

# Estrategia para la exploración de un texto poético en inglés

Michael Gronow

Este artículo es fruto del auge vivido por la literatura dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años. Dicho movimiento didáctico ha sido una reacción contra el tipo de enseñanza que únicamente pone énfasis en la eficacia comunicativa del alumno (*communicative approach*). También, estas palabras surgen en un momento cuando yo personalmente, al igual que muchos otros profesores, he empezado a descubrir las ventajas que los textos literarios pueden ofrecer al enseñante como fuentes de lenguaje. No solamente enriquecen el estudio de la cultura anglo-americana, sino también enlazan con la necesidad que tiene el alumno de nivel intermedio y avanzado de expresarse verbalmente.

Sin embargo, al emplear el término <literatura>, no nos estamos refiriendo a la exploración de textos en búsqueda de sus excelencias como obras de arte. Por el contrario, los numerosos libros metodológicos y teóricos de que disponemos en la actualidad (Duff & Maley, 1990; Short, 1989; Collie & Slater, 1987; Carter & Long, 1987; McRae, 1987; Bell, 1986; Brumfit & Carter, 1984; Carter, 1982) resaltan el valor del texto literario en la enseñanza de la lengua, ya que permite al alumno tener experiencia de contextos dentro de los cuales las relaciones sociales se desarrollan de modo natural en función de la cultura objeto de estudio.

Por último, dentro de estas palabras introductorias, se puede aludir al hecho de que este movimiento didáctico basado en el uso de textos literarios también forma parte del debate teórico que actualmente gira alrededor de la relación que existe entre los conceptos de <lengua> y <literatura> dentro de un marco más amplio (García Berrio & Hernández Fernández, 1988; Pozuelo Yvancos, 1988; Vestergaard & Schroder, 1985; Brumfit & Carter, 1984; Widdowson, 1975). Al ser un artículo centrada en un caso práctico, vamos a dejar de lado los pormenores de este debate, por muy fascinantes que puedan ser.

Teniendo en cuenta su posible uso con grupos de alumnos de nivel intermedio (el equivalente del nivel de 3' de B.U.P. o C.O.U. en España, antes de la L.O.G.S.E.), la estrategia que proponemos para el análisis de un texto poético en inglés se basa en una serie de etapas bien definidas que empiezan con la preparación del alumno antes de que se enfrente con el texto en sí. En segundo lugar, después de una lectura del texto que aprovecha los ritmos del lenguaje, se comprueba la comprensión inicial del mismo por parte del alumno. A lo largo de la tercera etapa de la estrategia se exploran los recursos retóricos del texto, haciendo que la comprensión del lenguaje también se convierta en producción. En este sentido, se pretende demostrar que el uso de los ya mencionados recursos (como fuente de destreza comunicativa) no está reñido con una didáctica centrada en el análisis de un texto literario. El texto en cuestión es un poema de 11 versos escrito por el poeta escocés contemporáneo, Douglas Dunn:

## A REMOVAL FROM TERRY STREET

On a squeaking cart, they push the usual stuff,  
A mattress, bed ends, cups, carpets, chairs,  
Four paperback westerns. Two whistling youths  
In surplus U.S. Army battle-jackets  
Remove their sister's goods. Her husband  
Follows, carrying on his shoulders the son  
Whose mischief we are glad to see removed,

And pushing, of all things, a lawnmower.  
 There is no grass in Terry Street. The worms  
 Come up cracks in concrete yards in moonlight.  
 That man, I wish him well. I wish him grass.

La primera parte de la estrategia se basa en una práctica ya habitual en la exploración de textos literarios en una lengua extranjera. Su fin es evitar que el alumno de nivel intermedio se sienta incómodo al encontrarse ante un texto desconocido (Brumfit & Carter, 1984, p.47; Collie & Slater, pp.14, 16). En la práctica, el profesor puede ayudar a sus alumnos a situarse ante el poema por medio de una serie de preguntas previas (*warm-up phase*) centradas en la idea de una calle típica de una población de Gran Bretaña. Posteriormente, basándose en la técnica de predicción, y sólo dejando al descubierto el título del poema en un retroproyector, los alumnos confeccionan una lista de vocablos y expresiones relacionados con la actividad de mudar de casa. A continuación, se imaginan los motivos que pueden impulsar a alguien a cambiar de domicilio y analizan sus propios sentimientos en las mismas circunstancias, centrándose a continuación en la posible identidad de los protagonistas de la mudanza.

