

LAS SOLEDADES DE GÓNGORA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL MATERIALISMO FILOSÓFICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Javier Julián Enríquez 

Universitat Politècnica de València
963375372@telefonica.net

RESUMEN: Las Soledades de Góngora podrían suponer, en el marco de la enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), una importante herramienta para el desarrollo de la competencia discursiva del alumnado. En base a lo anteriormente expuesto, aplicaremos esta teoría al aprendizaje de la obra de Góngora, Soledades, mediante la combinación de actividades de recepción y lectura, comentario, composición de textos, reflexión, con el objeto de sistematizar progresivamente el aprendizaje de las claves y estrategias discursivas en este contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cabe señalar, por tanto, los aspectos más característicos de la poesía de Góngora como un importante instrumento para expresar su significado y estructura conceptual, dado su potencial didáctico y valor literario. El trabajo sobre vocabulario, sintaxis, y las tareas de comprensión de la lectura de la estrofa, versos 69-80, de la Soledad Segunda, de dicho autor, constituye la vía para la consecución de dicho objetivo.

PALABRAS CLAVE: Góngora, Soledades, español como lengua extranjera, competencia discursiva, claves y estrategias discursivas, estructura conceptual.

GONGORA SOLITUDES FROM THE STANDPOINT OF PHILOSOPHICAL MATERIALISM IN THE DOMAIN OF TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: In the context of teaching and learning Spanish as a Foreign Language (ELE), Gongora Solitudes could be an important tool for developing students' discursive competence. Based on the above, we will apply this theory to the learning of Gongora's work, Solitudes, by combining the activities of reception and reading, commenting, composition of texts, critical thinking, with the aim of progressively systematizing the learning of discursive keys and strategies in this context of language teaching and learning. The most characteristic aspects of Gongora poetry should therefore be noted as an important instrument for expressing its



Copyright © 2022, Los autores. Este artículo está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

significance and conceptual structure, taking into account its educational potential and literary value. The work on the vocabulary, syntax and comprehension tasks of the stanza reading, verses 69-80, of the Second Solitude, by this author, constitutes the way to the attainment of this goal.

KEYWORDS: Gongora, *Solitudes*, Spanish as a Foreign Language, discursive skill, discursive keys and strategies, conceptual structure.

LES SOLITUDES DE GONGORA DU POINT DE VUE DU MATÉRIALISME PHILOSOPHIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE ETRANGÈRE

RÉSUMÉ : Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'Espagnol comme Langue Etrangère (ELE), les Solitudes de Gongora pourraient être un outil important pour développer la compétence discursive des élèves. Sur la base de ce qui précède, nous appliquerons cette théorie à l'apprentissage de l'œuvre de Gongora, Solitudes, en combinant les activités de réception et de lecture, de commentaire, de composition de textes, de pensée critique, dans le but de systématiser progressivement l'apprentissage des clés et stratégies discursives dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues. Il convient donc de signaler les aspects les plus caractéristiques de la poésie de Góngora en tant qu'un instrument puissant pour exprimer sa signification et sa structure conceptuelle, étant donné compte de son potentiel éducatif et de sa valeur littéraire. Le travail sur les tâches lexicales, syntaxiques et de compréhension de la lecture de la strophe, vers 69-80, de la Seconde Solitude, de cet auteur, constitue la voie pour atteindre cet objectif.

MOTS CLÉS : Gongora, *Solitudes*, espagnol langue étrangère, compétence discursive, clés et stratégies discursives, structure conceptuelle.

Recibido: 09/09/2022. Aceptado: 27/02/2023

1. Justificación académica y estado de la cuestión

Autores culturalmente relevantes como Lázaro Carreter (1973, citado en González Nieto. 2001, p. 318) ya vaticinaban que los estudios literarios tenderían a la extinción y “se mostraban poco optimistas sobre el estado de las enseñanzas literarias”. Este abandono que sufre la literatura en la enseñanza en la actualidad no solamente se produce en ELE, sino en la enseñanza para nativos. Por esta razón, se considera que sería conveniente llevar a cabo una investigación con los más jóvenes, en el contexto del aula, con el objetivo de averiguar y valorar por qué algunos textos

literarios, en particular, los referentes a la poesía, no son aceptados de igual forma que los pertenecientes a cualquier otro género literario. Autores cuyas obras forman parte de la literatura del Siglo de Oro, como Cervantes, Góngora o Quevedo, tan importantes para la lengua española, ya no se estudian. Estos datos, así como las revisiones o conclusiones ya fueron publicados en otro artículo a este respecto¹ cuyo objetivo principal era investigar acerca de estos aspectos. En el presente artículo, tratamos de ahondar aún más en su interpretación y análisis con la incorporación de la tesis del materialismo filosófico como estrategia fundamental para la formación literaria y para una perspectiva más objetiva al momento de acometer la literatura y poesía en el marco de ELE.

Después de haber revisado manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera, se ha observado que la literatura tiene un tratamiento muy limitado, en particular la poesía. Debemos subrayar que se trata de un campo muy específico y acotado, si nos supeditamos sólo a la figura literaria de Góngora. No obstante, en manuales de ELE muy actualizados, podemos encontrar autores como Acquaroni Muñoz, Palacios González o Sanz Pastor, cuyos trabajos sobre la literatura de los clásicos en este contexto de enseñanza son de especial relevancia.

A este respecto, Mendoza Fillola (1993, citado en Palacios González. 2017, p. 191) afirma que “la incorporación del material literario en la clase de español interesa tanto por el hecho de aportar conocimientos que amplían el conocimiento del mundo del alumno como por potenciar el desarrollo de su Competencia Literaria (CLit) y por contener aspectos funcionales y de carácter lingüístico que, además, pueden ser adaptados a cualquier enfoque metodológico”.

