

¿CÓMO INTRODUCIR LA POESÍA DE VANGUARDIA LATINOAMERICANA A ALUMNADO NORTEAMERICANO SIN ESPECIALIZACIÓN PREVIA?

Emilio J. Gallardo-Saborido

Universidad de Sevilla

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas

egallardo2@us.es

RESUMEN

Se presenta una experiencia de docencia en el marco del programa de Cursos concertados con universidades extranjeras 2014-2015 de la Universidad de Sevilla. En concreto, se resume el trabajo desarrollado durante la primera parte de la asignatura denominada «Poesía hispanoamericana contemporánea». A lo largo del texto, se profundiza en la especificidad de esta docencia y en los retos que hubo que afrontar una vez iniciada la asignatura, al tiempo que se especifican las soluciones por las que se optó.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

El presente ciclo de mejora abarcó las tres sesiones iniciales de la asignatura «Poesía hispanoamericana contemporánea», la cual forma parte del catálogo de cursos concertados con universidades extranjeras ofrecido por la Universidad de Sevilla para el año académico 2014/2015. Estas sesiones se impartieron en calidad de sustituto del profesor titular del curso. El tema del que tuve que hacerme cargo en parte se denominaba: «Las vanguardias latinoamericanas. El contexto histórico de las vanguardias y sus características generales». Las tres sesiones, de dos horas cada una, fueron desarrolladas en los días 2, 4 y 9 de febrero en el horario de 9 a 11.

Debido a la peculiaridad de la asignatura, resulta interesante abundar un poco en la composición del alumnado. En este sentido, se trataba de en torno a 20 estudiantes provenientes de universidades norteamericanas, cuya formación estaba ligada por una parte al español, pero por otro lado a disciplinas tan dispares como Negocios, Relaciones Internacionales, Farmacia, Psicología, entre otras. En ningún caso, sus estudios universitarios se centraban en el conocimiento de la Literatura hispanoamericana. Este hecho representaba un reto considerable puesto que se había de abordar un temario que hacía

deseables conocimientos previos de índole literaria o histórica que, en muchos casos, los estudiantes no dominaban.

Asimismo, otro condicionante que se debe tener en cuenta reside en que en estos cursos los estudiantes cuentan con la posibilidad de asistir a las dos primeras sesiones y decidir posteriormente si desean continuar en el mismo durante el resto del calendario académico, que, en este caso, se prolonga hasta mayo.

En cuanto a las condiciones espaciales, contábamos con un aula de tamaño reducido, con un número de bancas casi parejo con el número de alumnos. La disposición de la mayoría de las bancas era fija y estaban colocadas en hileras de 3 asientos, y separadas por un pasillo. Estas bancas fijas se complementaban con algunas sillas individuales situadas al final del aula. Así pues, los movimientos del profesor en el aula quedaban constreñidos por lo limitado del espacio y por la inexistencia de un ratón o puntero inalámbrico, de modo que se hacía necesario acercarse a la mesa para poder avanzar en el caso de trabajar con presentaciones de diapositivas. Adicionalmente, el aula también disponía de una pizarra blanca.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

Aunque esta propuesta didáctica no se ha insertado en uno modelo metodológico cerrado, homogéneo, con límites teóricos precisos como los que pueden ofrecer determinadas metodologías activas de enseñanza, sí ha considerado algunos de los principios docentes que ofrece Ken Bain (2007, pp. 114-132) a la hora de sintetizar prácticas positivas. Se trata de principios como los siguientes:

1. Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina.
2. Conseguir la atención de los estudiantes y no perderla.
3. Crear experiencias de aprendizaje diversas.

En cuanto al primer punto, y puesto que no tenía experiencia previa en el trabajo con este tipo de alumnos, se llevó a cabo una prueba de diagnóstico inicial para calibrar el nivel de conocimientos previos. Los resultados obtenidos condujeron a un replanteamiento del perfil de las sesiones, pasando de enfocar el curso como un seminario altamente especializado a concebirlo como una introducción a la poesía hispanoamericana contemporánea. Así pues, se potenciaron contenidos de base necesarios, se reforzó el componente de enseñanza del español como lengua extranjera y se subrayó el componente lúdico.