Terminada la primera parte de la estrategia, cuyo objetivo principal es facilitar la comprensión del texto, la segunda parte consiste en la repetición del texto en su conjunto y partes del mismo por profesor y alumnos, sin visualizarlo. Basándose en las investigaciones en el campo de la psico-lingüística de Channell y otros (Carter & McCarthy, 1988, pp.83-96), podemos tener en cuenta las conclusiones de dichos autores acerca de la importancia de la estructura de sílabas y el ritmo acentual de zonas del texto como parte del proceso de comprensión. A la vez, se pueden aprovechar sus consejos acerca de la utilidad de una presentación del texto en forma de audición para así facilitar el vínculo entre los acentos que poseen los vocablos y su representación mental, sobre todo en el caso de vocablos que son nuevos para el alumno.

Durante el ejercicio de comprensión que viene a continuación, el profesor puede aprovechar las ventajas básicas del retroproyector para reforzar las respuestas visualmente. Dichas ventajas son: la interrelación constante entre lo que se ve y lo que se oye; la posibilidad de una confirmación visual instantánea de un tema planteado oralmente; la descomposición de un concepto que, en este caso, implica la posibilidad de exponer sólo partes del texto, una técnica de presentación que, además, excita la curiosidad del alumno (Jones, 1982; Vidorreta García, 1979).

En cuanto al ejercicio oral de comprensión, queda reforzado por la visualización inmediata de respuestas a través de ventanas ya cortadas en hojas tupidas que actúan como máscaras para tapar el resto del texto escrito en el acetato. Podemos emplear preguntas como las que se citan a continuación: (a) *Who appears in the poem?* Con arreglo a esta pregunta, el uso de las ventanas permite establecer el contraste entre la identidad del narrador como *I* en el último verso y su inclusión en el pronombre *we* en el verso 7. Asimismo, puede resaltarse el vínculo entre *that man* (v.11) y *her husband* (v.9). Además, las ventanas permiten evitar el problema de que los alumnos no estén familiarizados con el verbo *whistle*, ya que sólo puede destacarse el sintagma *two...youths*. En general la aparición de las referencias a todos los miembros de la «familia» por medio de las ventanas puede dar lugar a una serie de preguntas supletorias que exploran la verdadera composición de dicha familia, haciendo hincapié, al mismo tiempo, en los miembros que faltan y los motivos de su ausencia.

Al haber identificado a los protagonistas, pueden hacerse otras preguntas: (b) *What are the two brothers doing?* (*whistling, pushing*) (c) *What are they pushing?* De nuevo, el problema léxico implicado en *squeaking* puede evitarse de momento, al presentar solamente *a* y *cart* en la pantalla. (d) *What is on the cart?* (e) *What are the youths wearing?* (f) *What is the husband doing?* (*carrying, pushing*). Aquí, preguntas supletorias pueden subrayar la diferencia entre los elementos deícticos (el artículo y los adjetivos determinativos) que sirven como especificadores de *son* y de *sister* y *husband* respectivamente. (g) *What can / can't you find in Terry Street?* La contraposición de *no grass* y *concrete yards* a través de las ventanas permite al profesor hacer referencia a la actividad dentro de la fase previa en que fue descrita la calle típica de los suburbios de una población inglesa. (h) *Who is speaking in the poem?* (i) *Where is this person and what is he doing?* (j) *Does he like the «family»? (Yes? Why?; No? Why not?).*

A continuación comienza la tercera etapa de la estrategia que consiste en la exploración del valor comunicativo del texto. Al principio de esta comunicación se comentó el alejamiento que parece existir entre el uso de textos literarios en la didáctica de las lenguas extranjeras y los métodos de enseñanza que se centran en la eficacia comunicativa. Sin embargo, si se analizan más de cerca los recursos estilísticos que el artista emplea, se puede encontrar otro instrumento que puede contribuir a mejorar los dotes comunicativos del alumno. Se trata de los elementos retóricos que se reflejan en dicho tipo de texto. Al ser asimilados por el alumno de nivel intermedio, pueda que éste empiece a convertirse en un comunicador de nivel más avanzado. Además, el grado de emotividad que encierra cualquier texto literario ayuda a que el alumno adquiera dicha competencia comunicativa.