Asimismo, debemos tener en cuenta las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes. En lo referente a la literatura y la cultura, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) destaca que “las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Por tanto, tal como indica el *Marco*, “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”. “El español y su literatura tienen que estar

¹ Julián Enríquez, J. (2016). “Estudio de la poesía de Góngora desde una perspectiva pragmática y discursiva. Propuestas didácticas: *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612) y *Soledades* (1613)”. *PublicacionesDidácticas*, 70 (1), 201-224.

integrados, plenamente, en el rico patrimonio de las lenguas, literaturas y culturas europeas, con el objetivo de cooperar a la movilidad internacional y facilitar la comunicación entre los europeos”.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) establece que “las ideas y conceptos que suelen asociarse con los hechos, las realidades y los productos culturales se transmiten en forma de representaciones y símbolos conocidos y compartidos por una sociedad; por ejemplo, de fragmentos de obras literarias”. El *Instituto* ha incorporado en la actualización de su currículo los niveles de referencia para el español, que son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco*. El contenido de *Referentes culturales*, junto con el de *Saberes y comportamientos socioculturales* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, constituye una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los *Niveles de referencia para el español*. De este modo, el *Plan Curricular* valora “las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica”. Se aprecia que los apartados dedicados al cine y a la literatura, en especial este último, tienen más extensión que los apartados dedicados a otras actividades artísticas. Ello se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa.

En base a lo anteriormente expuesto, es preciso señalar que la poesía es patrimonio de todos los pueblos, está ligada a un amplio concepto de cultura, está contextualizada en espacios geográficos concretos y es intertextual (al igual que otros géneros literarios) porque hay temas y motivos poéticos que tratan todos los escritores de cualquier país a lo largo de su historia literaria.

2. Introducción

Antes de adentrarnos en los siguientes epígrafes, consideramos de interés hacer una aproximación a lo que ha supuesto la figura de Luis de Góngora y Argote (1561-1627) para la literatura universal². “Llamado a ser el inspirador de dos de las mayores revoluciones literarias de la lírica española: de manera directa, de lo que se denomina

² <https://www.uv.es/ivorra/Gongora/Gongora.htm>

el ‘culteranismo’, cultismo o gongorismo, una tendencia del conceptismo barroco” (González Rovira, 2005, p. 8). “Y de manera indirecta, la protagonizada por la denominada ‘Generación del 27’ que, en pleno siglo XX, encuentra en Góngora un referente indiscutido para sus innovaciones vanguardistas” (González Rovira, 2005, p. 8). “Las obras de Góngora suponen una de las creaciones más destacadas de la literatura clásica occidental; entre su legado destacan obras como *Soledades* o la *Fábula de Polifemo y Galatea*” (Caballero Bonald, 2005). “Los recursos retóricos y gramaticales de los que Góngora hace gala hacen que su estilo perdure hasta nuestros días como una ejemplar obra de arte: sus recursos léxicos, sintácticos, morfológicos; el uso de fórmulas de construcción y expresión tales como el hipérbaton, hipérbole, perífrasis, encabalgamiento, simetría, metáforas, cultismos; también hay que destacar la musicalidad de sus versos y las referencias mitológicas” (Caballero Bonald, 2005). “Cuando se cumplen los tres siglos de la muerte de Góngora algo cambia consecuentemente de sentido, un grupo de poetas y críticos –Dámaso Alonso, Miguel Artigas, Alfonso Reyes, Gerardo Diego, Jorge Guillén, Rafael Alberti...– contribuyeron de modo ejemplar a la rehabilitación de la obra total de Góngora” (Caballero Bonald, 2005).

De su legado en general, destacan sus sonetos que, en los que es notoria la influencia del poeta humanista Petrarca (1304-1374), constituyen la aportación más significativa a nuestra literatura si nos remitimos a su aspecto formal. Entre algunos de sus sonetos podemos citar *A Don Francisco de Quevedo* (1609-1610), dedicado a Quevedo de tipo burlesco y satírico; o *Mientras por competir con tu cabello* (1582) de tipo amoroso. Otra de sus obras destacadas es el *Panegírico al duque de Lerma* (1617) de tipo cortesano y adulador.

Pero sin lugar a dudas sus dos obras principales son *Soledades* (1613) y la *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612), consideradas por los críticos literarios las obras más representativas de la poesía barroca española. La primera, escrita en silvas e inspirada en un episodio del poema épico griego *La Odisea* de Homero, narra las aventuras de un joven náufrago que llega a las orillas de una isla y es ayudado por unos cabreros. La segunda, escrita en octavas reales e inspirada en el poema *Las Metamorfosis* del poeta romano Ovidio, relata los amores entre Polifemo, un cíclope de aspecto deforme y una ninfa bella y hermosa, Galatea, la cual a su vez está enamorada de un joven pastor llamado Acis. Por consiguiente, la obra de Góngora se caracteriza en general por el predominio de unos recursos estilísticos en los que cobran especial relevancia una sintaxis complicada por el hipérbaton y una gran variedad

léxica, y la subordinación del símbolo a la metáfora. Dicho de otro modo, “como el rasgo más significativo en sus obras una característica de la poesía de este autor es la existencia de un referente plural para un mínimo significado, o más bien, Góngora metaforiza el símbolo” (Arrieta, 2001, p. 160). Estos aspectos de la poética culteranista los podemos encontrar en la *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612) donde se manifiesta la relación de dependencia existente entre metáfora y símbolo.

En definitiva, “si nos atenemos a su extraordinario dominio de la forma, a esta obra de Góngora se le puede considerar el mejor poema barroco europeo del siglo XVII” (Alonso, 2009, p. 236).

