



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

ALBALADEJO GARCÍA, MARÍA DOLORES

Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 5, julio-diciembre,
2007, pp. 1-51

MarcoELE

València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El presente artículo es una revisión-ampliación del artículo publicado en la Revista del Instituto Cervantes de Estambul, Número 7, bajo el título "Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)", y del publicado por la Universidad Jaquelónica de Cracovia (2006/6) en formato papel titulado "Aplicación práctica de los principios teóricos para una enseñanza comunicativa de E/LE a través de la literatura (II)".

Resumen

La presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera y su escaso uso en las aulas ha provocado la reacción de numerosos autores, que reivindican el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de E/LE. Dentro de esta línea de pensamiento se encuadra el presente artículo, donde partiendo de la tipología de actividades y estrategias existentes en la didáctica del inglés, presentamos una propuesta para la aplicación de actividades comunicativas a textos literarios en castellano, en un esfuerzo por paliar el vacío existente en el campo de la enseñanza de E/LE.

PALABRAS CLAVE: la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera, potencial didáctico, textos literarios para la enseñanza de E/LE, tipología de actividades, actividades comunicativas, textos literarios en castellano.

Abstract

How to take literature to the SFL classroom: from theory to practice

The marginal presence of literature in the manuals of teaching of Spanish as a Foreign Language and its scarce use in the classrooms has caused the reaction of numerous authors that claim the didactic potential of literary texts for the teaching of SFL. Inside this line of thought the present essay is fit in, where leaving from the typology of activities and existing strategies in the teaching of English, we present a proposal for the application of communicative activities to literary texts in Spanish, in an effort to alleviate the emptiness existing in the field of the teaching of SFL.

KEY WORDS: literature in the manuals of teaching of Spanish as a Foreign Language, didactic potential, literary texts for the teaching of SFL, typology of activities, communicative activities, literary texts in Spanish.

The best way to improve your knowledge of a foreign language
is to go and live among its speakers.
The next best way is to read extensively in it
(Nuttall, 1982: 168)

1. INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo pretendemos presentar una visión actual de la situación de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE, con el fin de mostrar el uso deficiente que de este valioso corpus de lengua se hace en las aulas de enseñanza de español, y la necesidad de una revalorización de su potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas y de elementos culturales pertenecientes al mundo hispanohablante. En segundo lugar, llevaremos a cabo la aplicación práctica de los principios teóricos presentados, teniendo en cuenta la necesidad de diseñar actividades que tengan como fin la explotación de los textos literarios en castellano como material didáctico para la clase de español como lengua extranjera. El objetivo último de nuestra propuesta es poner a disposición del profesor de E/LE una serie de actividades comunicativas que puedan ser aplicadas a cualquier texto literario y utilizadas para la enseñanza del español de todos los niveles. Debido a la escasez de estudios publicados en este sentido en español y a la evidente limitación de espacio, en el ensayo actual tomaremos como punto de partida la tipología de actividades y estrategias existentes en el campo de la didáctica de la literatura en inglés, y más concretamente la propuesta por Collie & Slater en su libro *Literature in the Language Classroom* (2002: 36). De esta última presentaremos una selección de las actividades más representativas, y en su caso ofreceremos posibles adaptaciones de dichas técnicas a textos literarios en castellano.

2. PRESENCIA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Si hacemos un breve resumen retrospectivo de la presencia y uso de los textos literarios por los diferentes enfoques metodológicos surgidos a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, tendremos que la noción de su funcionalidad con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera ha ido variando notablemente. En los años 50, el modelo *gramatical* predominante hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras “elevadas” de lengua. Con estos objetivos de aprendizaje, la literatura se convertía en el vehículo perfecto para la enseñanza

de una segunda lengua, y los alumnos no podían sino aspirar a escribir, si no a hablar, a semejanza de los modelos lingüísticos presentados por el profesor.

Con la llegada de los años 60, y hasta principios de los 70, el foco de atención de los métodos de enseñanza varió, siendo los criterios lingüísticos los definitorios de los contenidos en la enseñanza de idiomas. Este nuevo enfoque, denominado *estructural*, pretendía romper con el modelo existente, y es por ello que la lengua literaria quedó suprimida de los programas de lengua, pasando a ser las estructuras lingüísticas y el vocabulario el foco de atención de las programaciones de lenguas extranjeras. Además, los textos literarios presentaban el problema añadido de que dichas programaciones seguían una estructuración graduada dependiendo de la dificultad que presentaran al alumno las estructuras y el vocabulario, y las obras literarias no podían adecuarse a dicha gradación.

Los años 70 trajeron el desarrollo de programas *nocional-funcionales*, y con ellos la importante inclusión de aspectos relacionados con el uso social de la lengua, aunque en la práctica los contenidos, si bien organizados en categorías nocionales y funcionales, seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua, y la renovación de la enseñanza de las lenguas extranjeras fue más parcial que efectiva. Como señala Melero Abadía, "el modelo nocional-funcional no constituye ni un método ni un enfoque de enseñanza", más bien una nueva forma de descripción y organización de los contenidos de los programas, que se presentó como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, pero que "excepto en las muestras de lengua, que sí son más naturales, las diferencias respecto a los manuales de corte estructural apenas se aprecian" (2000: 85). De nuevo, la literatura no tenía cabida en los "nuevos" planteamientos didácticos, y continuó siendo excluida de los programas de aprendizaje.

La verdadera ruptura con los planteamientos establecidos en referencia a la adquisición de nuevas lenguas llegó con los años 80 y con el modelo *comunicativo*. A partir de entonces se produce una verdadera "revolución comunicativa", en la que el énfasis recae totalmente en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada *competencia comunicativa* por parte del alumno (noción a la que volveremos más tarde para su estudio en relación a la literatura). En esta etapa de cambio, la Lingüística Aplicada mira por primera vez hacia la aportación de otras disciplinas a la enseñanza de una lengua extranjera, como la Psicolingüística o la Sociolingüística, y aparecen cientos de estudios sobre temas no tenidos en cuenta anteriormente como las necesidades de los alumnos, la motivación, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc. Sin embargo, tal y como revelan Collie & Slater en su libro (2002: 2), el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura. El movimiento comunicativo de los 80 y su carácter utilitario desvía su atención de todo

aquello que no tenga un propósito práctico, como remarcan Maley & Duff¹, y la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria. Es más, la necesidad por parte del alumno de un arsenal de términos críticos pertenecientes al metalenguaje de los estudios literarios, y la enorme carga de connotaciones culturales no deseadas, convencía a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras literarias no podrían ser estudiadas satisfactoriamente en la lengua extranjera (Collie and Slater: 2002: 2).

Ya en los 90, Naranjo Pita nos dice que asistimos a un interesante panorama en la enseñanza de segundas lenguas, en el que, con un carácter integrador y ecléctico, confluyen *diversas corrientes y planteamientos metodológicos*, donde numerosas disciplinas tienen cabida (Psicología, Filosofía, Sociología, Lingüística, Informática...) y en el que "la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad". También señala sin embargo que, tal y como lingüistas como Widdowson y autores como Maley & Duff matizan, la revalorización de la literatura en el mundo de las lenguas extranjeras "radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario" (1999: 8).

La revalorización de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo con el estudio de Naranjo Pita, favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en este sentido en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días, pero no así en el de la lengua española. Escasos son los estudios existentes relacionados con el tema que nos ocupa en español, y aunque en los libros de texto se vislumbra un intento por incorporar la literatura, ésta aparece como un apéndice al final de las unidades didácticas y "siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica" (1999: 9). Acquaroni, refiriéndose en particular a la poesía, pero siendo aplicable a todos los textos literarios en general, va más allá al afirmar que "Ya el hecho de situar el poema al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase"². Los que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera sólo tenemos que echar un vistazo a nuestros libros de texto para constatar que desafortunadamente ésta es la realidad imperante. Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los

¹ Citado por María Naranjo Pita (1999: 8).

² Citado por Naranjo Pita (1999: 9).

textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo.

Numerosos autores reclaman el desarrollo de la *competencia literaria* de los alumnos, entendida ésta como parte integral de la competencia comunicativa. Teniendo como centro de atención el enfoque comunicativo del currículo del Instituto Cervantes (PCIC) (1994) para nuestro estudio, encontramos que afirmaciones tales como la expuesta por López Valero y Encabo Fernández en su libro *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, cobran sentido y relevancia en este sentido:

La defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar. Evidentemente, no todo van a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas. Eso no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos. En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido (2002: 86-7).

Por tanto, la presencia de la literatura en los programas de E/LE, y más concretamente en las programaciones con un enfoque comunicativo como lo es el del Instituto Cervantes, no sólo no interfiere con su metodología, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, en la adquisición de experiencias en las que los alumnos “deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural” (Álvaro García Santa-Cecilia, 2000: 44), y nada mejor que hacerlo a través de un vehículo de gran riqueza lingüística y estética como el que proporciona la literatura.

3. ¿POR QUÉ INTRODUCIR LA LITERATURA EN LA CLASE DE E/LE?

Seguidamente analizaremos con mayor detalle las razones expuestas que abogan por el uso de la literatura en la clase de E/LE, e incluiremos otros

motivos que apoyan esta postura. Nuestro objetivo es responder a la pregunta que fundamenta nuestro ensayo, ¿por qué incluir la literatura en la clase de E/LE?, o dicho de otra forma ¿qué nos ofrecen los textos literarios como instrumento didáctico? Para ello seguiremos en cierta medida los razonamientos ofrecidos por Collie & Slater en su libro antes mencionado.

La primera razón que da respuesta a nuestra pregunta es el *carácter universal de los temas literarios*, aunque como apunta Naranjo Pita, el modo de tratarlos difiera. La universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. También es cierto que el tratamiento diferente de dichos temas puede crear extrañamiento e incluso una barrera cultural que rebasar, como en el caso presentado por Arthur H. King (2003: 38), en el que un estudiante persa preguntó refiriéndose a las obras de Shakespeare por qué a los británicos les gustaba Shakespeare si era tan cruel. Debemos recordar sin embargo, que el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. La literatura ofrece textos perdurables y relevantes que impiden que el acto de lectura pierda valor a los ojos del estudiante. Como dice Bruno Bettelheim³ al respecto, el acto de leer queda devaluado cuando el material de lectura es tan superficial en sustancia que poco significado se puede extraer de él y por tanto no añade nada de importancia a nuestra vida.

En segundo lugar, la literatura es *material "auténtico"*, lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos. Este hecho conlleva varias implicaciones importantes para la enseñanza de una lengua extranjera, que exponemos seguidamente. Primeramente, nos hace pensar en una mayor dificultad lingüística, que si bien puede constituir un obstáculo, también puede interpretarse como un modo de presentar al alumno diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural, pues como afirma King (2003: 41), al igual que un nativo puede absorber de la lectura de su propia lengua no solamente vocabulario y puntuación sino las formas arquitectónicas principales, igualmente puede hacerlo un lector de segunda lengua o lengua extranjera. Por otra parte, la dificultad lingüística inicial puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas.

Una segunda implicación surge del hecho de que los textos literarios no estén escritos con el objetivo de enseñar una lengua, sino con el propósito principal

³ Citado por Irma K. Ghosn (2002: 173).

de disfrutar de la lectura. Según Natalie Hess (2003: 19), la literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno, y con ello un aumento de interés y motivación. Si nos remitimos a la definición del acto de lectura ofrecida por Christine Nuttall (1982: 3,4,19) como la extracción de significado de un texto con el propósito de conseguir algo: hechos, ideas, información, placer, etc., nos encontramos con que la verdadera razón por la que leemos fuera del aula no está relacionada con el aprendizaje de una lengua, sino con los usos que hacemos de la lectura en nuestra vida diaria. Nuttall continúa diciendo en este sentido que necesitamos suministrar a los alumnos textos que contengan un mensaje, ya que los típicos libros que se utilizan en un curso de lengua extranjera ayudan al docente solamente a presentar o practicar un determinado elemento lingüístico, pero no proporcionan un objetivo real de lectura, proceder que no corresponde en ninguna medida con un uso auténtico del texto y da lugar a la ausencia o casi ausencia de motivación por parte del alumno, pues como dice Nuttall, no existe nada que pueda reemplazar la motivación que proporciona la necesidad de leer. Alan Bird (1979: 294) dirá a este respecto que con el uso de textos literarios auténticos en clase, los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la "vida real".