El primer recurso retórico que vamos a considerar es el del ritmo, que implica, además, la entonación y la distribución de acentos. Un modo de enfocar el tema del ritmo es por medio de la creación de categorías simplificadas que pueden llamarse: (a) negativas, (b) negativas-positivas, (c) positivas-negativas y (d) positivas. Para reforzar dichos conceptos de lo positivo y lo negativo, el retroproyector puede emplearse para visualizarlos, al hacer que se solapen un acetato que contiene la representación gráfica de la entonación que corresponde a una unidad de discurso en concreto y otro acetato que contiene

las palabras que componen dicha unidad. De esta forma pueden observarse el texto y el desarrollo gráfico de su entonación simultáneamente. La etiqueta de negativa se aplica a la unidad de discurso que tiene mayor número de tonemas descendentes, mientras que se incluiría dentro de la categoría positiva las unidades de discurso que contienen el mayor número de tonemas ascendentes. Dicho así, y empleando la terminología de Quilis y Fernández (1979) y de O'Connor y Arnold (1973), se pueden llamar negativas en términos de ritmo y entonación las siguientes partes del discurso poético de Dunn (citando sólo algunos de los ejemplos de esta categoría): verso 1 - /*they push/ /the usual stuff/* = /tonema minimamente ascendente, anticadencia; *low rise/* /tonema minimamente ascendente que se vuelve descendente, cadencia; *low rise - falling head/*; verso 9 - /*There is no grass/ /in Terry Street/* = /tonema descendente, cadencia; *falling head/* /idem/. Pueden considerarse negativas-positivas las siguientes unidades de discurso que aparecen en los versos 6 y 8, entre otras: 6 - /*carrying/ /on his shoulders/ /the son/* = /tonema descendente, cadencia; *falling head/* /tonema horizontal, suspensión; *low head/* /tonema ascendente, anticadencia; *high rise/*; 8 - /*And pushing/ /of all things/ /a lawnmower/* = /tonema ascendente-descendente, cadencia; *rise - high fall/* /idem/ /idem; *rise-fall/*. Como ejemplo de la categoría positiva-negativa, se puede citar el último verso del poema: /*That man/ /I wish him well/ /I wish him grass/* = /tonema descendente, cadencia; *falling head/* /tonema ascendente; *rising head/* /idem/. Por último, como uno de los ejemplos de la categoría positiva, se puede hacer referencia a la unidad de discurso que abarca los versos 9 y 10, gracias al encabalgamiento que los une: /*The worms/ /come up cracks/* /tonema ascendente, anticadencia; *high rise/* /idem; *rising head/*.

No debe olvidarse que en el caso de un texto poético, el componente rítmico guarda una estrecha relación con otros como el léxico-semántico y el sintáctico. Dicho así, el profesor puede diseñar una serie de ejercicios que pueden reforzar dichos vínculos y que, a la vez, sirven como apoyo al alumno en cuanto a su comprensión del texto. Lo importante es que los ejemplos que aparecen en los ejercicios deben mostrar un grado de emotividad que va en aumento, de modo escalonado. Se puede citar el caso de la oración que ocupa casi la totalidad del verso 9, en que el poeta saca provecho sentimental de los acentos principales que se advierten en *no* y *grass* y del tonema descendente de que estos vocablos forman parte. El ejercicio de refuerzo, que consiste en la necesidad de completar una serie de frases, puede tener un contenido que va en crescendo desde lo cotidiano hasta lo emotivo: (a) *There is no milk in my cup.* (b) *There is no money in Susan's bag.* (c) *no food...* (d) *no songs...* (e) *no hope...* (f) *no peace.*

En el caso de la oración principal que ocupa la segunda mitad del primer verso, existe un vínculo entre su componente léxico-semántico y el rítmico, contribuyendo este último a la sensación de hastío y abatimiento que emana del discurso, por un lado, y al tono de descortesía que se advierte en la voz del narrador, por otro. Se pide a los alumnos que completen el siguiente tipo de monólogo: (a) *The usual routine, I suppose: wake up, have breakfast, go to school, have lunch, come home, do my homework....* (b) *The usual programmes, I suppose:....* (c) *The usual places, I suppose:....* (El ejercicio permite introducir *the same old* como expresión sinónima de *usual*). De esta forma, el valor negativo de *usual* en términos semánticos queda reforzado por el ritmo y entonación que lo caracteriza. A través del ejercicio ya descrito, y en relación con el primer verso del poema, el alumno tiene la oportunidad de explorar las posibilidades comunicativas que le brindan el ritmo y la entonación en su uso del lenguaje.