Toda esta cuestión, que conecta con el segundo principio didáctico mencionado, se tradujo en diversas actuaciones concretas en el aula. Por ejemplo, se favoreció el trabajo grupal a través de distintas actividades. Éstas buscaban reforzar y desarrollar los conocimientos exigidos a los alumnos, cediéndoles el protagonismo en el hacer del aula y

apoyándose en recursos didácticos de corte lúdico (por ejemplo, los dados de historias de Rory) o convirtiendo elementos del temario de contenidos teóricos en actividades prácticas (la noción del azar surrealista o el juego creativo del cadáver exquisito).

Por otro lado, y vista la lejanía que los contenidos prescriptivos ofrecían para los estudiantes, se persiguió aumentar su motivación así como familiarizarlos con estos contenidos a través de la activación de centros de interés. Así pues, se recurrió a dos realidades geográficas: la ciudad de Sevilla y la de Nueva York.

En el primer caso, se presumió que estos alumnos, con apenas unos días en la capital hispalense, estarían ávidos por conocer más detalles de su nuevo lugar de residencia. Para ello se usó Google Maps (fig. 1) y, a partir de la ubicación de la revista *Grecia*, se introdujeron contenidos sobre la ciudad y sobre la presencia de los movimientos de vanguardia en ella.



Figura 1. El ultraísmo en Sevilla (extracto de presentación de clase)

En el segundo caso, se trató de un modo general de ofrecer ejemplos y realidades de contraste conectadas con la cultura y la historia de Estados Unidos. Un ejemplo de ello fue la presentación del poema «Ciudad sin sueño» del poemario *Poeta en Nueva York* de Federico García Lorca.

Por último, conectada con la cuestión de los centros de interés, está la apuesta por potenciar el uso de recursos audiovisuales o gráficos, presente de forma transversal en esta experiencia docente. Este uso no sólo responde a la búsqueda de una mayor motivación, sino que se entiende como necesario para explicar los contenidos en sí, ofreciendo una visión más compleja de los productos culturales analizados y acompañando la explicación literaria de referentes creativos de otro signo, como la pintura y el cine. Así pues, se

recurrió a documentales, caligramas, diversos cuadros o a películas como *El gabinete del Doctor Caligari* (Rober Wiene, 1920) o *Un perro andaluz* (Luis Buñuel, 1929). En relación a esta última cinta, cabe reflexionar sobre la reacción que buena parte de los estudiantes tuvieron al ver la escena del corte del ojo (fig. 2). Su sorpresa y, por qué no decirlo, repugnancia nos podría conducir a un debate sobre cuáles deben ser los límites éticos a la hora de usar determinados recursos didácticos en las aulas interculturales.



Figura 2. Fotograma de la escena del corte del ojo en *Un perro andaluz*

En cuanto al tercer principio («Crear experiencias de aprendizaje diversas»), como ya se habrá podido observar, se ofreció a los alumnos distintas formas de aprender (de manera secuencial, inductiva o grupal, pero también deductiva o de manera global), persiguiendo así el desarrollo de un aprendizaje significativo. Esta pauta se combinó con la necesidad de atraerlos hacia la materia y para ello se buscó su involucración activa, haciendo más que oyendo, en buena medida. El profesor debe colocarse en el lugar del alumno para entender su punto de partida, reticencias o motivaciones. Esto, relacionado con el citado segundo principio de Bain, nos permite ofrecer una experiencia docente más interactiva e individualizada. En nuestro caso, nos llevó, por ejemplo, a abordar no sólo contenidos literarios, sino a reforzar su conocimiento del español y de otros aspectos culturales que necesitaban conocer para enfrentarse a la materia.

MAPA DE CONTENIDOS

En la fig. 3 se presentan los contenidos que se abordaron durante este periodo lectivo, así como los recursos didácticos que se usaron para enseñarlos.

