

La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato

Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN

data, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by Portal de Revistas Científicas

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
patriciafernandezmartin@gmail.com

Recibido: diciembre 2007

Aceptado: mayo 2008

RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en demostrar las ventajas de emplear el enfoque por tareas como método para enseñar literatura española en la enseñanza preuniversitaria.

Palabras clave: Enfoque por tareas, didáctica de la literatura, bachillerato.

L'enseignement de la littérature par tâches

RÉSUMÉ

Dans cet article on montre les avantages d'utiliser une méthode basée sur l'apprentissage par les tâches pour enseigner la littérature espagnole aux étudiants pré-universitaires.

Mots-clé: Approche par tâches, enseignement de la littérature, baccalauréat (éducation pré-universitaire).

Task-based Approach for Teaching Literature

ABSTRACT

The main aim of this paper consists of showing the advantages of task-based approach to teach Spanish Literature in Preuniversity Education.

Key-words: Task-based Approach; Literature Teaching; Preuniversity Education.

SUMARIO

Introducción. I. El enfoque por tareas. II. La enseñanza de la lengua y la literatura. III. La literatura en el enfoque por tareas. IV. Propuesta didáctica. A) Tema. B) Contenido. C) Objetivos. D) Dinámica de aula. E) Actividades. Conclusiones. Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Dado el evidente olvido en el que la enseñanza de la literatura (y, como consecuencia, la literatura en sí) ha ido cayendo desde la Ley General de Educación de 1970, así como la cada vez mayor necesidad de formar personas que sean capaces de enfrentarse competitivamente al mundo laboral, aunque sea descuidando la faceta más humanística de cada individuo (Dueñas Llorente, 2006)¹, nos hemos propuesto ofrecer una metodología de enseñanza, no sólo para plasmar en el alumno un mínimo interés por la lectura (que parece ser, recordémoslo, el objetivo de esta asignatura desde finales de los noventa), sino también para demostrarle que la literatura es un saber necesario, útil y mucho más “práctico” de lo que el estudiante piensa (Crespo, 2003, § II).

Más concretamente, el presente trabajo trata de defender la idea de que en la enseñanza de la literatura puede resultar útil aplicar el enfoque por tareas.

Para ello, dividimos el artículo en cuatro partes fundamentales: i) una breve descripción del enfoque por tareas; ii) nuestra percepción personal de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanzas regladas (especialmente, en bachillerato) junto con opiniones encontradas en la bibliografía que ha tratado el tema; iii) una defensa de la necesidad de emplear el enfoque por tareas en este contexto educativo; y, finalmente, iv) un ejemplo de unidad didáctica programada siguiendo dicha metodología.

I. EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas es una metodología muy reciente nacida en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras. Se ha desarrollado a partir del conocido enfoque comunicativo, que postula la enseñanza de lenguas a partir de la, podría decirse, austriana idea de “hacer cosas con palabras” (*speech acts*).

Siguiendo este método, el profesor se fija en una tarea de la vida real que el alumno puede llegar a hacer en la lengua objeto. Esa tarea (la tarea final)

¹ Recomendamos ardientemente este artículo porque en él se revisa la situación actual de la enseñanza de la literatura, muy semejante a la de hace ya treinta años; se estudia teniendo en cuenta factores externos al alumno y sus posibles contradicciones cotidianas (p.ej., en la pág. 83, se pone de manifiesto la extrañeza que sentirá el estudiante cuando perciba un bombardeo informativo de animación a la lectura, tanto en la escuela, como en determinados anuncios publicitarios, y a la vez, de forma también masiva, se le ofrezcan múltiples opciones para divertirse que nada tengan que ver con el mundo del libro); y, finalmente, expone las funciones que, como consecuencia de estas circunstancias, el profesor de literatura debe cumplir al enseñarla.

constituye el objetivo primordial del aprendizaje del alumno, a la cual llegará mediante una progresión formada por varias actividades (las tareas posibilitadoras), estructuradas de lo más fácil a lo más difícil, de lo más controlado a lo más libre.

Se basa, además, en el postulado de “presentación-práctica-producción”: mediante la presentación, que suele ser inductiva, el alumno asimila el nuevo concepto (es decir, el contexto de uso, y la posible función de las nuevas expresiones lingüísticas). A continuación viene la práctica, tanto del léxico, como de la gramática (lo que se ha denominado *focus on form*, focalizar la forma), siempre tomando como fondo el significado, para que así, finalmente, el alumno sea capaz de desarrollar sin problemas la tarea final (producción libre), que es la base de su aprendizaje.

En el caso de la enseñanza de la literatura a alumnos nativos, el objetivo no se encontraría tanto en conseguir que ellos hicieran adecuadamente la tarea final preestablecida por el profesor, en cuyo manejo de la lengua, en principio, no debería haber mayores dificultades; como en hacerles reflexionar, a posteriori y durante el proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la lengua como instrumento literario, y de la literatura en sí misma como objeto estético fruto de una tradición cultural, no necesariamente escrita.

II. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

No se puede hablar de enseñanza de la literatura sin referirse, aunque sea brevemente, a la enseñanza de la lengua. Como es bien sabido, la didáctica de las lenguas (especialmente de las lenguas extranjeras) ha ido evolucionando a lo largo de la historia de forma pareja a como se ha ido entendiendo el concepto de “aprendizaje”, “adquisición”, función de la lengua y, por supuesto, de forma paralela a corrientes lingüísticas, artísticas, filosóficas y psicológicas. En un principio, se enseñaba con el objetivo fundamental de que los alumnos aprendieran a leer, y desde siempre se ha visto la lengua como un instrumento de lectura, con la literatura como estandarte principal de su aprendizaje (Richards y Rogers, 2003; Sánchez, 1997).

En la actualidad, este interés parece haber dado un giro completo: ahora a nadie le interesa poder leer o saber escribir. En el mundo tan informatizado en el que nos encontramos, no hay un momento de tranquilidad para leer una buena novela o disfrutar con una entretenida obra de teatro. La moda rige justamente lo contrario: las tecnologías obligan al alumno a leer, pero no para introducirle en un mundo de ficción que amplíe su sentido crítico, estético y perfeccione su creatividad, sino para conectarle con gente que se encuentra a miles de kilómetros y que probablemente no llegue a conocer nunca en persona, o para perder el tiempo en discusiones políticas o deportivas que tienen ansias de eternidad y, sin embargo, desaparecerán tan pronto como el administrador correspondiente así lo determine.

Por esta sencilla razón creemos imprescindible enseñar en las escuelas a aprender, no sólo cómo emplear el lenguaje escrito, sino también a distinguirlo del oral. El alumno debe ser capaz de diferenciar la manera en que escribe en un chat o en un foro, de la manera en que debe escribir una hoja de reclamación, una carta de presentación, un currículum o, sencillamente, una redacción para la clase de lengua. Parece no ser suficiente con mandar a los alumnos escribir comentarios de texto que luego nadie lee ni corrige; o que quizá alguien sí lea y corrija, pero en cuyas correcciones el joven escritor no repara, por falta de tiempo (¿en qué otra cosa debería emplear su tiempo el joven estudiante?), por falta de ganas, o simplemente, por descuido; no basta con hacer hincapié en actividades de ortografía, morfología o sintaxis que acaban cayendo en el olvido en el preciso instante en que el alumno cierra el libro y enciende la televisión; no es suficiente, a nuestro juicio, hacerles exponer cierto tema sobre el que previamente se han documentado, si antes no se les da unas pautas, unos esquemas estructurales que le ayuden a entender los diferentes espacios comunicativos en los que se mueve a diario, y entrecruzados con ellos (aunque no siempre equivalentes), las dos modalidades de lengua exigidas: el oral y el escrito.

Por ello, pensamos que es completamente necesario hacerle ver que cuando escribe utilizando las nuevas tecnologías, su lenguaje se acerca mucho más al lenguaje oral que al lenguaje escrito (lo cual es inevitable y además, completamente natural), pero que esto no implica que todo lenguaje escrito deba adecuarse a esas reglas. Muy al contrario: las instituciones educativas deben, pues, enseñarle a diferenciar las dos modalidades de lengua ya mencionadas en relación con la situación comunicativa en que se utilice cada uno. Esto implica hacerle consciente de que el lenguaje coloquial puede ser escrito (chat, foro), y el lenguaje culto puede ser hablado (conferencias académicas), pero que también sucede a la inversa: el lenguaje culto aparece por escrito (cartas, textos jurídicos) y el lenguaje coloquial, en la lengua hablada (conversaciones diarias).