El componente rítmico también influye sobre el componente sintáctico y dentro de este último componente se ponen de manifiesto recursos retóricos como el hipérbaton, que aparece en los versos 1 y 6. En este último, por ejemplo, la colocación del complemento directo del verbo *carrying* después de la frase adverbial *on his shoulders*, cuando normalmente tendría que colocarse antes, señala cómo el niño desempeña un papel especial en esta composición. Pidiendo al alumno que coloque correctamente los componentes de una serie de oraciones, queda reforzado, por implicación, el orden básico de la oración en lengua inglesa (SVOA), resaltando así la figura de hipérbaton. Al aumentar de forma paulatina el grado de emotividad que encierran las oraciones que forman parte del ejercicio, también pueden servir para demostrar el valor emotivo que conlleva dicha figura retórica. Por ejemplo: (a) *on, schoolboy, his, carrying, bike, books, was, the* (*The schoolboy was carrying the books on his bike...*); (b) *arms, the, her, was, in, mother, baby, the, holding..., etc.*

En cuanto al ya mencionado vínculo entre los componentes rítmico y sintáctico, otra actividad reforzadora puede centrarse en el sentimiento de sorpresa que emana del verso 8 debido a la demora en la colocación del sustantivo *lawnmower*, complemento directo del participio *pushing*. Queda claro el papel intensificador de la expresión *of all things*, aunque sea difícil especificar si su valor es exclamativo o si desempeña el papel de «booster». La actividad relacionada con la explotación retórica de este elemento intensificador consiste en contraponer dentro de una oración a una persona y un objeto que no se asocia con ella normalmente. Al haber presentado algunos ejemplos, como los que se citan a continuación, la actividad prosigue con más ejemplos que incluyen espacios en blanco que deben ser rellenados por los alumnos y, posteriormente, se pide a cada grupo que compongan sus propios ejemplos: (a) *a baby: He was pulling, of all things, an elephant.* (b) *my horrible little brother / bringing me a flower.* (c) *the policeman / carrying a guitar.* A través de este tipo de actividad que resalta incongruencias, el alumno entra en contacto con las posibilidades emotivas y retóricas del humor como forma de comunicación.

En el último verso de la composición no sólo se advierte la técnica de paralelismo dentro del componente sintáctico, sino también de una figura retórica relacionada con la combinación de palabras que se asemeja a la sinonimia, es decir, la *hypozeuxis*. Para permitir al alumno tener experiencia de la emotividad generada por la combinación de dicha figura y dicha

estructura sintáctica, se puede utilizar un ejercicio en que se facilita a los grupos por medio de un simple signo un contexto negativo o positivo, al mismo tiempo que se le pide que rellene los espacios dentro de las oraciones: (+) *I gave him sweets. I gave him chocolates.* (-) *She gave him Maths homework. She gave him \*\*\*\*\*.* (+) *The boy bought his girlfriend flowers. He bought her \*\*\*\*\*.* (-) *He sent his girlfriend a goodbye letter. He sent her \*\*\*\*\*...*, etc. Una vez más, a través de este tipo de actividad, que tiene su arranque en el mismo texto poético, se pretende que el alumno empiece a ser consciente del vínculo que existe entre la retórica y la emotividad.

Situándonos en los planos léxico y sintáctico a la vez, sin olvidar el rítmico, se puede resaltar el segundo verso donde se advierte la presencia de la técnica de catálogo o sinathrismus. Se crea un simple ejercicio basado en el uso de campos semánticos a través de series de vocablos que hay que completar: *taxis (cars, buses, motorbikes, vans), apples (pears, grapes, bananas, oranges) o potatoes (cabbages, onions, cauliflowers, tomatoes)*. Sin embargo, el ejercicio necesita ampliarse, dado que dentro del verso 2 el lector va a encontrar un elemento (*cups*) que no encaja de modo estricto dentro de la lista. De esta forma, queda subrayada la intención de establecer un contraste entre *cups* y las otras referencias a muebles por parte del poeta, dando énfasis así a lo que el narrador entiende como una señal tanto de la falta de organización como de la pobreza de los protagonistas. Dicho esto, se puede pedir a los alumnos que identifiquen el elemento que desentona en términos semánticos dentro de diferentes series de vocablos. En cuanto a la capacidad de comunicación del alumno, los ejercicios sirven para subrayar las posibilidades que ofrece la técnica de catálogo para dar más detalles acerca de un concepto específico. Asimismo, la exploración de la técnica retórica del catálogo contribuye a que el alumno se de cuenta de las dificultades que existen a veces para delimitar un concepto de modo rotundo, ayudándole a la vez a situarse en el plano ideológico-sentimental del poema. Además, en términos generales, los ejercicios empleados para reforzar el uso de los recursos retóricos del lenguaje en esta tercera etapa de la estrategia hacen que la etapa de comprensión, o percepción, desemboque en otra de producción.