La poesía apenas está incluida en los programas de ELE, concretamente, la poesía de Góngora en los manuales que se han revisado está prácticamente ausente. Esto nos lleva a plantearnos una serie de preguntas: ¿Por qué no se incluye la poesía en las aulas de ELE? ¿Es posible incluir autores de cierta complejidad en las aulas de ELE? ¿Cómo se podría llevar a cabo? Trataremos de dar respuesta a estas preguntas de investigación a través de este trabajo.

3. Marco teórico y conceptual

En cuanto a la propuesta de educación literaria desde el Materialismo Filosófico, se hace necesaria la comparación o contraste de diversas teorías que dominaron la última parte del siglo pasado así como a principios de este y esto es, específicamente, sobre la estética de la recepción o la misma concepción de competencia literaria propuestas por diversos autores. Por tanto, dentro del extenso campo de la literatura vamos a abordar su aplicación en el ámbito de ELE. No en vano una gran variedad cultural, lingüística y significativa de la lengua se pone de manifiesto ampliamente en los textos literarios. De este modo, haremos un repaso de este género a través de autores que, con sus propuestas, consideran la importancia de incorporar la literatura y poesía en ELE. Sobre la base de estas premisas, con este trabajo pretendemos exponer los fundamentos metodológicos necesarios con el fin de que el discente sea capaz de reflexionar sobre el orden discursivo regular del español y comparar este esquema con el de su propia lengua³. Para este fin, debemos matizar la propuesta con los estudios ya realizados en el campo de la didáctica respecto a la literatura de clásicos y su apuesta como material de enseñanza que logre relevar la apuesta del materialismo filosófico como una propuesta concreta y viable de ser ejecutada en el

³ *DidactiRed*. Unidad Didáctica: Las golondrinas oscuras volverán por Rosana Acquaroni Muñoz (2003). https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_03/03022003.htm

aula; o que desarrolle una perspectiva filosófica-didáctica en este campo, que es un aspecto que este artículo en cierta medida pretende desarrollar. Eso sí, estas hipótesis como fundamentos teóricos precisan en cierta medida ser adaptados a ciertos enfoques metodológicos que definan los roles del profesor y estudiante. En este marco, “como teoría literaria, el Materialismo Filosófico concibe el espacio literario, en el que se sitúan los materiales de la literatura, como una totalidad de partes que, organizadas en *symploké*, se disponen en consecuencia como una totalidad atributiva” (Maestro, 2017, p. 111). En relación con estos supuestos, son diversas las propuestas didácticas que hemos encontrado en diferentes fuentes (revistas, plataformas, investigaciones), entre ellas queremos destacar las propuestas de Acquaroni Muñoz, Estaire, Sanz Pastor, Palacios González, Culler, De Miguel Santos, Maestro.

En el marco de un modelo de enseñanza comunicativa basado en tareas, Acquaroni Muñoz (2008, p. 273) “aporta importantes observaciones sobre los principios metodológicos en los que se asienta la enseñanza mediante tareas”:

1. La consideración de la lengua como instrumento de comunicación.
2. La concepción constructivista del aprendizaje de lenguas.
3. El fomento de los procesos reales de comunicación dentro del aula.
4. La organización de la enseñanza mediante tareas.
5. El aula entendida como espacio de comunicación real y significativa.
6. La contribución al desarrollo de la autonomía del aprendiz.
7. El énfasis en el aprendizaje cooperativo.
8. La incorporación de contenidos flexibles y resultados abiertos.

“Detrás de cada enfoque metodológico se deja traslucir, por un lado, una manera de entender la naturaleza misma de la lengua, y, por otro, de concebir el aprendizaje” (Acquaroni Muñoz, 2008, p. 290). De este modo, el Enfoque por tareas siguiendo este modelo se caracteriza por los siguientes aspectos (Acquaroni Muñoz, 2008, p. 323):

1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*):
 - Activar conocimientos previos (lingüísticos y/o socioculturales) del alumno.
 - Proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto.
 - Favorecer la toma de posición cultural y/o personal del alumno.
2. Etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*):
 - Aplicar y reconocer durante la lectura lo ya tratado en la etapa anterior.
 - Localizar vocabulario durante la lectura.
 - Poner en relación partes del texto con otros textos.
 - Evaluar el grado de comprensión.
 - Organizar la información inferida del texto.

- Tomar conciencia de las estrategias desplegadas durante la lectura.
 - Marcar opciones correctas durante la lectura.
 - Aprender/reflexionar sobre aspectos literarios.
 - Extraer un fragmento/información del texto para discutir o ampliar en clase.
 - Actividades que impliquen una actividad gramatical.
 - Contextualizar lo que vamos leyendo.
3. Etapa de expansión (*diverging*):
- Depende de los objetivos marcados y las características concretas del grupo de aprendices al que va dirigido.
 - Dinámicas y procedimientos que unifiquen e integren las actividades realizadas en las etapas anteriores.
 - Actividades de refuerzo, ampliación o consolidación.
 - Desarrollo de actividades comunicativas de expresión e interacción oral y/o escrita.

Con el fin de “planificar y organizar los contenidos”, el Enfoque por tareas según Estaire (2000, p. 1) se centra en los siguientes aspectos:

Determinar en el siguiente orden:

1. El tema de la unidad.
 2. La tarea que realizarán los alumnos al final de la unidad (La tarea final).
 3. Los objetivos.
 4. Los contenidos lingüísticos necesarios.
- Programar a continuación:
5. La secuencia de tareas que realizarán los alumnos en las clases previas a la tarea final, que conduzcan a la consecución de la misma; en otras palabras: programar el proceso que nos llevará a la tarea final.
 6. Los instrumentos y procedimientos de evaluación que se van a utilizar.