Siguiendo con nuestra pregunta, nos encontramos con el *valor cultural* de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta. A través de los textos literarios, nos dicen Collie & Slater (2002: 4), los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo. El provecho que una formación social y cultural proporciona al alumno es múltiple, puesto que si por un lado, como afirman López Valero y Encabo Fernández (2002: 87), le lleva a alcanzar un nivel comunicativo mucho mayor, por otra fomenta la simpatía hacia el país en cuestión, necesaria para obtener placer en el dominio de una lengua extranjera según Arthur King⁴. A estos beneficios hay que añadir la inclusión de forma natural en el aula de otros aspectos culturales del lenguaje que normalmente no son tratados en un curso regular de lengua, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan

⁴ Citado por Thomas K. Adeyanju (1978: 135).

ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la entonación para expresar humor o enfado.

El cuarto motivo a favor del uso de la literatura como herramienta didáctica en clase, defendido anteriormente, es el de la *riqueza lingüística* que aportan los textos literarios. Esta riqueza lingüística se traduce en primer lugar en un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, que si bien puede considerarse poco apropiado para el uso diario, constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje. Por otra parte, el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumnado es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase. En segundo lugar, en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita. A nivel de comprensión auditiva y expresión oral, Irma Ghosn (2002: 175) nos dice que a través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera con experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral, ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua. Collie & Slater (2002: 5) reafirman esta opinión al decir que un texto literario constituye una excelente ayuda para el trabajo oral, que hará a los estudiantes más creativos y arriesgados a nivel productivo. La práctica de la destreza auditiva se realiza, claro está, a través de estas conversaciones / debates surgidos del texto que se esté tratando, y además puede fomentarse a través de la lectura, audición de grabaciones, películas o adaptaciones teatrales, si existen y están disponibles, o dramatizaciones por parte de los alumnos de toda o parte de la obra. El desarrollo de la destreza lectora del estudiante al leer obras literarias extensas es evidente, puesto que tienen que poner en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado del contexto, ejercicio que les será de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de texto no literarios. En conclusión, podemos decir que la literatura ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales.

Finalmente, otra razón convincente para usar la literatura en la clase de lengua extranjera es el poder potencial de ésta para involucrar personalmente al lector, para crear un *compromiso personal* del estudiante con la obra que lee. Una vez que el lector entra en el mundo del texto, éste se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención. El beneficio que aporta este cambio de

enfoque para la adquisición de la nueva lengua es de gran importancia, puesto que el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente. Más tarde pueden ser retomadas por el profesor para su práctica y consolidación, o simplemente reconocidas por el alumno posteriormente en otro contexto fuera del texto literario. Por otra parte, como dice Hess (2003: 20), la literatura parece sacar a la luz las emociones, de forma que el lector puede llegar a identificarse con un personaje, compartir sus pensamientos y sentimientos, transportarse figurativamente con las imágenes evocadas en un poema, etc., conectando de alguna manera su experiencia personal con el texto. La cohesión del texto con las experiencias de los estudiantes aumentan el interés y la implicación en la clase de lengua, al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa, lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula y por tanto en una aceleración del proceso de aprendizaje en general. La elección del texto por parte del docente es de vital importancia para lograr esta deseada conexión, atendiendo a criterios a los que aludiremos en el siguiente apartado, y aprovechar así la participación que, en palabras de Hess, casi ningún otro tipo de texto es capaz de producir.

4. ¿QUÉ TIPO DE TEXTOS SON APROPIADOS PARA LA CLASE DE E/LE?

Una vez respondida esta cuestión, tendremos que preguntarnos qué tipo de textos son adecuados para la clase de español como lengua extranjera y bajo qué *criterios* deben ser seleccionados, para lo cual nos apoyaremos en las opiniones y sobre todo experiencias de autores como Nuttall, Naranjo Pita, Collie & Slater, Ghosn, Garton, Dubois, Kumar y Adeyanju, recogidas en diversos ensayos y libros de didáctica. Todos ellos parecen coincidir en unos *requisitos básicos* que los textos literarios deben cumplir, de los cuales haremos un compendio y una selección de los que a nuestro parecer son relevantes para la consecución de los objetivos perseguidos por un enfoque comunicativo en el aula de E/LE.

En primer lugar, los textos deben ser *accesibles*. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. El léxico debe ser restringido e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura de la obra. Es lo que Krashen (Ellis, 1987: 157) denomina como 'información de entrada comprensible' (*comprehensible input*), aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno. Según Krashen, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente

después; el *input* de lengua por tanto debe consistir en $i + 1$, de lo cual se infiere que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. El obstáculo que supone la valoración del nivel lingüístico de los alumnos es mínimo si éstos son conocidos por el docente, pero en caso de no ser así, ¿cómo evaluar su competencia lingüística?. Christine Nuttall, en su obra, nos ofrece dos estrategias para su medición: una consiste en el recuento de la longitud de la palabras y las frases del texto, para lo cual ya existen varios sistemas diseñados, entre los que se encuentran el llamado *SMOG index* y el *Fry readability estimate*, aunque de gran complejidad, y otra el uso de los *cloze test*, de mayor facilidad de aplicación al no necesitar de cómputo. En este último sistema se elegiría un pasaje representativo del texto en términos de dificultad y se les pediría a los alumnos que completaran los huecos con palabras adecuadas, dejando las primeras frases completas para que tuvieran una idea del tema. De acuerdo al estudio de Nuttall, un 60 por ciento de puntuación es lo recomendado para lograr una lectura independiente y un 45 por ciento si el texto va a ser utilizado en clase.

En segundo lugar, los textos deben ser *significativos* y *motivadores*. Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales. Como señalan Collie & Slater, para justificar el tiempo y el esfuerzo adicional que los alumnos necesitarán para poder leer un texto literario en una lengua que no es la suya, debe haber algún tipo de incentivo que les haga superar los obstáculos lingüísticos con entusiasmo. Esto puede lograrse seleccionando una obra que sea *atrayente*, *interesante* y *divertida* a la vez, para lo cual el texto tiene que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes, que los temas desarrollados reflejen sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario. Para ellos será placentero verse reflejados en la historia, y el tratamiento de estos temas desde una perspectiva diferente a la propia puede suponer un aliciente añadido. El modo de conocer los gustos y preferencias de los alumnos puede realizarse a través de cuestionarios en los que, además de preguntarles cuales son sus temas y tipo de libros favoritos, es muy importante averiguar qué libros han leído y qué libro están leyendo en ese momento, puesto que puede darse el caso de que respondan de acuerdo a lo que ellos piensan que deberían leer, y no a lo que a ellos realmente les gusta. Otra forma de entrar en su mundo particular de intereses puede ser el proveer al alumnado de tres o cuatro resúmenes, incluyendo incluso extractos de los textos, y que ellos elijan la opción que les parezca más atractiva. Para concluir, el docente debe optar por un texto que interese al mayor número de alumnos y que no aburra al resto, teniendo en cuenta que los intereses del propio profesor también son importantes para transmitir en clase el tipo de entusiasmo que hace que ésta funcione.

Como tercer criterio para la elección de un texto idóneo para la enseñanza de una lengua extranjera incluiremos la necesidad de que sean *textos*

integradores de varias destrezas. Frecuentemente encontramos que los textos literarios son explotados en el aula solamente con el fin de desarrollar la habilidad lectora y escrita, haciendo que los alumnos lean el texto y respondan a unas cuantas preguntas de comprensión de la lectura y quizás después escriban una composición sobre el mismo tema. Lo que se necesita es crear actividades comunicativas que integren y sirvan para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, siempre teniendo la comunicación entre los estudiantes como objetivo primordial. La literatura ofrece el contexto natural ideal necesario para suscitar dicha integración, descrito en el Plan Curricular del Instituto Cervantes de la siguiente forma:

Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en *contextos establecidos de forma natural*, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás (Naranjo Pita, 1999: 15).

La práctica de unas destrezas en una actividad determinada y no otras queda a discreción del docente, que tendrá que establecer en qué momento y con qué objetivo deben trabajarse.

Dentro de este apartado es importante señalar que el desarrollo de la habilidad lectora del alumnado, al tiempo que se trabajan las demás destrezas, es del todo aconsejable. Con ello queremos decir la práctica de estrategias de lectura que puedan ser aplicadas a otros textos, como puede ser la capacidad de discriminar los nuevos términos léxicos necesarios para la comprensión global del texto de los superfluos, la destreza para entender el significado general a través de los recursos de cohesión y coherencia del discurso, o la habilidad para inferir información del contexto, de saber leer entre líneas. Todas estas estrategias interpretativas serán herramientas vitales para el alumno a la hora de enfrentarse a cualquier otro texto perteneciente a la literatura o a cualquier otro género.

Un cuarto factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de E/LE es la elección de *textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados*. Siguiendo este criterio, el profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua. Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada. Con este modo de actuación despertaremos el interés del alumno por la literatura, puesto que dejará de ser una forma de lengua estática y aburrida

para pasar a ser viva y placentera, potenciaremos su seguridad en el manejo del español, ya que al hacer este tipo de textos accesible a la realidad del aula se sentirán invitados a trabajar creativamente con ellos, y finalmente favoreceremos su afán por participar, formar parte del proceso activo a través de la expresión de sus opiniones y reacciones personales sobre la obra que tratemos, y al hacerlo estarán usando la lengua meta, que en definitiva constituye nuestro objetivo último.

El quinto requisito lo introduciremos con una pregunta que quizás aparezca en la mente del docente a la hora de elegir una obra, y es la que sigue: los textos literarios para nuestra clase de lengua extranjera, ¿deben incluir connotaciones socio-culturales?. La respuesta no puede ser en otro sentido que en el afirmativo. Por una parte debemos tener en cuenta que este es un rasgo característico de la literatura perteneciente a cualquier época o país, y por tanto inevitable. Las obras literarias no sólo reflejan las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias. Este hecho, como apuntamos con anterioridad al hablar sobre las razones para incluir la literatura en el aula de E/LE, supone una fuente de riqueza cultural añadida que puede ser explotada para transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano que son importantes para el entendimiento y acercamiento a la sociedad donde se habla la lengua meta, pero también puede suponer un obstáculo más para la comprensión del texto por parte del lector perteneciente a una cultura diferente. La labor del profesor de E/LE en este sentido debe consistir por tanto en la elección de *textos literarios que contengan implicaciones socio-culturales*, es decir, que sean genuinamente significativos culturalmente hablando, pero que no lleguen a ser tan abundantes que el texto se convierta para el alumno en un cúmulo de barreras que rebasar y en consecuencia frene su interés en el progreso y posible desenlace de la historia. Por otra parte, el docente debe diseñar actividades que faciliten el entendimiento de dichas connotaciones culturales, puesto que al comprenderlas despertaremos en el estudiante un interés por las costumbres y modo de vida de la sociedad de habla hispana y un acercamiento a la misma.

