

NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EXTRANJERA

LAS POSIBILIDADES DEL CLOZE TEXT

MARÍA JOSÉ MORA

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este artículo discute las posibilidades que las metodologías activas de enseñanza de idiomas abren a la docencia de la literatura en lengua extranjera en primer lugar y también a la docencia literaria en general. Ciertos enfoques activos válidos para la adquisición de estrategias lingüísticas pueden resultar asimismo válidos para la adquisición de estrategias literarias. Tras repasar las aportaciones que en este sentido hacen algunos investigadores, se toma como ejemplo la técnica del *cloze text*: su aplicación sobre un soneto de Drayton ilustra aspectos como las formas métricas, las convenciones temáticas de la época o el proceso de elaboración del *conceit* poético. La utilización en el aula de estas técnicas supone incluir en la docencia de la literatura la idea del aprendizaje como experiencia y como proceso activo y creativo.

ABSTRACT

This paper considers the new ways open by the active methodologies used in foreign language teaching to the teaching of both literature in a foreign language and literature in general. Some active approaches are valid for the acquisition of linguistic strategies, so they could also prove valid for the acquisition of literary strategies. Some contributions of researchers to this field are reviewed, and an example is set using the cloze text technique; the use of this technique for a sonnet by Drayton proves useful in dealing with issues such as metre and rhythm, theme conventions of the period or the development of the poetic "conceit". Using these approaches in the literature classroom means the recognition that learning involves a personal experience and also an active and creative process.

Pese a la amplia variedad de enfoques entre los que podemos elegir a la hora de intentar una aproximación crítica al fenómeno literario, cuando se trata de transmitir estos conociemien-

tos en las aulas los métodos generalmente utilizados presentan, por el contrario, una sorprendente homogeneidad. Tradicionalmente, la práctica más corriente ha sido la lección magistral de corte teórico, frente a la que emergen como principal alternativa los planteamientos estilísticos, que suelen optar por el comentario de texto como punto de partida o centro de la exposición. Pero, por diversos que sean sus presupuestos, la interacción en clase funciona en ambos casos sobre pautas similares: el peso del intercambio descansa fundamentalmente sobre el profesor –interrumpido sólo ocasionalmente por algún turno de preguntas y respuestas– mientras que la actitud del alumno es fundamentalmente pasiva, receptiva.

La práctica no es muy distinta en el caso de la literatura en lengua extranjera, un campo al que por lo reducido de su ámbito la investigación metodológica no ha prestado hasta hace poco mucha atención. Y sin embargo, el simple trasvase de métodos de la enseñanza de literatura a la literatura extranjera forzosamente obvia un problema que, en mayor o menor grado, existe siempre: el idioma. Por esta razón, sin duda, las propuestas metodológicas que han ido apareciendo en este terreno han insistido siempre en la conveniencia de enfoques de base lingüística, que permitan combinar el aprendizaje de lengua y literatura. Así Widdowson, en su ya clásica *Stylistics and the Teaching of Literature*, aboga por el estudio comparativo del discurso literario y otros tipos de discurso, con el fin de que el alumno desarrolle una cierta sensibilidad ante el uso del lenguaje, y sostiene que el aprendizaje de la literatura lógicamente ha de ir unido al del idioma.

Sin entrar ahora en las implicaciones o en los presupuestos teóricos sobre los que se apoya este planteamiento, lo cierto es que, en la práctica, el situar en un mismo plano lengua y literatura extranjera puede abrirnos los ojos a la posibilidad, extraordinariamente atractiva, de animar los pasivos métodos de la docencia literaria con el rico acervo de metodología de carácter marcadamente activo, creativo y lúdico desarrollado para la enseñanza de idiomas. A primera vista, las ventajas parecen evidentes; estos métodos indiscutiblemente han de contribuir a afianzar la comprensión lingüística indispensable para intentar una apreciación literaria. Pero no se trata tan sólo de aprender idiomas sobre textos literarios; si los enfoques activos se han demostrado útiles para la adquisición de estrategias lingüísticas, es más que razonable suponer que puedan funcionar también en otras áreas de la enseñanza, y que, por tanto, ajustando cuidadosamente estos métodos a otros objetivos, podrían dirigirse también con eficacia hacia el aprendizaje de estrategias propiamente literarias.