Por tanto, quizá se debería combinar la enseñanza tradicional de la gramática (y sus consecuencias en el aula: lectura, escritura) con algunos aspectos fundamentales de la pragmática (especialmente el análisis del discurso). Así, se podrían tener en consideración objetivos lingüísticos más realistas (por ejemplo, desmenuzar el habla real de textos orales, y compararla con el correspondiente escrito), para hacer empíricas las diferencias y similitudes en los dos niveles: oral vs. escrito y coloquial vs. culto.

Para ayudar al alumno a entender estos conceptos, se podría sembrar en él la idea de que la lectura de cualquier tipo de texto no es más que otra forma de comunicarse, en la que hay unos aspectos (una intención, un código, un mensaje, una situación, un canal, etc.) paralelos a los existentes cuando él escribe en internet o envía un mensaje de texto por el móvil. La diferencia radica en los diferentes estilos lingüísticos que aparecen en cada interacción comunicativa (variantes diafásicas, diastráticas y diatópicas, entre otras), puesto que la lengua es flexible y adaptable a las necesidades de los hablantes. Como consecuencia, la literatura se

debería considerar una manera más de comunicarse a través de un conjunto de textos escritos a lo largo de los siglos, que siguen manteniendo parte de la intención que sus autores quisieron plasmar, y que lo consiguieron con un estilo peculiar. No se trataría de obviar por completo la visión historicista, pero sí de darle un sentido para que la literatura fuera entendida como un todo completo².

Este hecho permite al docente utilizar de la literatura aquellas partes que más interés piensa que pueden causar en el estudiante. Puede ser empleada como herramienta para hacerle consciente del valor de la cultura (de *nuestra* cultura), para que acceda al aprendizaje de la lengua a través de ella (Crespo, 2003 § 3.2.2); para hacerle reflexionar sobre los temas universales (amor, muerte, religión, celos, destino, tiranía...); para ayudarle a relacionar diversos aspectos sociales...

Como consecuencia, partimos de la premisa de que es (o debería ser) el alumno no sólo el primer interesado en su propio aprendizaje, sino también el protagonista de su desarrollo cognitivo, y por tanto, lo ideal sería poder encontrar el equilibrio entre los contenidos exigidos por el currículo y los conceptos que al alumno le pudieran interesar.

Este último aspecto podría conseguirse incorporando a la enseñanza de la literatura elementos llamativos para el alumno (lo cual haría totalmente imprescindible saber por qué ámbitos se mueve, cuáles son sus aficiones... en definitiva, cómo *es*), que pudieran pertenecer a campos relacionados con la literatura, aunque no formaran parte de ella (filosofía, historia, historia del arte...). De esta manera, se lograría “engancharle”, captar su atención, y a la vez, fomentar en él la capacidad de relación interdisciplinar (literatura, lengua, filosofía, historia, arte, religión, tecnología...), por un lado, y multidimensional (haciéndole ver que hay muchos aspectos en común entre él y el autor del texto: sentimientos, cánones estéticos, premisas filosóficas o sociales...), por otro.

Cabe, por tanto, predecir que el objetivo principal de la enseñanza de la literatura no debería centrarse (aunque lo haga, por cuestiones institucionales u organizativas impuestas “desde arriba”) en el aprendizaje de unos datos históricos

² Este todo estaría formado por el texto en sí, el contexto o el mundo que lo rodea; el autor y el lector. Cada uno de estos elementos ha sido estudiado por una disciplina (Poética, Sociocrítica, Psicocrítica y Estética de la recepción, respectivamente) que, junto con la Semiótica, la Pragmática, la Intertextualidad y la Nueva Retórica, ofrecen las herramientas adecuadas (si a ellas se les añade las correspondientes aportaciones de la didáctica general) para formar la didáctica de la literatura. En González Landa (1995) se consideran las distintas perspectivas de estudio del texto literario, desde las fuentes epistemológicas (disciplinas antes mencionadas) necesarias para entenderlo, hasta la importancia de los formalistas rusos y otros estudiosos como Saussure, Hjelmslev y Morris (págs. 39-60), pasando por la importancia de la pragmática (pág. 61 y ss.), y como consecuencia la consideración aquí establecida del texto literario como un proceso de comunicación (pág. 63) donde al receptor (lector) se le debe exigir convertirse en agente activo (especialmente, pág. 65).

y biográficos que se olvidan tan pronto como el alumno hace el examen, sino en conseguir que el joven ame la literatura tanto como el profesor, y que, tras haber leído obras infantiles y juveniles que han llamado su atención, aunque no sean de una gran calidad literaria, acabe convirtiéndose de adulto en un ávido lector capaz de devorar cualquier obra universal³.

Bajo esta perspectiva, consideramos el enfoque por tareas un método clave en la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, porque permite al alumno dejar de ser un mero paciente de su aprendizaje, y convertirse –siempre, no lo olvidemos, guiado por el profesor– en agente de su crecimiento intelectual. Le deja, en realidad, participar de su estudio, obligándole a formar parte activa en las clases, en las explicaciones, y, en la medida de lo posible, en la evaluación.

III. LA LITERATURA EN EL ENFOQUE POR TAREAS

Resulta evidente, pues, que la aplicación del enfoque por tareas puede aportar gran conocimiento tanto al alumno como al profesor⁴. Sin embargo, hay que tener en cuenta diversos aspectos de tipo “realista”.

Para comenzar, no ha de olvidarse que este enfoque nace en el seno de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el interés de los estudiantes, sean adolescentes o adultos, tiende a ser mayor que el de aquellos hablantes nativos inmersos en las enseñanzas regladas.

Este hecho implica, como se ha dicho, un mayor interés (al menos, en la teoría) en los extranjeros que pretenden aprender determinada lengua (por necesidad, por placer, por motivos laborales, pero también porque obteniendo ciertos cursos en la lengua X les dan tantos créditos en sus estudios universitarios⁵), que en absoluto

³ Algunos autores y profesores (Bermejo Rubio, I. *et. al.*, 1998, 296-298; Estévez Díez, 2005) defienden una enseñanza de la literatura basada en los gustos de los jóvenes lectores (para desarrollar en ellos su competencia literaria) y que deje de lado un punto de vista estrictamente historicista.

⁴ No olvidemos que los licenciados que acceden al puesto de profesor de lengua y literatura no tienen por qué haber estudiado nada de didáctica, excepto el curso del CAP, que no suele cumplir sus expectativas. Esto implica, claro está, que el profesor es gran conocedor de la literatura, pero a la vez no conoce ninguna metodología de enseñanza (y, por tanto, debe recurrir a la que él padeció, porque es la única cuyo funcionamiento le es completamente familiar).

⁵ Tampoco en la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden generalizar las diversas situaciones. Sin embargo, incluso las que podríamos considerar peores por falta de motivación (adolescentes universitarios con más ganas de divertirse que de aprender) o por falta de recursos (enseñanza de español a inmigrantes, por ejemplo), son una maravilla en relación con la situación actual de la enseñanza obligatoria de nuestro país.

aparece en los alumnos hispanohablantes, que además consideran la lengua castellana como una de las peores y más aburridas, por impuesta, asignatura que tienen que estudiar, a la que no ven ningún motivo práctico, ni una utilidad patente en el quehacer cotidiano.

Asimismo, el que se trate de enseñanzas obligatorias hace que el profesor de lengua castellana y literatura pueda llegar a encontrarse con treinta y cinco alumnos en el aula, frente a los diez o doce de las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras⁶. Esto conlleva, inevitablemente, una comprensión de los contenidos y una necesidad de dar todos los conocimientos en el menor tiempo posible, porque al docente le están apremiando exámenes reglados, controles de evaluación y calificaciones globales.

Toda esta situación se traduce en una imperiosa necesidad del profesor de imponerse por todos los medios, perder el menor tiempo posible en el aula (puesto que bastante se pierde mandando callar, haciéndose entender, consiguiendo poner orden), y conformarse con que el alumno sea capaz de aprobar el curso en los exámenes de junio.

En medio de este maremágnum de circunstancias que podrían ampliarse y extenderse tanto como cada profesor estuviera dispuesto a compartir, aparece nuestra propuesta de utilización del enfoque por tareas en este tipo de enseñanzas.

No se trataría, entonces, de rendirse ante la evidencia de que “es muy difícil”, porque “no harán caso” o “es imposible” porque “hay que dictárselo todo”, sino de intentar compaginar la metodología más tradicional (a la que el alumno está acostumbrado), apoyada en el libro de texto, deberes para casa y exámenes finales, con un enfoque por tareas (completamente innovador, para docentes y para discentes), basado en el aprendizaje activo del alumno y en la perspectiva de utilidad y practicidad de todo aquello que se estudia.

De esta manera, se podrían utilizar las clases para inducir el conocimiento en el alumno, haciendo que fuera él el responsable de su desarrollo cognitivo, pero a la vez el que se llevara la sorpresa cuando descubriera los porqués de lo que se le preguntara, y quien se molestara en esforzarse por aprender, en moverse por esclarecer determinadas reglas establecidas.

