática.

Es difícil también que el nivel de comprensión se corresponda con el nivel de lengua y con el nivel de comprensión de los alumnos. Por ello, es importante recordarles que, aunque no entiendan todas y cada una de las palabras del texto no significa que no sean capaces de entender el mensaje que encierra de manera global (Jouini, 2008: 156).

Albaladejo García (2007: 9) habla de accesibilidad del texto seleccionado en el contexto del análisis del nivel de los aprendientes. Sobre la relación entre el nivel del texto nos puede ayudar siempre Albaladejo García (2006: 1034) cuando dirige la atención sobre cómo analizar el grupo meta. Son dos los aspectos principales que hay que tener en cuenta:

5 La traducción es mía.

- el tipo de curso;
- el tipo de estudiantes.

Si analizamos el tipo del curso tenemos que saber el nivel general de los estudiantes, los motivos de su estudio, el tipo de español que va a ser impartido en el curso (en la escuela, en la universidad, en un grupo de aprendientes que trabajan o trabajarán en el turismo...). También es fundamental que el docente tenga claro el número de horas por semana y la duración total del curso. Con el criterio definido tipo de estudiantes se entiende la edad de los aprendientes, sus intereses y deseos, el origen cultural que tienen y de dónde vienen (nacionalidad y/o etnia). Es importante también que los docentes conozcan los conocimientos previos de los aprendientes tanto en el plan literario como en el lingüístico. Entonces «el grado de dificultad nunca debe ser el único criterio que adoptemos» (Jouini, 2006: 155).

Otro aspecto muy importante es la motivación. Los docentes no deben olvidar que están dando clases de lenguas extranjeras y no de literatura. Si un profesor prefiere cierto autor, no es automático que les guste también a sus alumnos. Gómez Molina y Ferreira Loebens (2008: 676) afirman que «muchos profesores, por ejemplo, siempre usan a Machado o a García Márquez porque a ellos les gustan estos autores, sin embargo, debemos plantearnos si a un grupo en concreto le va a gustar o a interesar». Sin embargo, Cassany, Luna y Sanz (2000: 505) nos acuerdan que no es importante solamente el interés de los aprendientes sino también sus capacidades comprensivas.

Sobre el nivel del texto seleccionado, como ya se ha anticipado antes, hay otra teoría según la cual no es el texto que influye sobre el nivel sino las actividades didácticas: «la dificultad reside en la tarea, no el en texto» (Martín Peris, 1991: 7). Cada texto tiene diferentes informaciones y «Paralelamente, un mismo texto puede ser objeto de muy diversas explotaciones en el aula. Las tareas que les proponamos a los alumnos representarán un mayor o menor grado de dificultad según el nivel de dominio del español que tengan esos alumnos» (ibidem).

Entonces son los docentes que van a definir y establecer el nivel de las actividades con sus decisiones y propuestas didácticas y no es solo el texto con sus estructuras, palabras desconocidas, ambigüedad a influir sobre la dificultad de un texto (Jouini, 2008: 155)

Pardo Fortes Monserrat sintetiza de manera muy clara y exhaustiva los primeros criterios útiles para una selección del texto literario adecuada:

El profesor habrá de tener en cuenta una serie de factores determinantes, ya que, en la mayoría de las ocasiones, el uso de la literatura en las clases de lenguas extranjeras en general, y de E/LE en particular, debe estar plenamente justificado desde su aplicación didáctica. El criterio de selección variará según las necesidades del aula y de los alumnos, aunque hay que destacar que algunos de los factores que hay que tener en cuenta son: Los objetivos que se propone con esas lecturas, el tipo de estudiantes, los medios con que se cuenta y, si fuera posible, las indicaciones de los propios alumnos, entre otros muchos (Pardo Fortes Monserrat, 2010: 15).

Otra cuestión que tendrá que resolver el docente a la hora de seleccionar un poema (el mismo problema surge con un texto literario cualquiera o también con todo texto) es si se puede o no presentar un poema de una época pasada y sobre todo muy antigua. ¿Los arcaísmos y las expresiones complejas influyen negativamente sobre la comprensión del texto?, ¿son un problema real? Cassany, Luna y Sanz (2000: 492) sugieren que «más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla. Por lo tanto, también habrá que plantear el orden de las lecturas de acuerdo con este grado de dificultad». Entonces queda bastante claro que, aunque un poema pasado pueda ser más difícil en la comprensión, si el docente, teniendo en cuenta todos los criterios enumerados antes, considera que el poema es adecuado, puede presentarlo durante una clase de lengua extranjera. Jouini (2008: 156) afirma que, si las actividades didácticas son adecuadas y el texto no es demasiado lleno de expresiones estilísticas particulares y de palabras demasiado alejadas de la lengua actual, un texto literario antiguo puede ser tan atractivo como un texto actual. Relacionado con el mismo problema surge otra cuestión: ¿Se puede adaptar un texto literario? ¿Podemos presentar un poema modificando algunas palabras o simplificando algunas estructuras complejas?

Muchas veces los docentes se olvidan de la posibilidad de introducir un texto literario en las clases de lenguas extranjeras. Hay muchísimos parámetros que pueden influir negativamente, pero hay también muchísimas ventajas que no se deben olvidar. A la hora de la selección un docente que utiliza con continuidad la literatura puede también preguntarse si el corpus de las obras elegidas es un corpus representativo. Sáez (2011: 62) afirma que el corpus no tiene que contener necesariamente las mejores obras, sino tienen que crear lectores capaces de leer en una lengua extranjera. Algunas obras importantes para la literatura pueden ser «píldoras para dormir», efecto que puede ser causado también si elegimos una obra demasiado fácil. El compromiso y el equilibrio, después del análisis del grupo meta y de los objetivos, son características que el docente tiene que tener a la hora de seleccionar un poema.

3.2 ¿ADAPTAR O NO ADAPTAR EL POEMA?

En este capítulo vamos a profundizar la cuestión de la adaptación de un texto auténtico y en particular de un poema. Es probable que, a la hora de elegir un texto literario, por evaluar la obra interesante desde el punto de vista histórico, temático, cultural, literario etcétera, se quiera seleccionar un texto literario antiguo o demasiado complejo. Por supuesto, por la cantidad de expresiones difíciles que pudiera contener, se va a considerarla no adecuada y queda descartada. Sin embargo, existen unas soluciones posibles que pueden resolver el problema de la comprensión y de la complejidad del texto y que permiten desarrollar actividades didácticas a partir de un poema o, más en general, no solamente desde un texto literario, sino también de un texto auténtico: adaptar el texto, modificando algunos elementos o proponiendo versiones adaptadas de la obra. Antes de analizar sobre la posibilidad de adaptar o no y antes de ver las varias posibilidades que nos ofrece la posible adaptación de un texto, tenemos que responder a otra pregunta muy importante: para simplificar el texto y para que sea más fácil la comprensión del texto ¿es correcto proponer en una clase de lengua extranjera solamente una fragmentación del texto?

Sobre la posibilidad de ofrecer solo una parte del texto original hablaron muchos autores. No solo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino también en el ámbito de la enseñanza de la literatura. Ya hemos visto que la poesía tiene la ventaja de ser en general más corta teniendo así el privilegio de poder ser leída en su totalidad en el aula. Sin embargo, ¿qué se puede hacer con los poemas más largos?

La mayoría de los autores no excluyen la posibilidad de fragmentar el texto literario y enumeran varios aspectos que hay que tener en cuenta. Jouini (2008: 157) no elimina la posibilidad de presentar solamente un fragmento, pero, antes de hacerlo, aconseja relacionar la longitud del texto con el nivel de los aprendientes: «Cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los alumnos, más elevado puede ser el texto, más largo y de mayor dificultad lingüística». Sin embargo, si se decide presentar un fragmento, hay que estar seguros que el texto sea completo y cerrado, es decir, que los textos seleccionados tengan coherencia y que haya una cohesión entre los elementos. También Núñez Ramos está de acuerdo con esta propuesta:

El fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar. Lo ideal es conseguir que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico (Núñez Ramos, 2005: 67).

Otros autores, por ejemplo, Albaladejo García (2007: 14) y Pardo Fortes Monserrat (2010: 20), evalúan el fragmento como elemento motivador para una lectura individual en casa: el aprendiente recibe un estímulo con la lectura del fragmento y en un segundo momento, en casa, podría empezar a leer la obra completa. Por un lado, el aprendiente aumenta el interés hacia la literatura, por otro aumenta su confianza gracias a la satisfacción de haber leído y comprendido una obra literaria completa. La misma relación que hay entre un fragmento y una obra puede existir entre una obra y otras obras del mismo autor o del mismo tema. Un aprendiente puede acercarse a un autor leyendo una sola poesía o un fragmento de esta. En este contexto Sáez (2011: 64) reflexiona sobre la falta de inclusión de poemarios en las actividades de lectura.

Presentar un texto poético sin la última estrofa o el último verso puede ser también estimulante y ser objeto de una actividad didáctica. Sin embargo, hay que separar el concepto de fragmento con este tipo de actividad. Presentar un fragmento y después de unas actividades de producción escrita u oral (por ejemplo, las respuestas a las preguntas ¿Cómo crees que termina?), presentar la parte final del poema, no significa presentar un fragmento, sino presentar el poema en diversos momentos. Presentar un fragmento significa ofrecer al aprendiente un texto sin una parte y no ofrecerlo en un segundo momento. El docente tiene que entender cómo presentarlo, dónde cortarlo y estimular la lectura independiente de la obra.

Presentar un texto puede, desde un punto de vista, significar también adaptar el texto. Sin embargo, cortando una parte de la obra, no la manipulamos y no deja de ser una obra literaria y auténtica. Este hecho es lo que algunos autores imputan a la acción de adaptar el texto. La posibilidad de adaptar un texto literario ha creado muchos debates y estudios, aunque todos los autores afirmen que sería ideal utilizar textos literarios no adaptados (Pardo Fortes Monserrat, 2010: 20). Sáez (2011: 62-64) analiza y reflexiona si el texto literario adaptado pierde su literariedad y autenticidad. La autora afirma que en determinados casos el texto adaptado mantiene su rasgo literario. Cuando la adaptación resulte buena, el texto sigue siendo literario y auténtico «aunque sea otra cosa» (Saez, 2011: 62). Por lo buena que sea la adaptación, unos autores afirman que el texto adaptado ofrece una visión diferente y que

siempre será algo distinto (Pardo Fortes Monserrat, 2010: 20), perdiendo entonces su rasgo de autenticidad. Además, los textos adaptados, afirma Albaladejo García (2007: 12), pueden resultar demasiado simplificados, convirtiéndose en textos «amputados» que destruyen no solo la autenticidad del texto literario, rasgo que es la base defensora del uso de la literatura en las clases de lenguas extranjeras, sino también su literariedad. «¿Por qué utilizar entonces material “mutilado”?» y ¿Por qué utilizar material que por su simplicidad ofrecerá a los aprendientes una idea de la obra diferente de la original causando también el riesgo de eliminar cada tipo de interés por ella? (ibidem).

Jouini (2008: 9) está de acuerdo con este punto: es la complejidad de la estructura o de la lengua que ofrecen el reto al aprendiente de descubrir algo nuevo y aumenta su interés para la lengua y la literatura. Meterse en juego, buscar la solución y comparar sus conocimientos son todas cosas que el aprendiente quiere hacer durante el periodo de aprendizaje.

Qualsiasi apprendente di LS/L2, specie se a livello universitario e se adulto, ama mettere in gioco non solo ciò che ha imparato nel corso, ma anche quanto fa parte della sua formazione culturale e della sua esperienza personale. Su queste basi, anche la proposta di brani letterari non semplificati e non adattati può essere introdotta abbastanza presto con notevole successo (Ardissino y Stroppa, 2009: 17).

Núñez Ramos (2005: 66) añade que el texto adaptado puede servir en otros contextos, pero seguramente no para acercar el aprendiente a la literatura. Entonces el texto adaptado pierde la función de aprender literatura, pero se queda la función de aprender lengua.

Ardissino y Stroppa (2009: 18-19) sintetizan muy bien las cuestiones de la adaptación de los textos y de la posibilidad de presentar un fragmento de una obra señalando que tradicionalmente en las clases de italiano, tanto en el contexto del estudio de la literatura para nativos como en aquel del estudio del italiano como lengua extranjera, no se utilizan textos adaptados⁶, aunque existan. Los autores aconsejan seleccionar fragmentos adecuados a los aprendientes afirmando que la lengua antigua sigue siendo comprensible a todos:

Sebbene siano in circolazione testi letterari tradotti dall'italiano antico a quello contemporaneo (Machiavelli e persino Leopardi), nella tradizione italiana dell'insegnamento della letteratura italiana a italiani e a stranieri, i brani letterari non vengono modificati. Possiamo ancora leggere Dante e san Francesco, Petrarca e Boccaccio senza sentire la lingua antica come un ostacolo. Per studenti di LS/L2 basterà scegliere i passi più accessibili e di essi sarà possibile una piena fruizione, associando esperienza estetica e comunicativa (Ardissino y Stroppa, 2009: 18).

6 Los autores no hablan de adaptación sino de traducción desde la lengua antigua a la actual.

Para concluir se puede afirmar que proponer un fragmento de una obra, después de un análisis profundizado de la misma, es algo posible: no se pierden su sentido y sobre todo su fin. Adaptando un texto, se mantiene o tal vez se mejora su función lingüística, pero se pierde totalmente o parcialmente, como en el caso de una adaptación hecha cuidando el aspecto literario, su función literaria. Entonces desde este estudio emerge que proponer un fragmento es también aconsejable y puede también tener varios elementos de ventajas (brevedad, ambigüedad, motivación, interés para la lectura y la literatura etcétera) mientras que proponer un texto adaptado, aunque sea posible y pueda ser útil en varias situaciones, no tiene todos los rasgos de una obra literaria y sobre todo pierde dos rasgos fundamentales: la literariedad y la autenticidad.

3.3 LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Después de analizar cómo elegir un poema y de establecer cuáles son los criterios que los docentes deberían utilizar a la hora de la búsqueda y de la selección del texto poético, tenemos que afrontar la cuestión más práctica y concreta: crear las actividades didácticas. No podemos seleccionar un poema sin saber lo que queremos hacer, entonces cabe repetir que, a la hora de seleccionar el poema, el docente ya debe saber el objetivo que quiere conseguir. El docente antes de elegir el poema entonces debería conocer los objetivos, los aprendientes, los criterios de selección y también el tipo de ejercicios y actividades que preparará después de la selección. En este párrafo presentaremos cómo preparar las actividades a partir de una poesía y diferentes grupos de actividades que satisfacen los objetivos de desarrollar las cuatro destrezas. Este análisis está basado en el estudio de Naranjo Pita, “La poesía como instrumento didáctico en el aula de español”, que como afirma la misma autora (1999: 21), es una integración de lo que habían presentado Maley y Duff en su obra *Literature* (1990) y está orientada «a la enseñanza de una lengua extranjera» y no de la literatura. Analizando los estudios de Delucchi (2012), de Balboni (2006), de Pardo Fortes Monserrat (2010) y Bernal Martín (2011), que presentan tanto los aspectos literarios como los lingüísticos de la literatura en las clases de lenguas extranjeras, e integrándolos con el trabajo de Naranjo Pita (1999), se expondrá una clasificación de las actividades didácticas posibles. Hay que precisar que queremos simplemente enumerar y agrupar diferentes criterios e ideas. El objetivo es de

hecho crear un listado de posibles actividades que sirvan como ayuda y guía a los docentes. Estamos también seguros de que no podemos describir y nombrar cada actividad existente sabiendo que cada docente gracias a su experiencia y a sus trabajos puede añadir, criticar, estar de acuerdo o no con estas actividades.

Queremos recordar que son también los docentes con sus decisiones los que influyen sobre el nivel de las actividades y que la poesía seleccionada no es el único elemento que determina la dificultad final. Otro punto muy importante que siempre hay que tener en cuenta a la hora de preparar las actividades didácticas, es que la poesía es el medio y no el fin (Delucchi, 2012: 365).

Según el aspecto que analizamos, podemos agrupar las actividades didácticas en varios grupos. En este trabajo se considerarán dos aspectos diferentes de las actividades didácticas: el primer aspecto las clasifica según la tipología ofrecida, el segundo aspecto por la posición cronológica.

Naranjo Pita (1999: 21-24) clasifica las actividades según su tipología y las divide en varios subgrupos: actividades de reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste y análisis.

Con la actividad de reconstrucción se entienden aquellas actividades que consisten en presentar al texto en una forma diferente, alterando o borrando algunas palabras. El aprendiente intentará completar el texto con sus propuestas tratando de acercarse a la palabra original. Naranjo Pita enumera diferentes actividades posibles de esta tipología:

- Mezclar palabras, líneas, versos o párrafos en el poema.
- Presentar solo el final de un poema (o el principio, o un fragmento intermedio) Los estudiantes predicen o crean lo omitido.
- Omitir totalmente o parcialmente la puntuación o la distribución en estrofas.
- Presentar el texto poético reescrito en forma de prosa (y viceversa). Los estudiantes han de decidir si originalmente se trataba de un texto poético o prosístico y devolverle su apariencia primera.
- Intercalar fragmentos de dos o más poemas. Los estudiantes los separan.
- Eliminar del poema determinados elementos, dejando huecos (vocabulario temático, palabras gramaticales, conectores, categorías léxicas -adjetivos, nombres, etc.-) (Naranjo Pita, 1999: 21).