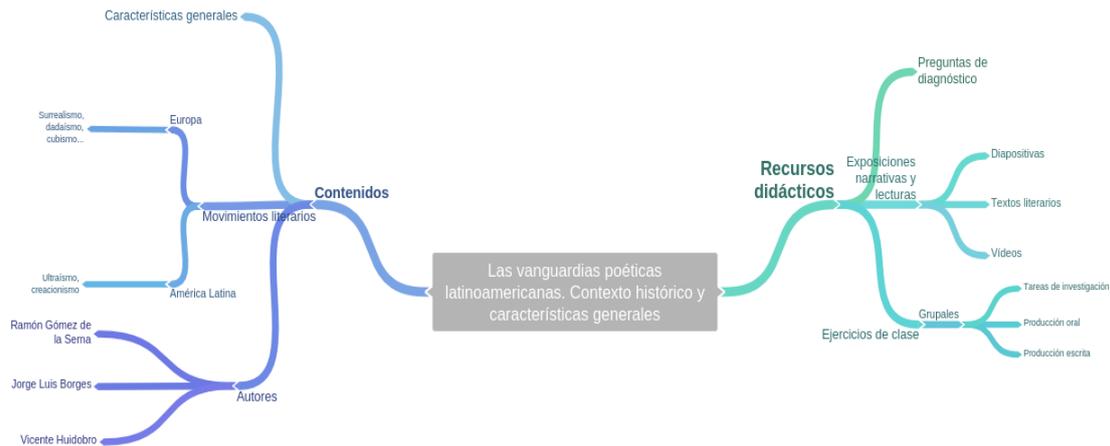


Figura 3. Mapa de contenidos y de recursos didácticos

MODELO METODOLÓGICO

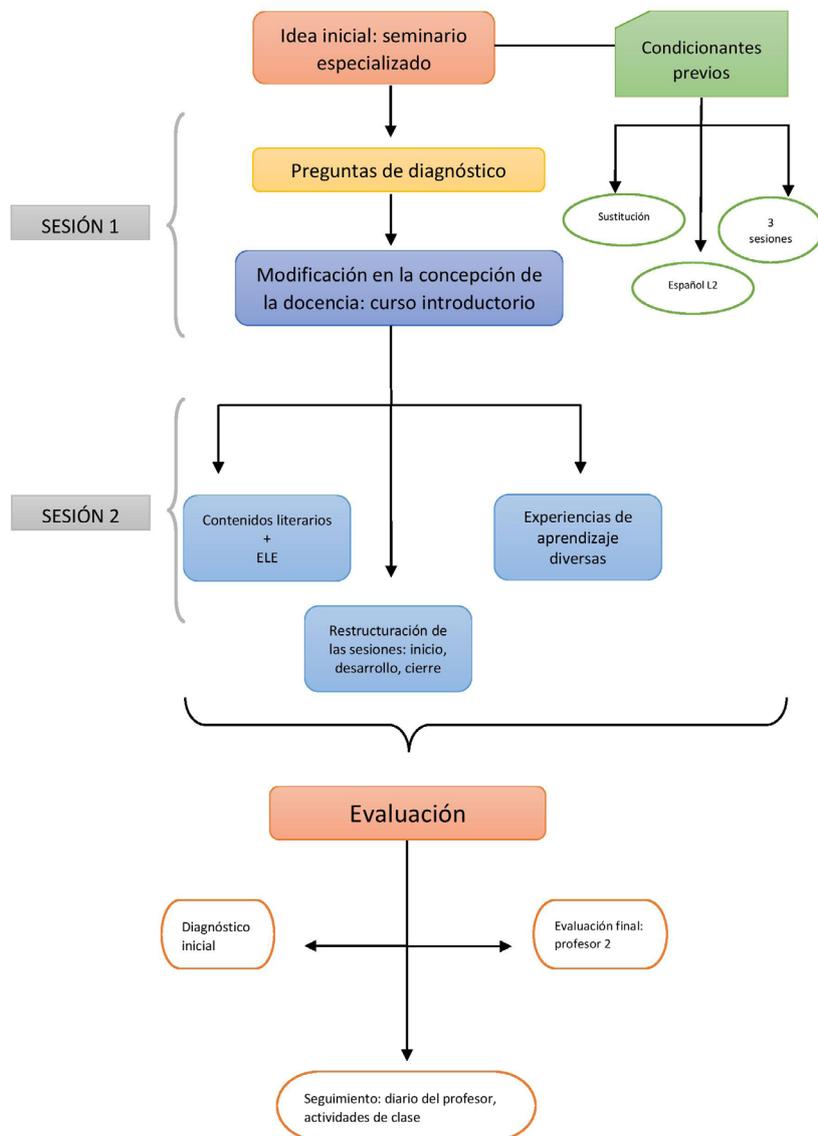


Figura 4. Modelo metodológico

RELATO RESUMIDO DE LAS SESIONES

SESIÓN 1: LUNES, 02.02.2015, 9-11 H.

1. Presentación del programa de la asignatura:

Se informa a los alumnos de los principales puntos del programa (temario, evaluación, etc.) y de que las tres primeras sesiones serán impartidas por mí en calidad de sustituto.

2. Detección de ideas previas:

Se utiliza la técnica de *round-robin* para detectar las ideas previas sobre las vanguardias históricas. Para ello se divide al alumnado en dos grupos y cada uno de ellos en tres subgrupos. A estos se les pasan tres folios con una pregunta respectivamente («¿Qué movimientos vanguardistas conoces?»; «¿Qué obras artísticas –pintura, literatura, cine, etc.– de vanguardia conoces?»; «¿Qué escritores vanguardistas conoces?»). Los resultados de esta prueba evidencian que los conocimientos de la mayoría de los estudiantes sobre estos asuntos son muy escasos o erróneos.

3. Explicación de las principales características de las vanguardias históricas en Europa a través de una presentación y de contenidos audiovisuales (pinturas, vídeos, poesía visual). Los intentos de involucrar al alumnado a través de preguntas y discusiones sólo resultan exitosos parcialmente, por lo que no se acaba generando un verdadero clima de discusión colectiva.

La reflexión posterior a esta sesión me induce a pensar que este grupo-clase necesita una adaptación de los contenidos pensados antes de este primer contacto. El desconocimiento del perfil de los alumnos ha provocado que, *a priori*, se dieran por hecho una serie de conocimientos que los estudiantes parecen no poseer, de ahí que haya habido que adaptar parcialmente la sesión sobre la marcha.

SESIÓN 2: MIÉRCOLES, 04.02.2015, 9-11 H.

1. Actividad grupal 1:

A modo de introducción, y conectando con la noción surrealista de *azar creativo*, se invita a los alumnos a que produzcan oralmente sus propias historias en grupos de 5-6 personas. Para ello han de utilizar los dados denominados *Story cubes*.

2. Actividad grupal 2:

Con el objeto de afianzar los conocimientos generales que los alumnos han de poseer antes de comenzar a explicar las vanguardias hispanoamericanas, se les pide que, en grupos de 4 personas, realicen una actividad de investigación sobre los diversos movimientos de vanguardia (expresionismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo y cubismo). Los grupos han de localizar las características principales del movimiento que les haya

correspondido, un autor y una obra representativos. Los resultados se exponen y se comentan posteriormente ante todo el grupo-clase.

3. En este momento, se le comienza a ofrecer al alumnado algunas nociones básicas sobre la presencia de los movimientos de vanguardia en España y América Latina. Para ello se les comienza hablando del ultraísmo en Sevilla, mostrándoles en un mapa y a través de imágenes dónde se ubicaba la redacción de la revista *Grecia*, abanderada de este movimiento en España. El uso del mapa da lugar a explicar distintos aspectos de la ciudad de Sevilla que resultan de interés para los estudiantes extranjeros.

Posteriormente, se ofrece someramente las características y el contexto claves del ultraísmo en Argentina.

4. Actividad grupal 3:

Para cerrar la sesión, se agrupa de nuevo a los estudiantes en equipos de 4-5 personas y se les pide que utilicen la técnica de escritura surrealista del cadáver exquisito para que preparen un poema colectivo y basado en la noción surrealista de escritura automática. Tanto con esta actividad como con la número 2 se persigue además mejorar las capacidades de producción oral y escrita en español de los alumnos. De este modo, en esta sesión se ha tenido en cuenta la mejora de los conocimientos literarios, pero también del uso del español.

