

PROYECTO CURRICULAR PARA UNA PROPUESTA DE UN CURSO DE LITERATURA EN EL ÁMBITO DEL AULA DE ELE PARA UN NIVEL B1

YOLANDA HIDALGO AGUADO

V MÁSTER PROPIO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE
UNIVERSIDAD DE GRANADA / CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

Directora: AURORA BIEDMA TORRECILLAS

JUNIO 2010

Esta memoria está dedicada a todos aquellos que han estado a mi lado, me han aconsejado y apoyado durante el proceso de elaboración.
Gracias a todos.

ÍNDICE

EL PORQUÉ DE ESTA MEMORIA	5
INTRODUCCIÓN	5
ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
CAPÍTULO 1. Confección del currículo: criterios de selección de los tres textos literarios	6
CAPÍTULO 2. Los textos literarios como soporte lingüístico dentro del aula	12
CAPÍTULO 3. El alumno es el CENTRO del aula de enseñanza de Lenguas	14
CAPÍTULO 4. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> . Las competencias	20
1. Las competencias generales	21
2. Las competencias comunicativas de la lengua	22
2.1. Las competencias lingüísticas	23
2.2. Las competencias sociolingüísticas	26
2.3. Las competencias pragmáticas	28
- La competencia literaria y la competencia Intercultural	30
CAPÍTULO 5. Lingüística aplicada. La naturaleza de los textos literarios: la estilística	33
- La atención a la forma	39
CAPÍTULO 6. Proyecto curricular para un curso de literatura en el ámbito del aula de ELE para estudiantes con un nivel del lengua B1: Una propuesta	41
6.1. Proyecto curricular	42
6.2. Propuesta didáctica	47
6.3 Análisis del material y de las secuencias de actividades	60
CONCLUSIÓN	62
ANEXO	63
BIBLIOGRAFÍA	64

EL PORQUÉ DE ESTA MEMORIA

Todos hemos deseado en algún momento leer un soneto de Shakespeare o identificarnos con *Werther* en su lengua original, o entender *Die Zauberflöte* sin necesidad de acudir a la traducción del libreto.

Aprender lenguas no sólo constituye para muchos estudiantes una asignatura más dentro de su plan de estudios, sino que se convierte en algo que les interesa de verdad, que los motiva, y por ello, se ven impulsados a aprender más allá de lo que son las reglas del idioma. Llegados a este punto, sienten que quieren aprender la literatura producida en la lengua que están aprendiendo; porque la literatura es cultura en sí misma.

Situados ya en el contexto de un aula de enseñanza de L2, mostraré el objetivo de este trabajo. A lo largo de las siguientes páginas propondré un modelo de currículo para un curso de literatura en el aula de Enseñanza de Español para Extranjeros (ELE) aplicado y adaptado a un nivel B1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, MCER).

Tras un preámbulo teórico que será la justificación del currículo a crear, seleccionaré tres textos, correspondientes a los tres géneros literarios: novela, poesía y teatro, y a continuación justificaré esta elección basándome en los descriptores del marco en el nivel B1, es decir, según las propuestas, iré especificando los aspectos que se presentan en el Marco.

INTRODUCCIÓN

En primera instancia expondré las circunstancias que rodean al estado de la cuestión.

A continuación, a lo largo de 6 capítulos expondré los siguientes temas:

En el primer capítulo hablaré de los criterios que he seguido a la hora de escoger los tres textos con los que trabajaré mi propuesta del Currículo.

En el segundo hablaré de los textos como soporte lingüístico dentro del aula, y concretaré justificando la elección de textos de género literario de entre todos los tipos de textos que conocemos.

En el tercer capítulo, hablaré sobre el papel del alumno en el aula, basándome en la introducción del *Proyecto Curricular del Instituto Cervantes* PCIC.

En el cuarto capítulo desarrollaré las competencias generales y específicas que aparecen en el MCER.

En el quinto capítulo, hablaré sobre la naturaleza de los textos literarios, justificando todo ello en base a los estudios de Lingüística Aplicada.

En el sexto capítulo, expondré mi propuesta de proyecto curricular, y también mostraré los textos elegidos, con sus correspondientes secuencias de actividades, especificando todos los aspectos del *Marco* en mis propuestas, es decir, justificando estas propuestas siempre basándome en los descriptores del de nivel B1 del MCER.