Durante todas estas actividades hay que explicar muy bien a los aprendientes que no existe una única solución. Las palabras o las expresiones que los alumnos proponen pueden ser correctas también cuando no coincidan con la versión original. Lo importante es que los

alumnos experimenten y utilicen sus conocimientos. Lo que podemos evaluar como correcto o incorrecto es la coherencia gramatical.

Otro grupo de actividades son los que Naranjo Pita define de *reducción*. Los alumnos tienen que eliminar o descartar determinados elementos del texto o resumir algunas partes. Estas actividades pueden también ser utilizadas para poder, en un segundo momento, nuevamente ampliar el texto. Las actividades son:

- Suprimir elementos gramaticales: adjetivos, adverbios, frases preposicionales...
- Reducir progresivamente un texto, párrafo o frase nominal compleja, eliminando una palabra o frase cada vez, cuidando mantener el sentido y la corrección gramatical de cada versión (Naranjo Pita, 1999: 21-22).

Las actividades de *expansión* son exactamente las actividades opuestas a la de *reducción* y tienen como objetivo expandir un texto. Las dos actividades pueden ser una la base de la otra. Durante las actividades de *expansión* los alumnos añaden palabras, incluyen nuevos significados o agregan versos. Naranjo Pita señala cuales son estas actividades muy detalladamente:

- Insertar elementos gramaticales, tales como adjetivos o adverbios.
- Incluir pasajes descriptivos, narrativos, comentarios, monólogos interiores, etc. en el poema.
- Añadir un personaje específico al poema, por ejemplo una mujer vieja y mala o un joven de buen corazón.
- Añadir un suceso o expandir un poema narrativo añadiendo lo que ocurre antes o después.
- Agregar uno o más versos al poema.
- Expandir el título o añadir un eslogan publicitario, la cabecera de una noticia periodística, etc. al poema.
- Añadir pies de página, aclaraciones o notas ficticias al poema (Naranjo Pita, 1999: 22).

Hay unas actividades que están relacionadas con las antecedentes y son las actividades definidas de *sustitución*. Son actividades en las que los aprendientes antes eliminan algo y luego tienen que sustituir estos elementos eliminados con otros nuevos. El docente puede ofrecer una indicación (sustituir un verbo, un adjetivo, un verso etc.) o puede también solamente indicar el número de los elementos que los aprendientes tienen que sustituir y en que parte (verso, estrofa etc.). Naranjo Pita enumera las siguientes actividades:

- Reemplazar un tiempo verbal por otro.
- Parafrasear frases hechas, dichos populares, refranes, etcétera.

- Buscar sinónimos y antónimos para tantas palabras como se pueda.
- Cambiar el género del personaje del poema.
- Transformar el poema, sustituyendo las imágenes y metáforas por un lenguaje más familiar.
- Cambiar el tono de los comentarios del autor, los pasajes descriptivos, los sentimientos, etc., de optimista a pesimista, de ajeno a comprometido, de entusiasta a cínico... (ibidem).

Las actividades de *emparejamiento* consisten en relacionar los elementos de dos grupos diferentes. Por ejemplo, elementos de la poesía con imágenes o palabras con un campo semántico (el docente puede ofrecer el campo semántico o son los alumnos que individualizan y señalan cuantos más campos posibles antes, o durante, de la actividad). Delucchi afirma que la música y sobre todo las imágenes son fundamentales para que las actividades sean por una parte agradecidas por los alumnos y por otra tengan efectos positivos:

È fondamentale, perché il lavoro risulti da una parte piacevole e dall'altra consegua gli effetti e i risultati desiderati, per favorire il coinvolgimento dell'apprendente e per aiutarlo a superare le "barriere" linguistiche che si frappongono al testo, utilizzare ampiamente immagini, selezionate secondo un criterio il più possibile di resa efficace, attuale, ironica, divertente, dei concetti o dei lemmi. In questo modo sarà possibile avvicinare l'apprendente alla comprensione dei nuovi lemmi, spesso propri del linguaggio poetico o poco frequenti nell'uso, e stimolarne l'acquisizione e la memorizzazione attraverso l'associazione anche ai "corrispettivi" lemmi della lingua italiana standard (Delucchi, 2012: 371).

Naranjo Pita propone también otras actividades de correspondencia, por ejemplo:

- Principios y finales de varios poemas.
- Títulos con fragmentos, citas, principios o finales de sus poemas.
- Títulos o fragmentos de poema, con fotografías o dibujos.
- Palabras descriptivas con el personaje del poema.
- Líneas o versos con posibles explicaciones para los mismos.
- Poemas con extractos musicales.
- Fragmentos o líneas con lenguas en letra de poema.
- Piezas instrumentales con distintos estados de ánimo o con fragmentos de poemas (Naranjo Pita, 1999: 22-23).

Transformar la información del poema en un formato diferente significa no solo parafrasear, sino también dibujar, escribir un eslogan, buscar imágenes... Estas son todas actividades de *cambio de formato* que podemos definir como una evolución de las actividades de *emparejamiento*: antes los alumnos tenían que relacionar los elementos, ahora son los mismos alumnos que tienen que crear el elemento de correspondencia.

- La información se transfiere a distintos tipos de representaciones visuales: gráficos, mapas, diagramas, fotografías, dibujos...
- Usar la información para diseñar publicidad, carteles, collages, etc.
- Crear carteles de “Se busca”, informes médicos, diarios, etc. para los personajes que aparecen en el poema.
- Transformar el tipo de texto: cartas de narraciones, situaciones en conversaciones, conversaciones en narraciones, fragmentos reflexivos en cartas, narraciones en guiones cinematográfico o de radio, etc. (Naranjo Pita, 1999: 23).

Actividades muy interesantes son las actividades de *selección*: el docente (pero lo puede hacer también a turno un aprendiente) propone un parámetro o una intención y los aprendientes (solos, en parejas o en grupos) tienen que elegir el poema que creen es el más adecuado.

- Ofrecer varias posibilidades de parafrasear un poema, para que los estudiantes decidan cuál conlleva el sentido original del texto.
- Buscar en el poema una cita o verso que sirva como título.
- Ofrecer varios fragmentos o poemas, para que los estudiantes decidan cuál es el más apropiado para un nuevo propósito.
- Presentar varios poemas a un concurso, junto con reglas para el mismo. Los estudiantes deciden y justifican el poema ganador.
- Dar a los estudiantes tres extractos de un poema para que decidan qué fragmento no pertenece al poema.
- Ofrecer a los estudiantes cuatro poemas para que determinen cuál de ellos no está en consonancia (por razones de temática, estilo, vocabulario...) con los otros tres y por qué. (Naranjo Pita, 1999: 23).

Con las actividades de *jerarquización* se entienden actividades en las que los alumnos no se limitan a seleccionar un poema sino también tienen que ordenar los poemas, unos fragmentos, versos o también añadiríamos palabras, según criterios establecidos.

- Ordenar los poemas o fragmentos de acuerdo a su lenguaje más o menos formal, literario, contemporáneo, riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, facilidad de comprensión, etc.
- Ordenar poemas más apropiados para un anuncio, boletín de noticias, una campaña electoral, una revista de decoración... (Naranjo Pita, 1999: 23).

Aparte de todas estas actividades querríamos añadir a este grupo también otra actividad que la autora no expone:

- Ordenar elementos (adjetivos, adverbios, verbos...) de un poema según la intensidad, frecuencia, grandeza, color etc.

Otras actividades presentadas son las actividades que son caracterizadas por ser un estudio más detallado de los contenidos: actividades de *comparación y contraste*. Los alumnos buscan similitudes y elementos comunes o diferencias entre dos poemas o, añadiríamos entre dos o más partes del mismo poema. Lo mismo se podría hacer entre estrofas. Naranjo Pita propone solamente la comparación entre poemas:

- Discutir y decidir qué poema es el más emotivo, el que usa un lenguaje más colorista, imágenes poéticas, estructuras más complejas, etc.
- Comparar los poemas buscando palabras y expresiones comunes en ambas; sinónimos o paráfrasis; adjetivación, uso de tiempos y formas verbales...
- Discutir diferencias en punto de vista, actitudes, concepciones ideológicas, éticas o morales.
- Comparar el efecto de la música, dicción e instrumentación a la hora de conllevar un significado, exponer una idea o sentimiento, etc. (Naranjo Pita, 1999: 24).

Cuando el estudio se limita a un solo poema Naranjo Pita habla de «análisis» (1999: 24). Son actividades de estudio detallado de los elementos de un poema. En realidad, son todas actividades que podríamos colocar en otros grupos sobre todo en los de *selección, jerarquización o comparación y contraste*.

- Explorar el empleo que se hace en el poema de palabras de uso habitual.
- Preparar una lista de las palabras formales e informales.
- Entresacar todas aquellas palabras relacionadas con el tema.
- Buscar las palabras o expresiones claves del poema.
- Analizar ejemplos de imaginería poética, ironía, intención del autor.
- Estudiar primero ideas o afirmaciones explícitas, para después aventurar inferencias, connotaciones.
- Analizar la instrumentación del poema y el efecto que se consigue.
- Contar en el poema el número de artículos definidos e indefinidos, sustantivos acompañados o no de adjetivos, longitud media de los versos, número de estructuras subordinadas, etcétera.
- Reflexionar sobre la adscripción del poema a una determinada corriente literaria o sobre los elementos que toma prestado de distintos estilos.
- Grabación de cassettes que recojan una serie de poemas elegidos por los estudiantes y que podría incluir el diseño de caratulas, estuches y carteles de publicidad para su lanzamiento comercial. Éstos incluirían letras, información sobre las letras, etc. (ibidem).

Naranjo Pita (1999: 116) añade otros puntos a la teoría de Muley y Duff (1990) que son: deducción, identificación, representación. Con deducción se entienden todas las actividades que implican un enigma o una adivinación por parte de los alumnos a unas cuestiones. La

identificación sería la individuación por parte de los alumnos de unos estímulos lingüísticos. La representación es simplemente la recitación de la poesía: una lectura con las pausas, las acentuaciones y la tonalidad que siguen todas las reglas antes aprendidas con otras actividades.

Es bastante lógico que todas estas actividades no sean las únicas posibles y son simplemente una indicación, una ayuda o mejor una guía. Está claro que cada docente tenga su estilo y su experiencia que le permite mejorar constantemente y perfeccionar sus propuestas didácticas. También la tecnología es algo que se puede disfrutar en cada momento. Sin embargo, hay que tener cuidado con la tipología de los ejercicios propuestos (Jouini, 2008: 159). Los docentes no deben de limitar sus actividades a la búsqueda de palabra y al análisis de algunas estructuras porque, como hemos visto, las posibilidades de explotar un texto poético son muchísimas. Otro aspecto que Jouini (2008: 159) evalúa con muchísima importancia es la variedad de metodología: las actividades se explotan «jugando con las varias destrezas comunicativas: hablar, leer, escribir, entender, narrar, describir, persuadir, etc. además de las obvias actividades lingüísticas.» También Delucchi (2012: 371) está de acuerdo con Jouini y por eso ambos analizan las actividades didácticas posibles según sus desarrollos cronológicos en el aula y según las destrezas. Jouini (2008: 163) afirma que un texto implica siempre una actividad de lectura y consecuentemente «a raíz de un texto se puede oír, hablar, leer y escribir.»

Entonces podemos separar las actividades en tres grandes bloques:

- las actividades previas a la lectura;
- las actividades de lectura;
- las actividades posteriores a la lectura.

Las actividades previas a la lectura sirven para que el docente pueda explicar eventuales dificultades o repetir algunos aspectos lingüísticos como por ejemplo unas estructuras gramaticales particulares, un tiempo verbal, el léxico etcétera. Son entonces ejercicios circunstanciales y el docente puede preparar todo lo que piensa es útil para la comprensión de la poesía y sobre todo para facilitar el reforzamiento de los conocimientos o para activarlos Jouini (2008: 163). El docente utilizará el texto para explicar como la determinada estructura

sirva para mejorar la comprensión. Las actividades antes de la lectura sirven también para introducir el tema y crear un cierto nivel de curiosidad en los contenidos y entonces también para empezar a estimular el interés hacia la lectura. Otro aspecto fundamental es que las actividades de prelectura sirven de guía a los alumnos para que puedan entender mejor los contenidos más importantes del texto. Hay que acordarse de que como base para una actividad previa a la lectura se puede utilizar el título y las expectativas que este puede producir en los alumnos.

Las actividades de la segunda fase son las actividades que incluyen a la lectura del texto, se hacen durante la lectura o derivan de esa. Uno de los objetivos de estas actividades es desarrollar la lectura rápida. Otros objetivos es mantener la concentración y la comprensión de un texto durante la lectura misma: los alumnos buscan informaciones leyendo el texto y están activos mentalmente. Delucchi (2012: 373) sugiere que antes de la primera lectura, si es posible, se escuche el texto, por ejemplo, en youtube. Es bastante claro que esto no siempre sea posible. Sin embargo, es importante hacer la primera lectura en voz alta: Jouini (2008: 163) aconseja que lo haga un estudiante mientras que lo demás también leen en silencio. Después de esta primera lectura el docente o un estudiante que tenga una buena pronunciación lee otra vez el texto, pero los aprendientes no leen sino solamente escuchan.

Todas las actividades hechas durante la lectura ayudan a los aprendientes a desarrollar las diferentes destrezas. Los estudiantes así amplían el léxico, captan el sentido general del texto, buscan unos detalles obteniendo un conocimiento más preciso y profundizado del contenido, aprenden a leer entre las líneas y relacionan varios elementos del texto entre ellos. Los alumnos hacen una lectura crítica del texto y ponen las bases para hacer comentarios y desarrollar un pensamiento propio. Todo esto es posible también tramite algunas preguntas del docente que pueden ser de bajo o alto nivel. Las preguntas de bajo nivel son aquellas preguntas que durante la lectura ayuden al aprendiente reconocer, individuar o enumerar las informaciones básicas en una forma más o menos similar a la del texto. Las preguntas de alto nivel son preguntas a las cuales los alumnos tienen que responder después de un proceso mental. El alumno antes de responder ha relacionado informaciones, conocido situaciones nuevas y razonado. Gracias a estas preguntas el alumno aprende a captar las informaciones, revisarlas y utilizarlas (Jouini, 2008: 164). Para el aprendizaje son las preguntas de nivel bajo aquellas que serían más eficaces. Jouini (2008: 165) señala unas actividades de este bloque que servirían al proceso de aprendizaje. Son actividades que podemos utilizar en general con cada tipo de texto:

- Hacer una búsqueda de sinónimos y antónimos de algunas palabras en el texto.
- Llenar con palabras algunas oraciones del texto o que se refieren al texto. Pueden ser oraciones o también resúmenes en los que los alumnos tienen que escribir datos del texto.
- Ofrecer un listado de palabras y los alumnos tienen que explicar las palabras utilizando el vocabulario o sus conocimientos o simplemente tienen que relacionar unas palabras a sus significados.
- Escribir el título y/o también subtítulos del poema. Este ejercicio implica una lectura comprensiva del texto y la capacidad de individuar los contenidos importantes y luego sintetizarlos. Se pueden hacer también ejercicios de emparejamiento entre títulos y temas o partes del texto, por ejemplo, estofas.
- Hacer ejercicios de anticipación. Los alumnos continúan el texto y proponen teorías sobre lo que puede pasar. Se puede entonces preguntar a los alumnos: ¿cómo crees que podría seguir el siguiente texto?
- Hacer preguntas de elección múltiple o de verdadero o falso.
- Hacer preguntas más precisas, por ejemplo: ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quién? y ¿Qué?

El tercer y último bloque de actividades contiene aquellas actividades que se hacen después de la lectura y que tienen el objetivo de añadir, a los conocimientos obtenidos, la capacidad de elaborar o desarrollar un propio pensamiento independiente. Entonces los alumnos deberían «interiorizar la lengua, integrar la destreza lectora con las restantes destrezas de escribir, hablar, entender mensajes orales, hacer que los alumnos mediten sobre lo que han leído, y relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista» (Jouini, 2008: 165).

Las actividades que Jouini aconseja son las que el autor define de «puzzles» (ibidem). Son ejercicios de reconstrucción que ayudan al alumno a pasar desde la fase de lectura a la de escritura. Estas actividades sirven también para acordarse y a memorizar todo lo que se ha descubierto o conocido con la lectura.

Los alumnos deberían ser capaces de escribir un comentario largo o un resumen crítico, parafrasear y prosificar el poema, inventar o cambiar partes del texto, por ejemplo, el final. Una actividad posible es proponer de escribir un poema utilizando la estructura del poema inicial. Los alumnos pueden leer o escuchar otro poema similar y luego confrontarlos, relacionar los temas, discutir sobre los dos. Jouini (2008: 166) propone también que los alumnos preparen un crucigrama con palabras relacionadas al texto.