En el caso de la literatura, parece complejo diseñar una unidad didáctica basada en este enfoque, porque se tiende a considerar al alumno como una esponja pasiva, que debe absorberlo todo, estudiarlo en casa, y soltarlo en un examen sin más. Habría que pensar si quizá esta manera de entender la enseñanza pueda ser uno de los motivos por los que el alumnado no tiene ningún interés por nada: ni en clase, ni en casa.

Así pues, en el apartado siguiente proponemos una unidad didáctica centrada en el enfoque por tareas (tiene una tarea final que, no lo olvidemos, es un comentario de texto, que puede disfrazarse de recital poético o de “amigo invisible”; una serie de actividades o tareas posibilitadoras que obligan al alumno a fijarse en determinados

⁶ Evidentemente, estamos generalizando muchísimo la situación, y esto implica que también pueda haber grupos mayores en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras.

aspectos de distintos textos, con la intención de que, con las herramientas proporcionadas, una los nuevos –y antiguos– conocimientos a las estrategias adquiridas –tan sólo con la práctica y el hábito– en la tarea final; una serie de conceptos-clave, dados en clase, que le ayudan a aprender y le hacen discernir lo que necesitará posteriormente y lo que no), que no deja de lado muchos aspectos de la enseñanza tradicional: el libro de texto (que sirve de referencia y apoyo al alumno, puesto que lo necesitará para ir completando las lagunas conceptuales que se le formen, para aclarar algún rasgo que no ha sido explicado del todo en clase por falta de tiempo, y para tener bien controlado el número de páginas del tema, esto es, lo que entra en el examen); los deberes para casa (con los que completará y ampliará lo dado en clase, y de esta forma, reforzará su aprendizaje); y un posible examen final, en el que el profesor vea que, efectivamente, se han adquirido los conocimientos exigidos.

Antes de pasar a enumerar los rasgos más positivos del enfoque por tareas, desearíamos señalar un aspecto relacionado con la manera de evaluar la asignatura. Dado que en los exámenes generales de literatura se tiende a hacer elegir al alumno entre dos opciones, que suelen contener tanto preguntas teóricas como referidas a un texto (generalmente, literario o periodístico), no sirve de nada, entonces, que la manera de evaluar en clase (esto es, cada unidad didáctica) se limite exclusivamente a un comentario de texto si ese comentario no ayuda al estudiante a relacionarlo con la teoría. En otras palabras: el alumno no va a tener que dejar de estudiar literatura desde un punto de vista teórico (que es lo que menos le gusta, claro está), pero el haberle hecho razonar, pensar e indagar durante las clases, a través del texto como herramienta y del comentario como uso de esa herramienta, puede haber contribuido a la adquisición del conocimiento teórico, que a su vez, puede servirle para hacer comentarios de texto brillantes (González de Mendoza y Mera, 2004). Por tanto, en la manera de evaluar a lo largo del curso se podría alternar la elaboración de un comentario de texto en unos temas, con la realización de un examen más tradicional, en otros, o incluso, negociar con los alumnos, de tal manera que aquél cuya nota en el comentario sea superior a un 9, no debe realizar el examen de la teoría del tema en cuestión, por ejemplo. De esta manera, se prepara al alumno otorgándole conocimientos prácticos (la elaboración de los comentarios, por ejemplo), pero también teóricos (los exámenes), que deberá conjugar en determinado momento (por ejemplo, en un examen final, global o preuniversitario), siempre recordándole que debe estudiar todos los temas de ambas maneras, o en su defecto, de manera teórica, ya que la práctica (el comentario) se adquiere con el hábito durante todo un año académico (sino más), y no de un día para otro (Abril Villalba, 2003)⁷.

⁷ Estaríamos de acuerdo completamente con la enseñanza de la literatura basada cuasi-exclusivamente en los textos, si no fuera por las constricciones a las que el docente debe someterse por programa de estudios, currículo y evaluación final, donde al alumno no se le

Ahora, pues, pasamos a enumerar diversas ventajas del defendido enfoque:

En primer lugar, el alumno deja de ser un ente pasivo que recibe información y la transmite, sin parar a pensar si quiera en ella. Debe recibir la información, pero antes de transmitirla tiene que aprender a manipularla, seleccionando aquellos conocimientos que, en función de lo que se le pida, son necesarios para completar las actividades que se le exigen realizar.

En segundo lugar, el aula no se limita a ser un espacio de información meramente receptivo, sino que pasa a ser un espacio abierto al diálogo, donde el intercambio de conocimientos entre el docente y los alumnos es constante.

En tercer lugar, ese intercambio de conocimiento es el que permite la ampliación y el acceso a dichos saberes del alumno, ya interiorizados, y muchas veces inconscientes. De esta manera, el profesor es capaz de entender qué sabe el alumno (y, por tanto, qué necesita ampliar); le es posible acceder a sus circunstancias vitales, atendiendo a por qué lo sabe, dónde lo adquirió, por qué recuerda eso y no cualquier otro elemento, y, además, ayuda al alumno a hacerle ver que su mente no es una *tabula rasa* a la que cada año se va añadiendo información nueva sin ningún tipo de relación, ni aprende cosas diferentes de las que ha aprendido en años anteriores, sino que es capaz de ir colocando en su esquema mental del mundo los conocimientos nuevos sobre los ya adquiridos, darles un sentido, y utilizar estos últimos para llegar a los ignorados hasta el momento.

En cuarto lugar, no se deja de lado la importante cuestión del esfuerzo. No se trata de que el alumno estudie y exponga los contenidos teóricos que ha aprendido, y semanas después los olvide como si nunca los hubiera estudiado. Se trata de que el estudiante sea capaz de aprender por sí mismo, sea capaz de ver su propio proceso, y a la vez, adquiera las herramientas suficientes para razonar sin necesidad de ayuda. Lo fundamental radica, pues, en hacerle comprender que sabe más de lo que cree, pero que tiene que utilizar todo ese conocimiento para ampliarlo, y a su vez, que es necesario esforzarse para aprehender correctamente el nuevo saber. Al fin y al cabo, en algunas ocasiones, este enfoque va a exigir al alumno un trabajo doble: el estudio teórico, que no va a poder evitar por el sistema de evaluación global que pueda tener al finalizar bachillerato; y, a la vez, la aplicación práctica, en forma de comentario, por ejemplo, que también tendrá que superar para demostrar una verdadera adquisición de los conocimientos impartidos durante el curso.

En quinto lugar, emplear este enfoque por tareas supone todo un reto para el mismo discente, por varios motivos: al tratarse de una novedad, cada uno puede adaptarlo a sus propias necesidades, sin perder de vista al alumnado con que en cada caso se trabaje; le permite investigar y ampliar las diferentes maneras de entender la actividad docente sin por ello pensar que está incumpliendo algunas

exige el simple conocimiento de los textos (y el consecuente comentario) sino su caracterización desde un punto de vista teórico, en muchos casos, ajeno a ellos.

(por ahora inexistentes) normas; de la misma manera, el profesor debe dedicar tiempo y esfuerzo en preparar las clases (tan sólo conocemos un manual, inserto en el ámbito del español como lengua extranjera, que haya adoptado este enfoque: Benetti *et al.*, 2004), lo cual, sin embargo, puede ser un inconveniente si no se dispone de los recursos necesarios para ello.

Finalmente, este enfoque permite dar la clase cambiando la perspectiva de la enseñanza: son *ellos* (y el docente como mediador) los que deben participar, bien hablando por sí mismos, bien respondiendo a las preguntas guiadas del profesor; son *ellos* (y no el profesor) los que deben redactar sus propios resúmenes o esquemas sobre lo que hayan oído en clase, ayudándose con el libro de texto, prestando atención a las actividades que se les pide hacer en casa... todo bajo la premisa de que la mente humana retiene mucho mejor aquellos conceptos que han sido trabajados durante más tiempo y por uno mismo, que aquellos en los que se ha hecho mucho hincapié desde el exterior del individuo (Baralo, 2004). Porque, no lo olvidemos, son *ellos* los que tienen que adquirir los nuevos conocimientos para seguir formándose como personas.

IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta sección, tras mencionar el tema (Apartado A), los contenidos (Apartado B) y los objetivos (Apartado C) de nuestra unidad didáctica de muestra, exponemos algunos consejos prácticos (Apartado D) que pueden usarse para complementar las actividades que aparecen más adelante, destinadas a ser insertas directamente en el material proporcionado a los alumnos, así como aquéllas que se podrán mandar realizar en casa (Apartado E).