Como se puede apreciar, al rediseñar esta sesión, se ha considerado el bagaje previo de los alumnos por lo que se han potenciado los aspectos lúdicos y de producción grupal. Tras esta sesión, las explicaciones pasarán a centrarse de lleno en el caso de las vanguardias latinoamericanas, que sólo se ha abordado en parte en esta ocasión.

SESIÓN 3: LUNES, 09.02.2015, 9-11 H.

1. Actividad grupal 1: «Las vanguardias literarias son muy complicadas»: esta actividad estaba concebida como un juego de calentamiento intelectual que, a partir de un guiño sobre la complejidad de la materia estudiada, potenciaba el uso del español en clase. El juego consiste en hacer grupos de 4-5 personas, donde una de ellas es considerada como el líder. Esta figura es la encargada de decir en voz alta la oración inicial («Las vanguardias...»), elegir una palabra de las que la componen (*vanguardias*, *complicadas*, etc.) y pedir a otro compañero que continúe hablando a partir de ella. De este modo, se persigue aumentar la rapidez mental y la destreza oral puesto que los participantes no se pueden permitir titubear ni detenerse, dado que en ese caso perderían el turno de palabra.

2. Contenidos relacionados con Vicente Huidobro:

- a. Explicación a través de una exposición narrativa, apoyada en una presentación multimedia.
- b. Análisis colectivo de textos literarios.

Se realiza una pausa para dar lectura al poema «Ciudad sin sueño» (Federico García Lorca) y se reflexiona sobre su relación con Estados Unidos.

3. Actividad grupal 2: estudio del poemario *Altazor*. En esta ocasión, se solicita a los grupos de estudiantes que realicen una pequeña tarea de búsqueda de información sobre determinados elementos de este libro (divisiones, temas, argumento, etc.) para después realizar una puesta en común.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Al tratarse de una sustitución para sólo tres sesiones, el peso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes recayó en el profesor titular de la asignatura. Éste llevó a cabo un examen escrito parcial y otro final, además de computar para la calificación final determinadas actividades realizadas en el aula.

No obstante, por mi parte también desarrollé diversas prácticas de evaluación. Así, creí conveniente comenzar con un diagnóstico inicial de los conocimientos de los alumnos. Comprobadas las escasas respuestas correctas que de forma mayoritaria los alumnos dieron a las tres preguntas de diagnóstico, así como su nivel de español, se pudo adecuar el ritmo de aprendizaje y perfilar la docencia teniendo en cuenta su condición de hablantes no nativos. De hecho, su nivel de español era adecuado en general para seguir el curso y para mantener una comunicación fluida, más allá de determinadas carencias, por ejemplo, léxicas.

Aunque durante la impartición de las sesiones pude constatar una evolución en el aprendizaje de los estudiantes a través de la observación y su registro en el diario del profesor, así como gracias a la realización de las tareas propuestas; sin embargo, y de cara a la mejora de futuras experiencias, habría de tenerse en cuenta la realización de una evaluación final coordinada entre ambos profesores. Por ejemplo, en ella sería aconsejable repetir al final del tema 1 las preguntas de diagnóstico para medir así la evolución del conocimiento de los estudiantes.

EVALUACIÓN DEL DISEÑO PUESTO EN PRÁCTICA

El diseño muestra puntos fuertes como apostar por los principios didácticos señalados por Bain. Estos principios deberían conservarse en futuras experiencias dado que su

puesta en práctica ha servido para estimular y mejorar el aprendizaje, al tiempo que han demostrado ser una herramienta útil para solventar los problemas de diseño iniciales.