En todas estas propuestas de actividades que los docentes pueden usar en las clases de lenguas extranjeras a partir de un texto poético, es bastante importante entender que no todas las actividades son ideales para cada poema. Es el docente quien tomará la decisión y seleccionará los poemas y las actividades según las exigencias y el contexto. Se han analizado los varios tipos de actividades según dos modelos y dos puntos de vista distintos: en el primer grupo se han presentado y ordenado las actividades posibles por tipología, en el segundo por la colocación durante las clases.

En el capítulo sucesivo vamos a proponer dos poemas en español y dos en italiano. A partir de la teoría que se ha presentado y analizado hasta ahora, seleccionaremos los poemas y las actividades. Para cada lengua presentaremos entonces una poesía para un nivel básico y otra que se puede utilizar con aprendientes de dos niveles muy diferentes. Esta segunda propuesta tiene el objetivo de demostrar también que las actividades influyen sobre el nivel del texto.

4. LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este capítulo se presentarán las propuestas didácticas con la poesía para la enseñanza de las lenguas extranjeras, más precisamente dos poesías españolas y dos italianas. Presentaremos las propuestas de las poesías españolas en los apartados 4.1 y 4.2 y de las poesías italianas en los apartados 4.3 y 4.4.

Cada decisión está de acuerdo con la teoría antes presentada, entonces se intentará demostrar también con la práctica que es posible utilizar la poesía como medio didáctico en las clases de lenguas extranjeras, y más precisamente en las clases de nivel A1 y con objetivos lingüísticos, junto con la interpretación literaria. Presentaremos para cada lengua una poesía con actividades didácticas de un nivel básico (A1) y otra propuesta para dos niveles diferentes (A1/B1) a partir del mismo poema. El objetivo de esta segunda propuesta es demostrar que son los docentes con sus decisiones y con las actividades presentadas que influyen sobre el nivel de la clase.

Las presentaciones están estructuradas según el esquema: introducción, actividades didácticas, comentarios. En la introducción se expondrán el método utilizado para la selección, los objetivos generales, el grupo meta y todos los datos que se evaluarán como relevantes para la selección del texto poético y de las actividades. En la presentación de las actividades se ofrecen unos ejemplos de los papeles que asumen los aprendientes y el docente. Para cada actividad se indicarán también las destrezas que se quiere desarrollar, el objetivo principal y la técnica empleada.

4.1 UNA POESÍA PARA EL NIVEL A1

En este apartado se va a presentar una propuesta didáctica para el nivel A1. Primero se expondrán las actividades y luego se comentará todo el proceso de creación de la clase, desde el análisis del grupo de aprendientes a la búsqueda y a la selección del poema, desde la creación de las actividades hasta las respuestas de los aprendientes. Se ha seleccionado la poesía *¿Qué es poesía?* de Adolfo Bécquer:

*¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.*

Actividad 1) Se pregunta a dos o tres aprendientes de qué tema suelen tratar las poesías. El profesor escribe en la pizarra las respuestas (máximo dos o tres). Si los aprendientes no dicen nada podemos proponer respuestas como amor, vida, amistad. Luego se va a dividir los aprendientes en grupo de 4 o 5 y tienen que escribir de qué tema tratan las poesías: si el profesor piensa que es útil, los aprendientes pueden utilizar un diccionario. Los grupos tienen que proponer 4 o 5 temas. El profesor anda por los grupos y ayuda a los aprendientes, por ejemplo, proponiendo unos temas en la lengua materna. Luego cada grupo va a leer o escribir en la pizarra sus palabras.

Actividad 2) Cada aprendiente recibe una copia (Papel 1) de la poesía con el último verso cortado, entonces simplemente sin las palabras *eres tú*. Los aprendientes leen la poesía: primero solos en voz baja y luego un aprendiente la lee en voz alta. Después de la lectura, el profesor pregunta a los aprendientes el significado de los versos. A turno los aprendientes pueden traducir la poesía. Se aconseja presentar cerca de la poesía la explicación del verbo *clavar*. Si el profesor cree que los estudiantes tienen dificultad con la comprensión de otras palabras puede sin problemas añadir otras explicaciones y crear un pequeño diccionario. Por ejemplo, las palabras *pupila* o *mientras*.

Papel 1

¿Qué es poesía? Adolfo Bécquer

*¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía...*

Actividad 3) El profesor ofrece una repetición de los interrogativos preguntando a los aprendientes qué interrogativos ya conocen y los escribe en la pizarra. Luego entrega un ejercicio (Papel 2) donde los aprendientes tienen que completar unas preguntas con los interrogativos que están escritos en la pizarra.

Papel 2⁷

¿_____ vives?

¿_____ vais?

¿_____ te llamas?

Actividad 4) Los aprendientes hacen un ejercicio de repetición del presente de indicativo. En el ejercicio hay también los verbos de la poesía.

Actividad 5) El profesor entrega a los grupos de aprendientes una breve biografía de Adolfo Bécquer escrita en tiempo verbal de presente. El texto está mezclado y los aprendientes tienen que poner en orden las frases. Después de verificar a través de la lectura el orden de la biografía, los aprendientes solos o en grupos tienen que responder a unas preguntas relacionadas a la vida del poeta.

Actividad 6) Los aprendientes divididos en grupos se preguntan informaciones como dirección, edad, estudio, asignaturas preferidas... El profesor anda por la clase aconsejando preguntas y corrigiendo si necesario.

Actividad 7) El profesor pregunta a los aprendientes de qué habla la poesía y explica el significado de metaliteratura. Después de la explicación, los aprendientes leen en voz baja otra vez la poesía y tienen que completar el último verso. Luego leen sus propuestas en voz alta. Después el profesor completa la poesía con las palabras originales.

Actividad 8) Cada aprendiente elige un tema y tienen que sustituir la palabra *poesía* del poema con la palabra que indica el tema. Luego escriben una pequeña poesía con una estructura similar a la de Bécquer.

4.1.1 COMENTARIOS

El grupo meta de aprendientes puede ser un grupo de nivel A1 que más o menos tiene 25-30 horas de clases de español. Sin embargo, hemos visto que hay también que analizar las características del grupo de aprendientes, por ejemplo, la edad, los conocimientos culturales, la experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera etc. La edad en este caso es bastante

⁷ Es un ejemplo, aquí el profesor puede preguntar lo que cree es más útil.

irrelevante y tampoco los eventuales conocimientos culturales y literarios limitados no tienen ninguna influencia negativa.

A la hora de la selección de la poesía hemos decidido buscar un poema que sea bastante breve. Otro rasgo que buscábamos era una poesía que sirva para introducir la literatura y sobre todo la poesía entonces una poesía que hable de literatura. Siendo el primer objetivo la búsqueda de un poema corto, hemos empezado a leer las poesías de Adolfo Bécquer.

Sin embargo, después de una simple mirada y primera lectura no es posible decidir si la poesía es adecuada, hay que analizar muchísimos aspectos (comunicativos, gramaticales, lingüísticos, literarios...) y también el potencial de las actividades que ofrece el poema. Solamente después de un estudio más detallado se puede elegir el poema definitivamente. Este poema tiene el rasgo de ser corto, de tener una estructura bastante simple, un lenguaje ideal para los aprendientes A1 y permite también hacer una introducción a la poesía. Desde el punto de vista gramatical permite la repetición del presente de indicativo, de los interrogativos y de los posesivos...

En este poema el aspecto comunicativo y aquel literario están directamente relacionados: el título del poema y en el mismo poema hay la pregunta *¿Qué es poesía?* que podemos sin problemas formular a los aprendientes empezando un debate sobre este tema desarrollando así una conversación e introduciendo unas definiciones de poesía.

Por todos estos motivos, esta poesía es una buena poesía para una clase de español como lengua extranjera.

A continuación se comentan cada uno de las actividades propuestas.

Actividad 1): sirve para introducir el tema y motivar a los aprendientes. Sirve también para formar los grupos que trabajarán en algunas actividades sucesivas.

Actividad 2): sirve para presentar el material sobre que se va a trabajar. Los aprendientes reciben un primer contacto con la poesía. Primero solos y luego todos juntos van a intentar a comprenderla y empiezan a reflexionar sobre su significado.

Actividad 3): no es solo una actividad de repetición sino también una actividad de introducción a la actividad sucesiva. Es importante que el profesor deje a los aprendientes la posibilidad de enumerar los interrogativos conocidos y que todos los interrogativos de la actividad sucesiva estén escritos en la pizarra.

Actividad 4): también esta actividad es de repetición y de introducción. Puede ser útil no solo para repetir las formas del presente de indicativo sino también para repetir el significado de los verbos.

Actividad 5): esta actividad además de ser de repetición y de introducción para las actividades sucesivas, expone unos datos sobre el autor. Los aprendientes aprenden o simplemente tienen un primer contacto con el uso del presente histórico. Indirectamente repiten y estudian las estructuras de las preguntas.

Actividad 6): es una actividad que sirve para desarrollar la expresión oral.

Actividad 7): sirve para estimular a los aprendientes a empezar a formular hipótesis y a desarrollar los conocimientos literarios y sobre la literatura de los aprendientes. Los aprendientes tienen que tener claro que cada hipótesis es correcta y no existe una solución correcta.

Actividad 8): es una actividad que tiene el objetivo de desarrollar la expresión escrita de los aprendientes. Los aprendientes pueden empezar a escribir la poesía en clase y luego terminarla en casa o enviarla por correo electrónico al profesor. El profesor puede elegir unas poesías y borrar las últimas palabras y preguntar a todos los aprendientes qué palabras añadirían.

Hay también la posibilidad de ofrecer otras repeticiones como por ejemplo de los posesivos. Lo importante es que los ejercicios de gramática no sean los únicos ejercicios propuestos y que sean presentes algunas frases o palabras de la poesía, de la biografía o que de una manera estén relacionadas al contexto.

En general, las actividades tienen diferentes objetivos y se van a presentar elementos culturales, literarios, gramaticales... Es un texto literario, entonces auténtico, de un autor muy importante y podría ayudar, en determinados contextos, a introducir el concepto de metaliteratura. En la poesía hay varias estructuras que permiten introducir o repetir diferentes temas gramaticales. Gracias a la estructura bastante simple de la poesía y a la presencia de una pregunta y también de una respuesta, el texto literario es también apropiado para desarrollar un debate y entonces permite trabajar con actividades comunicativas.

4.2 UNA POESÍA, DIFERENTES NIVELES

En este capítulo se presentarán dos diferentes clases a partir del mismo poema. El objetivo de este capítulo es demostrar que no es solamente el texto con que trabajamos que influye sobre el nivel de las clases sino también las actividades que los profesores preparan y proponen.

El poema elegido es *Simún* de Max Aub:

*Viento loco, tierra seca,
boca sedienta, sediento.
Mundo ciego, arena en el cielo.
Polvo, tormenta, tormento.*

*Vuela y entierra y aúlla
la arena de duna en duna.
Tierra que aterriza y entierra
en cielo vuelto y revuelto.*

4.2.1 LAS ACTIVIDADES PARA EL NIVEL A1

Actividad 1) Los aprendientes tienen que relacionar unas palabras con las imágenes propuestas. Las palabras podrían ser: viento, tierra, mundo, polvo, cielo.

Actividad 2) El profesor entrega el papel con el poema sin algunas palabras y sin el título (Papel 1). Un aprendiente lee el nombre del autor y el profesor puede ofrecer algunas informaciones sobre el autor. Luego los aprendientes completan el poema con las palabras que faltan y que están escritas cerca del poema. Antes que los aprendientes escriban sus propuestas, el profesor tiene que explicar que no existe una solución correcta y que lo importante es que las palabras concuerden a nivel gramatical.

Papel 1:

arena x2 - boca - mundo – polvo – viento - tierra x2

_____ loco, _____ seca,

_____ sedienta, sediento.

_____ ciego, _____ en el cielo.

_____, tormenta, tormento.

Vuela y entierra y aúlla
la _____ de duna en duna.
_____ que aterriza y entierra
en cielo vuelto y revuelto.

Actividad 3) Algunos aprendientes leen sus propuestas. Luego se dividen en 4 o 5 grupos y cada grupo tiene que llegar a una única propuesta. Un representante de cada grupo lee la propuesta y los aprendientes discuten sobre las propuestas. Durante el debate el profesor puede explicar algunas palabras y, si necesario, traducirlas. Después el profesor lee la versión original y los aprendientes escriben las palabras originales.

Actividad 4) Los aprendientes tienen que subrayar los verbos, los adjetivos y los sustantivos.

Actividad 5) El profesor pregunta cuál es el lugar de la poesía y los aprendientes señalan los elementos que permiten responder a esta pregunta. Después el profesor pregunta si la poesía es solo una descripción de elementos o hay también descripción de sentimientos. Otra vez los estudiantes señalan los elementos útiles para responder a la pregunta. Ahora los aprendientes, solos, en parejas o en grupos, tienen que dar un título al poema. Luego los aprendientes leen sus propuestas y el profesor dice y explica el título original.

Actividad 6) Luego los aprendientes, divididos en grupos o en parejas, tienen que describir un lugar de la naturaleza sin nombrarlo: cada pareja o grupo recibe un papel con un dibujo del lugar que tienen que describir (una montaña, una playa, un desierto, una isla del mar Caribe, un lago, una laguna...). Cada grupo tiene que leer su descripción. Durante la lectura de todos los lugares, los aprendientes, en parejas o en grupos, tienen que escribir en el cuaderno de qué lugar se trata. Luego se van a verificar las respuestas. Si es necesario algunos aprendientes pueden leer otra vez sus descripciones.

Actividad 7) El profesor pregunta a los aprendientes si prefieren la montaña o el mar, un lugar frío o un lugar caliente, una ciudad cerca del mar como Valencia o una ciudad en el centro de un país como Liubliana. Se empieza un debate en el que se discute sobre las ventajas y las desventajas de vivir en uno u otro lugar. El profesor escribe en la pizarra con palabras o con frases cortas lo que piensan los estudiantes.

Actividad 8) Cada estudiante tiene que describir su lugar ideal explicando su ubicación, tamaño, las ventajas, etcétera.

4.2.2 COMENTARIOS

Estas actividades didácticas nacieron casi por casualidad. Un día leyendo Josep Torres Campalans de Max Aub, empecé a buscar sus obras y seleccioné algunas poesías que me gustaron: entre ellas también había esta poesía que se convirtió en material útil para una clase de ELE.

Las actividades didácticas han sido creadas para un grupo de aprendientes de nivel A1 que han tenido 40-45 horas de español como lengua extranjera. Hay varios objetivos: practicar la lectura, fomentar la creatividad, permitir e invitar a la interpretación personal, al intercambio de ideas, a la comprensión más profunda del texto.

Actividad 1) Sirve para motivar a los aprendientes y para introducir el tema. Hay que elegir imágenes relacionadas a la poesía como por ejemplo la tierra, el mundo, la boca. Se pueden proyectar las imágenes.

Actividad 2) Es importante que los alumnos aprendan que no existe una solución correcta. Tienen que librarse de la barrera correcto/incorrecto, sobre todo si los aprendientes son de edad escolar. La actividad introduce el poema con que se trabajará y se utiliza también para que los estudiantes la lean una primera vez.

Actividad 3) La actividad sirve para corregir eventuales errores de los aprendientes: cada solución puede ser correcta, sin embargo, la concordancia del género es fundamental. La actividad sirve también para empezar una conversación sobre el poema y para empezar un análisis más detallado que permita a los aprendientes una comprensión más profunda del poema.

Actividad 4) Es una actividad útil para repetir elementos gramaticales. Se puede también ofrecer a los estudiantes un ejercicio con sinónimos o antónimos. El ejercicio ofrece la posibilidad de verificar y si necesario repetir algunos verbos irregulares. Esta actividad sirve para introducir la primera parte de la actividad sucesiva.

Actividad 5) Con esta actividad los aprendientes reflexionan sobre el significado de la poesía, la critican, analizan sus elementos.

Actividad 6) Sirve para desarrollar la expresión escrita y sobre todo la comprensión oral. Se puede también proponer a los estudiantes que intenten escribir la descripción en forma de poesía o también con una estructura similar al poema recién leído.

Actividad 7) Se puede proponer esta actividad también antes de la actividad 6. Sirve para desarrollar la expresión oral y también para que los aprendientes de edad escolar empiecen a criticar y a evaluar las cosas.

Actividad 8) Es una actividad facultativa que los aprendientes pueden hacer en casa. Sirve para desarrollar la expresión escrita. Los aprendientes utilizan todos sus conocimientos y las palabras nuevas aprendidas durante la clase.

4.2.3 LAS ACTIVIDADES PARA EL NIVEL B1

Las actividades de A1 y B1 son muy parecidas. Es el profesor que en algunas actividades tiene que pretender más y ofrece ejemplos de frases complejas para que los aprendientes utilicen una estructura relacionada con el nivel de ellos. En otras actividades los aprendientes reciben diferentes informaciones para resolver un ejercicio. Hay que recordar que las actividades demasiado fáciles pueden resultar aburridas y se puede obtener un resultado negativo.