A pesar de haber prestado atención a los recursos retóricos del texto, no puede ignorarse el tema de las dificultades léxicas con que el alumno intermedio puede encontrarse (*squeaking, stuff, mischief, worms, etc...*). Para ello se pueden tener en cuenta las más recientes investigaciones sobre la enseñanza del vocabulario (Carter & McCarthy, 1988; Carter, 1987) que hacen hincapié, por ejemplo, en la exploración de zonas del texto para así definir el <ambiente> que rodea el vocablo desconocido (Carter, 1987, pp. 193-207), sirviendo muy bien el retroproyector, junto con una hoja que actúa como máscara, para hacer que dicha exploración excite la curiosidad del alumno.

Los investigadores ya mencionados también recomiendan el uso de los campos semánticos para facilitar la adquisición de nuevo vocabulario. Al mismo tiempo, conviene tener en cuenta la cautela que aconseja Channell (Carter & McCarthy, 1988, p.93) en el momento de afirmar que la combinación de asociaciones semánticas y fonológicas es la más fructífera dentro del proceso implicado en la retención de vocabulario en la memoria. Los campos semánticos pueden aplicarse, por ejemplo, en los casos de *squeaking* (v.1) y *mischief* (v.7). o, entrando un poco más en detalle, al sintagma *four paperback westerns* (v.3). En dicho caso se puede confeccionar una tabla o matriz (grid) que relaciona *paperback* y su antónimo, *hardback*, con otros vocablos como *novels, detective stories, romances, editions, tome, encyclopaedia, biography, etc.* Esta tabla puede vincularse con el juicio de valor que encierra el tono de voz del narrador en este poema: *Which is better, ten paperback westerns or four paperback westerns / two hardback novels or four paperback westerns / two hardback novels or two paperback novels?* De esta forma el alumno tiene acceso a una zona de la comunicación en que la ironía opera como recurso retórico (Carter, 1987, pp. 193 - 207).

Una vez terminada la fase de análisis de vocablos difíciles, que ya ha sido precedida por las etapas de preparación, de comprensión inicial y de la explotación de recursos retóricos del lenguaje, se llega a la etapa concluyente que se centra en la comprensión más profunda del texto. Ya que su componente ideológico-sentimental gira alrededor de los conceptos de valor, opinión y prejuicio, se puede diseñar una actividad que contribuya a resaltar dichos conceptos. Consiste en establecer dos categorías (dos columnas en el retroproyector), una positiva y otra negativa, dentro de las cuales pueden ir colocándose los distintos vocablos que aparecen en el texto. El alumno descubre que dicha clasificación depende de que si los vocablos se entienden desde el punto de vista del vecino o no (*mischief*: natural en un niño; molestia para el vecino). Los vínculos ya establecidos entre la emotividad y la retórica del lenguaje en las etapas anteriores de la estrategia pueden servir para reforzar la identificación del alumno con la situación, difícil y esperanzadora a la vez, de los protagonistas durante esta etapa final de comprensión más profunda. Además, ellos pueden empezar a aplicar los recursos retóricos del lenguaje dentro de un contexto comunicativo al pedirles que escriban la versión de los hechos desde el punto de vista de cada uno de los protagonistas.

## Bibliografía Citada

- Bell, Roger T. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Batsford, 1987.  
 Brumfit, Christopher, and Ronald Carter. *Literature and Language Teaching*. Oxford: O.U.P., 1984.

- Carter, Ronald, ed. *Linguistics and the Teacher*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- Carter, Ronald. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Unwin Hyman, 1987.
- Carter, Ronald and Michael N. Long. *The Web of Words: Exploring Language through Literature*. Cambridge: C.U.P., 1987.
- Carter, Ronald, and Michael McCarthy, eds. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988.
- Collie, Joanne, and Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: C.U.P., 1987.
- Duff, Alan, and Alan Maley. *Literature*. Oxford: O.U.P., 1990.
- Berrio García, Antonio, y Teresa Hernández Fernández. *La poética: tradición y modernidad*. Madrid: Síntesis, 1988.
- Jones, J.R.H. *Using the Overhead Projector*. London: Heinemann, 1982.
- McRae, John. *Words on Words*. Napoli: Loffredo, 1987.
- O'Connor, J.D., and G.F. Arnold. *Intonation of Colloquial English*. London: Longman, 1973.
- Pozuelo Yvancos, José María. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1988.
- Quilis, Antonio, y Joseph A. Fernández. *Curso de fonética y fonología española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1979.
- Short, Mick, ed. *Reading, Analysing and Teaching Literature*. London: Longman, 1989.
- Vestergaard, Torben, and Kim Schrøder. *The Language of Advertising*. Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- Vidorreta García, Concha. *Como obtener buenos resultados del retroproyector*. Madrid: Anaya, 1979.
- Widdowson, H.G. *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman, 1975.

## Nota final

*Este artículo se ha podido escribir gracias a una beca de colaboración del Erasmus Bureau.*