Dentro de esta línea trabajan ya varios grupos de investigadores en el campo de los estudios ingleses. Así, por ejemplo, Ronald Carter propugna una mayor integración del estudio de lengua y literatura, pero conservando siempre la identidad característica de cada disciplina. En su artículo "Linguistic Models, Language and Literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students," Carter propone, tomando como base un relato corto, una serie de técnicas pedagógicas de uso corriente en la enseñanza del inglés que pueden servir para afianzar la competencia lingüística, a la vez que estimulan la capacidad para reconocer la literariedad del texto y responder a ella¹:

Ejercicios de predicción: el profesor detiene la lectura del texto en momentos clave y solicita predicciones sobre el desarrollo de los acontecimientos. Aparte de la expectación provocada, que acrecienta el grado de atención del alumno, puede ayudar a señalar algunas características de la estructura narrativa.

1. Ronald Carter, "Linguistic Models, Language and Literariness: Study Strategies in the teaching of literature to foreign students," en R. Carter and C.J. Brumfit, eds. *Literature and Language Teaching* (Oxford: OUP, 1986; reimpr. 1987), 110-132.

Cloze: se trata en realidad de otra forma de predicción. Consiste en eliminar palabras sueltas y crear así una serie de huecos en el texto que el alumno debe intentar completar. Para ello deberá tener en cuenta aspectos de la estructura y desarrollo general como el efecto estilístico puntual de las distintas opciones que se sugieran. El ejercicio puede hacerse más asequible presentando una serie de alternativas entre las que elegir (las actividades de *multiple choice*).

Resumen: aun señalando la imposibilidad de producir una paráfrasis válida de un texto literario, Carter apunta que esta práctica puede, sin embargo, resultar útil pedagógicamente. Intentar reducir a una expresión mínima el significado global de un texto obliga a considerar problemas de interpretación, así como cuestiones de técnica narrativa (diferencia entre tema y argumento, posición del narrador).

Composición: re-escribir el texto, o parte del texto, variando la información aportada o la forma de presentarla para investigar cuestiones como los procedimientos de construcción de sentido o las relaciones entre estilo y significado.

Junto a alguna de estas técnicas, Alan Durant sugiere también otras igualmente atrayentes, que conciben el aprendizaje como una experiencia activa y, en la medida de lo posible, entretenida²:

ejercicios de sustitución: reemplazando palabras del texto y analizando los cambios en el efecto estilístico.

ordenación: a partir de unidades desordenadas (versos de un poema, frases de un párrafo, párrafos de un relato corto), recomponer el orden lógico de un texto, buscando pistas en el lenguaje, la estructura o el desarrollo narrativo o temático.

solución de problemas: crear enigmas con posibles soluciones en lugar de plantear preguntas directas. (ver artículo)

ejercicios de continuación: añadir líneas a un texto intentando mantener el estilo. Lógicamente, para realizar con éxito esta actividad, los alumnos tendrán que ir descubriendo los rasgos estilísticos que caracterizan al texto en cuestión.

Estas técnicas pueden utilizarse con estudiantes de muy distintos niveles, desde los cursos superiores de bachillerato a la enseñanza universitaria (lógicamente el profesor ha de preocuparse de definir claramente los objetivos, graduar la dificultad del ejercicio y ajustar el límite de tiempo). En cuanto al método de trabajo, podemos elegir desde el trabajo individual en casa al trabajo en parejas o grupos en clase con una puesta en común final en la que se discuten las distintas soluciones aportadas por los grupos.

Pero vayamos ya a ver cómo pueden funcionar estos métodos en la práctica, tomando como ejemplo el *cloze text*, un tipo de ejercicio ya veterano en la enseñanza de idiomas. El *cloze* nos enfrenta a un texto incompleto, en el que aparecen una serie de huecos que corresponden a palabras omitidas. Para poder completar estos huecos el alumno deberá tomar en consideración una serie de restricciones lingüísticas (gramaticales y léxicas). Pero, en buena lógica, si aplicamos este método sobre un texto poético, por ejemplo un soneto, forzosamente

2. Alan Durant, "Partial developments in methods for teaching literature in English," *Teaching Literature in English: Directions and Issues*, British Council course. Glasgow, 29 Nov. 1988. Y también Durant, Sara Mills y Martin Montgomery, "Innovations of literature (2). New ways of reading: a course innovation at the University of Strathclyde," *Critical Quarterly* 30, 2 (1988): 11-20.

habrá de tener en cuenta también unos condicionamientos añadidos (prosódicos, retóricos, semánticos), de carácter netamente literario.