En el nivel B1 hemos añadido solo una nueva actividad mientras que la mayoría de las actividades son similares. A continuación se comentarán todas las actividades, sobre todo la nueva y las diferencias.

Las actividades han sido preparadas para un grupo de aprendientes de nivel B1. Es una clase ideada para ser presentada antes o después de un periodo de vacaciones. Los objetivos principales son repetir los tiempos verbales y las estructuras gramaticales y ampliar el vocabulario. Otro objetivo es estimular los aprendientes a interpretar un texto y a fomentar la creatividad.

Actividad 1) Igual como para el nivel A1 esta actividad sirve para motivar a los aprendientes y para introducir el tema. Si el profesor cree que es demasiado fácil puede entregar un papel con solamente las imágenes sin las palabras o simplemente proyectar imágenes.

Actividad 2) La actividad es muy parecida a la actividad del nivel A1. El profesor puede también entregar una pequeña biografía del autor.

Actividad 3) y 4) Son actividades de repetición y sirven para introducir las actividades sucesivas.

Actividad 5) Esta es la actividad completamente nueva: los aprendientes (solos, en parejas o en grupos) tienen que modificar los tiempos verbales de la poesía y pueden utilizar todos los tiempos que conocen. El profesor anda por la clase ayudando y estimulando a los aprendientes. Luego algunos aprendientes leen sus propuestas.

Los estudiantes conocen varios tiempos y la poesía es ideal para utilizar tanto verbos que expresan situaciones futuras como pasadas. Se pueden también utilizar algunas estructuras particulares como por ejemplo estar + gerundio. El profesor puede repetir rápidamente todos los tiempos estudiados preguntando a los aprendientes y escribiendo en la pizarra las formas. Es una actividad de repetición y también de estímulo: los aprendientes después de modificar los presentes con otro tiempo aumentarán la autoestima.

Actividad 6) La actividad es parecida, sin embargo, hay una variante: los aprendientes escriben una poesía describiendo el lugar recibido. Pueden utilizar la estructura de la poesía o simplemente escribir unos versos libres. Esta actividad mejora la autoestima y desarrolla la capacidad de la expresión escrita. Los aprendientes pueden también utilizar el diccionario para experimentar y aprender también nuevas palabras.

Actividad 7) También esta actividad se basa en aquella del nivel A1. Simplemente el profesor con sus preguntas influencia sobre el nivel de la actividad. En el nivel A1 los aprendientes se expresan con frases simples (“me gusta la montaña”, “prefiero el mar”), en el nivel B1 el profesor tiene que pretender que los aprendientes se expresen con frases complejas y estructuras estudiadas en las últimas clases, por ejemplo, usando los comparativos o los superlativos (“me gusta ir al mar, pero la montaña en verano es el lugar más bonito del mundo” o “me gusta más la montaña que el mar”).

Actividad 8) Igualmente como en el nivel A1, los aprendientes tienen que describir su lugar ideal explicando su ubicación, tamaño, las ventajas, etcétera. Además pueden usar las frases en condicional (Me gustaría... , Querría vivir en un lugar que...).

Esta actividad es facultativa: puede ser una actividad que se empieza en clase y se termina en casa o que se hace la vez sucesiva. Es una actividad de repetición que tiene por un lado el objetivo de reforzar los conocimientos y por otro de aumentar la autoestima de los aprendientes.

4.3 LE PROPOSTE DIDATTICHE

In questo capitolo si presenteranno alcune poesie nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere; più precisamente verranno proposte due poesie in lingua italiana. La selezione delle poesie e delle varie attività didattiche seguono la teoria dei capitoli precedenti. Si cercherà quindi di dimostrare anche con la pratica che è possibile utilizzare la poesia come mezzo didattico durante le lezioni di lingua straniera. L'obiettivo principale della prima proposta didattica è dimostrare che è possibile incentrare una lezione in una classe di livello A1 partendo da un testo poetico. L'obiettivo delle altre due proposte invece è quello di dimostrare che non è solo il testo di partenza a influire sul livello delle attività ma anche, e in questo caso soprattutto, le attività proposte dal docente.

La didattizzazione delle poesie è strutturata secondo lo schema: introduzione, presentazione della lezione, commenti. La maggior parte delle attività didattiche sono state provate durante delle lezioni reali, perciò si segnalerà quando le attività non sono mai state presentate in classe. Nell'introduzione si esporranno il metodo utilizzato per la selezione della poesia, gli obiettivi generali, il gruppo target e tutti i dati che si riterranno rilevanti ai fini della selezione della poesia e delle varie attività. Al momento di esporre le attività, verrà presentato anche parte del materiale che gli insegnanti devono preparare e consegnare. Saranno quindi indicati quello che deve fare l'insegnante, quello che devono fare gli apprendenti e se ritenuto necessario anche la durata minima e massima di ogni attività. Per ogni attività inoltre si segnaleranno gli obiettivi e il tipo di attività scelta.

4.3.1 UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL LIVELLO A1

Questa lezione è stata svolta più volte dal sottoscritto. L'idea di usare questa poesia è nata spontaneamente. Dopo circa 20-25 ore di lezione avevo bisogno di fare una lezione di ripetizione prima di un test scritto. Con lo scopo di dare dinamicità all'ora di lezione ho cercato una canzone o una poesia che fosse adatta e così ho iniziato nei giorni precedenti a cercare di trovare un testo adatto. Ho iniziato a pensare a qualche poesia di Ungaretti e quando ho pensato a *Soldati* ho iniziato a valutarne il potenziale didattico. Ho così deciso dopo un'accurata riflessione di preparare la lezione avendo come riferimento questa poesia.

Soldati (di Giuseppe Ungaretti, luglio 1918)

*Si sta come
d'autunno
sugli alberi
le foglie.*

Attività 1) L'insegnante consegna un foglio con 4 disegni raffiguranti le quattro stagioni. Gli alunni devono scrivere il nome delle stagioni. Sfruttando le immagini l'insegnante chiede agli alunni gli elementi raffigurati (per esempio il sole, il mare, le foglie, gli alberi...).

Attività 2) Gli alunni leggono la poesia situata sotto i disegni. La poesia è presentata senza il titolo ma con il nome dell'autore e la data di pubblicazione. Dopo la lettura, gli alunni provano a tradurla ad alta voce con l'aiuto dell'insegnante.

Attività 3) Gli alunni devono coniugare al presente i verbi messi all'infinito all'interno di una breve biografia dell'autore che il professore creerà in base alle conoscenze dei suoi alunni. Poi a turno gli alunni leggono le frasi e l'insegnante verifica le soluzioni ed eventualmente corregge e offre una spiegazione laddove ci dovessero essere degli errori.

Attività 4) Dopo ulteriori informazioni date a parole da parte dell'insegnante, anche nella lingua madre ma cercando di usare alcune parole chiave legate all'autore come guerra, malinconia eccetera, gli alunni devono dare un titolo alla poesia. Poi l'insegnante farà leggere alcuni titoli e comunicherà il titolo. Seguirà una spiegazione più profonda ma non troppo lunga della poesia.

Attività 5) Gli alunni devono scrivere l'articolo determinativo di alcune parole e poi scrivere le stesse parole al plurale (Foglio 1).

Foglio 1

__ guerra → __ _____

__ foglia → __ _____

__ albero → __ _____

Attività 6) Gli alunni, a partire dai nomi delle stagioni, devono completare una tabella con i nomi dei mesi. Successivamente si ripeteranno a voce i giorni della settimana.

Attività 7) Gli alunni devono inserire la preposizione corretta in un piccolo testo. Possiamo vedere un piccolo esempio (Foglio 2) qui sotto. Poi durante la verifica l'insegnante ripeterà l'uso delle preposizioni collegate al tempo.

Foglio 2

__ lunedì mi alzo sempre ____ 8:00. _ mezzogiorno vado da mia nonna e poi __
pomeriggio torno a casa.

Attività 8) Sulla base della poesia, sia a livello di struttura che di contenuto, gli alunni devono descrivere i sentimenti che provano durante una stagione o un periodo dell'anno. Poi gli alunni leggeranno i loro lavori senza però nominare, se presente, il periodo dell'anno. Gli altri alunni devono indovinare di che periodo si stia parlando.

4.3.2 COMMENTI

Attività 1) È un'attività di prelettura che serve a introdurre uno dei temi e a motivare gli alunni.

Attività 2) Serve a presentare la poesia. Gli alunni ricevono un primo input sulla poesia e iniziano a riflettere sul suo significato. Si può aiutare gli alunni offrendo la parafrasi della poesia.

Attività 3) L'obiettivo di questa attività è doppio. Da un lato presentiamo l'autore, dall'altro gli alunni ripetono il tempo presente. L'importante è non eccedere con i dati sull'autore. L'obbiettivo principale rimane quello comunicativo. Offrendo alcune curiosità potremmo incuriosire gli alunni che successivamente in un altro ambiente potranno leggere altre poesie dell'autore.

Attività 4) Serve a far comprendere meglio la poesia agli alunni e soprattutto a stimolarli alla conoscenza e a una lettura personale delle poesie dell'autore. Sarebbe utile offrire agli stessi

un libro contenente le poesie dell'autore o anche le traduzioni nella lingua madre. Inoltre stimola la fantasia e la creatività degli alunni. È molto importante far capire agli alunni che qualsiasi titolo proposto può essere considerato corretto.

Attività 5), 6) e 7) Hanno come obiettivo la ripetizione di alcuni elementi grammaticali e di parte del lessico affrontati nelle ore precedenti.

Attività 8) È un'attività incentrata sulla produzione scritta e la comprensione orale. Da un lato stimola la fantasia e la creatività, dall'altro produce autostima nei confronti degli alunni.

4.4 UNA POESIA, DUE LIVELLI DIFFERENTI

In questo capitolo presenteremo due ore di lezione differenti che però avranno come punto di partenza la stessa poesia. L'obiettivo di questo capitolo è quindi dimostrare a livello pratico che è l'insegnante che con le sue scelte e quindi con le attività didattiche che crea e propone in classe a influire sul livello della lezione e non solo il testo di partenza stesso.

La lezione è stata ideata durante il periodo natalizio. Dopo aver presentato per anni alcune canzoni natalizie e testi sul Natale, ho deciso di provare a portare una poesia legata al Natale. La lezione è stata creata inizialmente per una classe di livello B1 ma poi dopo averla effettuata più volte mi sono reso conto che fosse possibile presentarla anche in un contesto differente e cioè in una classe di principianti. Prima di presentarla avevo due dubbi: la presenza di alcune parole arcaiche in disuso e soprattutto quella del passato prossimo.

La poesia scelta è *L'albero dei poveri* di Gianni Rodari.

*Filastrocca di Natale,
la neve è bianca come il sale,
la neve è fredda, la notte è nera
ma per i bimbi è primavera:
soltanto per loro, ai piedi del letto
è fiorito un alberetto.
Che strani fiori, che frutti buoni
oggi sull'albero dei doni:
bambole d'oro, treni di latta,
orsi dal pelo come d'ovatta,
e in cima, proprio sul ramo più alto,
un cavallo che spicca il salto.
Quasi lo tocco... Ma no, ho sognato,
ed ecco, adesso, mi sono destato:
nella mia casa, accanto al mio letto*

*non è fiorito l'alberetto.
Ci sono soltanto i fiori del gelo
sui vetri che mi nascondono il cielo.
L'albero dei poveri sui vetri è fiorito:
io lo cancello con un dito.*

4.4.1 UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL LIVELLO A1

Vediamo ora le attività didattiche ideate per una classe di livello A1.

Attività 1) L'insegnante chiede agli alunni di dire alcune parole collegate al "Natale". Successivamente chiederà di farlo anche con la parola "inverno".

Attività 2) Gli alunni ricevono la poesia senza alcune parole che però sono scritte vicino alla poesia in ordine sparso. Da soli dovranno leggerla e provare a mettere le parole mancanti, scegliendole tra quelle date. Poi alcuni alunni leggono la poesia con le loro proposte e solo successivamente il professore legge la poesia con le parole correttamente inserite e gli alunni correggono.

Natale – bianca – fredde – Primavera – alberetto – casa – letto

*Filastrocca di _____,
la neve è _____ come il sale,
la neve è _____, la notte è nera
ma per i bimbi è _____:
soltanto per loro, ai piedi del letto
è fiorito un _____.
Che strani fiori, che frutti buoni
oggi sull'albero dei doni:
bambole d'oro, treni di latta,
orsi dal pelo come d'ovatta,
e in cima, proprio sul ramo più alto,
un cavallo che spicca il salto.
Quasi lo tocco...Ma no, ho sognato,
ed ecco, adesso, mi sono destato:*

*nella mia _____, accanto al mio _____
non è fiorito l'alberetto.
Ci sono soltanto i fiori del gelo
sui vetri che mi nascondono il cielo.
L'albero dei poveri sui vetri è fiorito:
io lo cancello con un dito.*

Attività 3) A turno gli alunni provano a tradurre la poesia aiutandosi con il vocabolario proposto. L'insegnante aiuta gli alunni con la traduzione che deve essere da un lato semplificante e rapida, dall'altro gli alunni devono capirne il significato.

Attività 4) Gli alunni mettono in ordine una piccola biografia dell'autore.

Attività 5) Gli alunni devono collegare un quadrato colorato con la parola indicante il colore. Successivamente devono scrivere 3-4 parole che sono relazionate con quel colore. Gli alunni possono usare anche le parole della poesia.

Attività 6) Il professore fa delle domande di comprensione sulla poesia, per esempio: "Si tratta di una famiglia ricca o povera?", "In casa fa freddo o caldo?", "In casa c'è l'albero o no?", "Chi di voi fa l'albero in casa?", "Ricevete regali per Natale?", "Quando ricevete i regali?".

4.4.1.1 COMMENTI

Prima di commentare le singole attività, è importante far capire che il tempo di ogni attività sarà condizionato dal numero degli alunni, ma in ogni caso, le attività, non devono durare più di 5-6 minuti. Alcune attività didattiche possono essere collocate in momenti diversi, altre per motivi di tempo o di difficoltà possono essere omesse o ulteriormente semplificate.

Attività 1) Serve a introdurre il tema e a motivare gli alunni. Serve inoltre a ripetere e introdurre alcune parole utili alla comprensione della poesia.

Attività 2) Se l'attività dovesse risultare difficile il professore può aiutare gli alunni leggendo la poesia (senza dare le soluzioni) ma marcando le rime. Inoltre al posto della lettura del

professore si può utilizzare Youtube o la lettura di un alunno che ha inserito le soluzioni uguali all'autore. Il professore deve far capire agli alunni che non esiste una soluzione corretta ma che alcune parole sono intercambiabili e che l'importante è che siano coerenti a livello grammaticale (genere e numero per esempio).

Attività 3) Questa attività è molto importante: l'insegnante deve stare molto attento a non annoiare gli alunni. Per aiutare la comprensione della poesia, accanto ad essa, si può inserire un piccolo vocabolario con le parole ritenute di difficile comprensione. Inoltre l'insegnante può aiutarsi con un'ulteriore attività di prelettura: gli alunni devono collegare le immagini a delle parole. Queste sono presenti nel testo. Per esempio: fiori, fiori di gelo, albero, alberetto, cavallo (si può usare l'immagine di un cavallo con le ali o quella del cavallino rampante simbolo della Ferrari, per far capire agli alunni la frase "un cavallo che spicca il salto"). Per quanto riguarda il passato prossimo, ci si limita a farne la traduzione.

Attività 4) L'attività può essere proposta in diversi momenti. Si è scelto di collocarla qui solamente per "staccare" gli alunni dalla poesia ed evitare una possibile frustrazione.

Attività 5) Serve per ripetere il lessico dei colori. Inoltre offre la possibilità agli alunni di rileggere la poesia e di comprenderla ulteriormente.

Attività 6) È un'attività che aiuta gli alunni a comprendere più profondamente la poesia e allo stesso tempo si ripetono alcune parole come "caldo", "freddo", "albero"... Inoltre sono presenti alcuni elementi culturali che ci aiuteranno a individuare alcune differenze tra le famiglie italiane e slovene.

Dopo l'attività 6) si può proporre agli alunni di cercar di descrivere il Natale in pochi versi possibilmente rimanti. È un'attività post-lettura di tipo produttivo. Tutte le volte che la poesia è stata presentata in classe, è stata fatta questa attività che ha sempre ottenuto risultati sorprendentemente positivi. Si propone qui una piccola poesia scritta da un'alunna che vuole rimanere anonima.

*"Poesia di Natale,
alberi verdi e regali.
Indifferenza.
Luci colorate,
festa e cioccolate.
Vacanza."*

Negli ultimi minuti di lezione, anche durante la produzione scritta, si può far riascoltare la filastrocca.