Al respecto, Klein menciona en su investigación (1989, citado en Moreno García, 2005, p. 3) que “el alumnado debe analizar la lengua; construir enunciados; contextualizar; comparar”. Lo cual, brevemente desarrollado, significa lo siguiente:

1. Analizar la lengua implica procesos cognitivos de percepción; de anticipación; de formulación de hipótesis de significado basadas en el conocimiento previo.
2. Construir enunciados orales, determinando intenciones, seleccionando las formas lingüísticas y extralingüísticas de llevarlos a cabo y articulando el enunciado. Y enunciados escritos generando ideas, planificando, redactando y revisando.
3. Contextualizar enunciados apoyándose en el “aquí” y “ahora”; en los participantes y sus intenciones; en las normas de relación para que lo que se dice sea acorde con

lo que se quiere decir y para distanciarse poco a poco del contexto concreto y llegar a lo abstracto.

- 4 Comparar enunciados para contrastar lo que se sabe con los datos de la realidad de la L2; para profundizar en el análisis y no fosilizar errores y para observar a los nativos y sus producciones para percibir las diferencias.

Ahora bien, los materiales deben ofrecer “propuestas didácticas organizadas en función de la necesidad de construir en el aula de español tres competencias básicas: la competencia cultural, la competencia discursiva y la competencia literaria” (Sanz Pastor, 2005). “El desarrollo de estas tres competencias se realiza desde un punto de vista integrador y está condicionado transversalmente por el propósito de perfeccionar el conocimiento léxico-gramatical y de practicar una serie de microhabilidades escritas, tanto interpretativas, como creativas” (Sanz Pastor, 2005).

“En el campo específico del español para extranjeros (ELE), son varios los autores y profesores que hoy en día apuestan por incorporar los textos literarios como material didáctico de clase asumiendo un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua” (Palacios González, 2017, p. 191). En este sentido, Mendoza Fillola afirma en su estudio (1993, citado en Palacios González, 2017, p. 191) que “la incorporación del material literario en la clase de español interesa tanto por el hecho de aportar conocimientos que amplían el conocimiento del mundo del alumno como por potenciar el desarrollo de su CLit y por contener aspectos funcionales y de carácter lingüístico que, además, pueden ser adaptados a cualquier enfoque metodológico”.

Culler define la competencia literaria (1997, citado en Barceló y Barra, 2017, págs. 297-304) cuando afirma que “alude al conocimiento implícito que los lectores desarrollan en contacto con un texto, a partir de sus anteriores experiencias como sujeto lector y receptor de distintas manifestaciones culturales”.

Desde el punto de vista educativo, este concepto fue acuñado por Bierwisch (1970, citado en Acquaroni Muñoz, 2008, p. 306):

Una capacidad humana específica (*human ability*) que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos; contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, así como, la capacidad para su apreciación estética.

Desde el punto de vista del Materialismo Filosófico, la literatura se define de la siguiente forma (Maestro, 2017, p. 305):

Partimos de la definición de Literatura dada desde la ontología materialista, como *construcción humana y racional*, que se abre camino hacia la *libertad* a través de la

lucha y el enfrentamiento dialéctico, que utiliza signos del sistema lingüístico, a los que confiere un valor estético y otorga un estatuto ficcional, y que se desarrolla a través de un proceso comunicativo de dimensiones históricas, geográficas y políticas, cuyas figuras fundamentales son el autor, la obra, el lector y el intérprete o transductor.

De acuerdo con las premisas anteriores, estos son componentes pertenecientes a la ontología de los materiales literarios o al espacio ontológico, “elementos básicos que el investigador de la Didáctica tiene que manejar, analizándolos desde los tres ejes del espacio gnoseológico, a saber, el sintáctico, el semántico y el pragmático” (De Miguel Santos, 2020, p. 219). En este sentido, el espacio gnoseológico requiere operar ante todo ya el intérprete en sus tres ejes, sintáctico, semántico y pragmático, porque es el lugar en el que los materiales literarios se analizan, se inquieren como veremos más adelante.

Con relación a lo anteriormente expuesto, desde esta perspectiva de análisis, podemos inferir que la literatura es una construcción que se hace sobre operaciones en virtud de las cuales lo que ofrece son interpretaciones humanas dadas a una escala racionalista diferente a las interpretaciones que da la ciencia. Se trata de una interpretación científica de los materiales literarios, y no los pertenecientes a otras ciencias como la matemática, en el contexto de la reinterpretación del Materialismo Filosófico desde las exigencias de la literatura. En este sentido, asimismo, se debe tener en cuenta la diferencia entre la teoría y crítica de la literatura. La teoría de la literatura es un conocimiento científico basado en conceptos que están objetivados formalmente en los materiales literarios, mientras que la crítica de la literatura es un conocimiento filosófico de las ideas, a partir de conceptos, que están formalmente objetivadas en los materiales literarios.

En consecuencia, todo lo anterior pone de relieve una relación entre teoría y enseñanza de la literatura en ELE y la consiguiente necesidad de que los profesores en la actualidad tengan una visión crítica de los materiales literarios para poder aplicar en sus aulas.

4. Metodología y discusión

Si asumimos todos estos fundamentos, podremos, entonces, extender la lectura y conocimientos literarios sobre las *Soledades* de Góngora en este tipo de alumnado. Ahora bien, ¿cómo vamos a concretar o llevar a la práctica esta y otras líneas metodológicas de actuación como profesores en esta especialidad? Por ejemplo, cuando a los alumnos en la programación de una Unidad Didáctica sobre vocabulario, sintaxis, y tareas de comprensión de la lectura de la estrofa, versos 69-80, de la *Soledad Segunda* de Góngora, se les propone que realicen un análisis comparativo