El interés del ejercicio radica, en principio, en que obliga a leer más despacio y con mayor atención, concentrándose al máximo en todos los rasgos y posibles implicaciones de los elementos conocidos para poder predecir los ausentes. Pero, y esto conviene que le quede claro al alumno, el objetivo no es necesariamente encontrar la palabra exacta, sino definir el mayor número posible de los condicionamientos que operan sobre cada hueco. Tomemos, por ejemplo, un soneto del poeta isabelino Drayton³:

An evill ----- your beautie haunts Me still,
Where with (alas) I have been long -----,
Which ceaseth not to tempt Me to each -----,
Nor gives Me once but one poore minute's rest:
In Me it speakes, whether I ----- or Wake,
And when by Meanes to drive it out I try,
With greater Torments then it Me doth -----,
And tortures Me in most extremity:
Before my Face it layes downe my Despaire,
And hastes Me unto a sudden -----,
Now tempting Me to ----- my Selfe in teares,
And then in Sighing, to give up my breath:
 Thus am I still provok'd to every -----
 By this good wicked Spirit, sweet Angell Devill.

3. Drayton, *Idea*, soneto 20, tomado de *Elizabethan Sonnets*, ed. Maurice Evans (London: Dent, 1977; reimpr. 1986).

El texto completo del soneto es:

An evill spirit, your beautie haunts Me still,
Where with (alas) I have been long possesst,
Which ceaseth not to tempt Me to each Ill,
Nor gives Me once but one poore minute's rest:
In Me it speakes, whether I Sleepe or Wake,
And when by Meanes to drive it out I try,
Whith greater Torments then it Me doth take,
And tortures Me in most extremity:
Before my Face it layes downe my Despaire,
And hastes Me unto a sudden Death,
Now tempting Me to drown my Selfe in teares,
And then in Sighing, to give up my breath:
 Thus am I still provok'd to every Evill
 By this good wicked Spirit, sweet Angell Devill.

Para intentar cubrir los huecos, habremos de recurrir tanto a la intuición como a la deducción, sirviéndonos de ambas de forma complementaria. Es posible que en alguno de los casos logremos adivinar la respuesta correcta por pura intuición, pero con esto no habremos cumplido el objetivo que se nos había marcado; deberemos hacer explícitos todos los rasgos y reglas que condicionan este hueco. Así, por ejemplo, podemos adivinar que la primera palabra es *spirit*, pero aún habremos de apoyar nuestra opción apuntando que ha de ser un sustantivo (requerido por la secuencia sintáctica), de dos sílabas (las necesarias para completar el pentámetro) y del campo semántico de los espíritus o fantasmas (como indica el verbo de la oración, *haunt*). De este modo, podemos valernos de los hallazgos intuitivos, pero asegurándonos sobre una base racional y sistemática.

En el caso inverso, si no surge en principio ninguna respuesta clara, podemos al menos limitar el campo anotando todas las restricciones posibles. Para el segundo hueco, por ejemplo, podemos deducir que necesitamos un verbo, en concreto un participio de pasado, de dos sílabas, que rime en /-est/ y, suponemos, que pertenezca al dominio de las acciones atribuibles a espíritus malignos. Si además tenemos en cuenta las pistas que aparecen más adelante en el soneto (del espíritu se nos dice, por ejemplo, "In Me it speakes . . ."), probablemente lleguemos a adivinar que la palabra que buscamos no puede ser otra que *possessed*. Y así en adelante. Al hacernos repasar exhaustivamente las reglas que gobiernan el lenguaje literario, el *cloze* constituye un buen ejercicio de análisis textual y, bien planteado, puede dejar sentadas las bases para desarrollar posteriormente el comentario de texto.