4.4.2 UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL LIVELLO B1

Vediamo ora le possibili attività didattiche per una classe di livello B1. Essendo la poesia abbastanza difficile si ritiene che le attività proposte per il livello A1 siano opportune anche per il livello B1 e che bastino poche e semplici modifiche per passare dal livello A1 al livello B1.

Verranno quindi proposte solamente alcune modifiche.

Attività 1) Rimane uguale solamente si possono omettere le parole da inserire e gli alunni devono scrivere le parole che ritengono opportune.

Attività 4) La biografia non è più scritta al presente ma i verbi sono scritti all'infinito e gli alunni devono scriverla al presente o al passato prossimo. Aiutandosi anche con le forme verbali presenti nella poesia si può fare una ripetizione del passato prossimo.

Attività 5) Si può omettere o modificare chiedendo agli alunni di scrivere alcune frasi o dei versi che indichino il colore. Per esempio al colore blu non assoceranno solo la parola "mare" ma dovranno scrivere "il mare d'estate".

Attività extra) un'ulteriore attività che spesso propongo al livello B1 è quella di cambiare i tempi della poesia e provare a scriverla al passato o al futuro. Saranno gli alunni a scegliere. Anche questa attività può servire per ripetere i tempi verbali già studiati.

5. RIASSUNTO

La glottodidattica è in evoluzione continua e il ruolo della poesia nelle ore di lingua straniera ha cambiato molte volte nel corso degli anni e sta ancora cambiando. In questo lavoro si presentano i potenziali della poesia come mezzo di insegnamento delle lingue straniere. L'obiettivo di questo lavoro è cercare di dimostrare che la poesia può, in alcune occasioni, compiere la stessa funzione di un qualsiasi testo autentico e che quindi oltre ad avere un'importanza letteraria e socioculturale, ha un grande potenziale linguistico e didattico alla pari di altri mezzi didattici che si utilizzano durante le lezioni. Si dimostreranno le opportunità linguistiche che offrono i testi poetici, elencando una serie di attività didattiche che si possono creare e presentare in classe a partire appunto da un testo poetico. L'obiettivo principale è quello di dimostrare che è possibile utilizzare un testo poetico con fini principalmente linguistici anche a livelli base e non solo avanzati. La letteratura, e di conseguenza la poesia, ha un ruolo ancora troppo marginale rispetto alle sue potenzialità, ed è quindi scopo di questo lavoro, non criticare i docenti che non utilizzano la poesia nelle ore di lingua straniera, bensì far riflettere sul tema, analizzare la situazione attuale e, nei limiti del possibile, essere ispiratori di nuove esperienze didattiche.

Prima di fare qualsiasi discorso sul ruolo della poesia nelle ore di lingue straniere è importante stabilire alcuni concetti fondamentali: ci soffermeremo quindi sul significato della letteratura, cercheremo di definire il testo e approfondiremo il significato di testo autentico. In un secondo momento capiremo se sia opportuno l'uso della letteratura e in particolare della poesia nelle ore di lingua straniera.

Moltissimi dibattiti sono nati dalla ricerca di definire la letteratura. La RAE la definisce come «arte dell'espressione verbale⁸». Per Aristotele come ci ricorda Maestro (2012: 60): è « un'arte che imita il linguaggio⁹». La maggior parte degli autori definisce la letteratura come un'arte e accosta sempre questo concetto alla lingua, alle parole e alla comunicazione.

Dopo aver riportato queste brevi definizioni di letteratura provenienti per lo più da dizionari, non si può non menzionare il linguista Roman Jakobson e i suoi *Saggi di linguistica generale*, specialmente quello intitolato *Linguistica e poetica*, presentato nel 1958 all'Indiana University, nel quale Jakobson ha affrontato ciò che collega la poetica con la linguistica e di

8 «Arte de la expresión verbal» (traduzione personale).

9 «un'arte que imita el lenguaje» (traduzione personale).

conseguenza con la lingua stessa. «Che cosa è che fa di un messaggio verbale un'opera d'arte?», si chiede Jakobson (1996: 149).

Jakobson ha articolato la comunicazione in sei fattori costitutivi, come si evince dalla rappresentazione schematica sottostante. Il mittente invia un messaggio al destinatario. Per rendere possibile la comprensione del messaggio da parte del destinatario è necessario un contesto capibile a entrambi. Un altro elemento della comunicazione è il codice, che deve essere interamente (o almeno in parte) comune sia al mittente che al destinatario. Infine c'è il contatto, un canale fisico che consente di stabilire e mantenere la comunicazione.

Secondo Jakobson ognuno di questi sei fattori corrisponde a una funzione della lingua (1996: 154). La funzione emotiva è un'espressione diretta dell'atteggiamento del mittente riguardo ciò di cui sta parlando; quella conativa esprime la tendenza ad avere effetti extralinguistici sul destinatario e trova la sua massima espressione nell'imperativo e nel vocativo. Se la comunicazione è incentrata sul contesto, riguarda quindi il rapporto tra il messaggio e il mondo, si parla di funzione referenziale. Talvolta il messaggio ha l'intenzione di esprimere l'impegno a garantire un contatto ("Pronto?") o a verificare se questo è ancora attivo ("Mi senti?"), caratteristico per la funzione fatica. Nel caso della funzione metalinguistica invece sono prevalenti gli elementi orientati a definire il codice stesso. La funzione poetica, infine, concerne il messaggio stesso, la sua organizzazione interna e il modo in cui esso è strutturato e realizzato (Jakobson, 1996: 149-159).

Jakobson sottolinea che faticheremo a trovare un qualsiasi testo nel quale sia presente una sola funzione: in quasi tutti i testi sono contemporaneamente presenti funzioni diverse, se non addirittura tutte. I diversi caratteri dei testi sono dovuti alla gerarchia delle funzioni sopraccitate – la struttura del testo dipende quindi dalla funzione dominante (Jakobson, 1996: 154). La dominanza della funzione poetica – che Eco (2016: 390) preferisce definire con l'aggettivo *estetica* – è ciò che differenzia un testo letterario da altri tipi di testo. Va detto che questo non esclude la presenza di altre funzioni, per esempio quella referenziale o quella emotiva.

Hernández Guerrero (1996: 12) propone quattro punti di vista per analizzare e definire la letteratura:

- la letteratura come manifestazione artistica;
- la letteratura come creazione linguistica;

- la letteratura come linguaggio;
- la letteratura come simbolo.

Quindi se ci si domanda se sia possibile accostare la letteratura alla lingua, la risposta non può che essere affermativa: la letteratura mantiene in esercizio la lingua e contribuisce a formarla creando identità e comunità (Eco, 1993: 9). A questo punto ci si deve domandare: se la letteratura è un mezzo che influisce sulla lingua, è possibile utilizzarla durante l'apprendimento di una lingua straniera?

Nel Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue¹⁰ si afferma che è possibile apprendere una lingua attraverso l'esposizione diretta di un uso autentico della lingua studiata (MCER, 2002: 141). Il QCER afferma che è inoltre possibile apprendere una lingua straniera anche leggendo testi scritti che non siano stati né manipolati né adattati (giornali, riviste, romanzi eccetera). Quindi seguendo queste affermazioni, nelle lezioni di lingua straniera, non solo si possono usare testi autentici, ma sono collocati sullo stesso livello di altri metodi di apprendimento, come per esempio stare faccia a faccia con un madrelingua o ascoltando la radio o guardando la televisione (2002: 141).

5.1 CHE COS'È UN TESTO?

Come anticipato all'inizio del paragrafo precedente un altro concetto che va analizzato a fondo è quello di testo. Molti linguisti hanno cercato di definire il testo: Umberto Eco (1979: 50) afferma che il testo «rappresenta una catena di artifici che debbono essere attualizzati dal destinatario».

Per la Real Academia Española è «un enunciato o un gruppo coerente di enunciati orali o scritte»¹¹. Bernárdez (1982: 77-85) propone diverse definizioni citando svariati autori che si sono soffermati sul concetto di testo. Ne riprendiamo alcuni che riteniamo siano i più importanti da accostare alla poesia. Lázaro Carreter definisce il testo come un frammento di una conversazione, un verso, un romanzo (in Bernárdez, 1982: 78). Il testo altro non è che una comunicazione scritta o orale (Isenberg in Bernárdez, 1982: 78). Bernárdez (1982: 85) stesso afferma che il testo è «l'unità linguistica comunicativa fondamentale, prodotto

10 Da adesso QCER; in spagnolo MCER, Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

11 «enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos» (traduzione personale).

dell'attività verbale umana [...]; è caratterizzato dalla chiusura semantica e comunicativa e dalla sua coerenza profonda e superficiale, dovuta all'intenzione (comunicativa) del parlante di creare un testo integro [...]»¹².

La teoria lotmaniana invece si basa sul concetto che tutte le comunicazioni avvengono e si realizzano grazie a un sistema di segni e di conseguenza sono un testo anche un balletto, un quadro, uno spettacolo teatrale e una poesia. Il testo è quindi un atto comunicativo sia scritto che parlato.

Anche il QCER (2002: 117-118) si occupa dei testi che possono essere sia orali che scritti. Durante un corso di lingua straniera, affinché le lezioni siano redditizie, è quasi indispensabile e imprescindibile offrire diversi tipi di testi. Quali tipi di testo possono (e dovrebbero) utilizzare i docenti? Secondo il QCER (2002: 117) i testi orali da utilizzare sono:

- annunci pubblici e istruzioni
- discorsi pubblici, lezioni, esposizioni, prediche
- riti (cerimonie, servizi religiosi)
- testi per l'intrattenimento (teatro, spettacoli, letture pubbliche, canzoni ecc.)
- commenti ed eventi sportivi (calcio, pugilato, atletica, corsa equestre)
- notizie radio
- dibattiti e discussioni pubbliche
- dialoghi e conversazioni interpersonali
- conversazioni telefoniche
- colloqui di lavoro

Invece i testi scritti da utilizzare, sempre secondo il QCER (2002: 117-118), sono:

- libri, di carattere informativo o di *fiction*, e riviste letterarie
- riviste
- giornali

12 «es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana [...]; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto integro [...]» (traduzione personale).

- manuali di istruzioni (*bricolage*, libri di ricette ecc.)
- libri di testo
- fumetti
- opuscoli, prospetti
- volantini
- materiale pubblicitario
- cartelli e avvisi pubblici
- insegne di supermercati, negozi, chioschi
- confezioni ed etichette su prodotti
- biglietti ecc.
- moduli e questionari
- dizionari (monolingui e bilingui), repertori
- lettere e fax commerciali e professionali
- saggi ed esercizi
- promemoria, relazioni e ricerche
- appunti e messaggi
- *database* (notizie, letteratura, informazioni generali ecc.)

5.2 LA POESIA NELLE ORE DI LEZIONE DI LINGUA STRANIERA NEL PASSATO

Ora che i concetti di testo e letteratura sono chiari si cercherà di dimostrare che è corretto affermare che è possibile utilizzare un testo letterario, e più precisamente una poesia, come un testo adatto per l'insegnamento di una lingua straniera. Queste affermazioni non sono totalmente d'accordo con quelle che sono state le teorie di apprendimento del passato. Per questo motivo, per poter capire la situazione attuale, prima di proseguire, è necessario approfondire quello che è stato nel passato il ruolo della letteratura e della poesia nelle classi di lingua straniera.

Il ruolo della letteratura, e quindi della poesia, nelle ore di lingua straniera ha cambiato molte volte ed è in continua evoluzione. Nell'antichità e fino quasi alla metà del XX secolo ha predominato quello che viene definito il metodo grammaticale-traduttivo che era incentrato sulla traduzione di testi letterari. La letteratura quindi aveva un ruolo assai importante, anche se l'obiettivo principale di questo metodo non era parlare la lingua, bensì saperla tradurre. Inoltre le lezioni erano dedicate principalmente ai futuri professori. Durante il XX secolo la

letteratura è stata molte volte ritenuta inadeguata in questo contesto. Negli anni 50, con il metodo grammaticale, la letteratura continua ad aumentare la sua importanza, diventando il mezzo più importante in questo contesto, soprattutto nei livelli più avanzati. A partire dagli anni 60 con l'approccio strutturalista che predominava, la letteratura inizia a perdere di importanza e successivamente negli anni 70 con il metodo nozionale-funzionale la letteratura, e soprattutto la poesia, rimane fuori dalle aule di lingua straniera. Negli anni 80, con i modelli comunicativi avviene una vera e propria rivoluzione, anche se la letteratura viene ancora vista come qualcosa di scritto e statico (Albaladejo Garcia, 2007: 4). Tuttavia, poco a poco, durante gli anni 90, la letteratura inizia a rientrare nei programmi di lingua straniera (Hall, 2005: 53) e negli ultimi decenni, soprattutto nei paesi anglosassoni, la poesia sta riottenendo in questo contesto lo status che merita. Narnajo Pita afferma che non è un caso che questa rivalutazione della letteratura sia avvenuta nel mondo anglosassone, in quanto è sempre stato il più avanzato in questo ambito (1999: 8).

Tuttavia si può e si deve fare ancora molto. Come afferma Aventín Fontana (2008: 100): «c'è ancora molto da fare»¹³.

La poesia inizia a essere presente nei manuali di testo, ma spesso viene collocata alla fine delle unità o comunque presentata isolata dal resto della lezione. Talvolta è solo un ornamento, un elemento culturale inserito senza contesto dalle caratteristiche esotiche (Narnajo Pita, 1999: 9).

5.3 IL RUOLO DELLA POESIA OGGI

Sebbene il QCER consigli l'uso della letteratura e di testi autentici, e quindi della poesia, nelle ore di lingua straniera, è molto diffuso il pensiero che la poesia sia un qualcosa di isolato e lontano. Secondo Maresma Durán (2006: 245) nel loro subconscio gli insegnanti vedono la poesia come il massimo dell'espressione della lingua e quindi la ritengono troppo complessa e soprattutto carente di elementi comunicativi. Inoltre al momento di preparare un'attività didattica ci si dimentica dell'esistenza della poesia, si pensa a un breve testo, a una canzone, ad articoli di riviste o quotidiani. Quasi mai alla poesia (ibidem).

Anche analizzando e sfogliando diversi manuali di lingua straniera si può facilmente notare l'assenza di testi letterari o se presenti, sono comunque mal inseriti all'interno delle attività previste.

¹³ «queda mucho por hacer» (traduzione personale).

Questa situazione è assai contraddittoria: da un lato si consiglia l'uso della poesia ma la realtà pratica è ben diversa e sembra non seguire quello che consiglia la teoria. Dall'altro non possiamo limitarci allo studio di alcuni manuali e nemmeno possiamo vedere e sapere quello che avviene durante tutte le lezioni di lingua straniera del mondo o comunque obbligare gli insegnanti a utilizzare testi poetici. Lo scopo di questo lavoro, infatti, non è criticare gli insegnanti di lingua straniera che non utilizzano la poesia nelle loro lezioni, bensì quello di riflettere riguardo a questo argomento, sulla situazione attuale e per quanto possibile essere fonte ispiratrice di nuove esperienze didattiche.

5.4 GLI SVANTAGGI DEL TESTO POETICO

Sebbene l'uso della letteratura nelle ore di lingua straniera sia consigliato, è chiaro che non possiamo porre sullo stesso piano una poesia e una vignetta comica o un annuncio immobiliare: «la scelta può apparire “forzata” perché il testo poetico non è notoriamente e per sua natura “spendibile” sul piano comunicativo immediato e perché non è una modalità di comunicazione quotidiana né finalizzabile a scopi pratici, come è il caso degli altri generi testuali indicati» (Delucchi, 2012: 353). Per questo motivo spesso il testo letterario è stato scartato a priori anche se negli ultimi anni come afferma Aventín Fontana (2008: 100) la letteratura sta riprendendosi lo status che le spetta all'interno dell'insegnamento delle lingue straniere, soprattutto dopo che è stata sconfitta la fobia diffusasi nei suoi confronti durante l'approccio comunicativo. Ocasar (2003: 17) spiega molto bene il motivo di questi pensieri affermando che la lingua è un linguaggio particolare e che gli esseri umani non comunicano e non pensano tramite sonetti o soliloqui teatrali.

Spesso il testo letterario viene presentato come un qualcosa di distinto, quasi alieno, rispetto al resto della lezione. Acquaroni (1997: 17) già 20 anni fa analizzò questi aspetti: i testi letterari sono sempre collocati in fondo alle unità e ciò provoca un'ulteriore difficoltà agli insegnanti. La poesia o il frammento letterario restano così spesso ai margini delle lezioni e la loro presenza sembra essere più decorativa che altro.

A frenare l'uso dei testi letterari, specialmente delle poesie, è stata anche l'interpretazione secondo la quale il loro linguaggio veniva reputato troppo complesso e difficile (Bernal Martín, 2011: 6). Anche Delucchi (2012: 354-355) è dello stesso avviso: «è spesso considerato un genere testuale non proponibile nei corsi di base e intermedi di italiano L2, un

“lusso” a fronte di situazioni in cui le competenze linguistiche degli apprendenti sono scarse e in via di formazione».