Nuestra propuesta está basada en un grupo de alumnos de primero de bachillerato cuyo comportamiento durante las clases (de cincuenta minutos cada una) era más que aceptable. La unidad didáctica que se ofrece de muestra cubre unas cuatro sesiones en clase más otras tres horas de trabajo en casa (excluyendo las posibles horas de estudio tras la impartición de esta lección). El manual que servía de base a los alumnos era el de Edelvives (García Madrazo *et al.*, 2002).

No hay que olvidar que hemos incluido al final de este trabajo un anexo con las soluciones tanto de las actividades que se han hecho en clase, como de las que se han mandado hacer en casa (Anexo I). Hay, además, otro anexo que puede servir de esquema-guía a los alumnos y que se les puede entregar al principio de la unidad, para que vayan completándolo durante las clases; o al final, para que comprueben si han hecho bien los esquemas correspondientes en casa (Anexo II).

A. Tema: *La lírica española del siglo XVI*

El tema de la unidad didáctica que ofrecemos de muestra gira en torno a la lírica española renacentista. Entre los motivos de la elección de este tema se encuentra

nuestro interés personal; el hecho “práctico” de que es un tema bien tratado en el manual de clase, y como consecuencia (o tal vez debiera decirse, a causa de lo cual) se encuentra inserto en el currículo del curso impartido (no hay que olvidar que esto es un factor importante si se pretende un mínimo de autoaprendizaje por parte del alumno). Además, es un tema que permite pensar en una tarea final, dado su amplio contenido teórico fácilmente aplicable a un texto poético renacentista real; asimismo, no deja de ser una lección que versa sobre los temas universales (amor, religión) que hoy en día siguen preocupando a los alumnos. Este último factor, si se sabe explotar con un poco de habilidad, puede dar mucho juego en el aula porque puede constituir una manera de motivar y provocar en los alumnos algo de interés por la asignatura.

B. Objetivos

Entre los objetivos de esta unidad didáctica, encontramos:

- Situar la etapa renacentista dentro del marco histórico global.
- Adquirir una concepción general del movimiento renacentista en su contexto histórico y sociocultural.
- Detectar las principales características del Renacimiento en lo referente a contenidos y valores, en textos líricos.
- Distinguir los géneros típicos renacentistas, así como las estrofas más frecuentes.
- Conocer las obras más representativas de esta época, así como a sus autores: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz y Fernando de Herrera.
- Diferenciar la poesía amoroso-cortesana de la religiosa o ascética.

C. Contenidos

Ofrecemos los contenidos en la siguiente tabla:

<i>Conceptos</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Actitudes</i>
· Características generales del Renacimiento: clasicismo, individualismo, naturaleza. <i>Carpe diem. Locus amoenus.</i> · Temas: amor y religión. · Formas métricas: liras, madrigales, silvas, romances, sonetos. · Géneros líricos: églogas, odas, epístolas, canciones. · Influencia petrarquista. · Autores: Garcilaso de la Vega. Fray Luis de León. San Juan de la Cruz. Santa Teresa de Jesús. Fernando de Herrera.	· Analizar e interpretar poemas de la época. · Leer críticamente textos renacentistas y justificar su pertenencia a este período, es decir, reconocer en ellos sus principales características. · Proponer la creación de un poema siguiendo los patrones estudiados para comprobar las dificultades que esta actividad entraña.	· Desarrollar el amor por la lectura. · Desarrollar el gusto por la poesía, y en concreto por la renacentista. · Valorar la lengua como medio de carácter estético. · Criticar justificadamente aquello que se lee.

D. Dinámica de aula

La base metodológica se centra en el enfoque por tareas y en otras máximas imprescindibles: por un lado, la necesidad de motivar, y de ahí el interés en que sea el alumno el que vaya dando forma con sus ideas al contenido de la unidad didáctica; por otro lado, la idea de que la capacidad cognitiva del alumno es activa, y por tanto, aprenderá mejor aquello que él mismo realice o piense por sí mismo (guiado, recordemos, por el profesor); y, por último, el sondeo de sus conocimientos, que siempre es útil para el docente, puesto que obtiene información con lo que sabe o ignora cada estudiante, cómo podrá estructurarlos en su mente, y, claro está, cuáles será necesario ampliar.

Recomendamos, entonces, comenzar la unidad didáctica motivando⁸. Para ello, se puede llevar al aula un CD con poesías renacentistas (v. Bibliografía), ponerles uno de los poemas que en él aparezcan, y que sea más o menos sencillo de entender sin leer. Nosotros hemos optado por el poema de Francisco de Aldana “¿Cuál es la causa, mi Damón, que estando...?” que relata una unión sexual. Este puede ser, precisamente, el motivo para atraer la atención del alumno sobre la lírica renacentista. Lo transcribimos a continuación (Aldana, 1997, 201):

*«¿Cuál es la causa, mi Damón, que estando
en la lucha de amor juntos, trabados,
con lenguas, brazos, pies, y encadenados
cual vid que entre el jazmín se va enredando,
y que el vital aliento ambos tomando
en nuestros labios, de chupar cansados,
en medio a tanto bien somos forzados
llorar y suspirar de cuando en cuando?»
«Amor, mi Filis bella, que allá dentro
nuestras almas juntó, quiere en su fragua
los cuerpos ajuntar también, tan fuerte
que no pudiendo, como esponja el agua,
pasar del alma al dulce amado centro,
llora el velo mortal su avara suerte.»*

⁸ La forma de detectar las ideas previas del alumnado sobre el tema puede contribuir también a motivarle, porque se le hace ver que sabe más de lo que piensa. Nuestra intención es despertar su curiosidad, haciéndole ver que razonando y analizando los textos es posible extraer conclusiones sin necesidad, muchas veces, de saber las cosas de antemano de manera absoluta y “perfecta” (la teoría); y, por otro, haciéndole comprender que, en realidad, muchos elementos renacentistas siguen estando vigentes hoy día (por ejemplo, estamos sumidos en un *carpe diem* constante en la publicidad, por todos aquellos productos que nos “invitan” a ser jóvenes siempre o a aprovechar la belleza del cuerpo).

Antes de escucharlo, sería necesario pedirles que atiendan a lo que se está diciendo; cuando todos hayan comprendido el mensaje, se puede poner una segunda vez, y hacerles escribir las ideas que les sugiera, esto es, qué les llama la atención de la *forma* del poema. En la tercera y última escucha, se tendrían que centrar en lo que ellos piensan que son las posibles características típicas del Renacimiento. A continuación, el docente haría un esquema en la pizarra con lo principal (individualismo, naturaleza, clasicismo), y lo iría completando con las ideas previas del alumnado o con las nuevas suyas (*carpe diem, beatus ille, locus amoenus*). Tras asegurarse de que lo entienden todo (y, opcionalmente, que lo copian), podría mandarles la actividad 1 como trabajo de casa, y pedirles que lean en su libro de texto las páginas correspondientes a la introducción al tema. Para finalizar la clase, se les puede plantear un reto (para que se preparen para la tarea final): ¿Es una tarea fácil escribir poesía? ¿Quién se atrevería a escribir un poema?

Para la segunda sesión, se puede llevar al aula la siguiente actividad, para que deduzcan, por un lado, la métrica de los poemas que se les presentan (y, como consecuencia, los que puedan encontrar en un futuro); y por otro, entiendan en qué consiste un esquema métrico (Cetina, 1990, 131; Quilis, 1986, 109):

Actividad

Lee estos dos poemas y escribe a continuación el correspondiente esquema métrico.

Poema A

*Ojos claros, serenos,
si de un dulce mirar sois alabados,
¿por qué, si me miráis, miráis airados?
Si cuanto más piadosos
más bellos parecéis a aquél que os mira,
no me miréis con ira
porque no parezcáis menos hermosos.
¡Ay, tormentos rabiosos! Ojos claros, serenos,
ya que así me miráis, miradme al menos.*

Poema A

Número de versos: _____
Esquema métrico (número de sílaba
+ tipo de rima): _____

Poema B

*Despiértente las aves
con su cantar süave no aprendido,
no los cuidados graves
de que es siempre seguido
quien al ajeno arbitrio está atenido.*

Poema B

Número de versos: _____
Esquema métrico: (número de sílaba
+ tipo de rima): _____

Ahora, averigua a qué tipo de poema corresponde este esquema (todos los versos son endecasílabos): ABBA – ABBA – CDC – DCD que puede tener alguna variante en los tercetos finales: puede ser ABBA – ABBA – CDC – CDC, pero también ABBA – ABBA – CDE – CDE.