Y si pretendemos trascender las fronteras del texto y servirnos de él como ilustración previa para sugerir una exposición teórica, o posterior para afianzarla, el método de *cloze*, como muchos de los mencionados anteriormente, se nos presenta como una alternativa ventajosa al ejemplo tradicional. A menudo hemos tenido la sensación de que una cita explicativa se nos lee demasiado rápido para poder asimilarla. El *cloze*, por el contrario, nos proporciona una forma de entrar en el texto y de considerar su entramado, su textura, desde dentro, consiguiendo así un grado de familiaridad con éste infinitamente superior al que podría alcanzarse con la simple lectura. Lógicamente, esto ha de facilitar en gran medida el seguimiento de la exposición, al contar el alumno con un punto de referencia válido.

Pero, aunque esto ya sea en sí interesante, no tenemos que limitarnos únicamente a hacer más entretenido algo tan necesario como una buena comprensión del texto y que, por cierto, no siempre nos esforzamos en asegurar. Si en lugar de eliminar palabras juzgando sólo si será fácil, o al menos razonablemente fácil, predecirlas, adoptamos un criterio mucho más específico para perseguir un objetivo pedagógico mucho más definido también, podemos servirnos de los huecos creados para llamar la atención sobre cuestiones literarias en distintos niveles, como la explicación de formas métricas, esquemas retóricos o incluso convenciones genéricas y temáticas.

Si nuestro propósito fuera explicar formas métricas, el mismo texto de Drayton podría servirnos para presentar la estructura del soneto renacentista inglés. Para ello habría que distribuir los huecos de forma que subrayasen la disposición de la rima, a la vez que nos obligan a respetar la medida del pentámetro:

An evill spirit, your beautie haunts Me still,
Where with (alas) I have been long possesst,
Which ceaseth not to tempt Me to each -----,
Nor gives Me once but one poore minute's -----:

In Me it speakes, whether I Sleepe or -----,
 And when by Meanes to drive it out I try,
 With greater Torments then it Me doth take,
 And tortures Me in most extremity:
 Before my Face it layes downe my Despaires,
 And hastes Me unto a sudden Death,
 Now tempting Me to drowne my Selfe in teares,
 And then in Sighing, to give up my -----:
 Thus am I still provok'd to every Evill
 By this good ----- Spirit, sweet Angell -----.

Si restituimos las palabras que faltan al final de los versos (*ill, rest, wake, breath y devil*), nos encontramos con el esquema rímico ABABDCDEFEGG, característico del soneto isabelino, en el que la variación de la rima marca una estructura de tres cuartetos y un pareado final, frente al esquema original italiano de octava y sesteto. Pero la disposición de la rima no es sólo cuestión superficial, sino que tiene implicaciones profundas que afectan a la estructura misma de la argumentación poética. Mientras el soneto italiano se compone de exposición y conclusión, argumento y contra-argumento (octava y sesteto), el inglés dedica tres cuartetos a la exposición del problema, mientras que los dos versos finales presentan la resolución o conclusión que adquiere un carácter epigramático con la cerrazón impuesta por el pareado⁴.

Y si volvemos a nuestro soneto, observaremos que no es tan difícil cerrar los huecos abiertos en el pareado final. La última palabra forzosamente tiene que ser *devil* (no es fácil encontrar muchas que rimen con *evil*). En cuanto al hueco anterior, nos plantea la secuencia "this good ----- spirit." Si intentamos mantener una mínima coherencia con la exposición presentada por los cuartetos necesitaremos un término del campo semántico de lo maligno; necesitaremos, además, que sume dos sílabas al pentámetro y que sea un adjetivo, para que quede así contrapuesto a *good* al igual que *angel* a *devil*. Si descartamos *evil*, que ya aparece en el verso anterior, *wicked* aparece como única opción posible.

También podríamos valernos de este mismo texto para ilustrar uno de los principios de organización retórica más particulares de los sonetos isabelinos: el *conceit*. Para presentar su queja de amor el poeta elige una metáfora central, el espíritu maligno en este caso, y trata de expresar en estos términos todos los aspectos de su argumentación. De nuevo, sólo tendríamos que programar la distribución de huecos de forma que incidieran sobre las palabras relacionadas con el campo semántico de los espíritus:

An evill spirit, your beautie ----- Me still,
 Where with (alas) I have been long -----,
 Which ceaseth not to ----- Me to each Ill,
 Nor gives Me once but one poore minute's rest:

4. John Fuller, *The Sonnet* (London; Methuen, 1972), 1-26.

In Me it speakes, whether I Sleepe or Wake,
And when by Meanes to drive it out I try,
Whit greater ----- then it Me doth take,
And tortures Me in most extremity:
Before my Face it layes downe my Despaire,
And hastes Me unto a sudden -----,
Now tempting Me to drowne my Selfe in teares,
And then in Sighing, to give up my breath:

Thus am I still provok'd to every Evill

By this good wicked -----, sweet Angell -----.