entre los rasgos discursivos del español con los de su propia lengua, dichos alumnos siguen un modo crítico, racional, y en *symploké* a través de un proceso comunicativo y pragmático como métodos didácticos. Para que los alumnos realicen esa tarea de forma eficaz y correcta, como profesores de la especialidad les guiaremos o indicaremos los correspondientes ejercicios sobre este autor del Siglo de Oro; les corregiremos. Así pues, ¿cómo aprende el alumno? El modo de llevar a la práctica todo lo planificado en la Unidad Didáctica, el modo de *trabajar* los contenidos, *desarrollar* los objetivos, de *adquirir* las competencias, y *alcanzar* los criterios de evaluación, ¿de qué modo? El modo de poner en práctica todo lo planificado es la metodología basada principalmente en los fundamentos del Materialismo Filosófico desde las exigencias de la literatura, anteriormente mencionados: ejes del espacio gnoseológico: el sintáctico, semántico y pragmático, así como el Enfoque por tareas siguiendo el modelo de Acquaroni Muñoz y Estaire, por ejemplo. Realizaremos una serie de actividades de enseñanza dando respuesta a esos métodos didácticos.

Así de esta manera, las etapas, en las que se desarrolla el Enfoque por tareas conforme al modelo de Acquaroni Muñoz, se estructuran de la siguiente forma:

1. Obtener información sobre Góngora (Etapa de contextualización, preparación o encuadre o *framing*). El producto de esta fase es el documento base que facilita las tareas posteriores, pero, ¿qué pasos se dan para obtenerlo? Aquí se proporciona a los alumnos algún modelo y recursos para poder fabricar el documento base (fichas para completar, indicarles qué información hay que buscar, etc.); se trata de marcar los pasos que hay que dar y especificar con qué dinámicas y qué recursos se realiza cada uno de ellos. Estos pasos tienen que estar relacionados con los siguientes, es decir, y además de información sobre la biografía y el contexto histórico de Góngora, es preciso hacer alguna referencia a su estilo literario: tipo de métrica, temas que trata, léxico que utiliza... Se trata de ir introduciendo información que después puedan utilizar para el análisis del poema.
4. Análisis de los versos objeto de estudio. (Etapa de descubrimiento y comprensión o *focusing*). Este epígrafe constituye el grueso de la actividad en que habría que explicar con mucho detalle. Hay que decidir qué aspectos vamos a analizar del poema (métrica, léxico, tema que trata, alguna figura literaria...), que serían aquellos sobre los que hemos obtenido información en el paso anterior.
5. Pasar a la producción (Etapa de expansión o *diverging*). En este epígrafe es preciso guiar a los alumnos en la producción con varias dinámicas y materiales: elegir un tema; seleccionar un léxico, utilizar alguna de las figuras literarias que se hayan trabajado en el bloque anterior, mostrar más modelos y pasar a escribir.

En base al Enfoque por tareas de Estaire, la planificación de las unidades didácticas junto con los contenidos que se les debe proporcionar a los alumnos son los siguientes:

1. Elección del tema o área de interés: la poesía de Góngora, las *Soledades* (1613).
2. Tarea final: elaborar unos textos poéticos e interpretativos finales respecto de los originales.
3. Especificación de los objetivos de comunicación: durante esta unidad didáctica los alumnos participantes desarrollarán la capacidad de:
 - 3.1. Reconocer la función comunicativa, competencia textual y discursiva de esta estrofa, y compararlas con las de su propia lengua para la tarea final.
 - 3.2. Buscar las elecciones léxicas significativas de este texto poético: tropos retóricos y pragmáticos.
 - 3.3. Usar y reconocer los procedimientos para conseguir la coherencia y cohesión lineal y global de este texto poético.
 - 3.4. Aprender las formas lingüísticas: categorías morfológicas y léxicas, estructuras del sintagma y de la oración.
 - 3.5. Programación final que demuestre el logro de los objetivos: lectura examinando o buscando la información específica del poema, hablando, discutiendo las tareas realizadas por todos los estudiantes de cada grupo, etc.
5. Especificación de los componentes temáticos, lingüísticos necesarios, y adecuados para la obtención de la tarea final: aprender vocabulario relacionado con la tarea de destino; recurrir a los recursos literarios y a su contexto pragmático del poema original para elaborar el texto poético final, etc.
6. Proceso de planificación: secuenciación de los pasos para llevar a cabo las tareas facilitadoras y de comunicación:
 - 6.1. Lección: la poesía de Góngora, *Soledades* (1613).
 - 6.2. Tema: El peregrino en la barquilla de los pescadores faenando con sus redes.
 - 6.3. Destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, y comprensión lectora.
7. Evaluación y valoración incorporada como parte del proceso de aprendizaje: estas tareas tienen como objetivo primordial desarrollar las capacidades de autocontrol y autoevaluación por parte de los alumnos, así como la retroalimentación (*feedback*) y evaluación inicial y formativa continua por parte del profesor.
8. Asignación del tiempo de la unidad didáctica.
9. Materiales para la actividad: ordenadores, conexión a internet, diccionarios, fotocopias de las fichas correspondientes a cada una de las actividades.

Desde esta perspectiva didáctica, en cuanto a los presupuestos metodológicos del Materialismo Filosófico concierne, según Maestro (2017, págs. 1058-1059), “el espacio gnoseológico, en sus tres ejes, sintáctico, semántico y pragmático exige operar sobre todo ya al intérprete, porque el espacio gnoseológico es aquel lugar en el que los materiales literarios se analizan, se inquietan”. En este sentido, en “el eje sintáctico hemos de distinguir los términos, las relaciones y operaciones”. Los términos con los que nos encontramos son, en primer lugar los términos *silva*, *tipo de texto*, y Góngora, que es el *autor* de esta *obra*. Nos encontramos con una serie de *lectores*, tanto