El último criterio al que aludiremos es quizás el más controvertido, debido a las numerosas opiniones encontradas que se nos ofrecen. Se trata de discernir qué tipo de textos es más apropiado en la clase de lengua extranjera: textos originales, simplificados o lecturas graduadas, y el nivel más conveniente para su uso. Las opiniones a este respecto son, como hemos señalado, muy variadas, aunque casi todos los autores estudiados están de acuerdo en afirmar que la opción ideal es el uso de textos literarios auténticos. Las razones para la no utilización de textos adaptados o lecturas graduadas son múltiples. Por una parte encontramos que los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se les ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material “mutilado”? Este género de

textos ofrece una versión falsa del original que, aunque retiene la línea argumentativa de la historia, ha perdido mucho de su valor y que, como bien apunta Adeyanju (1978: 136) en su artículo, a la larga matará el interés del alumno por leer el texto original. En opinión de King (2003: 41), y en la misma línea de pensamiento, el material simplificado sirve unos objetivos informativos limitados, unos objetivos de estudio más limitados aún, y en absoluto unos fines culturales, pero lo que según él debe estar fuera de cuestión es el uso de clásicos simplificados, puesto que darán al alumno una impresión equivocada de la que en realidad deberían dar. Sarat Kumar (1978: 302), en un estudio realizado sobre la enseñanza de los clásicos a estudiantes no universitarios, ofrece la alternativa de presentar a los alumnos la versión adaptada y más tarde la obra inalterada, opción que según ella indica motiva en gran medida la lectura de la segunda versión, pero, ¿realmente seguirá teniendo interés una historia para los estudiantes después de conocer el desenlace?. La propuesta queda ahí y también nuestra duda razonable.

En cuanto a las lecturas graduadas, que podemos definir como obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua, hemos de decir que, por una parte carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales, y por otra, al ser textos atemporales, diseñados solamente con el fin de enseñar la lengua, están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las obras literarias. Es cierto que al estar indicadas para el nivel específico del lector, el obstáculo que supone la dificultad lingüística desaparece, pero debemos tener en cuenta, como decía Krashen, si estos libros son capaces de potenciar la habilidad lingüística del lector, es decir, si la información de entrada que ofrecen contiene $i + 1$, o si por el contrario las muestras de lengua están “demasiado” adaptadas al nivel del alumno. Nuttall (1982: 19-20), en su libro anteriormente mencionado, hace un listado de los defectos de las lecturas graduadas usadas para la enseñanza de una lengua extranjera que resulta muy esclarecedor. Por una parte señala que estos textos, debido al deseo de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas determinadas, brindan un lenguaje distorsionado alejado del modo de habla o de escritura natural, y que además tienden a tratar de temas tan familiares que realmente no conllevan ningún mensaje significativo, perdiéndose así el reto que supone para el lector la extracción de nueva información del texto. Como apuntan Exton and O'Rourke⁵, la lectura y las actividades lingüísticas generadas por las típicas lecturas básicas no proporcionan a los lectores ningún tipo de satisfacción, y pueden fomentar la noción de que la lectura implica la dedicación del esfuerzo en textos que no aportan ni placer ni información a cambio. La ausencia de un objetivo palpable al leer niega por tanto el uso real de la lengua al alumno, lo que revierte en la falta de motivación, al considerar la lectura como una actividad aburrida e innecesaria. Por otra parte, la presentación del discurso, acompañado normalmente por numerosos dibujos explicativos, es tan explícita que no deja nada a la imaginación del lector. El alumno no tiene necesidad de intuir,

⁵ Citados por Ghosn (2002: 173).

deducir o razonar a partir del texto, perdiéndose de este modo la posibilidad de desarrollar su capacidad crítica.

De acuerdo a todo lo expuesto, la opción más idónea parece ser por tanto la *elección de textos originales* para nuestra clase de E/LE. El problema de la dificultad lingüística ya vimos anteriormente que puede paliarse mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje. La cuestión del nivel más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas, es otro problema que puede solucionarse junto con el ya discutido proporcionando a los alumnos de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro. En niveles intermedios y avanzados es recomendable que los estudiantes no lean sólo fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor. El inconveniente causado por la dificultad lingüística y sobre todo por la extensión de algunas obras disminuye en estos niveles, aunque todos sabemos por experiencia que no demasiado, haciendo impracticable muchas veces la lectura de una novela completa en un solo trimestre. Autores como Collie & Slater (2002: 11-12) proponen una solución bastante viable, y es la de combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo se mantiene el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporciona al alumno la satisfacción de haber leído un libro completo.

5. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

La tipología de actividades sobre la que trabajaremos queda clasificada de la siguiente forma: *actividades de pre-lectura*, *actividades para mantener el interés*, *actividades de explotación de puntos cruciales* y *actividades finales*. Primeramente explicaremos el objetivo que se persigue con cada uno de los cuatro tipos de tareas propuestas, seguidamente expondremos las actividades seleccionadas para cada uno de ellos, y finalmente intentaremos ofrecer tantos ejemplos de uso como nos sea posible utilizando muestras de lengua literaria en español.

5.1. Actividades de pre-lectura

Cuando nos enfrentamos ante la, a veces difícil, tarea de presentar a los alumnos un texto literario, las actividades de pre-lectura son fundamentales en la labor de inducir a los estudiantes a leer por sí solos el material elegido. El propósito perseguido con su utilización es múltiple. Por una parte, a través de

éstas pre-enseñamos el *nuevo vocabulario*, con el fin de hacerlo familiar y que el comienzo de la lectura sea una experiencia fácil y gratificante para el alumno. Por otra parte, pueden ser usadas para explorar los *temas principales* que aparecen en el texto, para extraer los pensamientos y sentimientos de los estudiantes acerca de los mismos, y por último y más importante, con este tipo de tareas conseguiremos despertar el *interés* y la *curiosidad* de nuestros educandos por leer el texto. Las actividades pertenecientes a este grupo que hemos seleccionado para el presente estudio son las siguientes:

5.1.1. Predicciones usando el título y la portada del libro

El profesor muestra la portada del libro en un retro-proyector cubriendo el título y pide a la clase que describa lo que ve, haciendo preguntas. Va tomando nota de las sugerencias en la pizarra. Después muestra el título del libro y pide que lo relacionen con el dibujo de la portada y con el posible desarrollo de la historia. Se conserva un registro de las especulaciones para comparar posteriormente. Si trabajamos por ejemplo con *Huasipungo*, del escritor ecuatoriano Jorge Icaza (ANEXO 1), podríamos hacerles preguntas como:

- a. ¿Qué tipo de personas crees que son: ricos/pobres, de ciudad/de campo?
- b. ¿Cuál crees que es su nacionalidad? ¿Por qué?
- c. ¿Y su trabajo?
- d. ¿Creéis que son felices? ¿Por qué?
- e. ¿Qué pensáis que es un "huasipungo"?

5.1.2. Palabras y frases clave

El profesor selecciona un pequeño número de palabras o frases clave de la primera parte del texto, y en grupos tienen que enlazarlas y crear una posible historia. Pueden contarla oralmente y guardar un registro por escrito para comparar tras la lectura.

Variación: En vez de usarse para imaginar la historia, se pueden dar extractos para que los estudiantes construyan una primera imagen del protagonista, su personalidad, costumbres, físico, etc. En el ANEXO 2 incluimos una posible fragmentación del comienzo de *El túnel*, de Ernesto Sábato, sobre la que los alumnos deben construir el perfil de Juan Pablo Castel y exponer a la clase posteriormente.

5.1.3. Montaje biográfico

El profesor reúne fotos, objetos, dibujos, nombres de lugares, fechas, etc. relacionados con el autor de la obra que vayan a leer y los pega en un póster grande. La clase tiene que especular sobre la vida del escritor usando los elementos visuales y crear su posible biografía.

Variación: Los estudiantes escriben subtítulos o un texto corto debajo de cada elemento para que el montaje se convierta en una biografía ilustrada.

Variación: Se les entrega a los alumnos la biografía del autor en trozos desordenados, cada uno lee su trozo y entre todos tienen que reordenarla. Para ello se sitúan en una fila de sillas y van cambiando de asiento conforme van ordenándola. Finalmente, se les da como antes fotos, dibujos, objetos, fechas, etc. y crean un montaje con los trozos de texto que tienen y el resto de los elementos. El ANEXO 3 muestra una biografía fragmentada de Federico García Lorca, varios dibujos realizados por el poeta granadino y trozos de poemas del mismo autor (Concha Moreno, 1999: 127-8) que podrían utilizarse para llevar a cabo la actividad descrita. También podemos añadir fotos de Lorca, de sus amigos poetas y pintores de la época como Dalí, imágenes de objetos, lugares o acontecimientos relacionados con su vida como los títeres, el teatro, Granada o la Guerra Civil Española. El profesor puede pedir que la búsqueda de todos estos elementos la realicen los propios estudiantes.

5.1.4. Diagrama de estrella

En grupos de cinco, se les da a los alumnos la primera parte de la obra y se les pide que completen las cinco puntas de una estrella con palabras o expresiones bajo diferentes encabezados. Cada estudiante se encargará de completar una punta, después harán una puesta en común dentro del grupo y finalmente con toda la clase en la pizarra. El objetivo es en parte lingüístico (vocabulario) y en parte literario (forma de describir del autor, léxico que utiliza y relación con la posible historia). Una muestra de cómo quedaría una estrella de este tipo con el inicio de *Territorio comanche* de Arturo Pérez Reverte la encontramos en el ANEXO 4.

5.1.5. Susurros

El profesor divide a la clase en cuatro o cinco filas. Fragmenta la primera parte del texto en las mismas secciones y reparte al primer estudiante de cada fila una sección. Éste la lee y le cuenta al estudiante de al lado lo que pone y éste al siguiente hasta llegar al estudiante al final de la fila. Los estudiantes al final de cada fila tienen que dar su versión recibida. Por último, se compara con la versión original. En el ANEXO 5 ofrecemos una aplicación de esta tarea a las primeras líneas del cuento de Mario Benedetti "Jacinto".

5.1.6. Poner en orden

El profesor sitúa cinco o seis sillas enfrente de la clase y pide a varios voluntarios que se sienten en ellas. Se reparte a cada uno una tarjeta con una frase del comienzo de una obra de teatro en desorden. En el ANEXO 6 hemos utilizado el comienzo de la obra en un acto *Estudio en blanco y negro* del escritor cubano Virgilio Piñera para ejemplificar la actividad. Cada uno lee su fragmento (1ª PARTE) y el resto de la clase tiene que dar instrucciones para reordenarlos, para lo cual sus compañeros deben ir cambiando de silla. Cuando terminan, cada alumno lee su trozo en el orden correcto y se les pide que especulen acerca de lo que está ocurriendo y lo que puede pasar después. Salen otros estudiantes y se repite el mismo proceso (2ª PARTE). El profesor pregunta quienes hablan, si creen que son un hombre o una mujer, qué hacen,

donde están, etc. Finalmente, en grupos, tienen que discutir posibles continuaciones de la escena y representarlas.

5.1.7. Sellar la cápsula del tiempo

Se les entrega a los estudiantes el primer fragmento de la obra y una tarjeta donde cada uno tiene que escribir su predicción acerca de cómo se va a desarrollar la historia. Se recogen las predicciones y en se meten en un sobre que se cerrará hasta el final de la lectura del texto. Funciona mejor con una historia que tenga un comienzo misterioso o inquietante como el que proponemos en el ANEXO 7, sacado de un relato titulado "El huésped", de la escritora mexicana Amparo Dávila. Para activar su imaginación pueden hacerse preguntas tipo:

- a. ¿Quién / qué creéis que es el huésped?
- b. ¿Por qué pensáis que le tiene horror la mujer?
- c. ¿Qué relación creéis que tiene el huésped con el marido?
- d. ¿Por qué lo trajo a su casa?
- e. ¿Cómo lo imagináis?
- f. ¿Qué crees que va a pasar?, etc.