Para resolver el ejercicio habrá que tener en cuenta, aparte de los habituales condicionamientos gramaticales, léxicos o métricos, que busquemos palabras relacionadas con el mundo de los espíritus. Así, y por este orden, *haunts, possessed, tempt, torments, death, spirit, devil*. Para resaltar la cohesión de estos elementos, sin necesidad de advertir previamente del rasgo que nos interesa, y a la vez hacer más asequible la solución, puede resultar particularmente útil en este caso recurrir al sistema de elección múltiple (multiple choice). De este modo podríamos proponer para el primer término una serie de alternativas como:

An evill spirit, your beautie, ----- Me still

a) has b) haunts c) hold

O, para el segundo:

Where with (alas) I have been long -----

a) possessed b) obsessed c) molested

En el tercero:

Which ceaseth not to ----- Me to each III

a) drive b) lead c) tempt

Y así sucesivamente.

Por último, podemos plantear el *cloze* de modo que nos ayude a revelar las convenciones temáticas vigentes en los sonetos isabelinos:

An ----- spirit, your beautie haunts Me still,

Where with (alas) I have been long possesst,

Which ceaseth not to temp Me to each -----,

Nor gives Me once but one poore minute's rest:

In Me it speakes, whether I Sleepe or Wake,

And when by Meanes to drive it out I try,

With greater ----- -then it Me doth take,
 And tortures Me in most extremity:
 Before my Face it layes downe my Despaires,
 And hastes Me unto a sudden Death,
 Now tempting Me to drowne my Selve in -----,
 And then in ----- -to give up my breath:
 Thus am I still provok'd to every Evill
 By this good ----- Spirit, sweet Angell -----

Las dos primeras respuestas no parecen presentar demasiada complicación. Sabemos que la palabra que complete el primer hueco habrá de ser un adjetivo, de dos sílabas, y que signifique aproximadamente "maligno" (por coherencia con los verbos *haunt*, *possess* o *tempt*). Si además tenemos en cuenta que ha de comenzar por vocal, necesariamente ha de ser *evil*. Para el segundo hueco precisamos un sustantivo, de una sílaba, que rime en / Ill / y que signifique algo moralmente malo (de nuevo por coherencia con el verbo *tempt*). Obviamente, la elección ha de ser *ill*. De este modo nos encontramos con que la belleza de la amada aparece presentada como un espíritu maligno que intenta arrastrar al poeta a la perdición.

Sin embargo, esta visión inicial contrasta con la que podemos deducir en principio de los elementos conocidos del pareado final, que presentan al agente tentador como un ángel de bondad, "this good ----- spirit, sweet Angell." Pero cuando intentamos restablecer los términos elididos la contradicción se hace más evidente, pues el *sweet Angel* se identifica simultáneamente como *devil* (es la única opción que puede rimar con *evil*). Y ya por analogía con este *sweet Angell Devill* habremos de suponer que el hueco entre *good* y *spirit* debe ser cubierto por un antónimo de *good*, *evil* (como ya vimos anteriormente, este adjetivo ha de ser bisílaba y hemos de descartar *evil*). Así pues, la hermosura de la amada, el mal espíritu de principio, aparece finalmente definido como un paradójico "good wicked spirit, sweet Angel Devill."

Para poder explicar tal contradicción tenemos que recurrir al marco filosófico del neoplatonismo renacentista, en el que se integra la visión del amor que triunfa en toda Europa en el siglo XVI, y mucho antes en Italia. La filosofía neoplatónica entiende el amor como vía de elevación hacia la divinidad: el amor mueve al hombre hacia la belleza, pero la belleza es reflejo de Dios (aparece definida en último término como el esplendor del rostro divino); desde estos presupuestos, la contemplación de la hermosura de la amada sirve al poeta en teoría para ascender a partir de ella hasta llegar a la belleza última, forma pura desligada de la materia, elevando así su espíritu hacia Dios.