contemporáneos al autor como dados en nuestro tiempo; nos encontramos con una serie de *intérpretes* o *transductores*, que desde finales del siglo XVII ya han comenzado a interpretar hasta nuestros días. En otras palabras, el intérprete se inscribe dentro de este proceso y naturalmente tiene que tener en cuenta estos términos, el autor, la obra, lectores e intérpretes anteriores a este, que tendrá que relacionar entre sí y con otras obras dadas anteriormente en la historia. Resulta, pues, imposible interpretar este poema sin relacionarlo con autores anteriores al autor, Homero nacido en la Grecia Antigua (Siglo VIII a. C), autor de la *Iliada* y *Odisea*; así como posteriores a él, los poetas de la Generación del 27. En el caso que nos ocupa, el discente podría también comparar a Góngora con autores de sus respectivos países. Paralelamente, “En el eje semántico, la literatura comparada ha de dar cuenta de los fenómenos, los referentes y las esencias o estructuras constituidas a lo largo del proceso interpretativo de la ontología misma de la literatura, es decir, a sus autores, sus obras, sus lectores y sus críticos e intérpretes”. En cuanto al eje pragmático del espacio gnoseológico respecta, nos referiremos a “los autologismos, dialogismos y a las normas”. Este poema es una interpretación autológica de la idea de desengaño por un joven cortesano que, desdeñado por la pareja a la que ama, ha decidido desterrarse y vivir errante. Se realiza a partir de una visión y estructuración completamente dialógica, circunscrita a la idea de desengaño de la literatura barroca española en cuya cúspide se sitúan las *Soledades* de Góngora al sublimar todo lo que es la obra de Homero y la de los poetas de la Generación del 27. Dicho de otra manera, Góngora sería inconcebible sin la armonía de estos autores en él dialécticamente sintetizados como fueron Homero y los poetas de la Generación del 27. El barroco español se construye sobre la síntesis dialéctica de estas dos tendencias, dialogías, cuyo resultado normativo es este poema ejemplificado.

Sin embargo, ¿serían suficientes los contenidos sugeridos adecuados respecto a los objetivos marcados? Mediante la metodología planteada, ¿se podrían trabajar los contenidos con el fin de alcanzar los criterios de evaluación propuestos? Mediante el desarrollo de los objetivos especificados, ¿sería el alumnado capaz de adquirir las competencias deseadas? Para responder a estas preguntas, el profesorado debe de aplicar la metodología objeto de estudio de una forma gradual y asignar unas actividades conforme a los criterios de nivel y conocimiento del discente. Es decir, se debe estructurar, por un lado, las tareas de una forma gradual de lo más sencillo a lo más difícil. Por otro, se han de integrar correctamente las actividades comunicativas con otras tareas y ejercicios diseñados para proporcionar al alumnado un control sobre el sistema lingüístico (léxico, sintáctico, semántico, pragmático). Debemos también significar que “la pragmática es previa a la semántica, ya que las especificaciones contextuales constituyen una información de entrada necesaria para la interpretación semántica de los enunciados” (González Nieto, 2001: 191).

No obstante, de lo dispuesto anteriormente, cabe asimismo preguntarse si con las *Soledades* de Góngora en este contexto de enseñanza, no privilegiamos dicho material literario al cual los demás quedan subordinados, incurriendo de esta forma en el *monismo* en vez de en *symploké* en el que los materiales están combinados entre sí de forma material y lógica. Por otra parte, debemos adoptar una actitud no analítica en la que se parte de la proposición que se pretende demostrar, sino *dialéctica* en la que se parte de la proposición que va a refutarse. De conformidad con estos presupuestos, creemos que se puede corregir cuando al discente le asignemos la actividad de estudiar el orden discursivo del español y compararlo con el de su propia lengua, al indicarles además si conocen alguna obra en su lengua nativa de características semejantes para confrontar y debatir.

5. Marco práctico

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se propone el subsiguiente esquema:

DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS LITERARIOS EN EL ESPACIO ONTOLÓGICO ANALIZADO DESDE LOS TRES EJES DEL ESPACIO GNOSEOLÓGICO: EL SINTÁCTICO, SEMÁNTICO Y PRAGMÁTICO.

Autor del Texto

Góngora (1561-1627) perteneciente al Siglo de Oro español-siglo XVII (Barroco).

“Resumimos brevemente el argumento de *Soledades*” (Martín Puente, 1995, p. 206):

En la *Soledad primera* un joven, despreciado por su amada, tras naufragar, llega sobre un madero a una playa, donde lo recogen unos pastores que lo hospedan esa noche. Emprende viaje al alba y se encuentra con el acompañamiento de una boda. Invitado a asistir a los festejos, contempla los fuegos artificiales, las danzas, los discursos, los banquetes, la ceremonia nupcial y los juegos que tras ella se celebran: lucha, salto y carrera.

La *Soledad segunda* comienza al alba del día siguiente: el náufrago se encuentra en la orilla de una ría, entre gentes de mar y sube a la barquichuela de dos humildes pescadores a quienes acompaña en las faenas de la pesca mientras le cuentan sus penas amorosas. Arriban los tres a la isla donde el náufrago es recibido por el padre de los pescadores y sus

bellas hermanas, con quienes recorre el héroe el islote y come. Cuando cae la tarde llegan los prometidos de las muchachas para entonar cantos de amor. Al amanecer el protagonista es llevado a tierra firme por los pescadores, asistiendo desde la barca a una partida de caza con halcones que se celebra en la ribera.

Tipo de Texto

Silva. Texto poético compuesto por versos endecasílabos (11 sílabas) y heptasílabos (7 sílabas), de rima consonante y que no se puede dividir en estrofas simétricas.

Texto: versos 69-80, de la Soledad Segunda (1613)

(En estos versos se describe cómo el espolón del barco mayor arroja más gotas de agua en espuma que el sol de la mañana gotas de rocío seca sobre las flores (violetas negras). Asimismo, el peregrino, que ha embarcado en la barquilla de los pescadores, contempla cómo las redes de los pescadores son un laberinto de lino parecido al que fabricó Dédalo para encerrar al Minotauro en Creta).