No obstante, quizás debería haberse potenciado una secuencia más definida de aprendizaje, donde las fases de inicio, desarrollo y fin quedaran mejor delineadas. En relación con esta cuestión, podemos analizar los siguientes aspectos:

- En cuanto al mapa de contenidos, habría sido interesante introducir unas preguntas-clave que guiaran el conocimiento de los alumnos durante todo el tema o, incluso, la asignatura. Las preguntas de diagnóstico, aunque cumplieron con su función, no estuvieron concebidas para cumplir con este fin. Estas preguntas-clave habrían ayudado a asentar los conocimientos de base necesarios para continuar con las explicaciones, dada la heterogénea procedencia académica del alumnado. Asimismo, esto encaja con el principio didáctico de «crear un entorno para el aprendizaje crítico natural» (Bain, 2007, pp. 114-124). Según esto, los alumnos encuentran interesante trabajar de una forma natural, llevando a cabo *tareas auténticas*; al tiempo que razonan críticamente.
- En cuanto al modelo metodológico y la secuencia de actividades, sería apropiado adecuarlos a lo requerido por la aplicación de una metodología basada en preguntas-clave. De esta manera, potenciaríamos las tareas inductivas y reduciríamos las explicaciones narrativas, aunque éstas continuarían siendo útiles en determinados momentos. Esta combinación aporta autonomía a los estudiantes, al tiempo que ofrece apoyo y clarificaciones por parte del profesor. Ligada a esta forma de actuar está la idea de Bain con respecto a la necesidad de equilibrar lo sistemático y lo desordenado (2007, p. 132).
- Por último, y con respecto a la evaluación, habría resultado interesante comprobar la evolución del aprendizaje a través del mismo instrumento usado al inicio (las preguntas de diagnóstico). Más allá de este apunte, la evaluación habría de ser repensada al aplicarse la metodología de preguntas-clave (ya se hiciese esto en el tema 1 o en todo el curso). Para ello se invitaría a los alumnos a crear un producto final donde plasmasen los resultados de sus indagaciones y reflexiones. Paralelamente, se crearía un registro de control para poder seguir de una manera más sistemática la evolución. En este registro de control tendrían cabida tantos los resultados de las entrevistas con los equipos de trabajo, como las entregas parciales.

CONCLUSIONES FINALES

Una vez presentada esta experiencia se pueden confrontar los principios didácticos seguidos con el resultado final:

1. Si empezamos por la idea de «comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina», considero que la detección de ideas previas y puntos de partida certeros resulta crucial en cualquier marco de enseñanza-aprendizaje. No obstante, lo es más en un aula conformada por estudiantes cuya lengua materna no es la de

enseñanza y con perfiles curriculares previos sumamente diversos. Sin esta precaución, se hubiera incidido durante más tiempo en los errores de planteamiento iniciales, algo que incluso pudiera haber puesto en riesgo la impartición del resto de la asignatura dada la obligatoriedad de contar con un número mínimo de estudiantes a partir de la tercera sesión.

2. En cuanto a las ideas de «conseguir la atención de los estudiantes y no perderla» y la «crear experiencias de aprendizaje diversas», la noción de centro de interés y la diversidad de experiencias de aprendizaje puestas en práctica en clase se mostraron como dos grandes aliados a la hora de impartir los contenidos prescriptivos. Concebir el aula como un taller donde se aprende haciendo, donde los alumnos adquieren un protagonismo significativo y donde sus intereses se compatibilizan con los contenidos curriculares ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más productivo y motivador.
3. En cuanto a los contenidos en sí, entiendo que la explicación de la literatura se potencia si se acompaña del análisis de otros productos culturales cercanos a ella, así como de los condicionantes históricos y sociales en los que se inserta la creación literaria de cada periodo. Esta enfoque, ligado a los Estudios Culturales, apuesta por un análisis literario que vaya más allá de la inmanencia textual y refuerce la tarea heurística con el apoyo de otros referentes de naturaleza diversa.

Por último, y en lo que respecta a mi propio perfil docente, esta experiencia me ha reafirmado en lo oportuno de incidir en los principios didácticos explicados. Asimismo, podrían añadirse otros («buscar compromisos» con la clase y el aprendizaje o «ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase», Bain, 2007, pp. 128-130) que reforzarían la perspectiva pedagógica con la que me siento comprometido. En cualquier caso, atraer, disfrutar, guiar, crear son verbos que se conjugan bien con el tipo de docencia por la que apuesto.

BIBLIOGRAFÍA

Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.