5.1.8. Comparar comienzos

Facilitamos tres o cuatro párrafos de comienzo de novelas o historias cortas similares a nuestros alumnos, y éstos tienen que responder a los contrastes. Podemos entregarles una plantilla para completar atributos físicos, psicológicos, sociológicos y familiares del personaje principal. Después, en grupos, comentan las diferencias y predicen posibles desarrollos de las obras. Ejemplos de comienzos de obras para llevar a cabo esta tarea pueden ser *El lazarillo de Tormes*, *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela y *La vida del Buscón* de Francisco de Quevedo (ANEXO 8).

5.2. Actividades para mantener el interés de la lectura

La puesta en práctica de actividades cuyo objetivo principal sea conservar vivo el *interés de la lectura* por parte de los alumnos es esencial una vez que hemos logrado acercar el texto a nuestros estudiantes. Su uso persigue otros fines secundarios, aunque no por ello menos relevantes. Así pues, con este tipo de tareas podremos contribuir además a la *comprensión del texto* a nivel de lenguaje, ideas o caracterización, al tiempo que ayudamos a los estudiantes a mantener una *visión global* del mismo en todo momento. Según Collie & Slater, si la lectura elegida es breve, por ejemplo un poema, una obra en un acto o un relato corto, una sola actividad de este grupo será suficiente para cumplir los objetivos señalados. Si por el contrario el texto es extenso, lo más razonable será combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo, creando lo que podríamos denominar como *punto de unión* entre el trabajo en casa y en el aula, lograremos mantener el interés y la sensación de conjunto en clase, al

tiempo que proporcionaremos al alumno la satisfacción de leer una obra completa. Las actividades pertenecientes a este apartado se dividen en dos grupos: *lectura en casa con cuestionarios* y *actividades con efecto bola de nieve*.

5.2.1. Lectura en casa con cuestionarios

Diseñados con el objeto de facilitar al alumno la comprensión del texto literario elegido mientras lee en casa sin la tutela del profesor, esta ayuda puede focalizarse en distintos aspectos de la lectura. De esta forma, dependiendo del elemento hacia el que queramos dirigir la atención del estudiante-lector, podemos utilizar cuestionarios *para la comprensión del texto, para la consideración de asuntos morales o estéticos y para trabajar con dificultades de lengua*.

5.2.1.1. Para la comprensión del texto:

5.2.1.1.1. Cuestionarios "hazlo tú mismo"

Se le da a cada mitad de la clase un pasaje del texto para leer y tienen que preparar un número determinado de preguntas sobre su sección. En clase se intercambian los cuestionarios, leen esa parte y responden a las preguntas de sus compañeros.

Variación: Cada estudiante prepara un número de preguntas sobre la sección a leer. Se recogen todas en un contenedor y se responden entre toda la clase o en parejas.

5.2.1.1.2. Puntos principales

Los alumnos tienen que hacer una lista con los cinco puntos principales de la sección asignada para leer en casa. Más tarde, en clase, se hace una puesta en común.

5.2.1.1.3. Acontecimientos revueltos

Se les entrega a los alumnos una lista de acontecimientos en desorden (pueden agregarse dos datos falsos) que deben ordenar tras leer el texto. Luego tienen que incluirlos en un diagrama de flujo que refleje la relación entre ellos en la historia: un suceso sigue a otro, ocurre al mismo tiempo, es causa o consecuencia de otro, etc. El ANEXO 9 muestra un diagrama de este tipo.

5.2.1.2. Para la consideración de asuntos morales o estéticos:

5.2.1.2.1. Tablero de ajedrez

Entregamos a los estudiantes un tablero con cuadros negros y blancos como los del ajedrez, y tienen que encontrar y situar en los cuadros blancos frases que representen lo positivo de una situación o un personaje, y en los negros lo negativo. También se puede utilizar para reflejar otros contrastes, como por ejemplo en *Los pasos perdidos*, de Alejo Carpentier, el contraste entre la vida en la ciudad y la naturaleza, o en *La Regenta*, de Leopoldo Alas Clarín, la dicotomía entre el amor divino y el profano representada por don Fermín / don

Álvaro respectivamente. En clase se puede hacer un tablero gigante como el del ANEXO 10 y colocar las sugerencias de todos los alumnos.

5.2.1.2.2. Elegir una moraleja

El profesor ofrece varias moralejas y los alumnos, en grupos pequeños, tienen que elegir la que mejor se aplique al texto. Después, se hace una puesta en común en clase donde cada grupo razona su elección y se vota la mejor. Con una fábula, por ejemplo, podemos suprimir la moraleja y después de terminar la actividad mostrar a los estudiantes cual era la máxima original, aunque se puede realizar con cualquier otro tipo de texto.

5.2.1.3. Para trabajar con dificultades de lengua:

5.2.1.3.1. Emparejar

Podemos proporcionar definiciones de palabras o expresiones parafraseadas para que los estudiantes las emparejen con la palabra o expresión que corresponda.

Variación: Se da un poema o una escena de una obra de teatro y la versión coloquial de expresiones complejas y los alumnos tienen que sustituirlas en el texto.

5.2.1.3.2. Crucigramas o sopa de letras con seguimiento

Se crea un crucigrama o una sopa de letras con vocabulario complejo de la sección y una tarea donde los estudiantes deben utilizarlo posteriormente, como por ejemplo completar expresiones.

5.2.2. Actividades con efecto bola de nieve

Las tareas pertenecientes a este grupo se aplican a textos de larga extensión, y tienen como objetivo mantener una visión global del texto. Se llevan a cabo al tiempo que se avanza en la lectura, con lo que se va "añadiendo" a su desarrollo, como su propio nombre indica, como si fuera una bola de nieve. Para esta sección hemos elegido las actividades que siguen:

5.2.2.1. Resúmenes bola de nieve

Se divide la clase en equipos. Cada equipo es responsable del resumen de un capítulo o sección/es, dependiendo del carácter del texto. La representación de los acontecimientos se va exponiendo en un gráfico grande en la pared.

5.2.2.2. Representaciones gráficas

Utilizando los resúmenes anteriores, pueden hacerse representaciones visuales de los acontecimientos. Para ello, se les entrega a los alumnos cartulinas de colores donde llevar a cabo la tarea. Además de los resúmenes, en ellas pueden incluir citas sacadas de la obra o dibujos que recuerden partes importantes de una sección, citas, fragmentos, fotos relacionadas con el contexto o los personajes del relato, etc. Se va exponiendo todo en un gráfico en la pared conforme se va desarrollando la historia. En el ANEXO 11 incluimos

una foto en la que se muestra el gráfico final realizado por un grupo de estudiantes de Nivel Inicial A2 del Instituto Cervantes de Estambul.

5.2.2.3. Diarios en marcha

Se asigna un personaje a cada estudiante y conforme se desarrolla la historia tiene que mantener un diario desde el punto de vista de ese personaje, imaginando qué piensa y siente con respecto a lo que va sucediendo. Al final, puede organizarse una exposición de diarios.

5.2.2.4. Mosca en la pared

Se divide el texto en partes y se echan a suertes. Cada alumno es responsable de la sección que le toque y tiene que hacer comentarios y observaciones sobre lo que sucede como si estuviera dentro del libro, como si fuera “una mosca en la pared”. Finalmente, se pueden exponer en la pared o en un “libro” preparado para la ocasión con una sección reservada para cada alumno.

5.3. Actividades de explotación de puntos cruciales

Con este tipo de actividades explotaremos didácticamente los *puntos culminantes* de la historia que estemos leyendo, resaltando las escenas más relevantes para ayudar a la comprensión del texto literario y estimular la expresión de la *reacción personal* de los estudiantes ante las cuestiones o temas más significativos de la obra. Al igual que las actividades para mantener el interés, pueden llevarse a cabo en cualquier momento de la lectura y adaptarse al texto seleccionado y al nivel y tipo de alumnos que tengamos. Las tareas correspondientes a esta sección aparecen divididas por destrezas, lo que permite, tras una valoración de las necesidades de nuestros alumnos, fomentar el desarrollo de aquella destreza que consideremos deficiente. Así pues, disponemos de: *actividades de escritura, actividades de audición y lectura y actividades orales*. Hemos de señalar, sin embargo, que aunque las actividades de este apartado se muestren bajo encabezados definidos por la práctica de una sola habilidad, lo cierto es que en la mayoría de ellas se *integran varias destrezas*, con un énfasis en la práctica oral, puesto que el objetivo primordial que se persigue con el conjunto de actividades que presentamos en este estudio es siempre la comunicación entre los alumnos.

5.3.1. Actividades de escritura

5.3.1.1. Resumir el resumen

Se divide la clase en tres grupos. Cada grupo hace un resumen de la sección leída con un número determinado de palabras, por ejemplo setenta. Se pasan los resúmenes creados al siguiente grupo y tienen que reducirlo a la mitad, treinta y cinco palabras. Se pasan de nuevo y se reducen a diecisiete palabras. Para terminar, se leen y comparan las versiones finales.

5.3.1.2. Escritura de conversación creativa

Se elige una escena de la lectura sin diálogo. Cada alumno escribe la primera frase del personaje A en un trozo de papel y lo pasa al estudiante de su

derecha. Éste escribe la contestación del personaje B y lo pasa de nuevo al alumno de su izquierda, y así sucesivamente. El resultado es que cada estudiante participa en dos diálogos, uno como personaje A y otro como B. Por último, se representan y comentan en clase.

5.3.1.3. Epitafios

Los estudiantes, basándose en el carácter del personaje central de la obra, escriben un epitafio para su tumba. Funciona mejor si el personaje muere realmente en la historia, por ejemplo Artemio Cruz en *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes (ANEXO 12) o Santiago Nasar en *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez (ANEXO 13).

5.3.1.4. Poemas

A partir de un texto se toma un tema, lugar o personaje principal sacado del mismo. Los alumnos tienen que escribir un poema con un número determinado de palabras que reproduzca el tema, describa el lugar, que tenga la forma de lo que describe (ANEXO 14)⁶ o que la primera letra de cada verso represente el nombre del personaje, título o concepto expresado en el poema.

5.3.1.5. Poema dadaísta⁷

Situados en grupos, los estudiantes, por turnos, dicen al azar palabras, expresiones, frases memorables del texto, etc. sin puntuación y uno del grupo las va anotando en un papel. El profesor muestra en un retro-proyector las instrucciones para hacer un poema dadaísta y tienen que seguir los pasos que se indican para crear su propio poema (para ello deben usar las notas que han recogido en el papel en vez de usar un periódico). Al final, se leen en clase los poemas resultantes. En el ANEXO 15 mostramos las instrucciones y un ejemplo de un poema ofrecido por el mismo Tristan Tzara, promotor y principal exponente del movimiento Dadá.

5.3.1.6. Cartel de desaparecido

Se muestra a los alumnos un ejemplo de un anuncio de una persona desaparecida. Se les pide que en grupos elaboren un cartel para un personaje que haya desaparecido en la historia como el que presentamos en el ANEXO 16 de Nena Daconte, personaje que desaparece en el cuento de Gabriel García Márquez titulado "El rastro de tu sangre en la nieve". Después, se puede organizar una exposición de los carteles en la clase y votar el mejor.

5.3.2. Actividades de audición y lectura

5.3.2.1. Garabatear y apuntar

Entregamos a los alumnos un papel con un recuadro dibujado dentro. Escuchan una grabación o la lectura del profesor de un poema o fragmento de novela, cuento, etc. de forma relajada. Tienen que dibujar o anotar lo que se

⁶ Traducción al castellano de un poema en inglés que tiene forma de humo, creado para llevar a cabo una actividad en clase. En Charles Hadfield and Jill Hadfield (1990: 9).