A volte però il problema non è il testo letterario bensì lo sono gli insegnanti stessi che, come afferma Bernal Martín (2011: 7) presentano il testo letterario nelle ore di lingua straniera come se lo stessero facendo durante un'ora di letteratura, focalizzandosi troppo sugli aspetti letterari. Ciò comporta un inevitabile crollo di interesse e di attenzione da parte degli alunni. Bernal Martín (ibidem) continua spiegando che anche il testo letterario deve essere presentato con la stessa attenzione di qualsiasi altro testo, analizzando qualsiasi aspetto ed elemento che possa influire positivamente o negativamente sulla lezione. Si deve sempre aver chiari gli obiettivi e non si deve dimenticare che l'insegnante è una guida che prepara la lezione affinché il suo lavoro non venga nemmeno percepito.

Un ultimo punto a sfavore dell'uso della poesia è che si tende a relazionarla con il passato e di conseguenza con la lingua del passato. Quando si pensa alla letteratura pensiamo ai classici e, a meno che non si tratti di una classe di filologia, risulterà difficile destare interesse in essa (Ubach Median, 1997: 854). Ci si deve sempre ricordare che «il testo letterario è il mezzo e non il fine» (Spera, 2011: 274).

Abbiamo elencato una serie di aspetti che hanno influito sull'assenza della poesia nelle lezioni di lingua straniera. Tuttavia la maggior parte di coloro che si sono occupati della possibilità di inserirla nelle ore di lingua straniera, si sono espressi in favore del suo uso. Esistono, infatti, alcune caratteristiche proprie della poesia che la rendono adeguata per un uso didattico in questo contesto e che andranno a sorpassare e ad annullare gli aspetti negativi appena visti.

5.5 I VANTAGGI DELL'USO DELLA POESIA

Ci sono diversi elementi e fattori che sono in favore dell'uso della poesia all'interno delle lezioni di lingua straniera. Sebbene talvolta essa venga accantonata sia dai manuali che dagli insegnanti, la maggior parte di coloro che si sono occupati di un suo possibile uso durante le ore di lingua straniera, si sono espressi favorevolmente.

Come primo aspetto bisogna nominare l'elemento socioculturale: la poesia è «un canale privilegiato di accesso alla cultura del Paese di cui si sta studiando la lingua» (Spera, 2011: 374-375).

La maggior parte degli autori nomina sempre la competenza socioculturale che come ci spiega in modo approfondito Aventín Fontana (2004: 98) possiamo dividere in competenza culturale e competenza interculturale. Il testo letterario presenta una situazione o uno scenario (competenza culturale) che ci permette di costruire un contesto che in futuro ci aiuterà a comprendere un nuovo testo (competenza interculturale).

Un'altra competenza che gli apprendenti possono sviluppare tramite un testo letterario è la lettura. Potenziale di cui spesso gli stessi insegnanti si dimenticano, ma secondo Pablo Juárez (in Pardo Fortes Monserrat, 2010: 9) è proprio questa abilità che, a priori, dovrebbe offrire la letteratura. La lettura di conseguenza permette anche lo sviluppo di ulteriori competenze come quelle linguistiche e lessicali. Migliorando la lettura inconsapevolmente gli apprendenti ampliano il loro lessico e nello stesso momento anche la propria espressione scritta.

Sempre Pablo Juárez (ibidem) segnala anche l'importanza dei contenuti grammaticali: la letteratura, infatti, ci aiuta non solo nell'apprendimento della lingua stessa ma anche nel presentare una funzione, un aspetto grammaticale o semplicemente per ripetere.

Solo dopo tutti questi punti possiamo menzionare l'aspetto letterario: la letteratura sviluppa la capacità di interpretazione dell'apprendente e la sua «intelligenza critica» (Spera, 2011: 374-375).

C'è inoltre un ultimo aspetto molto importante: l'autenticità della letteratura. Maresma Durán (2006: 243) afferma che il testo letterario è concepito con lo scopo di essere letto (e non studiato e analizzato) e parla di «valore aggiunto»¹⁴ della letteratura che permette uno sviluppo e un incremento degli interessi e della motivazione da parte degli apprendenti, non solo perché possono godersi la lettura ma anche perché si rendono conto che hanno a che fare con materiale reale.

Fino ad ora abbiamo elencato una serie di aspetti positivi della letteratura in generale nel contesto dell'insegnamento delle lingue straniere; ora ci soffermeremo più dettagliatamente sugli aspetti positivi della poesia: in un primo momento analizzeremo le caratteristiche positive della poesia e in secondo luogo le inseriremo nel contesto della didattica delle lingue straniere.

Molti autori si sono dedicati a questo tema, tra i quali Maley e Duff (1989, 1990), Maley e Moulding (1985), Acquaroni (1997, 2006) e Delucchi (2012). Gli aspetti della poesia che proporremo si basano principalmente sul lavoro di Acquaroni (2006) che ovviamente ha basato i suoi studi anche sui lavori appena citati. Integreremo la sua analisi anche con le proposte fatte da Naranjo Pita (1999) e Maresma Durán (2006).

14 «valor añadido » (traduzione personale).

Ci sono diversi aspetti che caratterizzano la poesia: la brevità, l'universalità, l'ambiguità, l'unità, la sonorità, la compattezza¹⁵. Queste caratteristiche danno alla poesia anche un'importanza comunicativa e linguistica.

Vediamo ora nei dettagli le singole caratteristiche nel contesto dell'insegnamento delle lingue straniere:

- Brevità: aiuta lo sviluppo delle attività ed elimina il pericolo che le attività didattiche siano noiose e troppo lunghe e che quindi risultino interminabili agli apprendenti. Le poesie (non tutte ovviamente) rispetto a un romanzo o a un testo letterario più ampio permettono la lettura della loro totalità e quindi la presentazione dell'opera risulterà completa e coerente. Non succede quindi, come spesso accade anche nelle ore di filologia, che l'opera sia presentata tramite un frammento, levandola dal suo contesto originario.

- Universalità: tutti gli autori concordano con questo aspetto della poesia; l'apprendente si avvicina ai grandi temi della poesia che sono in generale i grandi temi universali (amore, morte, vita, vecchiaia, amicizia, infanzia, disperazione, natura, lo trascorrere del tempo...) comuni a tutte le culture. Questi aspetti avvicinano l'apprendente alla poesia e la convertono in qualcosa di stimolante e familiare. Curioso è l'aspetto universale della poesia che individua Stroppa (2012: 367-368) suggerendo che tutti gli studenti possono riconoscere la poesia dal bianco della pagina:

Gli studenti da qualsiasi cultura provengano, sono in grado di riconoscere un testo poetico dalla sua caratteristica disposizione sulla pagina: il bianco che lo circonda è il suo segnale più visibile. Ma leggere la poesia significa attuare un modo più profondo di percezione, che coinvolge la scansione delle sillabe e la messa in evidenza del ritmo che la governa (Stroppa, 2012: 368).

Ovviamente la poesia è riconoscibile anche per altri aspetti come, per esempio, il ritmo, il metro, la rima, i versi, le allitterazioni, le assonanze, le ripetizioni... Il verso, secondo Delucchi (2012: 368), è il mezzo principale con cui riconoscere la poesia:

La poesia può avere ritmo e lunghezza versale fissi, oppure versi variabili e fluidi, ma, in ogni caso, il momento di snodo del verso è la sua fine, quel punto di ritorno che gli dà il nome (versus, indietro) e che, disegnando un vasto e immotivato spazio bianco alla sua destra, segna la differenza con la prosa (Stroppa, 2012: 369).

¹⁵ In spagnolo "*brevedad, universalidad, ambigüedad, unidad, sonoridad, compactidad*" (traduzione personale).

- Ambiguità: a prima vista questo aspetto potrebbe sembrare negativo. Invece è tutto il contrario: l'ambiguità permette di andare oltre al significato delle parole stesse stimolando la fantasia e le riflessioni e di conseguenza agevola la sperimentazione della lingua: ogni lettore comprende e interpreta la poesia a modo suo e ciò, secondo Acquaroni (2006: 53) stimola l'atto comunicativo.

- Unità: a differenza di un testo narrativo che, nella maggior parte dei casi, mantiene una certa linearità e impone una lettura unidimensionale, la poesia offre al lettore più dimensioni (orizzontale e verticale). Inoltre non sempre la sequenza sintattica termina con il verso: quindi non sempre termina tutto a fine verso, talvolta questo succede nel verso successivo, talvolta si deve leggere tutta la poesia, talvolta non termina. Il testo poetico è un testo aperto che ha infinite possibilità.

- Sonorità: le poesie hanno una loro sonorità o musicalità: il ritmo, le rime, le ripetizioni, le varie figure retoriche hanno un ruolo fondamentale per il contenuto. Naranjo Pita (1999: 20) ritiene per esempio che le ripetizioni, inconsciamente, facilitino la memorizzazione delle parole.

- Compattezza: il termine che Maley e Duff (1989: 12) utilizzano è «compactness» che sarebbe la possibilità di comprendere la poesia senza un contesto. Ogni poesia è un'unità compatta autonoma. Ciò permette moltissime attività creative.

Bisogna aggiungere un ultimo aspetto positivo: il «piacere del testo» (Delucchi, 2012: 362). La poesia permette al lettore di godersi la lettura e di avvicinarsi alla letteratura.

Come abbiamo visto molti autori consigliano l'uso della letteratura e di testi poetici durante le ore di lingua straniera. Possiamo quindi affermare senza alcun dubbio che i docenti possono utilizzare una poesia come testo nelle loro lezioni di lingua straniera. Tuttavia la si deve utilizzare non come un qualcosa di lontano e indipendente, ma come un elemento integrato e coerente con le lezioni. Bisogna sempre tenere da conto tutti gli elementi dell'insegnamento e non focalizzarsi su un solo elemento come spesso accade (Maresma Durán, 2006: 243-244). La letteratura invece spesso è presentata limitando il suo potenziale didattico (Maresma Durán, 2006: 244). La sua presenza è limitata nelle aule solamente per sviluppare la lettura e l'espressione scritta: al testo letterario vengono accostate delle domande a cui gli alunni devono rispondere. Non si deve dimenticare che la letteratura ci permette di ideare attività comunicative che aiutino la pratica di tutte le abilità linguistiche fondamentali sempre mantenendo viva la comunicazione tra gli apprendenti (ibidem).

Bernal Martín (2011: 16-17) si sofferma sulle 4 abilità linguistiche fondamentali:

- Lettura: tutto il lavoro si basa su questa abilità, nonostante sia solo un punto di partenza per esercitare, per esempio, elementi grammaticali o insegnare nuove parole; non ha senso accantonare il significato del testo letterario.
- Scrittura: è dimostrato che, dopo che gli apprendenti hanno sperimentato loro stessi le strutture della lingua, la assimilino meglio, quindi è consigliato offrire attività di scrittura dopo la lettura.
- Parlato: è imprescindibile e può essere utilizzato per comprovare se gli apprendenti hanno compreso in modo corretto il significato del testo.
- Ascolto: si può offrire l'ascolto della poesia o un video di un frammento teatrale o la registrazione di una parte di un romanzo.

Ora rimangono ancora alcuni aspetti da presentare, cioè il problema di come selezionare un testo, come presentarlo in classe e quali attività didattiche affiancargli. Inoltre bisogna chiarire se sia possibile adattare e modificare il testo letterario prima di presentarlo in classe.

5.6 DALLA SELEZIONE ALLA PRESENTAZIONE IN CLASSE

La selezione di un testo poetico è tanto complessa quanto molto importante. L'obiettivo di questo capitolo, oltre a quello di analizzare e presentare i criteri da seguire per la selezione, è di cercare di creare una guida, un aiuto o semplicemente una serie di consigli per i docenti che volessero integrare nelle loro ore di lezioni attività didattiche realizzate a partire da una poesia.

Molti insegnanti di lingua straniera accantonano la poesia, ma più in generale anche la letteratura, perché ritengono la sua lingua troppo complessa. Per questo motivo è nato il dibattito sulla possibilità di presentare solo una parte di un testo letterario o di adattarlo in base al livello degli apprendenti. Proporre un frammento di un'opera letteraria è possibile e in certi casi anche consigliabile. Infatti, il testo mantiene o acquisisce alcune caratteristiche fondamentali (brevità, ambiguità, motivazione, interesse per la lettura e la letteratura...).

Adattare un testo invece, sebbene in alcuni casi possa essere possibile e utile, fa perdere all'opera letteraria le sue due proprietà fondamentali: la letterarietà e l'autenticità.

La poesia è vista come un testo autentico che può essere il punto di partenza di una lezione di lingua straniera che ha come obiettivo principale la comunicazione. Scegliere la poesia adeguata non è un processo facile, per questo, a volte, molti docenti la tralasciano. Jouini (2008: 155) parla di tallone d'Achille della didattica. Tuttavia, seguendo una metodologia adeguata, la scelta della poesia può essere meno complessa. Difficilmente, infatti, non saremo in grado di trovare una poesia adatta alle nostre lezioni (Albaladejo, 2004: 39) anche perché la difficoltà della lezione dipende esclusivamente dalle attività proposte e non dal testo poetico (Jouini, 2008: 155).

Bisogna sempre aver chiaro che il termine selezione non ha nessuna accezione negativa: potrebbe correre il rischio di accostarla a processi di eliminazione o di svalutazione mentre selezionare un testo con fini didattici, significa valorizzare l'opera letteraria e darle importanza partecipando al suo processo di valorizzazione (Jouini, 2008: 149).

Prima di selezionare una poesia, l'insegnante deve avere ben chiari i seguenti aspetti: quali siano gli obiettivi, chi siano gli apprendenti e il tipo di esercizi e di attività che si possono creare (Delucchi, 2012: 353).

Gli obiettivi che bisognerebbe avere chiari sono (Juan Cervera, 1993: 14-18):

- linguistico;
- espressivo;
- ludico;
- immaginario;
- culturale¹⁶.

L'obiettivo linguistico consiste nel processo in cui l'apprendente scopre la lingua mentre che l'obiettivo espressivo serve a far capire se un testo sia adatto a offrire agli apprendenti i modelli espressivi necessari utili alla comunicazione. L'obiettivo ludico considera gli aspetti giocosi del testo che aiuteranno a migliorare, rafforzare o addirittura a iniziare un rapporto tra la letteratura e gli apprendenti. Non bisogna mai dimenticarsi di questo aspetto che la

16 In spagnolo: "*objetivo lingüístico, objetivo expresivo, objetivo lúdico, objetivo imaginario, objetivo cultural*" (traduzione personale).

letteratura talvolta contiene. L'obbiettivo immaginario consiste nella creatività che può offrire il testo scelto. L'obbiettivo culturale coincide con un'altra caratteristica della letteratura: conoscere una cultura nuova, aspetti nuovi e sconosciuti o semplicemente scoprire usi o costumi.

Il secondo criterio fondamentale secondo Delucchi (2012: 353) consiste nel conoscere le caratteristiche degli apprendenti. Spagnesi (2011: 366) afferma che i docenti devono «soddisfare le esigenze degli studenti» e che un ruolo fondamentale lo svolge la motivazione del gruppo di apprendenti che gli stessi docenti trasmettono. Gli insegnanti devono conoscere nei dettagli il livello dei propri studenti: questo aspetto è assai importante in quanto bisogna essere sicuri che la difficoltà del testo selezionato e delle attività preparate siano coerenti con il livello di conoscenza degli apprendenti. Questi hanno le loro esigenze, necessità e interessi, dei quali non ci si dovrebbe mai dimenticare per mantenere sempre elevata la motivazione (Molina Gómez e Ferreira Loebens, 2008: 675-676). Non va dimenticato che il centro di tutto è l'apprendente e che il testo letterario e il docente sono solo il mezzo e la guida: «È l'apprendente con le sue modalità di apprendimento, con i suoi comportamenti, con le sue risposte, a influenzare i percorsi, i tempi e i risultati del progetto didattico di un corso di lingua» (Spagnesi, 2011:366).

Ci sono due caratteristiche principali degli apprendenti che bisogna analizzare secondo Albaladejo García (2006: 1034):

- il tipo di corso;
- il tipo di apprendenti.

Per tipo di corso si intende conoscere il livello generale degli apprendenti, i motivi dello studio, il tipo di lingua che si andrà a insegnare (a scuola, all'università, un gruppo di apprendenti che lavorano o lavoreranno nel turismo...). Inoltre è fondamentale conoscere il numero di ore settimanali di lezione e la durata totale del corso. Quando invece si parla del tipo di apprendenti, si intende la loro età, i loro interessi e desideri, l'origine culturale che hanno e la loro provenienza (per esempio la loro nazionalità e/o etnia). Importantissimo è anche sapere la conoscenza previa degli apprendenti tanto nel campo letterario quanto in quello linguistico. Risulta chiaro che il livello o la difficoltà delle attività non deve essere mai l'unico parametro su cui basarsi (Jouini, 2006: 155).