Lector (alumno)

Lágrimas no enjugó más de la Aurora
sobre víolas negras la mañana, 70
que arrolló su espolón con pompa vana
caduco aljófár, pero aljófár bello.
Dando el huésped licencia para ello,
recurren no a las redes, que mayores
mucho Océano y pocas aguas prenden, 75
sino a las que ambiciosas menos penden,
laberinto nudoso de marino
Dédalo, si de leño no, de lino,
fábrica escrupulosa, y aunque incierta,
siempre murada, pero siempre abierta. 80

(Beverley, 2014, p. 124).

Transductor o intérprete (crítico, profesor, alumno)

Profesor: sujeto reflexivo-docente con la destreza cognitiva de interpretar y de enseñar a comprender textos literarios

Alumno: sujeto discente con la destreza cognitiva de comprender textos literarios

Prosificación (versos 69-80): [*El sol de*] la mañana no enjugó [*secó*] más lágrimas de la Aurora [*gotas de rocío*] sobre víolas [*violetas*] negras, que [*como*] su espolón [*del mayor barco*] arrolló con pompa vana [*a*] caduco aljófár [*piedra irregular, que aquí significa las gotas de agua en espuma que arroja el espolón del barco*], pero bello aljófár [*piedra preciosa que dura sólo un instante*]. El huésped dando licencia para ello, no recurren a las redes mayores, que [*las cuales*] prenden mucho Océano y pocas aguas, sino [*recurren*] a las menos ambiciosas que penden, [*como*] el laberinto de Dédalo [*que fabrica el laberinto de Creta para encerrar al Minotauro*] marino y nudoso, si no [*es*] de leño, [*es*] de lino, [*cual*] fábrica escrupulosa, y aunque incierta, siempre murada, pero siempre abierta.

Tabla 1. *Expresados simbólicos subordinados a figuras retóricas (Metaforización del símbolo)*

Planos evocados	Planos reales
<i>lágrimas de la Aurora</i> (metonimia)	Gotas de rocío
caduco <i>aljófár</i> (metonimia)	Piedra irregular, las gotas de agua en espuma que arroja el espolón del barco
laberinto de <i>lino</i> , <i>fábrica escrupulosa</i> , y aunque <i>incierta</i> , siempre <i>murada</i> , pero siempre <i>abierta</i> . (metáforas)	Las redes

Interpretación (versos 69-80)

Tema: El peregrino en la barquilla de los pescadores faenando con sus redes.

El sol de la mañana no seca más gotas de rocío sobre las flores como las gotas de agua en espuma que arroja el espolón del barco mayor con la tropa marítima a bordo. Mientras, el peregrino, embarcado en la barquilla de los pescadores, observa cómo éstos faenan con sus redes para pescar, las cuales se asemejan a un laberinto de lino, cual fábrica escrupulosa, y aunque incierta, siempre murada, pero siempre abierta; dicho laberinto, semejante al que fabricó Dédalo en Creta para encerrar al Minotauro.

Herramientas Didácticas: Plan de estudios, Currículo, Programación, Unidades Didácticas, Actividades, Ejercicios

Dinámica: Individual, y en grupos de 3 o 5 alumnos dependiendo del número total de alumnos.

Metodología empleada: Enfoque por tareas y técnica de análisis mediante el estudio detenido del poema, de sus elementos y propiedades.

Material y recursos necesarios: Ordenadores, conexión a internet, bolígrafos, diccionarios, y fotocopias de las fichas de la actividad para los alumnos.

Nivel y destinatarios: Niveles C1-C2: estudiantes de ELE de filología española.

Duración: 3 horas divididas en tres sesiones.

Objetivos: Adquisición de conocimientos precisos con el fin de comprender y producir recursos poéticos como estrategia de comunicación. Para ello, el trabajo del vocabulario y las tareas de comprensión de la lectura de la silva, versos 69-80, de la *Soledad Segunda* de Góngora, constituye la vía para la consecución de dicho objetivo.

Destrezas: Comprensión lectora, expresión oral, y expresión escrita.

Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales: Estudio del léxico y de la sintaxis de forma integrada para la realización de tareas de comprensión de lectura y producción escrita.

Ejercicios:

A) Reflexionar sobre el orden discursivo regular del español y comparar este esquema con el de su propia lengua.

Español:

(1) *El sol de la mañana no seca más gotas de rocío sobre las flores como las gotas de agua en espuma que arroja el espolón del barco mayor con la tropa marítima a bordo.*

Inglés:

(2) *The morning sun no longer dries dew drops on the flowers like foam-shaped water drops that the spur of the great ship casts with the naval troop on board.*

B) Estudiar y analizar los procesos formales de algunos textos clásicos. En el siguiente enlace aparece un texto de Homero perteneciente a *Homero-Iliada I 1-32 (Hom. Il. I 1-32)*⁴, para su comparación con el poema objeto de estudio. En este aspecto, Góngora

⁴ http://www.poesialatina.it/_ns/Greek/tt2/Omero/Iliade01-001-032.html

“imita ciertos dispositivos estructurales de la narración y ciertas estrategias descriptivas” (Duarte, 2016, p. 369).

6. Conclusión

Una de las preguntas que nos planteábamos antes de realizar este trabajo era por qué no se incluía la poesía de los clásicos en las aulas de ELE. De toda la bibliografía consultada, artículos, revistas, trabajos, etc. se desprende que hay un cierto temor a incluirla por la complejidad que encierra; si bien algunos autores como Acquaroni Muñoz, Sanz Pastor, Palacios González, defienden su inclusión. Por consiguiente, a partir de los datos objetivos que hemos obtenido de toda la bibliografía consultada, consideramos que una poesía tan compleja como la de Góngora, sí se puede implementar en las aulas de ELE siempre que se realice un trabajo previo de preparación del alumno y consecuentemente este temor desaparecería.