⁷ Actividad de creación propia.

les venga a la mente durante ese tiempo de escucha. No importa que no entiendan lo que dice el texto, sólo tienen que dejarse llevar por el sonido, por lo que les sugiere el ritmo. Luego se sitúan en grupos y discuten sus “producciones” y su posible relación con el texto. El comienzo de *El Señor Presidente*, del escritor guatemalteco Miguel Ángel Asturias, se presta bien a la ilustración de esta tarea (ANEXO 17), puesto que el texto reproduce la cadencia del repicar de las campanas de la catedral y su contenido refleja el infierno en que están inmersos los pordioseros que duermen en el Portal del Señor.

5.3.2.2. Lecturas paralelas

Para trabajar en mayor profundidad los temas o cuestiones relevantes que presente el texto principal, se distribuyen entre los alumnos fragmentos de textos, historias cortas, poemas, artículos de periódico, críticas literarias, etc. para leer y encontrar contrastes y semejanzas entre los mismos. Se forman grupos y a cada uno se le entrega un texto diferente. Después, se forman nuevos grupos compuestos por un miembro perteneciente a cada uno de los grupos anteriores. Por turnos, cuentan lo que han leído y entre todos encuentran tantos paralelismos como puedan con la historia que están leyendo. Más tarde, se discuten en clase. Por ejemplo, si estamos trabajando el cuento de Mario Benedetti “Jacinto”, podemos traer a clase diversas versiones de la leyenda de Apolo y Jacinto, así como poemas y cuadros inspirados en este mito. Los alumnos deberán comparar todo el material y relacionarlo con el personaje y la historia que se desarrolla en el relato.

5.3.3. Actividades orales

5.3.3.1. Línea continua

En un momento dado de la lectura se les pide a los estudiantes que expresen su reacción, opinión o ideas acerca de una situación o de un personaje. Para ello tienen que elegir un punto concreto en una línea continua imaginaria en la pared que representa dos puntos de vista opuestos. Un rincón representa un extremo y el otro rincón el opuesto. Los alumnos se levantan y se sitúan contra la pared en el punto que mejor refleja su opinión. Después, cada alumno tiene que justificar su posición. Por ejemplo, con el relato de Quim Monzó “Cuando la mujer abre la puerta”, en el que se plantea el tema del suicidio, cada uno expresará su postura con respecto al mismo.

5.3.3.2. Acusadores y acusados

Para aplicar a una obra donde se produzca un asesinato, secuestro, robo, desaparición, accidente, etc. Dividimos la clase en dos equipos: acusadores y acusados. Los acusadores tienen que pensar en acusaciones o preguntas para inculpar al acusado y los acusados en razones plausibles para su defensa. Una vez que están preparados, se sitúan formando dos círculos frente a frente: el círculo interior estará formado por los acusados y el de fuera por los acusadores. Las acusaciones comienzan y los acusados dan una razón para defenderse. El profesor da una palmada y los acusadores rotan un puesto en el sentido de las agujas del reloj. El profesor da dos palmadas y los acusados rotan un puesto en el sentido opuesto. Cada vez que paran los círculos, los

acusadores deben formular una acusación al acusado que les ha tocado delante y el acusado debe dar una razón lógica para su defensa. En el ANEXO 18 mostramos un ejemplo aplicado a *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa, novela en la que un cadete es asesinado en una academia militar. En este caso hemos sacado las imputaciones y alegaciones del mismo texto, pero los alumnos pueden hacerlas con sus propias palabras.

5.3.3.3. Tráiler

Los alumnos tienen que diseñar un tráiler de dos minutos de duración para promocionar la película sobre la obra que están leyendo. Primeramente, en grupos, deciden cuales son los puntos culminantes del texto para representarlos. Finalmente, un alumno lee en voz en off la presentación de la película, mientras el resto escenifica o adopta posiciones congeladas sobre las escenas más dramáticas de lo que va diciendo la voz de fondo.

5.4. Actividades finales

Llegados al final de la obra que hayamos elegido para trabajar con nuestro grupo específico de alumnos, trataremos de *mantener vivo el sentido general del texto literario* que cada persona haya ido forjando para sí a lo largo de la lectura con la ayuda obtenida de la realización de las actividades anteriores, tanto en casa como en el aula. Para lograr este objetivo, nada mejor que llevar a cabo una o algunas de las tareas finales que proponemos en el presente apartado, con las cuales intentaremos involucrar a nuestros educandos en la *puesta en común de opiniones* acerca de los temas tratados en la lectura, la presentación de los personajes, sus características principales, actuación y desarrollo a lo largo de la obra, la estructura global del texto y la esencia del mismo. Se trata de hacer un compendio final de todo lo leído para fijar en la mente de los alumnos una experiencia de lectura que esperamos haya sido gratificante y les motive a seguir leyendo en un futuro otros textos literarios en castellano. Las actividades que detallamos a continuación integran las cuatro destrezas, aunque se puede observar una progresión desde las tareas más visuales, pasando por las orales y de dramatización, hasta las que requieren una escritura individual o colectiva.

5.4.1. Diseños de cubierta

En parejas, individualmente o en grupos pequeños, los estudiantes imaginan que trabajan para el departamento gráfico de una editorial y que van a publicar la obra que han leído. Tienen que diseñar la cubierta para su publicación, teniendo en cuenta que el diseño debe representar la esencia del libro y atraer a lectores potenciales. Para ello pueden dibujar, usar fotos de revistas o se les puede facilitar un juego de tarjetas con figuras geométricas de diferentes formas y colores para que las combinen formando figuras abstractas o simbólicas. Se hace una exposición y tienen que explicar el sentido del diseño y el efecto que quieren comunicar. En el ANEXO 19 damos un ejemplo de una posible portada para la novela *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel.

5.4.2. Esculpir

En esta actividad se “esculpe” una escena congelada que represente las relaciones entre los personajes de la historia y las características más destacadas de cada uno de ellos. Escribimos los nombres de los personajes principales en trozos de papel y los echamos en una bolsa. Se elige un escultor y el resto de los alumnos coge un papel. El escultor nombra a un personaje y le da instrucciones de cómo se debe colocar en el “área de escultura”. Nombra a otro personaje y lo sitúa en relación al anterior, dependiendo de la conexión entre éstos en el relato. Cuando la escultura está completa el escultor explica porqué los ha situado así. En el ANEXO 20 exponemos las fichas que deberían hacerse para esculpir *La regenta*, de Leopoldo Alas Clarín, y las posibles posiciones y justificaciones de las mismas.

5.4.3. Abrir la cápsula del tiempo

Si se hizo la actividad “sellar la cápsula del tiempo” al principio, ahora es el momento de abrirla. Cada alumno, después de leer su conjetura, tiene que explicar porqué hizo esa predicción y qué pasó en realidad para que se cumpliera o no.

5.4.4. Protesta en rueda

Se divide la clase en grupos de cinco. Se les dice que tienen que resumir la historia en cinco frases. Cada persona del grupo escribe la primera frase y la pasa al alumno de su derecha y así hasta acabar. Cada grupo tendrá cinco resúmenes que pasará a otro grupo. Éste debe elegir el mejor resumen y explicar porqué.

5.4.5. Adaptación para otra audiencia

Los estudiantes deben reescribir el texto para dirigirse a otro tipo de audiencia, por ejemplo para un director de películas de terror o para un niño, contando la historia como si fuera un cuento de hadas, para lo cual se les da el comienzo de la historia. Ofrecemos un ejemplo de éste último en el ANEXO 21 con *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*, de García Márquez.

5.4.6. Rueda de prensa

Se asignan los siguientes papeles a los alumnos:

1. Un moderador de la conferencia de prensa que da el turno de palabra y pone orden y fin a la rueda de prensa.
2. Uno, dos o tres personajes de la historia que serán preguntados por varios reporteros sobre los acontecimientos.
3. El resto de la clase son reporteros de diferentes periódicos, revistas o programas de televisión. Les damos tarjetas diciendo para quienes trabajan y tienen que hacer preguntas que se adecuen al tipo de programa o periódico al

que pertenecen. Por ejemplo: *Hola*, Documentos TV, *El Mundo*, Salsa Rosa, *El País*, etc.

Se podría hacer con *Crónica de una muerte anunciada*. Los reporteros tendrán que preguntar a los testigos qué vieron, quien avisó a Santiago Nasar o por qué alguien no lo hizo, si la novia era virgen o no y si realmente mantuvo relaciones con Santiago Nasar, etc.

5.4.7. Adaptaciones teatrales

Se divide la clase en varios grupos y se les pide que elijan una escena que consideren crucial para la historia corta, novela, etc. Los alumnos deben elaborar una representación para el teatro o la televisión (podría ser una telenovela por ejemplo) para representar en la clase. Si hay tiempo pueden hacerlo con ropa adecuada, escenario o música.

5.4.8. Debates en globo

Dividimos la clase en grupos de cinco y asignamos un personaje de la historia a cada grupo. Los alumnos tienen que imaginar que los cinco personajes van en globo (previamente cada grupo ha elegido a uno de ellos para representar a su personaje), que están perdiendo altitud y que tienen que arrojar del globo a tres de ellos. Cada uno tiene que dar razones para sobrevivir. El resto de la clase vota por los supervivientes. Cuando quedan dos, el globo sigue cayendo y sólo puede quedar uno. Deben volver a hablar para convencer a la clase y ésta debe elegir al superviviente.

5.4.9. Proyectos gemelos⁸

Dependiendo del texto que se haya leído, pueden elaborarse diversos proyectos colectivos teniendo en cuenta la estructura de la obra. Ofrecemos algunos modelos:

5.4.9.1. *La colmena*, de Camilo José Cela

Los estudiantes imaginan que un grupo de personajes viven juntos en una prisión, monasterio, etc. En grupos, deben crear una historia para cada uno de los personajes que integran la comunidad que han elegido. Cada alumno se encarga de un personaje y finalmente se colocan las historias divididas e intercaladas como en *La colmena*.

5.4.9.2. *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel

Cada estudiante escribe una receta e inventa una historia relacionada con la misma, los ingredientes y los efectos en los personajes.

5.4.9.3. *Rayuela*, de Julio Cortázar

Parecido a *La colmena*, pero las historias y los personajes no se conocen. Cada alumno escribe la historia de un personaje, después se fragmentan, intercalan y numeran para su lectura como en *Rayuela*.

⁸ Actividad de creación propia.

5.4.9.4. *Cinco horas con Mario*, de Miguel Delibes

Los alumnos eligen a un personaje famoso muerto a quien les gustaría contar cosas y escriben sin parar todo lo que les dirían.

5.4.9.5. *La tregua* de Mario Benedetti

Los estudiantes imaginan a un personaje en una situación especial como el de *La tregua*, al que le quedan unos días para jubilarse, por ejemplo un condenado a muerte, y escriben un diario contando sus pensamientos, sentimientos, etc. Se decide cuántos días quedan para la ejecución y a cada alumno se le puede asignar un número de días.

Para terminar con esta sección, sólo queda añadir que existen poemas que han sido adaptados para ser cantados. Si leen alguno de ellos, sería conveniente que nuestros alumnos escucharan la canción, compararan y dieran su opinión de cómo ha quedado el poema. Un ejemplo podría ser "Aceituneros" de Miguel Hernández y "Proverbios y cantares" de Antonio Machado, ambos llevados a la canción por Joan Manuel Serrat o "Romance sonámbulo" de Lorca, en la canción titulada "Verde que te quiero verde" de Manzanita. Si han leído una novela, relato u obra de teatro, también pueden ver la versión llevada al cine si la hay, y a partir de ahí llevar a cabo actividades de debate, escritura, etc. Afortunadamente, existen muchas adaptaciones cinematográficas, como *La familia de Pascual Duarte*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Un viejo que leía novelas de amor*, *La casa de los espíritus*, *Don Juan Tenorio*, *Don Quijote de la Mancha*, *Como agua para chocolate*, *La pasión turca*, *La casa de Bernarda Alba*, *La colmena*, y muchos más.