Come abbiamo visto un elemento fondamentale è la motivazione: se a un docente piace un autore non vuol dire che automaticamente piaccia ai suoi studenti. Gómez Molina e Ferreira Loebens (2008: 676) affermano che moltissimi docenti sempre usano le opere di Machado o di García Márquez per semplice gusto personale. Cassany, Luna e Sanz (2000: 505) pongono l'attenzione sul fatto che non è importante solamente l'interesse degli apprendenti ma anche la loro capacità di comprendere.

Per quanto riguarda il livello del testo selezionato, come già anticipato, c'è un'altra teoria che afferma che non è il testo a influire sulla difficoltà ma le attività didattiche: «La difficoltà sta nell'esercizio e non nel testo»¹⁷ (Martín Peris, 1991: 7). Ogni testo contiene diverse informazioni e allo stesso modo un solo testo può essere oggetto di diverse didattizzazioni. Sono gli esercizi proposti agli alunni che rappresenteranno il grado di difficoltà della lezione che varia anche in base alla conoscenza che gli stessi alunni hanno (ibidem). Quindi sono gli insegnanti a definire e stabilire la difficoltà e il livello di un testo tramite le loro decisioni e le attività didattiche proposte (Jouini, 2008: 155).

Pardo Fortes Monserrat (2010: 15) sintetizza in modo molto chiaro i punti dei quali bisogna tener conto al momento di selezionare un testo letterario, sia esso destinato a una lezione di letteratura o di lingua straniera: bisogna seguire le necessità della lezione e degli apprendenti, valutando il tipo di alunni che si ha davanti, i mezzi a disposizione e, se possibile, basandosi anche sulle indicazioni degli studenti stessi.

Un'altra questione che deve affrontare il docente al momento della selezione di una poesia (lo stesso problema si presenterà per qualsiasi testo, letterario o non) è il dilemma se si può o no presentare una poesia di un'epoca passata, soprattutto se questa è molto antica. Ovviamente più lontana è l'opera proposta e più è probabile che gli apprendenti siano sprovvisti delle conoscenze adatte alla comprensione del testo. Ciò non vuol dire che non si debba presentare questo tipo di testi: infatti, se il docente, basandosi sui criteri elencati prima, ritenesse una poesia adeguata, può presentarla in classe senza alcun dubbio. Jouini (2008: 156) è dell'idea che, se un testo poetico non presenta troppi termini antichi e lontani dalla lingua attuale o troppe espressioni stilistiche particolari, una poesia datata può essere efficace e attrattiva quanto una poesia attuale. In relazione a questo problema nascono altre questioni: si può adattare un testo letterario? Possiamo presentare una poesia modificandone alcune parole o semplificandone le strutture più complesse?

17 «La dificultad reside en la tarea, no el en texto» (traduzione personale).

Molte volte i docenti si dimenticano della possibilità di introdurre nelle lezioni di lingua straniera un testo letterario: ci sono moltissimi parametri che potrebbero influire negativamente sulla riuscita della lezione, ma al tempo stesso ci sono moltissimi vantaggi che non si devono dimenticare. Non bisogna fare l'errore di scegliere le poesie in base ai gusti personali o solamente in base alla difficoltà delle parole o delle strutture presenti nella poesia. Non sempre le grandi opere letterarie sono altrettanto importanti a livello didattico e possono essere dei sonniferi (Sáez, 2011: 62) molto efficaci, così come lo possono essere anche eventuali poesie e attività didattiche troppo facili. Oltre a tutti gli altri aspetti elencati fino ad ora, due caratteristiche che devono avere i docenti al momento della scelta di un testo letterario sono l'equilibrio e il compromesso.

5.7 ADATTARE O NON ADATTARE UN TESTO?

È molto probabile che al momento della selezione ci si trovi davanti a una poesia che valutiamo da presentare in classe per motivi storici, tematici, culturali e letterari. Tuttavia, a causa della lingua troppo complessa perché magari troppo antica o per alcuni contenuti ritenuti troppo difficili, rischiamo di non ritenerla adeguata. Ci sono però alcune tecniche che possono risolvere questo problema, come per esempio adattando il testo, modificando alcuni elementi o proponendo versioni adattate delle opere. Prima di rispondere a questi dilemmi è opportuno analizzare se sia possibile e corretto proporre in classe solamente un frammento di un testo.

Su questa possibilità hanno discusso molti autori, non solo nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere ma anche in quello della letteratura. Abbiamo già visto che la poesia ha il vantaggio di essere in generale abbastanza breve. Ma come ci si deve comportare davanti a una poesia più lunga?

La maggior parte degli autori non esclude la possibilità di presentare solo un frammento del testo scelto ma come sempre bisogna rispettare alcune regole fondamentali: più capaci sono gli apprendenti, più lungo può essere il testo presentato; bisogna però sempre stare attenti che il testo sia completo, chiuso e che ci sia coerenza e coesione con tutti gli elementi (Jouini, 2008: 157).

Albaladejo García (2007: 14) e Pardo Fortes Monserrat (2010: 20) ritengono che presentare un frammento di un'opera faccia da elemento motivatore a una futura lettura individuale e possa quindi aumentare l'interesse per la letteratura. Attenzione però, presentare una poesia senza l'ultima strofa e fare la classica domanda "come credi che finisca?" non significa

proporre solamente un frammento, infatti, altro non è che presentare il testo in momenti differenti.

La possibilità invece di poter adattare un testo ha fatto nascere numerosi dibattiti, ma tutti gli autori affermano che sarebbe ideale utilizzare solamente testi letterari non adattati (Pardo Fortes Monserrat, 2010: 20). Sáez (2011: 62-64) si è dedicata a questo problema analizzando e riflettendo se il testo letterario adattato perda la sua letterarietà e autenticità. L'autrice afferma che, quando viene fatto un buon lavoro di adattamento, il testo riesce a mantenere le sue caratteristiche letterarie «sebbene sia un'altra cosa»¹⁸ (Sáez, 2011: 62). Infatti, anche se i lavori di adattamento del testo sono ottimi, si va a presentare un testo che sarà un qualcosa di diverso da quello originale (Pardo Fortes Monserrat, 2010: 20), si va a perdere quindi l'autenticità del testo. Oltre a perdere l'autenticità, caratteristica che è alla base dell'uso della letteratura nelle lezioni di lingua straniera, si rischia di semplificare troppo il testo, amputandolo e distruggendone anche la letterarietà secondo Albaladejo García (2007: 12). Quindi che senso ha utilizzare materiale mutilato offrendo un'idea distorta dell'opera e rischiando quindi di eliminare anche ogni tipo di interesse per la stessa? (ibidem).

La difficoltà del testo talvolta stimola l'apprendente che ha voglia di scoprire qualcosa di nuovo e di conseguenza aumenta il suo desiderio di conoscenza della lingua e della letteratura. Mettersi in gioco, cercare soluzioni, comparare conoscenze sono tutte cose che gli apprendenti vogliono fare durante il loro periodo di studio.

Qualsiasi apprendente di LS/L2, specie se a livello universitario e se adulto, ama mettere in gioco non solo ciò che ha imparato nel corso, ma anche quanto fa parte della sua formazione culturale e della sua esperienza personale. Su queste basi, anche la proposta di brani letterari non semplificati e non adattati può essere introdotta abbastanza presto con notevole successo (Ardissino e Stroppa, 2009: 17).

I testi adattati non sono tuttavia da scartare ma servono in un altro contesto che è differente da quello di avvicinare la letteratura all'apprendente. Quindi il testo adattato mantiene la funzione di offrire la possibilità di apprendere la lingua (Núñez Ramos, 2005: 66).

Su questo argomento si soffermano a riflettere Ardissino e Stroppa (2009: 18-19) che sintetizzano con poche righe la situazione italiana offrendo anche una soluzione molto semplice:

18 «aunque sea otra cosa» (traduzione personale).

Sebbene siano in circolazione testi letterari tradotti dall'italiano antico a quello contemporaneo (Machiavelli e persino Leopardi), nella tradizione italiana dell'insegnamento della letteratura italiana a italiani e a stranieri, i brani letterari non vengono modificati. Possiamo ancora leggere Dante e san Francesco, Petrarca e Boccaccio senza sentire la lingua antica come un ostacolo. Per studenti di LS/L2 basterà scegliere i passi più accessibili e di essi sarà possibile una piena fruizione, associando esperienza estetica e comunicativa (Ardissino e Stroppa, 2009: 18).

Concludendo si può affermare che offrire un frammento di un'opera letteraria è consigliabile e può avere anche alcuni elementi vantaggiosi (brevità, ambiguità, motivazione, interesse per la lettura e la letteratura), mentre è sconsigliabile proporre un testo adattato, sebbene sia possibile e anche utile in certe occasioni (si mantiene o addirittura si migliora la funzione linguistica di un testo), perché si perderebbero le due caratteristiche fondamentali di un'opera letteraria: la letterarietà e l'autenticità.

5.8 COSA SUCCEDA DOPO LA SELEZIONE DI UN TESTO?

Dopo aver analizzato come selezionare una poesia e stabilito quali siano i criteri che i docenti dovrebbero seguire durante la ricerca e la selezione dei testi, dobbiamo affrontare la questione più pratica e concreta: come creare le attività didattiche. Ovviamente non possiamo scegliere una poesia senza sapere quello che vogliamo fare, quindi è fondamentale che al momento della selezione il docente sappia chiaramente quali siano i suoi obiettivi, conosca gli apprendenti, i criteri con cui scegliere la poesia e le attività che andrà a proporre.

In questo paragrafo analizzeremo come preparare le attività didattiche a partire da una poesia, attività che devono soddisfare tutte e quattro le abilità linguistiche fondamentali. Questa analisi è basata sul lavoro fatto da Naranjo Pita (1999) che, come la stessa autrice ci spiega, è un'integrazione di ciò che hanno presentato Maley e Duff (1990). In un secondo momento integrando l'analisi di Naranjo Pita con gli studi di Delucchi (2012), di Balboni (2006), di Pardo Fortes Monserrat (2010) e Bernal Martín (2011), si esporrà una classificazione delle attività didattiche possibili. C'è da precisare che lo scopo di questo lavoro è solamente quello di classificare ed elencare diversi criteri e idee, avendo come obiettivo principale quello di offrire un elenco di possibili attività che servano da guida e aiuto ai docenti stessi. Siamo inoltre sicuri che non possiamo descrivere e nominare tutte le attività esistenti, in quanto ogni docente, grazie alla sua esperienza e al suo lavoro, può aggiungere, criticare, essere d'accordo o no con queste attività.

Si ricorda inoltre che è il docente con le sue scelte colui che influirà sul livello delle attività e che la poesia scelta non è l'unico elemento che determina la difficoltà finale. Un altro elemento importantissimo che tutti i docenti devono avere sempre ben chiaro al momento di preparare le attività didattiche è che la poesia è il mezzo e non il fine (Delucchi, 2012: 365).

Naranjo Pita (1999: 21-24) classifica le attività in base alla tipologia e le divide in vari sottogruppi: attività di ricostruzione, di riduzione, di espansione, di sostituzione, di accoppiamento, cambio di formato, selezione, gerarchizzazione, comparazione e contrasto e analisi.

Le attività di ricostruzione sono quelle attività che consistono nel presentare un testo in una forma differente, alterando o cancellando alcune parole. L'apprendente cercherà poi di completare il testo con delle sue proposte. Tra le varie attività Naranjo Pita (1999: 21) elenca:

- Mescolare le parole, le frasi, i versi o le strofe della poesia.
- Presentare solamente il finale della poesia (o l'inizio o un frammento intermedio) e gli apprendenti devono creare la parte omessa.
- Omettere totalmente o parzialmente la punteggiatura o la separazione delle strofe.
- Presentare la poesia in prosa (e viceversa). Gli studenti devono capire quale sia il testo originale.
- Intrecciare frammenti di due o più poesie differenti e gli studenti dovranno separarle.
- Eliminare dalla poesia determinati elementi, lasciando degli spazi (scegliendo per esempio una categoria: aggettivi, nomi, connettori...) che gli alunni andranno a riempire con le loro proposte.

Elemento fondamentale di queste attività è spiegare agli apprendenti che non esiste un'unica soluzione: le proposte degli alunni possono essere corrette anche quando non coincidono con l'originale. Quello che si valuterà come corretto o sbagliato è, per esempio, la coerenza grammaticale. Ciò che più importa è che gli apprendenti sperimentino e utilizzino le loro conoscenze.

Il secondo gruppo comprende le attività di riduzione che consistono nell'eliminazione di alcuni elementi del testo oppure nel riassumerne alcune parti. Queste attività possono servire anche per ampliare nuovamente il testo in un secondo momento.

Le attività di espansione sono invece esattamente l'opposto di quelle di riduzione: hanno come obiettivo quello di allargare un testo. I due tipi di attività possono essere alternati e servire uno alla base dell'altro. Si può per esempio:

- Aggiungere elementi grammaticali, ad esempio aggettivi o avverbi.
- Includere sequenze descrittive, narrative, commenti, monologhi...
- Aggiungere personaggi, fatti, versi, titoli, note...

C'è un gruppo di attività che sono strettamente relazionate alle precedenti: le attività di sostituzione. Consistono nell'eliminare alcuni elementi per poi modificarli con dei nuovi (sia singole parole o categorie grammaticali che versi o strofe intere):

- Modificare il tempo verbale.
- Parafrasare frasi fatte, modi di dire, detti popolari...
- Cercare sinonimi o contrari.
- Cambiare il genere.
- Modificare la poesia sostituendo le immagini e le metafore con un linguaggio più familiare.
- Cambiare il tono dei commenti dell'autore, i passaggi descrittivi o i sentimenti: da ottimista a pessimista, da entusiasta a cinico...

Le attività di accoppiamento invece consistono nel relazionare gli elementi di due gruppi differenti, per esempio due campi semantici differenti.

Molto interessanti sono le attività di selezione: il docente (ma a turno anche un apprendente) propone un criterio o un parametro e gli apprendenti devono scegliere la poesia. Per esempio in un gruppo di 4 poesie scegliere quelle che parlano di un argomento o che contengono una determinata figura retorica.

Le attività di gerarchizzazione sono invece attività con le quali gli apprendenti non si limitano a scegliere ma devono anche mettere in ordine le poesie, dei frammenti, dei versi o alcune parole secondo i criteri stabiliti. Naranjo Pita (1999: 23) propone di mettere in ordine alcune poesie a seconda del linguaggio, dal più al meno formale. Ma potremmo aggiungere anche attività legate alla ricerca dell'ordine corretto di alcuni elementi (aggettivi, verbi, avverbi...) in base all'intensità, alla grandezza, al colore...

Ci sono poi una serie di attività che sono più legate allo studio dettagliato del contenuto: le attività di comparazione e contrasto. Per esempio analizzando quali poesie contengano determinati elementi o immagini, quali abbiano elementi in comune. Naranjo Pita parla di attività di comparazione e contrasto tra più poesie mentre quando parla di analisi (1999: 24) intende tutta quella serie di attività che si limitano allo studio della singola poesia. Ma altro non sono che attività appartenenti ai gruppi visti in precedenza.

Ovviamente queste sono solo una parte delle attività che possiamo svolgere durante le lezioni; ogni docente ha il proprio stile e la propria esperienza che gli permettono di migliorare costantemente e perfezionare le proprie proposte didattiche.

Inoltre non bisogna scordarsi della tecnologia, che può essere utilizzata in qualsiasi momento e bisogna fare attenzione a non limitare le attività alla ricerca di parole e all'analisi di alcune strutture. Jouini (2008: 159) valuta con molta importanza la varietà di metodologia: bisogna giocare con le varie abilità linguistiche, quindi bisogna parlare, scrivere, leggere, capire, narrare, descrivere, persuadere... Anche Delucchi (2012: 371) si trova d'accordo con Jouini e per questo motivo entrambi analizzano le attività in maniera cronologica e in base alle abilità linguistiche stimulate.

Si possono dividere le attività in tre grandi gruppi:

- le attività di prelettura, cioè che precedono la lettura;
- le attività di lettura;
- le attività di postlettura, cioè che seguono la lettura.

Le attività di prelettura servono al docente per spiegare eventuali difficoltà o per ripetere alcuni aspetti linguistici. Sono quindi attività circostanziali e il docente può prepararne tante quante pensa siano utili per la comprensione della poesia. Le attività di prelettura servono anche per introdurre il tema e creare un certo livello di curiosità tra gli apprendenti. Talvolta come base per le attività di prelettura si può utilizzare anche solamente il titolo della poesia stessa.

Le attività di lettura sono tutte quelle attività che includono la lettura del testo e che si fanno durante la lettura o sono una conseguenza di essa. Un obiettivo di queste attività è lo sviluppo della lettura rapida. Un altro obiettivo è quello di mantenere la concentrazione durante la lettura stessa: gli alunni cercano informazioni durante la lettura e sono attivi mentalmente. Delucchi (2012: 373) suggerisce prima di leggere la poesia, di ascoltarla per esempio su youtube. Non sempre è possibile ma è importante che la prima lettura avvenga a

voce alta, Jouini (2008: 163) acconsente al fatto che lo faccia uno studente mentre gli altri lo fanno in silenzio. Dopodiché il docente o un alunno che abbia una buona pronuncia rileggerà nuovamente la poesia ma questa volta gli alunni solamente ascolteranno. Tutte le attività fatte durante la lettura aiutano gli apprendenti a sviluppare tutte le abilità linguistiche fondamentali.