Entre las propuestas planteadas en general, hemos querido resaltar una perspectiva filosófica-didáctica en este campo a partir de los estudios ya realizados en el ámbito de la didáctica respecto a la literatura de clásicos y su confluencia como material de enseñanza con la apuesta del Materialismo Filosófico como una propuesta concreta y viable de ser ejecutada en el aula. Eso sí, a partir de enfoques metodológicos que definan los roles del profesor y estudiante.

Hemos puesto de relieve en el transcurso de este trabajo que mediante la interacción comunicativa, el debate, el trabajo en equipo, la reflexión y la creatividad asociados al uso del lenguaje, los alumnos son capaces, en nuestra opinión, de adquirir una preparación suficiente para entender este género lírico de la literatura. De esta forma, los ejemplos didácticos que hemos planteado pueden suponer para el discente una disposición y habilidad tanto para comprender los rasgos propios de la poesía, como para promover las tareas de recreación y creatividad de la misma hasta la consecución de la producción de textos poéticos escritos. Nuestra filosofía es preparar al alumnado para la adquisición de una competencia lingüística y discursiva previa referente al léxico, la sintaxis, los recursos estilísticos de esta poesía tan hermética que ha sido objeto de análisis, con el fin de generar en el aprendiz la competencia cultural y literaria precisas para convertirse en lectores de poesía de los clásicos.

Respecto a los ejemplos en particular, nos hemos centrado en los aspectos más característicos de la poesía de Góngora en un intento de acercar al alumnado lo que supuso este autor clásico tan importante para la literatura universal. Hemos abordado del modo más sencillo posible la enseñanza de este género literario a través de los enfoques metodológicos estudiados mediante los cuales el alumno puede adquirir una práctica determinada que promueva notablemente su aprendizaje. Se trata de una

metodología que sirve como eje vertebrador y motivador en la enseñanza de la literatura y poesía en ELE, puesto que el alumno se convierte en protagonista activo de su aprendizaje con la asignación de tareas continuas de recepción y creación.

Sin embargo, es preciso subrayar que la inclusión de la literatura en las clases de ELE no ha estado exenta de controversias, ya que las obras literarias siempre han sido consideradas como inaccesibles e intocables hasta tal punto de sacralizarlas. No queremos finalizar sin apuntar posibles líneas de investigación a partir de este trabajo, por ejemplo, realizar investigaciones para incluir la poesía clásica de otros autores como Quevedo, Lope de Vega, Cervantes, etc. poner en práctica propuestas innovadoras con nuevas técnicas o métodos didácticos, etc.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- ALONSO, D. (2009). El Polifemo, poema barroco. *Atenea (Concepción)*, (500), 231-249. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/atenea/n500/art_19.pdf [Fecha de acceso: 14-02-2023].
- ARRIETA, J. Á. A. (2001). “Góngora y Quevedo a la luz de la metáfora y del símbolo”. En Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO), 150-160. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/05/aiso_5_017.pdf [Fecha de acceso: 10-04-2014].
- BARCELÓ, E. C. y BARRA, L. B. (2017). “El cortometraje como instrumento para explorar la competencia literaria de los futuros maestros”. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2017* (pp. 297-304). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- BEVERLEY, J. (Ed.). (2014). *Soledades, Luis de Góngora*. Ediciones Cátedra, 16ª ed.
- CABALLERO BONALD, J. M. (2005). “Soledades y otros poemas”. *El País*. Disponible en: http://elpais.com/diario/2005/03/06/cultura/1110063604_850215.html [Fecha de acceso: 05-05-2014].

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística.
- DE MIGUEL SANTOS, C. (2020). “Comprensión de textos literarios para estudiantes extranjeros desde la Crítica de la razón literaria: la cuestión didáctica”. En *Hacia una interpretación de la literatura a través de las ciencias desde la “Crítica de la razón literaria”* (pp. 199-230). Vigo, Editorial Academia del Hispanismo.
- DUARTE, J. E. (2016). “Blanco, Mercedes. *Góngora heróico. Las ‘Soledades’ y la tradición épica*, Madrid, CEEH, 2012, 444 pp. (ISBN 978-84-15245-22-3)”. *La Perinola*, 20, 365-388.
- ESTAIRE, S. (2000). Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (II). *DidactiRed del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <https://www.gestionih.com/admin-aula/documentos/1348221397Lectura-Modulo-III-2.pdf> [Fecha de acceso: 14-02-2023].
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid, Cátedra.
- GONZÁLEZ ROVIRA, J. (2005). *Soledades y otros poemas de Luís de Góngora*. Madrid, Santillana.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Biblioteca Nueva, vol. 3.
- MAESTRO, JESÚS G. (2017). *Crítica de la razón literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica. Tratado de investigación científica, crítica y dialéctica sobre los fundamentos, desarrollos y posibilidades del conocimiento racionalista de la literatura*. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2022, 10ª ed. digital definitiva disponible en línea: <https://criticadelarazonliteraria.blogspot.com/> [Fecha de acceso: 14-02-2023].
- MARTÍN PUENTE, C. (1995). La Segunda Soledad de Góngora (vv: 208-551) y Virgilio (georg: 4, 315 ss.). *Cuadernos de filología clásica: Estudios latinos*, (9), 205-214.
- MORENO GARCÍA, C. (2005). “Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa”. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004* (pp. 599-611). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- PALACIOS GONZÁLEZ, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera: estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.UAM.es/handle/10486/679868> [9 de enero de 2021].
- SANZ PASTOR, M. (2005). *El Quijote en el aula, un crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula/ [Fecha de acceso: 14-02-2023].