6. Conclusión

Esperamos haber expuesto con total claridad los principios metodológicos que fundamentan nuestra propuesta para la enseñanza del español a través de la literatura, entendida ésta no como base única del aprendizaje, sino como un instrumento más al alcance del profesor para llevar a cabo su labor docente, y confiamos en que sirva de base para futuros estudios sobre el mismo tema.

Asimismo, esperamos haber demostrado que el uso de la literatura en castellano con fines didácticos no es sólo posible sino sumamente válido, cómo a través de actividades de carácter comunicativo, aplicables a cualquier texto y nivel, podemos convertir la lectura de un texto literario en una experiencia comunicativa en el aula que ayude al estudiante a adquirir la lengua meta. Como señalamos en un principio, la investigación en este sentido dentro de la enseñanza de E/LE es escaso, y es por ello que hemos empleado parte de los recursos existentes en la didáctica del inglés. Desde aquí apuntamos la necesidad de futuros estudios que desarrollen este campo, con el fin de

establecer un corpus de técnicas y estrategias inherentes a la didáctica del español como lengua extranjera.

7. ANEXOS

Anexo 1

Predicciones usando el título y la portada del libro. *Huasipungo*. Jorge Icaza.



Anexo 2

Palabras y frases clave. *El túnel*. Ernesto Sábato.

Bastará decir que soy Juan Pablo Castel, el pintor que mató a María Iribarne; supongo que el proceso está en el recuerdo de todos y que no se necesitan mayores explicaciones sobre mi persona.

...yo, por ejemplo, me caracterizo por recordar preferentemente los hechos malos y, así, casi podría decir que "todo tiempo pasado fue peor", si no fuera porque el presente me parece tan horrible como el pasado...

...hasta cierto punto, los criminales son gente más limpia, más inofensiva; esta afirmación no la hago porque yo mismo haya matado a un ser humano: es una honesta y profunda convicción.

¿Un individuo es pernicioso? Pues se lo liquida y se acabó. Eso es lo que yo llamo una *buena acción*.

En lo que a mí se refiere, debo confesar que ahora lamento no haber aprovechado mejor el tiempo de mi libertad, liquidando a seis o siete tipos que conozco.

Que el mundo es horrible, es una verdad que no necesita demostración. Bastaría un hecho para probarlo, en todo caso: en un campo de concentración un ex pianista se quejó de hambre y entonces le obligaron a comerse una rata, *pero viva*.

...hace rato que me importan un bledo la opinión y la justicia de los hombres.

Anexo 3.

Montaje biográfico. Lorca.

MF-1: Biografía de Lorca:

Durante los últimos años se ha hablado mucho de Federico García Lorca, famoso poeta de la Generación del 27. Esta Generación se considera la representante de las vanguardias en España. A ella pertenecen artistas muy variados que vivieron juntos, durante los años veinte, en la Residencia de Estudiantes, de Madrid y que reaccionaron contra los movimientos culturales inmediatamente anteriores en el tiempo. Empezaron a abrirse al exterior y puede verse en sus obras la influencia de los movimientos de vanguardia vigentes en Europa en esos momentos.

El 5 de Junio de 1898 nace en Fuente Vaqueros, un pequeño pueblo en la provincia de Granada. Sus padres son Federico García Rodríguez, propietario agrícola y Vicenta Lorca Romero, maestra.

De niño, tiene problemas para mover una pierna. Este pequeño defecto le acompañará toda su vida. La familia se desplaza a Valderrubio, donde Federico se muestra muy sensible y amante de la naturaleza y descubre el cante flamenco y los títeres.

En 1908 estudia Bachillerato en Almería.
Continúa sus estudios en Granada y comienza a estudiar música.
En 1916 viaja por toda España para ampliar estudios.
Comienza a escribir sus primeros poemas.

En 1917 publica su primer texto: *Fantasma simbólica*.
Al año siguiente publica *Impresiones y paisajes*.
En 1919 se instala en la Residencia de Estudiantes, de Madrid, donde viven otros escritores e intelectuales.
En 1920 fracasa su primera obra de teatro, *El maleficio de la mariposa*.

En 1923 se licencia en Derecho por la Universidad de Granada.
En 1924 comienza a escribir el *Romancero gitano*.
En 1926 publica la *Oda a Salvador Dalí*, a quien le une una profunda amistad.
En 1927 estrena *Mariana Pineda*.

Entre 1929 y 1930 se dará el período más creativo de la obra de Lorca.
Viaja a Estados Unidos. En Nueva York se inspira para uno de sus libros más famosos, *Poeta en Nueva York*, que supone un notable cambio de estilo en su obra.
Visita Cuba, donde da conferencias sobre el cante jondo o flamenco.
Escribe una de sus obras de teatro más conocidas, *El público*.

En 1932 el gobierno de la República aprueba *La Barraca*, una compañía de teatro con la que Lorca recorre España hasta 1935.
Visita Argentina con motivo del gran éxito de *Bodas de sangre*, una tragedia de ambiente rural sobre la violencia en Andalucía.
En Diciembre de 1934 estrena, con gran éxito, otra tragedia, *Yerma*, sobre una mujer estéril.
En 1935 publica el *Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejías*, un torero amigo del poeta.

En 1936 termina su tercera tragedia, *La casa de Bernarda Alba*, una obra sobre la sumisión de la mujer. Se une al Frente Popular (unión de partidos de izquierda). El 16 de Agosto, días después de empezar la Guerra Civil, es detenido. Muere asesinado el día 18 ó 19, a las afueras de Granada.

MF-2: Dibujos de Federico García Lorca:



MF-3: Fragmentos de poemas de Lorca:

Las profundas heridas
de los arados
han dado racimos
de lágrimas.
El hombre, bajo el sol,
recoge el llanto
del fuego.

En esta mañana de mayo,
en que las dichas sus flores
alcanzan,
¡qué amargura tan dulce es querer
un amor imposible y doliente!

La miel es como el sol de la mañana:
tiene toda la grandeza del estío
y la frescura vieja del otoño.
Es la hoja marchita y es el trigo.

Tan, tan
¿Quién es?
El otoño otra vez.
¿Qué quiere el otoño?
El frescor de tu sien.

La luz del otoño
tiene el dulce encanto de las madres buenas:
Mece a los paisajes
en rosa sonoro
con manos de frondas
Y manos de niebla.

Anexo 4

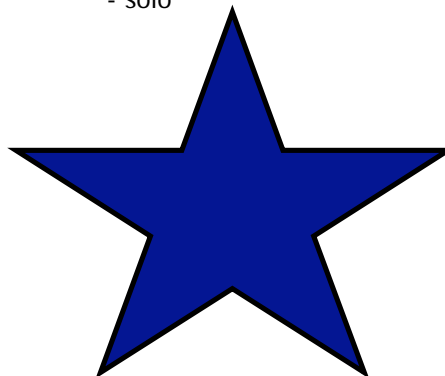
Diagrama de estrella. *Territorio comanche*. Arturo Pérez Reverte.

DESCRIPCIÓN DEL SOLDADO MUERTO

- joven - quieto
- croata - con la cara y el uniforme mimetizado
- grande cubiertos de polvillo claro
- rubio - con los ojos ni abiertos ni cerrados
- solo

PARTES DEL CUERPO

- ceja
- nariz
- boca
- cara



ELEMENTOS DE GUERRA

- cuneta
- morteros
- uniforme mimetizado
- bombas
- metralla
- gravilla
- polvo
- disparar / matar
- muerto / cadáver

ELEMENTOS DE FILMACIÓN

- visor - enfocar
- montadores de video
- foco - editar - redactores
- plano cabinas
- zoom - maquilladoras de estudio

LOS MUERTOS

- quietos
- no siempre tienen nariz
- con polvo de las bombas por encima
- solos

Anexo 5.

Susurros. "Jacinto". Mario Benedetti

Cuando Ludwig Kesten llegó de Alemania, sus tíos, radicados desde 1950 en Paysandú, quedaron asombrados de su buen aspecto.

Pero en particular fue su prima, Gretel, la que lo encontró guapísimo sin atenuantes. De aspecto fornido, rubio, ojos azules, casi siempre sonriente, su presencia generaba simpatía.

Ésa era la faceta positiva; la negativa, que era sordomudo. De nacimiento. Y además de sordomudo, huérfano.

Hijo único, sus padres habían estado muy enfermos en los últimos años. Él, con Alzheimer; ella, con una grave y misteriosa dolencia que ningún médico pudo etiquetar.

Cuando él murió, su mujer le sobrevivió unos pocos meses. No tenían otros familiares en Munich, donde siempre habían residido; tampoco en el resto de Alemania.

Anexo 6

Poner en orden. *Estudio en blanco y negro*. Virgilio Piñera.

1ª PARTE:

Blanco...
¿Cómo ha dicho?
He dicho blanco.
(<i>Denegando con la cabeza</i>) No... no... no... no... Blanco, no; negro.
He dicho blanco, y blanco tiene que ser.
Así que esas tenemos... (<i>Pausa</i>) Pues yo digo negro. Cámbielo si puede.
Y lo cambio. (<i>Alza la voz</i>) Blanco.

2ª PARTE:

Alza la voz para aterrorizarme, pero no irá muy lejos. Yo también tengo pulmones. (<i>Gritando</i>) Negro.
(<i>Ya violento agarra a Hombre 2º por el cuello</i>) Blanco, blanco y blanco.
(<i>A su vez agarra por el cuello a Hombre 1º, al mismo tiempo que se libra del apretón de éste con un brusco movimiento</i>) -Negro, negro y negro.
(<i>Librándose con igual movimiento del apretón del Hombre 2º, frenético</i>) Blanco, blanco, blancooooo...
(<i>Frenético</i>) Negro, negro, negrooooo...

Anexo 7

Sellar la cápsula del tiempo. *El huésped*. Amparo Dávila.

EL HUÉSPED

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje.

Llevábamos entonces cerca de tres años de matrimonio, teníamos dos niños y yo no era feliz. Representaba para mi marido algo así como un mueble, que se acostumbra uno a ver en determinado sitio, pero que no causa la menor impresión. Vivíamos en un pueblo pequeño, incomunicado y distante de la ciudad. Un pueblo casi muerto o a punto de desaparecer.

No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas...

Anexo 8. Comparar comienzos. *El lazarillo de Tormes*. Anónimo / *La familia de Pascual Duarte*. Camilo José Cela / *La vida del Buscón*. Francisco de Quevedo.

Pues sepa Vuestra Merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre, y fue desta manera. Mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molienda de una aceña que está ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí. De manera que con verdad me puedo decir nacido en el río.

Yo, señor, no soy malo, aunque no me faltarían motivos para serlo. Los mismos cueros tenemos todos los mortales al nacer y sin embargo, cuando vamos creciendo, el destino se complace en variarnos como si fuésemos de cera y en destinarnos por sendas diferentes al mismo fin: la muerte.