Il terzo gruppo di attività sono quelle attività che hanno l'obiettivo di aggiungere alle conoscenze ottenute anche la capacità di elaborare un proprio pensiero indipendente. Gli apprendenti dovrebbero essere in grado di scrivere un lungo commento o un riassunto critico, di parafrasare la poesia o di cambiarne alcune parti, per esempio il finale.

Deve essere chiaro che non tutte le attività didattiche sono possibili e ideali per ogni poesia, sarà il docente a sceglierne le più adatte in base agli obiettivi prefissati, alle esigenze e al contesto.

Una volta selezionata la poesia ci sono moltissime attività didattiche che si possono creare. Esistono due aspetti diversi per classificare le attività create: analizzando la tipologia o la collocazione temporale. Dal punto di vista della tipologia, è possibile dividere le attività didattiche in diversi sottogruppi: attività di ricostruzione, riduzione, espansione, sostituzione, accoppiamento, cambio di formato, selezione, gerarchizzazione, comparazione e analisi. Se si guarda l'aspetto temporale esistono attività di prelettura, di lettura e di postlettura. Sarà l'insegnante a decidere quali attività svolgere e l'ordine di queste a seconda degli obiettivi previsti e degli apprendenti: è assolutamente importante ricordare che è il docente che, attraverso le attività didattiche proposte, influirà sul livello della lezione.

6. CONCLUSIÓN

La didáctica de las lenguas extranjeras está en una evolución continua, así como también el uso y el papel de la poesía en este contexto han cambiado muchas veces y siguen cambiando. Uno de los deseos u objetivos de este trabajo de fin de máster es que también este trabajo pueda influir sobre esta evolución, siendo fuente inspiradora de nuevas experiencias didácticas.

La poesía es un texto auténtico que además de su carácter literario tiene también un potencial lingüístico y didáctico en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El MCER y muchos autores aconsejan su uso, sobre todo en los niveles altos, mientras que en los niveles básicos no se utiliza casi nunca. Hay varias causas que influyen sobre esto: la creencia de muchos profesores que la poesía tiene un lenguaje lejano y complejo, la colocación inapropiada o la total ausencia en los manuales, la complejidad de la selección del poema y de la creación de las actividades.

La poesía en el contexto de las lenguas extranjeras tiene varios rasgos distintivos: brevedad, universalidad, ambigüedad, unidad, sonoridad y compacticidad. Se ha demostrado que gracias a estos rasgos la poesía es un medio didáctico posible y aconsejable también en niveles básicos.

Antes de seleccionar un poema el profesor tiene que conocer los objetivos, el grupo de aprendientes y la variedad de actividades didácticas que se pueden crear y presentar en las aulas a partir de la poesía.

Las actividades didácticas que se pueden crear son muchísimas y es posible dividir las en varios subgrupos según su tipología: actividades de reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste y análisis. Si se dividen las actividades según la colocación en la clase, se habla de actividades previas a la lectura, actividades de lectura y actividades posteriores a la lectura. Es bastante importante entender que no todas las actividades son ideales para cada poema: es el docente quien tomará la decisión y seleccionará los poemas y las actividades según las exigencias y el contexto.

Con la propuesta didáctica con los poemas en español y en italiano se ha demostrado que es posible utilizar los textos poéticos también en los niveles básicos y que son sobre todo las actividades didácticas y no los poemas lo que define el nivel de las clases.

El fin de este trabajo es, además de hacer un estudio sobre la presencia de la poesía en los manuales del nivel A1 de español, italiano y esloveno como lenguas extranjeras, informar y sensibilizar a los profesores y a los autores sobre la posibilidad de incluir la poesía en las clases de lenguas de un nivel básico no solo como un texto con objetivos culturales o literarios, sino también con fines lingüísticos y comunicativos.

7. POVZETEK

Pri poučevanju tujega jezika se je vloga literature, torej tudi poezije, od antike do danes stalno spreminjala in se še razvija. Tudi v samem 20. stoletju je pogled na rabo poezije v didaktičnem kontekstu nihal: če je v 50. letih poezija bila zlasti na višjih stopnjah najpomembnejše sredstvo pri poučevanju tujih jezikov, se je to s prevlado strukturalistične metode spremenilo in zatem, v 70. letih, je s pojmovno-funkcijsko metodo poezija povsem izostala iz poučevanja tujih jezikov. Prehod iz 20. v 21. stoletje je zaznamoval povratek literature v učne načrte tovrstnega poučevanja, kljub temu pa je na tem področju treba še marsikaj postoriti, saj se poezija pojavlja v učbenikih, a je večkrat postavljena na konec učnih enot ali je preprosto predstavljena ločeno od ostalega učnega gradiva.

Čeprav Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) za poučevanje tujih jezikov priporoča rabo literature in avtentičnih besedil, torej tudi poezije, je zelo razširjeno mišljenje, da je poezija nekaj marginalnega in oddaljenega. Njen jezik naj bi bil preveč zapleten, predvsem pa naj bi mu primanjkovalo komunikacijskih elementov. Kljub temu številni avtorji podpirajo rabo poezije pri poučevanju tujih jezikov. Med temeljnimi lastnostmi poezije so namreč tudi take, zaradi katerih je ta primerna za didaktično rabo pri poučevanju tujega jezika: kratkost, univerzalnost, dvoumnost, enotnost, zvočnost, strnjenost. Te značilnosti poeziji dajejo komunikacijsko in jezikovno težo.

Številni učitelji tujih jezikov poezijo, nasploh pa tudi literaturo, puščajo ob strani, ker menijo, da je njun jezik preveč zapleten. V nalogi smo skušali dokazati, da poezija lahko v nekaterih primerih zadošča istim funkcijam kot druga avtentična besedila in ima zato – poleg literarne in družbenokulturne vrednosti – tudi jezikovni in didaktični potencial, kot to velja še za druga didaktična sredstva, ki jih uporabljamo pri poučevanju jezika. Pokazali bomo jezikovne priložnosti, ki jih nudi pesniško besedilo, pri tem pa bomo našteali več didaktičnih dejavnosti, ki jih je v razredu mogoče izpeljati s pomočjo poezije. Glavni cilj je torej dokazati, da je pri učenju jezika mogoče uporabiti pesniško besedilo tudi pri osnovnih stopnjah znanja. V praktičnem delu bomo predstavili nekaj učnih ur španskega in italijanskega jezika kot tujega jezika, ki se jih da izpeljati z rabo pesniških besedil.

Ob tem se je v stroki razvila debata o možnosti tega, da se pri poučevanju poslužimo samo določenega dela literarnega besedila, oziroma o možnosti prirejanja izvirnega besedila glede na potrebe učencev. To, da predstavimo samo odlomek nekega literarnega dela, je vsekakor mogoče, v določenih primerih pa celo priporočljivo, tako namreč besedilo obdrži ali celo

pridobi nekatere temeljne lastnosti (kratkost, dvoumnost, utemeljitev, zanimanje za branje in literaturo ...). Čeprav je to v nekaterih primerih mogoče in uporabno, prirejanje literarnih besedil pomeni izgubo dveh temeljnih lastnosti – literarnosti in avtentičnosti.

Poezija je avtentično besedilo in je lahko izhodiščna točka za učno uro tujega jezika, ki ima kot glavni cilj komunikacijo. Izbira primerne poezije ni lahek proces, zato učitelji včasih ta korak opustijo. Vendar če sledimo primerni metodologiji, je izbira poezije lahko manj zapletena. Preden izbere poezijo, mora učitelj točno vedeti, kateri so cilji, kdo so učenci in katere vrste vaj in dejavnosti lahko s poezijo ustvari.

Ko smo poezijo izbrali, si z njo lahko pomagamo za številne didaktične dejavnosti. Te dejavnosti lahko razvrstimo na dva različna načina: glede na tipologijo ali časovno umestitev. Z vidika tipologije lahko didaktične dejavnosti delimo na različne podskupine: rekonstrukcija, redukcija, ekspanzija, zamenjava, združevanje po parih, spreminjanje formata, selekcija, hierarhizacija, primerjava in analiza. Glede na časovno umestitev obstajajo možnosti za dejavnosti pred in med branjem ter po njem. Učitelj bo določil, katere dejavnosti bo izvedel in v katerem zaporedju glede na zastavljene cilje in učence: pri tem ni odveč opomniti, da ravno učitelj z izbranimi didaktičnimi dejavnostmi vpliva na raven učne ure.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. ACQUARONI, Rosana (1997): «La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)». *Frecuencia L. Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 4, pp. 17-20.
2. ACQUARONI, Rosana (2006): «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela*, 59, pp. 49-75.
3. ACQUARONI, Rosana (2007): *La palabra que no se lleva al viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana Educación S.L.
4. ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2004): «Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE», *Cervantes*, 7, pp. 37-42.
5. ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2006): «Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE» en BALMASEDA MAESTU, Enrique (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Vol. II. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 1089-1098. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470167>> [3.3.2020].
6. ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica», *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 5, pp. 1-51. <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>> [3.3.2020].
7. ARDISSINO Erminia y STROPPIA, Sabrina (2009): *La letteratura nei corsi di lingua: dalla letteratura alla creatività*, Perugia: Guerra.
8. AVENTÍN FONTANA, Alejandra (2008): «Del contexto al texto: el texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta», *RedEle*, núm. 9. <<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriaster/2-semester/aventin-f.html>> [4.3.2020].
9. BALBONI, Paolo Ernesto (1998): *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino: UTET Libreria.
10. BALBONI, Paolo Ernesto (1999): *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
11. BALBONI, Paolo Ernesto (2006): *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia: Guerra.
12. BEGOTTI, Paola y CAON, Fabio (2004): *La didattica della letteratura, del cinema, della storia dell'arte e della musica*. Master on-line di Formazione di Formatori, Università Ca'

- Foscari di Venezia in collaborazione con le Università di Cascavel, Erechim e Florianopolis di Brasile e Argentina. <www.unive.it/italslab> [15.6.2017].
13. BERNAL MARTÍN, María Jesus (2011): *La literatura en el aula de E/LE*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
<https://www.academia.edu/19424995/La_literatura_en_el_aula_de_E_LE_Trabajo_Fin_de_M%C3%A1ster_> [3.3.2020].
 14. BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
 15. CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glória (2000): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graò. 5ª ed.
 16. CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
 17. CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
 18. DELUCCHI, Fabio (2012): «Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS», *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 352-394.
<<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2288>> [3.3.2020].
 19. DI SANTO, Giulia (2007): *La poesia al tempo della guerra*, Milano: FrancoAngeli. p.31.
 20. ECO, Umberto (1979): *Lector in fabula*, Milano: Bompiani.
 21. ECO, Umberto (1993): *Sulla letteratura*, Milano: Bompiani.
 22. ECO, Umberto (2016): *Trattato di semiotica generale*, Milano: La nave di Teseo editore.
 23. GALLI DE PARATESI, Nora (1981): *Livello Soglia*, Progetto Lingue moderne del Consiglio d'Europa.
 24. GÓMEZ MOLINA, Susana y LOEBENS FERREIRA, Jucelia (2008): «Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera», *XIX Congreso Internacional de la ASELE, El profesor de español LE/L2*. Cáceres, Volumen II, pp. 669-680. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm> [3.3.2020].
 25. HALL, Geoff (2005): *Literature in Language Education*, Houndmills, Basingstoke: Palgrave McMillian.
 26. HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio (1996): *Manual de la Teoría de la Literatura*, Sevilla: Algaida.
 27. JAKOBSON, Roman (1996): *Lingvistični in drugi spisi*, Ljubljana: Inštitut za humanistične študije.

28. JOUINI, Khemais (2008): «El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso», *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 20, pp. 149-176. <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A>> [3.3.2020].
29. KRAMSCH, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
30. KRASHEN Stephen D. y TERRELL, Tracy Dale (1983): *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon.
31. LUGILDE, Salvia Lois (2012): «El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas», *Revista Paidex*, vol. III, núm. 1, enero, pp. 32-35. <<http://revista.academiamestre.es/wp-content/uploads/2012/02/ENERO-2012.pdf>> [3.3.2020].
32. MAESTRO, Jesús (2012): *Genealogía de la Literatura*, Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
33. MALEY, Alan y DUFF, Alan (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
34. MALEY, Alan y MOULDING, Sandra (1985): *Poem into Poem. Reading and Writing Poems with Students of English*, Cambridge: Cambridge University Press.
35. MARESMA DURÁN, Joan (2006): «El uso de la poesía en el aula de ELE», *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp. 241-245. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2006.htm> [3.3.2020].
36. MARTÍN PERIS, Ernesto (1991): «La didáctica de la comprensión auditiva», *Cable*, Núm. 8, noviembre. <http://marcoele.com/descargas/5/martin_compreensionauditiva.pdf> [3.3.2020].
37. MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2009): «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», *Tejuelo*, vol. 5, núm. 1, pp. 54-70. <<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/view/167>> [3.3.2020]
38. MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2010): «Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras», *Aula*, núm. 16, pp. 137-154. <https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/7437/8480> [3.3.2020].
39. MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999) «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE». *Mosaicos*, 3, pp. 19-22.

- <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13137_19>
[3.3.2020].
40. MOLINER, María (1999): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
41. NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
42. NÚÑEZ RAMOS, Rafael (2005): «El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia», *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo: ASELE, pp. 66-76.
43. OCASAR, José Luís (2003): «Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas», *Boletín de ASELE*, 5, pp.17-32.
44. PARDO FORTES MONTSERRAT, Natalia (2010): «Los textos literarios en el aula de E/LE», *Revista redELE*, 11.
<<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriainmaster/2- semestre/nataliafortes.html>> [3.3.2020]
45. PORCELLI, Gianfranco (1994): *Principi di glottodidattica*, Brescia: La Scuola.
46. PORCELLI, Gianfranco y DOLCI, Roberto (1999): *Multimedialità ed insegnamenti linguistici*, Torino: Utet.
47. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2019): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [3.3.2020].
48. RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
49. RODARI, Gianni (1990): *Il gatto viaggiatore*, Milano: l'Unità.
50. SANTOS, Ana Cristina dos (1998): «El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera», *Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, pp. 82-90.
51. SANTOS, Ana Cristina dos (2004): «El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE». En: BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; ROMERO GUILLEMAS, Raquel (Coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica Español para Extranjeros: Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro: Associação Hispano Brasileira Instituto Cervantes, p. 82-93.
52. SÁEZ MARTINEZ, Begoña (2011): «Texto y literatura en la enseñanza de ELE», *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-*

- LE*, Vol. 1, pp. 57-68. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=583797>> [3.3.2020].
53. SPAGNESI, Maurizio (2011): L'uso didattico del testo. En: DIADORI, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Nuova Edizione, Le Monnier, pp. 366-373.
54. SPERA, Lucinda (2011): L'uso didattico del testo letterario. En: DIADORI, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Nuova Edizione, Le Monnier, pp. 374-380.
55. UBACH MEDINA, Antonio (1997): «La literatura contemporánea en la clase de español», *VIII Congreso Internacional de la ASELE: La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*, pp. 823-831.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm> [3.3.2020].
56. UBACH MEDINA, Antonio (2007): «El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación», *XVIII Congreso Internacional de la ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*, pp. 586-589. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm> [3.3.2020].

MANUALES

1. ALONSO, Encina, CORPAS, Aime y GAMBLUCH, Carina (2015): *Diverso 1*, Madrid: SGEL.
2. ALONSO, Encina, CORPAS, Aime y GAMBLUCH, Carina (2015): *Diverso 2*, Madrid: SGEL.
3. BALÌ, Maria y RIZZO Giovanna (2014): *Nuovo Espresso 2*, Firenze: Alma.
4. COLOMBO, Federica, FARACI Cinzia, DE LUCA Pierpaolo (2011): *Arrivederci 1*, Roma: Edilingua.
5. COLOMBO, Federica, FARACI Cinzia, DE LUCA Pierpaolo (2011): *Arrivederci 2*, Roma: Edilingua.
6. JERMAN Tanja, PIŠEK Staša y STRAJNAR, Anja (2015): *Slovenščina ekpres 1*, Ljubljana: Filozofska Fakulteta.
7. PONIČVAR, Andreja y PIRIH SVETINA, Nataša (2012): *A, B, C ... 1, 2, 3 Gremo*, Ljubljana: Filozofska Fakulteta.
8. SAUNS BAULENAS, Neus, MARTÍN PERIS, Ernesto y GARMENDIA, Agustín (2013): *Bitácora 1*, Barcelona: Difusión.

9. SAUNS BAULENAS, Neus, MARTÍN PERIS, Ernesto, GARMENDIA, Agustín y CONEJO, Emilia (2017): *Bitácora 2*, Barcelona: Difusión.
10. ZIGLIO Luciana y RIZZO Giovanna (2014): *Nuovo Espresso 1*, Firenze: Alma.