Se trata de un _____

Cuando hayan terminado, se les pregunta y se les señala el nombre de cada uno de los tipos de poemas que han trabajado (madrigal, lira y soneto), aunque se les puede indicar que existe en algunas composiciones alguna estrofa más (quizá menos común en el siglo XVI), tales como romances, silvas o estancias. Con su ayuda, el profesor puede esbozar en la pizarra un esquema con los dos temas fundamentales de la lírica renacentista, contando con lo que ellos puedan aportar a partir de lo que recuerden del poema del día anterior, y del de Cetina del comienzo de la clase, ambos claramente amorosos, y a su vez, de lo que puedan descubrir del poema de Fray Luis de León. Si queda tiempo, se puede relacionar este tipo de poesía con los poemas más estrictamente religiosos de Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Para trabajar la métrica en profundidad es recomendable que hagan en casa la actividad 2, centrada en la forma del poema, pero a la vez, recopiladora del contenido y de las características típicas del Renacimiento; y si es posible, la actividad 3, puesto que en ella se trabaja concienzudamente el contenido tanto de los poemas amorosos como de los religiosos. Si pudieran completar lo dado en clase con un repaso de lo que se exponga en el libro de texto después de hacer las actividades, les quedaría una idea muy completa de la métrica, temas y características de la lírica del siglo XVI.

En la siguiente sesión (la tercera), se pueden corregir las actividades esperablemente realizadas por los alumnos entre las dos sesiones anteriores y ésta, e introducir, después, una definición de cada uno de los géneros renacentistas (égloga, oda, canción...). El resto de la clase, se dedicaría, entonces, al análisis de un comentario de texto prototípico⁹, puesto que tendrían que hacer en casa la actividad 4. Para ello, se les entregaría el siguiente texto, con errores conscientes (en el Anexo I aparece sin ellos), que el alumno debería corregir de forma completamente automática. Si no diera tiempo a su realización en clase, se le podría enviar para casa junto con una fotocopia del modelo corregido (en el mencionado Anexo I).

Actividad

1. Lee este texto y subraya o corrige todo lo que te llame la atención. (Puedes completar los espacios en blanco o dejarlo para más adelante.)

A. En primer lugar, nos detendremos en el estilo del autor, generalmente bastante soso, aunque en ocasiones, por necesidades de la metrica, tenga el pobre hombre que introducir algun hipébaton raro (*escrito está en mi alma vuestro gesto; aunque no cabe en mí cuanto en vos veo, / de tanto bien lo que no entiendo creo*) o encabalgamiento (*yo lo leo / tan solo*).

⁹ Somos conscientes de que quizá es demasiado largo para que dé tiempo a trabajarlo en una clase como proponemos. En este caso, el docente podrá recortar lo que considere oportuno, o, simplemente, mandarlo como actividad para reflexionar sobre el comentario de textos literarios, para que actúe de modelo para la actividad 4.

Desde un punto de vista morfológico, cabe resaltar que hay dieciséis formas verbales en primer persona (omitiendo las repetidas, son las siguientes: *deseo, leo, guardo, estoy, estaré, entiendo, creo, nací, quiero, tengo, confieso, he, muero*); ocho palabras que hablan de la voz narrativa del autor (*me, mi, mí, yo*), y tan sólo un adjetivo: *sola*.

B. Como conclusión, este poema es de la época renacentista por su clasicismo y su individualismo, por su relativa sencillez lingüística y por el tema que trata, de claro corte universal: la religión, al fin y al cabo, es un sentimiento que no desaparecerá jamás. Y este hecho es el principal motivo de su elección.

C. Por lo que respecta al individualismo, está en pronombres de la primera persona (*yo deseo, yo lo leo; me guardo*) y artículos pronombres posesivos (*mi alma*) que refieren a la voz del autor; en las formas verbales, muchas de ellas en primera persona también (*guardo, estoy, estaré, etc.*). Resulta chocante el contraste entre esta voz personal del autor y la segunda persona del texto (presente en el posesivo *vuestro gesto*, la forma verbal *escribiste*, los pronombres *vos, os*), que resulta ser la causa del sentimiento del autor y a la vez el destinatario del poema.

D. En segundo lugar, nos vamos a analizar los rasgos más importantes que lo caracterizan como poema renacentista. Para ello, explicaremos el _____ y el _____.

E. En tercer lugar, comentaremos el _____ del texto. Como se ha dicho anteriormente, es amoroso. En él, el autor confiesa a su piba el amor que siente. Para ello, comienza con una imagen evocadora de la muger (*vuestro gesto*) y con la inspiración que esto le causa (*escribir de vos deseo*). En el segundo cuarteto, el ansia de eternidad que busca en ese amor que siente (*en estoy y estaré siempre puesto*) parece contrastar con la seguridad de que alguien tan guay como su dama no se merece a alguien tan tonto como él (*aunque no cabe en mí / cuanto en vos veo, / de tanto bien lo que no entiendo creo, / tomando ya la fe por supuesto*). Sin embargo, en los dos tercetos finales la confesión es clara: ella le mola (*yo no nací sino para quereros*), su ser se acostumbra a tenerla como amada (*mi alma os ha cortado ya a su medida*), y no puede vivir sin ella (*por vos nací, por vos tengo la vida*), y aunque sepa que ella no le hace ni caso, y que por tanto, las va a pasar canutas (*por vos he de morir, y por vos muero*), prefiere seguir amándola porque él existe gracias a su presencia (*cuanto tengo confieso yo deberos*).

F. En cuanto al clasicismo, que es un rasgo mu típico del Renacimiento, se puede indicar que se da en la medida en que el autor trata de mantener el equilibrio y no fliparse con las palabras que dedica a su amada. Además, la concepción de la dama como algo inalcanzable, vista como un objeto de culto (*tomando ya la fe por supuesto*) se acerca en cierto sentido al ideal de amor neoplatónico, tan constante durante esta época literaria.

G. El poema que vamos a comentar pertenece a uno de los más famosos poetas del siglo XVI: _____. Se trata de un poema de odio cuyos rasgos métricos se adecuan al _____, es decir, versos de arte mayor (más concretamente, endecasílabos) con rima consonante. Su esquema métrico es ABBA ABBA CDE CDE.

2. Corrige las faltas de ortografía, de estilo y de contenido que veas en el texto. ¿Crees que hay alguna expresión inadecuada? Si crees que sí, ¿por qué lo es?

3. Ordena las distintas partes, atendiendo a los nexos y a los marcadores del discurso (*en primer lugar, en segundo lugar...; como conclusión...*). Puedes escribir las letras de cada

párrafo	aquí:	__-__-__-__-__-__-__.	¿Se	entiende	mejor	ahora?
<p>4. Adivina a qué poema de los que has visto estos días se refiere. Completa, entonces, los espacios en blanco y justifica tu respuesta.</p>						

La actividad 4, ya mencionada, deja elegir al alumno el poema que debe comentar. Evidentemente, esto dependerá del libro de texto que el alumno tenga y del nivel de interés que haya mostrado durante la impartición de las clases. Se puede optar, claro está, por comentar un poema que no sea de Garcilaso; un poema de los ya vistos en clase (lo cual sería relativamente sencillo, porque en cada actividad, lo que se ha hecho es, en realidad, centrar la atención del comentario en algún aspecto concreto, de tal manera que en la última actividad el alumno sea capaz de reunir todos los conocimientos adquiridos en clase, y expresarlos adecuadamente), o cualquier otro que el profesor estime oportuno.

En la cuarta clase, se recogerán los comentarios, se atenderán diversas dudas, y se ayudará al alumno a completar (ahora ya está capacitado para añadir conceptos) el esquema general que se ha ido formando al principio. Si sobra tiempo, conviene, pues, corregir las actividades que no se hayan podido corregir en la sesión anterior (en la cual era más importante hacer con ellos el análisis del comentario de texto). Finalmente, se les puede mandar hacer en casa la actividad 5, recuperando el reto que se les había propuesto en la primera sesión. Se puede organizar un recital de poesía con los más atrevidos (en la clase siguiente, en horas extraescolares...); se les puede pedir que, de forma voluntaria, cuelguen sus poemas en el tablón del aula, con un pseudónimo (que siempre se queden con una copia); o que, si se prefiere, se atrevan a dárselos a sus compañeros como si de un “amigo invisible” se tratara. Eso dependerá del ritmo de la clase, del tipo de alumnos que se tenga y del tiempo real que se le haya dedicado al resto del curso. Lo importante es hacerles valorar el trabajo literario de los poetas y todo el esfuerzo intelectual y conceptual que hay detrás.