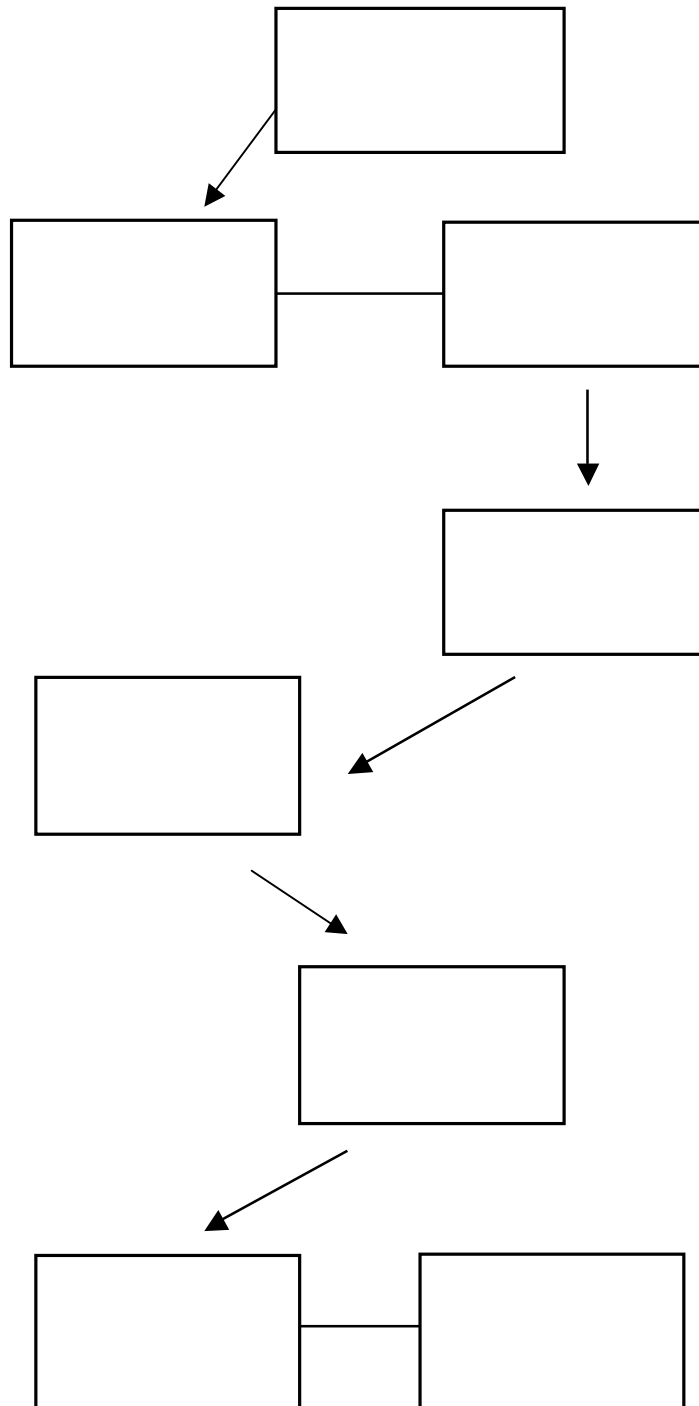
Nací hace ya muchos años –lo menos cincuenta y cinco– en un pueblo perdido por la provincia de Badajoz; el pueblo estaba a unas dos leguas de Almendralejo, agachado sobre una carretera lisa y larga como un día sin pan, lisa y larga como los días –de una lisura y una largura como usted para su bien, no puede ni figurarse– de un condenado a muerte

Yo soy, Señor natural de Segovia. Mi padre se llamó Clemente Pablo (Dios le tenga en el cielo). Fue tal como todos dicen; su oficio fue de barbero; aunque eran tan altos sus pensamientos, que se corría que le llamasen así, diciendo que el era tundidor de mejillas y sastre de barbas. Dicen que era de muy buena cepa; y, según él bebió, puédese muy bien creer.

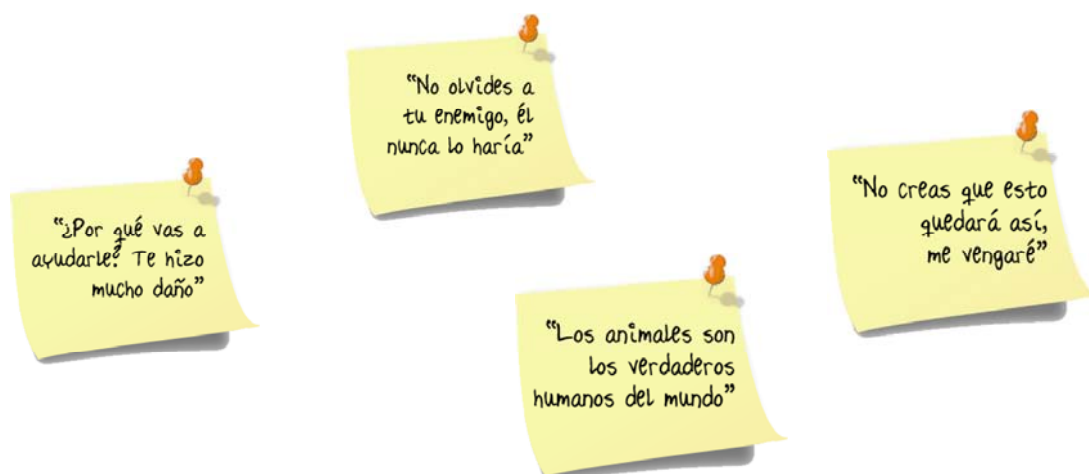
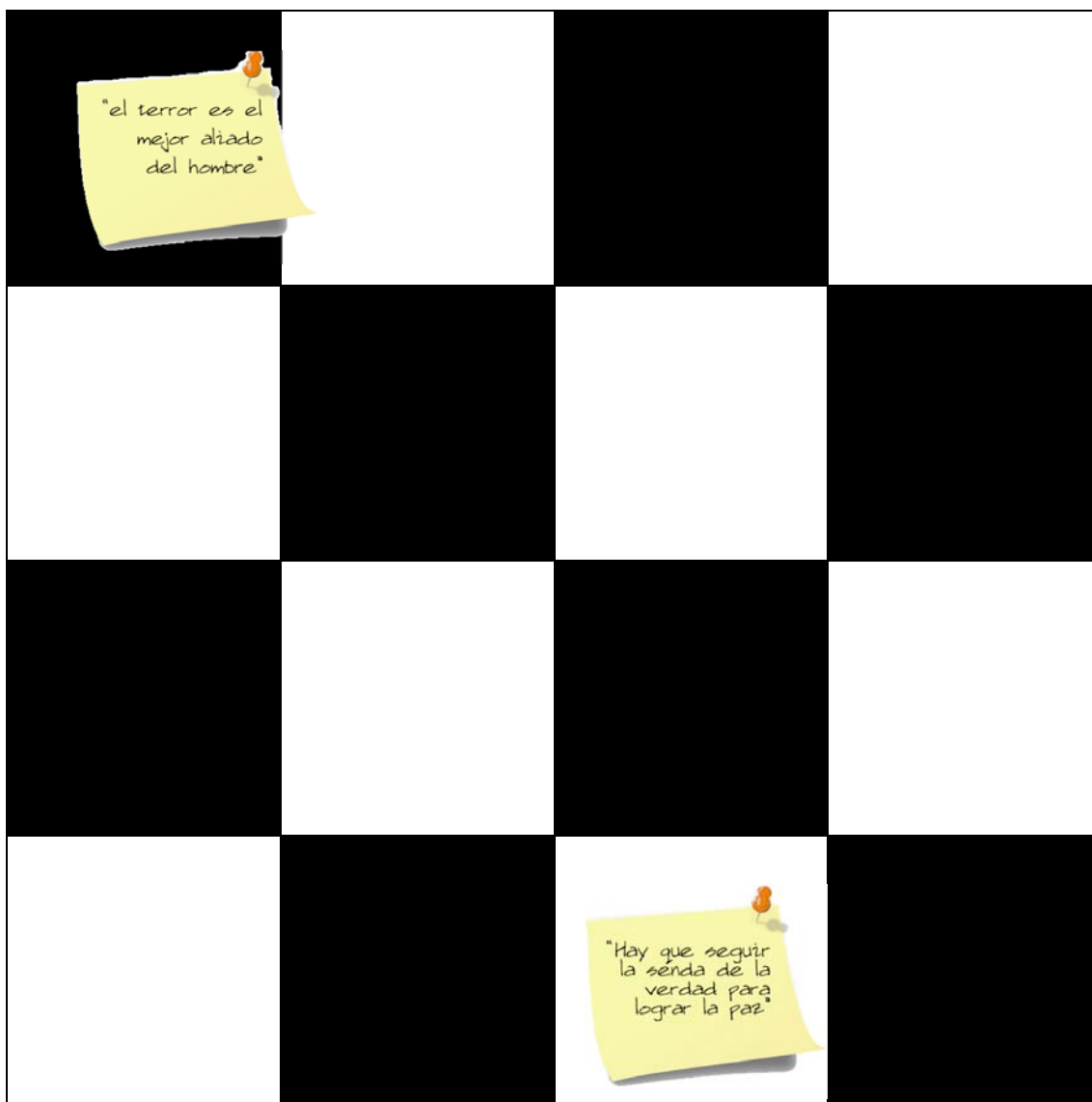
Estuvo casado con Aldonza de San Pedro, hija de Diego de San Juan y nieto de Andrés de San Cristóbal. Sospechábase en el pueblo que no era cristiana vieja, aunque ella, por los nombres y sobrenombres de sus pasados, quiso probar que era descendiente de la letanía...

Anexo 9

Acontecimientos revueltos. Diagrama de flujo.



Anexo 10. Tablero de ajedrez



Anexo 11.

Representaciones gráficas. Gráfico realizado por estudiantes de Nivel Inicial A2 del Instituto Cervantes de Estambul.



Anexo 12

Epitafios. *La muerte de Artemio Cruz*. Carlos Fuentes.



Anexo 13

Epitafios. *Crónica de una muerte anunciada*. Gabriel García Márquez.



Anexo 14

Poemas

[illegible]

Anexo 15

Poema dadaísta.

PARA HACER UN POEMA DADAÍSTA

Tristan Tzara

Coja un periódico.

Coja unas tijeras.

Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema.

Recorte el artículo.

Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa.

Agítela suavemente.

Ahora saque cada recorte uno tras otro.

Copie concienzudamente

en el orden en que hayan salido de la bolsa.

El poema se parecerá a usted.

Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo.

UN EJEMPLO:

cuando los perros atraviesan el aire en un diamante como las ideas y el
apéndice de la meninge señala la hora de despertar programa (el título es
mío) premios son ayer conviniendo en seguida cuadros / apreciar el sueño
época de los ojos / pomposamente que recitar el evangelio género se
oscurece / grupo el apoteosis imaginar dice él fatalidad poder de los colores
/ talló perchas alelado la realidad un encanto / espectador todos al esfuerzo
de la ya no es 10 a 12 / durante divagación caracoleos desciende presión /
volver de locos uno tras otro sillas sobre un monstruosa aplastando el
escenario / celebrar pero sus 160 adeptos en paso en los puestos en mi
nacrado / fastuoso de tierra plátanos sostuvo esclarecerse / júbilo
demandar reunidos casi / de ha la uno tanto que le invocaba de las visiones
/ de los canta ésta ríe / sale situación desaparece describe aquella 25 danza
salve / disimulé todo de no es fue / magnífica la ascensión tiene la banda
mejor luz cuya suntuosidad escena me music-hall / reaparece siguiendo
instante se agitar vivir / negocios que no prestaba / manera palabras vienen
esa gente

Anexo 16

Cartel de desaparecido. "El rastro de tu sangre en la nieve". Gabriel García Márquez.

DESAPARECIDA ¿Ha visto a esta chica?

NENA DACONTE.

Edad: 18 años.

Ojos: de pájaro feliz.

Piel: de melaza.

Estatura: media-baja.

Nacionalidad: colombiana.

Embarazada de 2 meses.

Fue vista por última vez el martes 7 de Enero a las 9:30 en un hospital de París.

En el momento de su desaparición tenía una herida de rosa en el dedo del anillo de bodas.

El anillo es de diamantes.

Llevaba puesta una blusa y una falda manchadas de sangre por la herida y un abrigo de visón blanco con franjas de un negro luminoso.



Si puede aportar algún dato sobre su paradero, por favor contacte con:

Billy Sánchez de Ávila

Hotel Nicole

Paris

Tif.: 098 4327163

Anexo 17

Garabatear y apuntar. *El señor presidente*. Miguel Ángel Asturias.