La contradicción surge en la práctica, pues la depositaria de esta belleza divina es un ser real y, por lo tanto, deseable. Pero el deseo aparta al hombre de la búsqueda de Dios y le lleva a perseguir un objeto terrenal, sumiéndole en el bajo mundo de la materia. La doctrina amorosa neoplatónica encierra así una paradoja fundamental (la amada es a la vez ser real y metáfora espiritual, salvación y condena), y plantea un dilema central que sólo puede solucionarse renunciando a la propia amada; tal como lo expresa Sidney, "That I love not, without I leave to love."⁵ Esta paradoja es precisamente la que late tras el antitético *sweet Angell Devill* de Drayton.

5. *Astrophel and Stella* 61, v.14. Tomado de Evans. Para un desarrollo más detenido de las contradicciones implícitas en los planteamientos neoplatónicos véase A.J. Smith, *Literary Love: The Role of Passion in the English Poems and Plays of the Seventeenth Century* (London. Edward Arnold, 1983), 87-94.

Los huecos que nos quedan corresponden al apartado de los sufrimientos que la amada inflige al poeta, cuya formulación convencional se articula sobre lo que los poetas italianos denominan *tormenti*, materializados habitualmente en lágrimas y *suspiros*.⁶ Dentro de esta convención Drayton presenta al poeta poseído padeciendo los tradicionales *torments*, (la elección perfecta para el primero de nuestros huecos), dispuesto a ahogarse en lágrimas (*tears*, pese a que pueda despistarnos la evolución fonética que ha distanciado el diptongo del de *despairs*), o deshacerse en suspiros (*sighing* necesariamente; *sighs*, que sería la primera opción, es monosílabo).

La extraordinaria versatilidad de estos nuevos métodos, que pueden adaptarse para el aprendizaje de estrategias literarias muy concretas, es sólo una más de sus ventajas aunque, eso sí, importante para demostrar que estas técnicas pueden ir más allá de lo pre-literario, del simple afianzamiento de la competencia lingüística, y ajustarse con éxito a objetivos estrictamente literarios. En este sentido pueden resultar útiles no sólo para la enseñanza de literatura en lengua extranjera, sino para la docencia literaria en general.

En este terreno, como en el de la enseñanza de idiomas, el principal atractivo de estas metodologías radica, sin duda, en su carácter eminentemente activo y creativo, que nos permite integrar intuición y análisis racional en una experiencia global de conocimiento. Más aún, esta concepción del aprendizaje como experiencia, como proceso de descubrimiento más que como acumulación pasiva de datos, indiscutiblemente ha de fomentar una enseñanza más efectiva y enriquecedora.

Por último, y sin que esto sea menos importante, estos métodos nos permiten enseñar y aprender de un modo entretenido, incluso divertido, enfrentándonos a los textos con técnicas que se parecen mucho a un juego. Y la actitud de confianza y seguridad en el dominio de los textos que se genera cuando podemos permitirnos jugar con los problemas que plantean ciertamente ha de ser beneficiosa. Los profesores de literatura estamos por fin de enhorabuena. Un poco de trabajo y una buena dosis de imaginación es todo lo que necesitamos para animar y estimular el aprendizaje en nuestras aulas.

6. Los "tormentos" con sus consiguientes lágrimas y suspiros, aparecen insistentemente en todas las secuencias de sonetos de la época. Así, por citar sólo algunos ejemplos, en Spenser, *Amoretti* 36 ("Tell me when shall these wearie woes have end, /or shall their ruthlesse Torment never cease"), en Sidney, *Astrophel and Stella* 61 ("Oft with true sighes, oft with uncalled teares . . ."), en Daniel, *Delia* 22 ("These sorrowing sighes, the smoakes of mine annoy, /These teares . . ."). La expresión había llegado a ser tan convencional que el propio Drayton la rechaza de modo burlón en el soneto introductorio de *Idea*: ". . . No farre-fetch'd Sigh shall ever wound my Brest, / Love from mine eye a tear shall never wring, / Nor in Ah-meas my whyning Sonnets drest . . ." (5-7). Todos estos sonetos aparecen en Evans.