E. Actividades

1. Sabiendo que “Nereo” es Neptuno, y que el río al que se dirige el poeta es el Guadalquivir, localiza en este texto las características generales del Renacimiento y justifica tu respuesta:

*Oye tú solo, eterno y sacro río,
el grave y mustio son de mi lamento;
y mezclado en tu grande crecimiento
lleva al padre Nereo el llanto mío.
Los suspiros ardientes que a ti envío,*

*antes que los derrame leve viento,
acoge en tu sonante movimiento,
porque se esconda en ti mi desvarío.
No sean más testigos de mi pena
los árboles, las peñas que solían
responder y quejarse a mi gemido.
Y en estas ondas, y corriente llena,
a quien vencer mis lágrimas porfían,
viva siempre mi mal y amor crecido.*

Fernando de Herrera
(Blecua, 1991, 233-234)

2. Lee los siguientes poemas y responde a las preguntas de cada uno:

<p><i>La tierra, el cielo y más elementos han puesto su arte, hicieron a porfía ésta, cuyo nombre es señora mía, so cuya mano están mis sentimientos. Quedaron los maestros muy contentos de su labor, y vieron que acudía la mano al punto de la fantasía; y en paz fueron allí sus movimientos. Dichoso el día, dichosa la hora, también la tierra donde nacer quiso ésta del mundo general señora. Dichosa edad, que tanto se mejora, Pues entre sí ya tienen paraíso los que infierno tuvieron hasta agora.</i></p> <p>Juan Boscán (Boscán, 1999, 189-190)</p>	<p><i>Ojos claros, serenos, si de un dulce mirar sois alabados, ¿por qué, si me miráis, miráis airados? Si cuanto más piadosos más bellos parecéis a aquél que os mira, no me miréis con ira porque no parezcáis menos hermosos. ¡Ay, tormentos rabiosos! Ojos claros, serenos, ya que así me miráis, miradme al menos.</i></p> <p>Gutierre de Cetina (Cetina, 1990, 131)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué estrofa es? ¿Cuál es su esquema métrico? · ¿Aparecen en este poema las características de naturaleza, individualismo y clasicismo? · ¿Es un poema amoroso o religioso? 	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Sabes el nombre de esta estrofa? ¿Podrías, al menos, definir el esquema métrico correspondiente? ¿Qué tipos de versos aparecen en ella: de arte menor o de arte mayor? ¿De cuántas sílabas? · ¿Qué características renacentistas encuentras en el poema? · ¿Hay algún elemento amoroso o religioso en el texto? ¿Cuál?

<p style="text-align: center;">Ode ad florem Gnidi <i>Si de mi baja lira tanto pudiese el son, que en un momento aplacase la ira del animoso viento y la furia del mar y el movimiento, y en ásperas montañas con el suave canto enterneciese las fieres alimañas los árboles moviese y al son confusamente los trujiese: no pienses que cantando sería de mí, hermosa flor de Gnido, el fiero Marte airado, a muerte convertido, de polvo y sangre y de sudor teñido; [...]</i></p> <p style="text-align: right;">Garcilaso de la Vega (Blecua, 1991, 72)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué forma estrófica es la que aparece en el poema? ¿Cuál es su esquema métrico? · ¿Aparece el clasicismo? ¿Y la naturaleza? ¿Y el individualismo? · ¿Es un poema amoroso? · ¿Encuentras algún otro elemento renacentista digno de mención: <i>carpe diem</i>, <i>beatus ille</i>, <i>locus amoenus</i>? · ¿Piensas que el ideal renacentista de “armonía”, “equilibrio”, “naturalidad” se da en este poema? ¿Por qué?
---	--

3. Compara el siguiente poema de Santa Teresa, y el de San Juan de la Cruz que tienes a continuación, ambos pertenecientes a la lírica mística renacentista, con cualquier poema amoroso de Garcilaso, como el que aparece después. ¿Qué diferencias hay, desde el punto de vista del contenido? ¿Ves algún paralelismo entre “Mi Amado para mí” de Santa Teresa y el soneto V de Garcilaso? ¿Y entre éste y el de San Juan de la Cruz? Antes de saber que San Juan escribía poesía religiosa, ¿habrías dicho que es un poema amoroso? ¿Por qué?

<p><i>“Ya toda me entregué y di y de tal suerte he trocado que mi Amado es para mí y yo soy para mi Amado. Cuando el dulce Cazador me tiró y dejó herida en los brazos del amor mi alma quedó rendida, y cobrando nueva vida de tal manera he trocado que mi Amado es para mí y yo soy para mi Amado.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>En una noche oscura, con ansias, en amores inflamada, ¡oh dichosa ventura!, salí sin ser notada, estando ya mi casa sosegada. A oscuras y segura por la secreta escala, disfrazada, ¡oh dichosa ventura!, estando ya mi casa sosegada. En la noche dichosa en secreto, que nadie me veía, ni yo miraba cosa,</i></p>
--	---

<p>Hirióme con una flecha enherbolada de amor y mi alma quedó hecha una con su Criador; ya yo no quiero otro amor, pues a mi Dios me he entregado, <i>y mi Amado es para mí y yo soy para mi Amado.</i>”</p> <p>Santa Teresa de Jesús (García Madrazo <i>et al.</i>, 2002, 232)</p>	<p><i>sin otra luz y guía sino la que en el corazón ardía.[...]</i></p> <p>San Juan de la Cruz (Blecua, 1991, 302-303)</p>
---	--

Soneto V

*Escrito está en mi alma vuestro gesto
y cuanto yo escribir de vos deseo:
vos sola lo escribiste; yo lo leo
tan solo, que aun de vos me guardo en esto.
En esto estoy y estaré siempre puesto,
que aunque no cabe en mí cuanto en vos veo,
de tanto bien lo que no entiendo creo,
tomando ya la fe por presupuesto.
Yo no nací sino para quereros;
mi alma os ha cortado a su medida;
por hábito del alma misma os quiero;
cuanto tengo confieso yo deberos;
por vos nací, por vos tengo la vida,
por vos he de morir, y por vos muero.*

Garcilaso de la Vega
(Blecua, 1991, 65)

4. Elige un poema de Garcilaso y haz un comentario de texto de una hoja y media como máximo, siguiendo las pautas sobre las que hemos trabajado, y que te recordamos a continuación:

- Título del poema, si lo tiene.
- Género del texto: égloga, epístola, oda, canción...
- Métrica: tipo de estrofa (soneto, lira, silva, etc.), número de sílabas de los versos (de arte mayor, de arte menor); y rima (asonante o consonante). Te será más fácil si piensas primero en el esquema métrico.
- Estilo del autor (natural o artificioso; clásico y equilibrado; musical o pesado). Para saber esto, tendrás que analizar la sintaxis (orden de las oraciones, por ejemplo), la morfología (número de adjetivos, de sustantivos...) y mencionar alguna figura retórica.
- Rasgos que lo caracterizan como poema renacentista.

- Tema o temas que se trata(n) en él (contenido). Quizá te resulte más sencillo si primero divides el poema en partes.
- Por qué has elegido este poema.
-

No olvides hacer un esquema previo con las partes del comentario: introducción (*El poema que voy a comentar es ..., escrito por ..., hacia el año / siglo ...*); desarrollo (género, métrica, características renacentistas, tema/s, estilo del autor); y conclusiones (opinión personal, motivos de tu elección...).

Para conseguir un comentario completo, enlaza cada apartado con expresiones como:

En cuanto a (la métrica de este poema), se ha de señalar que...
Por lo que respecta a (los temas que aparecen en el texto), se puede indicar que...
Finalmente, queda confirmar...
Como conclusión, el poema es... // Me ha parecido...

5. Imagínate que eres poeta en la Corte de Carlos V, y tienes que escribir un poema a tu mecenas. ¿Qué forma métrica elegirías? ¿Lo harías amoroso o religioso? ¿Serías capaz de escribir algo siguiendo una estrofa clásica?

Anímate a componer un poema para tus compañeros. Después, colgadlos todos en el tablón de la clase... ¡y elegid el más renacentista!

CONCLUSIONES

Hemos ofrecido una visión más sobre la situación actual de la enseñanza de la literatura, y hemos insistido en emplear para ello el ya explicado enfoque por tareas, que esgrime, fundamentalmente, la idea del alumno como agente activo, responsable de su propio proceso de aprendizaje, y consciente de sus propios conocimientos.

Asimismo, hemos defendido la enseñanza de la literatura centrada en el texto literario en sí, en ligeramente mayor medida que focalizada en una evolución historicista y estrictamente teórica, que al alumno le resulta más compleja entender que memorizar.

No obstante, hemos pretendido justificar la importancia de variar la manera de dar las clases, tomando al receptor-alumno como protagonista y agente activo de las sesiones, pero a la vez dirigiendo su conocimiento a los aspectos que a él (y al profesor) más le interesan: la evaluación final.