...¡Alumbra, lumbré de alumbra, Luzbel de piedralumbra! Como zumbido de oídos persistía el rumor de las campanas a la oración, maldoblestar de la luz en la sombra, de la sombra en la luz. ¡Alumbra, lumbré de alumbra, Luzbel de piedralumbra, sobre la podredumbra! ¡Alumbra, lumbré de alumbra, sobre la podredumbra, Luzbel de piedralumbra! ¡Alumbra, alumbra, lumbré de alumbra..., alumbra..., alumbra..., alumbra..., lumbré de alumbra..., alumbra, alumbra...!

Anexo 18.

Acusadores y acusados. *La ciudad y los perros*. Mario Vargas Llosa.

ACUSADORES

Acabo de hablar con el médico. No hay ninguna duda, la bala vino de atrás. Ha recibido el balazo en la nuca, la bala vino de atrás.

Quiero saber lo que ha pasado. ¿Cómo ha sido?

Usted ya está viejo, sabe de sobra que los fusiles no se disparan solos. Eso está bien para decírselo a los familiares y evitar complicaciones. Pero el verdadero culpable es usted.

¿Y los suboficiales? ¿Qué hacían mientras usted dirigía la progresión? ¿Estaban ciegos y sordos?

Ahora dígame realmente lo que piensa.

¿Y usted también estaba en la luna?

¿Cómo se efectuaba el fuego?

¡No puede ser! Es estúpido que me diga que nadie vio que un hombre caía herido. Ha debido gritar. Tenía decenas de cadetes a su alrededor. Alguien tiene que saber...

Lo que interesa es saber qué error, qué equivocación ha causado la muerte del cadete. ¡Esto no es un cuartel, señores! Si le cae un balazo a un soldado, se le entierra y se acabó. Pero estos son alumnos, niños de su casa, por una cosa así se puede armar un tremendo lío.

ACUSADOS

Iban a la retaguardia, mi coronel, según las instrucciones. Pero tampoco notaron nada.

Todo lo que sé figura en el parte.

Ha podido dispararse su propio fusil. Es decir, al chocar contra el suelo, pudo engancharse el gatillo en el cuerpo.

La distancia entre hombre y hombre era grande. Y los saltos se daban a toda carrera. Sin duda, el cadete cayó cuando se disparaba y los balazos apagaron sus gritos, si es que gritó. En ese terreno hay hierba alta y al caer quedó medio oculto. Los que venían detrás no lo vieron.

Yo dirigía la progresión desde el otro extremo, en el flanco derecho. No vi ni sentí nada, hasta que llegamos cerca de la cumbre.

Según las instrucciones, mi coronel. Fuego de apoyo, alternado. Los grupos de asalto se protegían uno a otro. El fuego estaba perfectamente sincronizado.

En ese terreno hay hierba alta y al caer quedó medio oculto. Los que venían detrás no lo vieron. He interrogado a toda la compañía.

No creo haber cometido ningún error, mi coronel. Hemos hecho el mismo ejercicio más de cinco veces este año. Nunca he ordenado maniobras que no figuren en el programa.

Yo controlaba la progresión desde atrás, mi coronel. Los grupos avanzaban alternativamente. El cadete debe haber caído herido en el momento que su línea se arrojaba al suelo. Al siguiente silbato ya no pudo levantarse y permaneció enterrado en la hierba.

Anexo 19

Diseños de cubierta. *Como agua para chocolate*. Laura Esquivel.



Anexo 20

Esculpir. *La regenta*. Leopoldo Alas Clarín.

Ana Ozores	Álvaro Mesía	Don Fermín de Pas
Don Víctor Quintanar	Petra	Teresina
Doña Paula	Tomás Crespo "Frígilis"	Campillo

ESCULPIR

ANA OZORES: En el centro, con las manos unidas como para rezar y los ojos mirando al cielo y con cara de éxtasis religioso (En lucha por mantener su virtud y lograr la fe religiosa, pero enamorada de Álvaro Mesía. Quiere a su marido como si fuera su padre).

ÁLVARO MESÍA: A su izquierda, con una rodilla en el suelo como don Juan Tenorio, una mano en el corazón y la otra extendida hacia Ana como si estuviera declarando su amor (Típico don Juan que se propone conquistar a la Regenta por todos los medios y luego la abandona).

DON FERMÍN DE PAS: A su derecha, sentado en una silla de frente y haciendo la señal de la cruz, como si estuviera confesando (Pretende ganarse a la Regenta a través del confesionario y haciéndose su amigo, pero realmente desea otra cosa que no concuerda con su papel de clérigo. Muy ambicioso).

DON VÍCTOR QUINTANAR Y TOMÁS CRESPO "FRÍGILIS": Don Víctor con una rodilla en el suelo y como si tuviera una escopeta en la mano y estuviera apuntando a un animal. A su lado Frígilis, de pie y con una mano en la frente intentando ver lo que caza don Víctor. Con la otra parece que lleva otra escopeta (amigo inseparable de don Víctor que finalmente cuidará a la Regenta cuando muera Quintanar).

DOÑA PAULA: Sentada frente a una mesa como si estuviera contando monedas (La que dirige los asuntos económicos y el ansia de poder del Magistral, su hijo, y regenta una tienda de artículos religiosos. Domina a su hijo).

CAMPILLO: Al lado de doña Paula, un poco detrás, como contándole algo al oído (Espía de Don Fermín y doña Paula).

PETRA Y TERESINA: Detrás de doña Ana, cuchicheando entre ellas y señalando a doña Ana (Doncella de doña Ana y su confidente. Finalmente la traiciona y cuenta su relación con Alvaro Mesía que desemboca en la tragedia final, el duelo y muerte de Quintanar y el abandono de Mesía. Teresina es la criada de Doña Paula y Don Fermín. Petra quiere ocupar su puesto de trabajo).

Anexo 21

Adaptación para otra audiencia. *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*. Gabriel García Márquez.

Érase una vez una chica huérfana de 14 años que vivía en el desierto con su abuela...

... Vivían en una mansión de gran belleza y lujo. La abuela era muy cruel con ella, la trataba como una criada, siempre estaba trabajando para ella. La abuela era muy rara, porque podía dormir y hacer cosas al mismo tiempo como hablar o caminar, y soñaba cosas que iban a pasar en el futuro. Un día, por accidente, Eréndira provocó un incendio y la casa de su abuela quedó totalmente destruida. La abuela decidió que Eréndira tenía que pagarle la mansión y que le debía más de un millón de pesos, pero como no tenía dinero para pagarle, la abuela la obligó a prostituirse para pagar la deuda. Entonces se fueron a vivir a una tienda de campaña en medio del desierto y cuando ya no quedaban hombres en un pueblo para hacer el amor con Eréndira se trasladaban a otro. Eréndira estaba casi muerta de fatiga, pero la abuela no la dejaba escapar hasta que no le pagara toda la deuda. Un día apareció un chico que se llamaba Ulises y se enamoró de Eréndira. Un tiempo más tarde volvió a verla y le propuso escapar con él al mar, pero la abuela descubrió el plan y ató a Eréndira a la cama. Entonces Ulises intentó envenenarla, pero la abuela no podía morir con veneno, así que al final la mató con un cuchillo. Al clavarle el cuchillo salió sangre verde de su cuerpo. Finalmente los dos huyeron libres al mar, y fueron felices y comieron perdices.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. Referencias bibliográficas parte teórica (1-4)

Arroyo Almaraz I. y García García F., (2002) *Didáctica aplicada a la lengua castellana y la literatura II*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Adeyanju, T. (1978) 'Teaching Literature and Human Values in ESL', *ELT Journal*, Vol. XXXII, No. 2.

Bird, A. (1979) 'The Use of Drama in Language Teaching', *ELT Journal*, Vol. XXXIII, No. 4.

Collie, J. and Slater, S. (2002) *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Closs, E. and Pratt M. L. (1980) *Linguistics for Students of Literature*. London: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Dubois, B. L., (1978) 'The Regional Novel as Textbook', *ELT Journal*, Vol. XXXII, No. 4.

Ellis, R., (1987) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

García Santa-Cecilia, A. (2000) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Garton, J., (1979) 'Improving Reading Skills with the Aid of the Overhead Projector', *ELT Journal*, Vol. XXXIII, No. 2.

Ghosn, I. (2002) 'Four good reasons to use literature in primary school ELT', *ELT Journal*, Vol. 56/2.

Groebel, L. (1979) 'A Comparison of Two Strategies in the Teaching of Reading Comprehension', *ELT Journal*, Vol. XXXIII, No. 4.

Hawkey, M. (1993) 'Developing Literary Competence: A 'Skills' Approach to Teaching and Testing Literature'. En C. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*. London: McMillan.

Hess, N. (2003) 'Real language through poetry: a formula for meaning making', *ELT Journal*, Vol. 57/1.

Honey, J. (1993) 'Examining Literature: an Alternative Curricular Perspective', En C. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*. London: McMillan.

King, A. (2003) 'Some General Principles of Advanced Reading Instruction', *ELT Journal*, Vol. 57/1.

Kumar, S. (1978) 'Introducing Classics to Undergraduates', *ELT Journal*, Vol. XXXII, No. 4.

López Valero A. y Encabo Fernández E. (2002) *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Melero Abadía, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Miccoli, L. (2003) 'English through drama for oral skills development', *ELT Journal*, Vol. 57/2.

Naranjo Pita, M. (1999) *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

Nuttall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.

Pozuelo, J. M. (1983) *La Lengua Literaria*. Málaga: Librería Ágora.

Zamel, V. (1992), 'Writing One's Way into Reading', *TESOL Quarterly*, Vol. 26, No. 3.

8.2. Referencias bibliográficas parte práctica (5)

Asturias, M. A. (1988) *El Señor Presidente*. Madrid: Alianza Editorial.

Alas "Clarín", L. (1994) *La regenta*. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Benedetti, M. (2000) "Jacinto". En *Buzón de tiempo*. México: Ediciones Alfaguara.

Benedetti, M. (2001) *La tregua*. Madrid: Bibliotex, S. L.

Carpentier, A. (1986) *Los pasos perdidos*. México: Ediciones Alfaguara.

Cela, C J. (1999) *La colmena*. Madrid: Unidad Editorial.

Cela, C. J. (1990) *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Ediciones Destino.

Collie, J. and Slater, S. (2002) *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cortázar, J. (1992) *Rayuela*. Barcelona: Edhasa.

Dávila, A. (1978) "El huésped". En *Tiempo destrozado y música concreta*. México: Fondo de Cultura Económica.

Esquivel, L. (1994) *Como agua para chocolate*. Barcelona: Editorial Salvat.

Fuentes, C. (1993) *La muerte de Artemio Cruz*. Madrid: Narrativa Mondadori.

García Márquez, G. (2002) *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

García Márquez, G. (1992) "El rastro de tu sangre en la nieve". En *Doce cuentos peregrinos*. Madrid: Narrativa Mondadori.

García Márquez, G. (1988) *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Hadfield, C. and Hadfield J. (1990) *Writing games*. Harlow: Longman.

Icaza, J. (1991) *Huasipungo*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

Monzó, Q. (2002) "Cuando la mujer abre la puerta". En *El mejor de los mundos*. Barcelona: Anagrama.

Moreno, C. (1999) *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.

Pérez Reverte, A. (1995) *Territorio comanche*. Madrid: Ollero & Ramos, Editores.

Piñera, V. (2000) *Estudio en blanco y negro*. En Dauster, F. & Lyday L. F. *En un acto. Diez piezas hispanoamericanas*. U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.

Quevedo y Villegas, F. (1999) *La vida del Buscón*. Madrid: Bruño, D.L.

Ricapito, J. V. (ed.) (1993) *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Sábato, E. (1991) *El túnel*. Madrid: Cátedra.

Vargas Llosa, M. (1990) *La ciudad y los perros*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.