El enfoque por tareas, sin embargo, también cuenta con algunos inconvenientes, como la innovación metodológica que entraña y su consecuente falta de costumbre tanto en docentes como en discentes; la carencia de materiales en el mercado que sigan sus pautas, y su consecuente empleo de tiempo y esfuerzo en elaborarlos; y, por supuesto, el hecho de que el esfuerzo del profesor no sirve de nada sin un

apoyo institucional detrás, una buena política educativa en torno a las exigencias establecidas para los estudiantes, y una ayuda de la familia del alumno, convertida en apoyo continuo para él, y transformada en comprensión por el trabajo que realiza el docente. La triste realidad es que, si alguno de estos factores falla aunque sea en lo más insignificante, la labor del profesor fracasará, y no será sorprendente ni reprochable. La educación, al fin y al cabo, es cosa de todos. Y, aunque muchos puedan creer lo contrario, el profesor de literatura por sí solo no puede llevar a cabo sus misiones (Dueñas Lorente, 2006, 89): enseñar al alumno a leer de manera lúcida; suscitar en ellos el gusto por la literatura; convertirles en buenos comunicadores; y proporcionarles una visión completa de la literatura como patrimonio cultural. Por eso es necesario seguir investigando para cambiar el método de enseñanza y quizá, así, poder sembrar un mínimo de interés por el conocimiento en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL VILLALBA, M. (2003): “Los textos. Primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 15, 7-22.
- ALDANA, F. (1997): *Poesías castellanas completas*, Madrid, Cátedra.
- BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- BARRERO PÉREZ, O. et al. (1999): *Lengua castellana y literatura*, 1º Bachillerato, Madrid, Espasa-Calpe.
- BARRERO PÉREZ, O. et al. (1999): *Lengua castellana y literatura. Guía didáctica*, 1º Bachillerato, Madrid, Espasa-Calpe.
- BENETTI, G.; CASELLATO, M.; y MESORI, G. (2004): *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*, Barcelona, Difusión.
- BERMEJO RUBIO, I.; HIGUERAS GARCÍA, M.; VARELA MÉNDEZ, C. (1998): “Reflexiones en torno a una encuesta sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en *Didáctica. Lengua y literatura*, Publicaciones de la Universidad Complutense, 10, 289-298.
- BLECUA, J. M. (1991): *Poesía de la Edad de Oro I. Renacimiento*, Madrid, Clásicos Castalia.
- BOSCÁN, J. (1999): *Obra completa*, Madrid, Cátedra.
- CETINA, G. (1990): *Sonetos y madrigales completos*, Madrid, Cátedra.
- CRESPO, J. (2003): “Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y la literatura españolas”, en *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 67-139.
- DUEÑAS LORENTE, J. D. (2006): “La educación literaria en un mundo tecnificado”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, 42, 81-91.
- ESTAIRE, S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Fundación Universidad Antonio de Nebrija.

- ESTÉVEZ DÍEZ, C. (2005): “Leer *el Quijote*. Algunas reflexiones sobre didáctica de la literatura”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 17, vol. I, 89-97.
- GARCÍA MADRAZO, P.; MORAGÓN GORDÓN, C.; GARCÍA LAMAS, J. L. (2002): *Lengua castellana y literatura*, L1, Bachillerato, Zaragoza, Edelvives.
- GONZÁLEZ LANDA, M. C. (1995): “Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura”, en *Didáctica*, Publicaciones Universidad Complutense, 7, 35-72.
- GONZÁLEZ DE MENDOZA Y MERA, P. (2004): “Didáctica de la literatura. El comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica”, en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Publicaciones Univeersidad Nacional de Educación a Distancia, 7, 27-44
- MAYORAL, J. A. (1994): *Figuras retóricas*, Madrid, Síntesis.
- MORENO ARTEAGA, J. L. (2005): “De la Didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria” [en línea], en *Espéculo*, Publicaciones Universidad Complutense, 31. Disponible en Web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html> [consulta 12/11/2007].
- QUILIS, A. (1986): *Métrica española*, 6ª ed., Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- VV.AA. (1997): *Orientaciones didácticas. Proyecto curricular, lengua castellana y literatura, 1º y 2º Bachillerato LOGSE*, Algaida-Anaya: Madrid.

Material auditivo

Antología de la poesía de amor hasta el siglo XIX (Audiolibro), Hedras, 2003.

ANEXO I. SOLUCIONES A LAS ACTIVIDADES**Actividades de clase***Primera sesión*

Poema de F. Aldana. Se trata de la unión sexual entre un hombre y una mujer.

Es conveniente guiar al alumnado hacia las características que más adelante aparecerán (puede verse el esquema de la lección en el anexo siguiente); pero sus reflexiones son relativamente libres, no hay una solución única a lo que se les pide.

Segunda sesión

La actividad que se utiliza en esta sesión para que los alumnos razonen por sí mismos la métrica de los poemas tiene la siguiente solución:

Poema A

Número de versos: 9

Esquema métrico (completo):

7a-11B-11B-7c-11D-7d-11C-11A-11A

Se trata de un madrigal.

Poema B

Número de versos: 5

Esquema métrico (completo):

7a-11B-7a-7b-11B

Se trata de una lira.

El esquema métrico que aparece a continuación corresponde a un soneto.

Tercera sesión

Comentario de texto reconstruido

(del poema de Garcilaso “Escrito está en mi alma vuestro gesto”)

El poema que vamos a comentar pertenece a uno de los más famosos poetas del siglo XVI: Garcilaso de la Vega. Se trata de un poema de amor cuyos rasgos métricos se adecuan al soneto, es decir, versos de arte mayor (más concretamente, endecasílabos) con rima consonante. Su esquema métrico es ABBA ABBA CDE CDE¹⁰.

En primer lugar, nos detendremos en el estilo del autor, generalmente bastante natural, aunque en ocasiones, por necesidades de la métrica, deba introducir algún inesperado hipérbaton (*escrito está en mi alma vuestro gesto; aunque no cabe en mí cuanto en vos veo, / de tanto bien lo que no entiendo creo*) o encabalgamiento (*yo lo leo / tan solo*). Desde un punto de vista morfológico, cabe resaltar que hay dieciséis formas verbales en primer persona (omitiendo las repetidas, son las siguientes: *deseo, leo, guardo, estoy, estaré, entiendo, creo, nací, quiero, tengo, confieso, he, muero*); ocho palabras que denotan la voz narrativa del autor (*me, mi, mí, yo*), y tan sólo un adjetivo: *so*la.

En segundo lugar, nos centraremos en analizar los rasgos más importantes que lo caracterizan como poema renacentista. Para ello, explicaremos el individualismo y el clasicismo.

Por lo que respecta al individualismo, se hace presente en pronombres de la ya mencionada primera persona (*yo deseo, yo lo leo; me guardo*), determinantes posesivos (*mi alma*) que refieren a la voz del autor; en las formas verbales, muchas de ellas en primera persona también (*guardo, estoy, estaré, veo, creo, nací, quiero, tengo, confieso, nací, he,*

¹⁰ En los tercetos puede también admitirse una rima CDC CDC.

muero). Resalta el contraste entre esta voz personal del autor y la segunda persona del texto (presente en el posesivo *vuestro gesto*, la forma verbal *escribiste*, los pronombres *vos, os*), que resulta ser la causa del sentimiento del autor y a la vez el destinatario del poema.

En cuanto al clasicismo, que es un rasgo muy típico del Renacimiento, se puede indicar que se da en la medida en que el autor trata de mantener el equilibrio y no exaltarse ante las palabras que dedica a su amada. Además, la concepción de la dama como algo inalcanzable, vista como un objeto de culto (*tomando ya la fe por presupuesto*) se acerca en cierto sentido al ideal de amor neoplatónico, tan constante durante esta época literaria.

En tercer lugar, comentaremos el tema del texto. Como se ha dicho anteriormente, es amoroso. En él, el autor confiesa a la dama-interlocutor el amor que siente por ella. Para ello, comienza con una imagen evocadora de la mujer (*vuestro gesto*) y con la inspiración que esto le causa (*escribir de vos deseo*). En el segundo cuarteto, el ansia de eternidad que busca en ese amor que siente (*en estoy y estaré siempre puesto*) parece contrastar con la seguridad de que alguien tan divino como su dama no se merece a alguien tan poco lúcido como él (*aunque no cabe en mí / cuanto en vos veo, / de tanto bien lo que no entiendo creo, / tomando ya la fe por presupuesto*). Sin embargo, en los dos tercetos finales la confesión es clara: él la ama (*yo no nací sino para quererlos*), su ser se ha acostumbrado a tenerla como amada (*mi alma os ha cortado ya a su medida*), y no puede vivir sin ella (*por vos nací, por vos tengo la vida*), y aunque sepa que su amor no es correspondido, y que por tanto, vaya a sufrir enormemente (*por vos he de morir, y por vos muero*), prefiere seguir amándola porque él existe gracias a su presencia (*cuanto tengo confieso yo deberos*). En otras palabras: el poeta la necesita para sentirse completo.

Como conclusión, este poema pertenece a la época renacentista por su clasicismo y su individualismo, por su relativa sencillez lingüística y por el tema que trata, de claro corte universal: el amor, al fin y al cabo, es un sentimiento que no desaparecerá jamás. Y este hecho es el principal motivo de su elección.

El orden de los párrafos que aparecen en el material del alumno es: G-A-D-C-F-E-B. Si en D se escribe primero clasicismo y luego individualismo, cabría entonces el orden D-F-C (aunque es preferible corregirlo tal y como lo hemos presentado al completo justo encima de estas líneas).

Actividades para hacer en casa

Actividad 1

La presencia de la naturaleza aparece constatada en el mismo destinatario (el río Guadalquivir); en los *testigos* de la pena del poeta (*los árboles, las peñas*); y en las partes del río (el río en sí mismo, en otras palabras) que actúan como receptores de su tristeza (*sus lágrimas*), esto es, *las ondas y la corriente*. De esta manera, se intensifica la identificación entre el poeta y la naturaleza.

El clasicismo se hace patente en el equilibrio consumado (se encuentra tremendamente deprimido pero es capaz de contener la exaltación), pero también en la aparición de la figura mitológica de Neptuno (dios del mar y de las aguas en la mitología latina), presente en el nombre de Nereo.

El individualismo, por su parte, resulta evidente tanto en el constante *yo* del poema (*mi lamento, llanto mío, mi desvarío, mi pena, mi gemido, mis lágrimas, mi mal*) como en el tú (*destinatario*), que resulta identificarse con un río (un elemento de la naturaleza, como

antes se ha mencionado): *oye tú solo, tu grande crecimiento, que a ti envío, tu sonante movimiento, se esconda en ti mi desvarío.*

Si se considera necesario, se puede mencionar el *locus amoenus* como algo diferente a lo que en este poema aparece, en el sentido de que la identificación del poeta con el lugar debe ser para expresar sentimientos de júbilo y no de tristeza; por ello, podría indicarse que hay una contraposición de lo que se entiende tradicionalmente por *locus amoenus* (una antítesis de dicha idea).

Actividad 2

Poema de Juan Boscán	Poema de Gutierre de Cetina
<p>Estrofa: soneto. Esquema métrico (endecasílabos): ABBA ABBA CDC CDC Naturaleza: tierra y cielo como creadores de su amada. Individualismo: no hay un <i>tú</i> claro, pero sí un <i>yo</i> difuminado (<i>señora mía</i>) y un muy claro <i>ella</i>, objeto y motivo del poema. Clasicismo: la concepción de la dama como ente divino “fabricado” por el mismo cielo y la misma tierra, y cuyo objeto es salvar la vida del poeta, remite a ideas neoplatónicas (por inalcanzable). Poema amoroso.</p>	<p>Estrofa: madrigal. Esquema métrico: 7a-11B-11B-7c-11D-7d-11C-11A-11A Versos de arte mayor y de arte menor, esto es, heptasílabos y endecasílabos. Naturaleza: los ojos como elemento natural de la mujer. Individualismo: presente en el <i>yo-tú</i> (<i>miradme</i>), donde el <i>tú</i> son los ojos y la dama. Todo el poema es amoroso (está dedicado a los ojos de la dama): el hecho de que quiera llamar su atención; que ruegue a la dama que, aunque sea a desgana, no deje de mirarle...</p>

El poema de Garcilaso está escrito en liras.

- Esquema métrico: 7a-11B-7a-7b-11B
- Características del Renacimiento:
 - Naturaleza: identificación del poeta con la naturaleza a través de la música (elemento clasicista): animoso viento, furia del mar, ásperas montañas, fieras alimañas, árboles...
 - Clasicismo: la música como consuelo del que ha sufrido el desaire. Figuras mitológicas (*Marte*, dios latino de la guerra y la destrucción). Denominación de la dama como un elemento perteneciente a la naturaleza (*flor*), cuyo origen podría dejar entrever de quién se trataba (según Blecua, *Gnido* es el barrio napolitano donde vivía Violante).
 - Individualismo: la voz del poeta aparece desde el primer verso (mi baja lira), y acaba ocasionando un diálogo con la amada-interlocutor.
- Poema amoroso.
- Otras posibles características: el *locus amoenus* se ha convertido en este texto en la identificación absoluta del poeta pero no como lugar idílico donde reposar, sino

como un elemento más bien tranquilizador de esa naturaleza fiera y salvaje que él querría domar mediante su música.

- En principio, no aparece ni armonía, ni equilibrio, puesto que la naturaleza está desatada. No obstante, el poeta pretende, precisamente, conseguir ese equilibrio a través de su lira, y de ahí la posibilidad de que lo encuentre al final. (La oda es demasiado larga para incluirla al completo en una actividad de estas características.)

Actividad 3

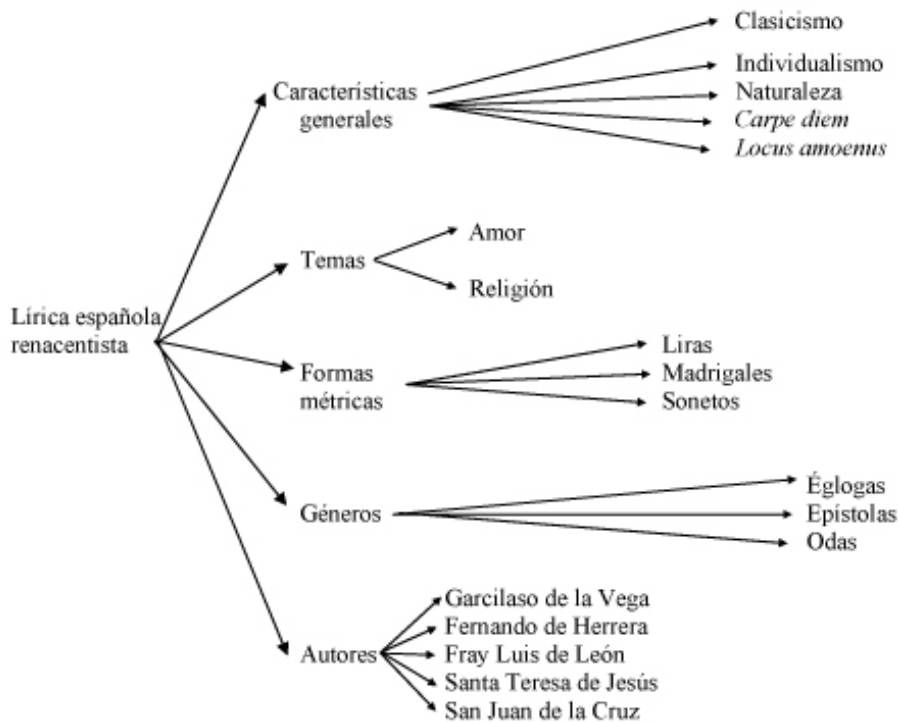
La principal diferencia puede observarse en la concepción de plenitud de un amor (el religioso), que parece haberse completado en la unión correspondiente (espiritual), y la insatisfacción que provoca el amor carnal, referido al poema de Garcilaso, donde esa unión no llega y, por tanto, la desesperación del poeta es absoluta.

Las similitudes, por su parte, entre un poema y otro radican en la posible perspectiva que se quiera adoptar: si se lee en clave amorosa, los tres son poemas en que se expresa el deleite de estar en los brazos del amado (el de Santa Teresa), el de huir para encontrarse con el amante (el de San Juan), y el de entregar su amor a la dama, aunque ella no lo acepte (el de Garcilaso). Siempre se tiene, pues, la figura del amado como punto de partida y objetivo del poeta.

Actividad 4

No hay soluciones perfectas a este tipo de actividades; tan sólo criterios para evaluarlas. Se puede prestar atención a la riqueza de léxico, a la cohesión del texto, a su estructura interna... y sobre todo, al hecho de que haya entendido el texto analizado.

ANEXO II . ESQUEMA GENERAL



NOTA: Este esquema contiene exclusivamente las principales ideas de la lección, que se han dividido por motivos didácticos, pero que se pueden tener en cuenta como un todo (por ejemplo, al relacionar con flechas a los autores con sus temas o con formas métricas más cultivadas...). Es importante hacer que el alumno, a medida que pasan las clases, añada toda la información que considere oportuno a estas pinceladas conceptuales (la métrica de cada tipo de estrofa o poema; el significado de cada característica...). Recordemos que la idea esencial es que el estudiante salga de clase con pocos conceptos pero muy claros y bien aprendidos. En casa deberá asentarlos debidamente.