Por último, en la conclusión, daré a conocer mis impresiones personales durante la elaboración de esta memoria y, en general, a lo largo del curso del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta memoria nos hallamos situados en el ámbito de la enseñanza de literatura en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. En los capítulos que se van a desarrollar se va a hablar de la forma de estudiar literatura desde un punto de vista tradicional (Estilística). Se verá que hay muchos estudios que intentan integrar la literatura como una herramienta más que se puede usar para enseñar una lengua extranjera. También se verá el papel que juegan tanto el profesor como el aprendiz en este contexto. Se hablará del MCER, del PCIC... es decir, se tratarán temas sobre los que ya se ha investigado y escrito con respecto al lugar que ocupa la literatura en la enseñanza de una L2.

Para enseñar la lengua española disponemos del PCIC. Este plan curricular presenta los materiales necesarios para preparar los objetivos y contenidos que se deben cubrir en cualquiera de los seis Niveles de referencia estipulados en el MCER

Pero, ¿existe un currículo diseñado para la enseñanza de literatura en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera? La respuesta es negativa.

Mi labor en esta memoria consistirá en crear una propuesta de un currículo para enseñar literatura en el contexto de la enseñanza de una L2 correspondiente a un nivel de referencia de lengua B1, algo que hasta ahora no se ha contemplado de forma debidamente contextualizada.

CAPÍTULO 1. CONFECCIÓN DEL CURRÍCULO: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TRES TEXTOS LITERARIOS

En esta memoria se va a proponer un modelo de currículo para la enseñanza de literatura para estudiantes de español como L2 con un nivel B1. Para ello, será

necesario un proceso minucioso de selección de textos. Los criterios a seguir son los siguientes:

Siguiendo a Carter y Long¹, en primera instancia se tendrán en cuenta qué OBJETIVOS son los que se persiguen en la enseñanza de literatura. Es evidente que muchos estudiantes encuentran los textos literarios aburridos y abandonan cuando se encuentran con el primer obstáculo en su lectura. En este caso, hay que darles la posibilidad de volver a estos textos y que se enfrenten a ellos sin verse forzados a su estudio. Es decir, hay que escoger TEXTOS que, independientemente de su dificultad, puedan resultarles ATRACTIVOS.

También deberán ser textos fáciles de encontrar en el mercado de la literatura fijada (es decir, puede ser impresa, visual, auditiva...).

Se intentará que los textos escogidos representen la literatura como un "todo" cultural. Sabemos que hacer una selección representativa de un extenso material literario es algo complicado, pero es la única manera de que resulte atractivo para el estudiante y se sienta motivado para leer más. Para ello, se intentará elegir TEXTOS que de algún modo les resulten FAMILIARES O ENTREN DENTRO DEL CANON CONOCIDO en contraposición a aquellos textos que no se conocen. Si conocen algunos de los nombres de los autores y de las obras, el grado de motivación aumentará, así, una vez que ya estén interesados por alguno de los textos, podremos conseguir el nivel de atención suficiente para que los textos desconocidos también les resulten de algún modo atractivos; hacer que los textos desconocidos les resulten atractivos es tarea del profesor y de las actividades y tareas elegidas como complemento a los textos. Por ejemplo, podemos seleccionar alguna obra de Lorca, que es conocido mundialmente, y a partir de ahí, podemos llevarlos por el "camino" deseado, siempre y cuando hagamos que este "camino" les siga resultando atractivo.

Esta selección se hará de forma libre por parte del profesor que seguirá su criterio en el momento de elegir los textos, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes con los que nos encontraremos. En el contexto de la elaboración de un currículo es necesario hacer un análisis de necesidades de los alumnos, sus posibles expectativas, y sobre todo sus necesidades lingüísticas, es decir, "el currículo es una fundamentación básica para la toma de decisiones y contiene la descripción de unos objetivos generales que derivan de una visión particular sobre la naturaleza de la lengua, sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua y sobre los principios educativos y culturales predominantes. Sin embargo, un *syllabus* traslada la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que variará en función del tipo y del nivel del alumnado, de modo que a partir de un mismo currículo, pueden derivarse diferentes *syllabus*" (Dubin y Olshain, 1986)².

¹ Carter, R., & Long, M., *Teaching Literature*, Londres, Longman, 1991, pp. 141-144.

² Esta idea ha sido extraída de las notas proporcionadas por la profesora Lola Fuentes Portillo en el dossier correspondiente a su módulo del Máster (Programación general de un curso de lengua española).

Hemos mencionado en la introducción que la literatura es cultura en sí. Así, los TEXTOS escogidos NO ESTARÁN RELACIONADOS CON EL BAGAJE CULTURAL que cada estudiante tiene de forma natural, ni requerirá que los alumnos tengan previamente algún conocimiento de la cultura española, puesto que la podemos trabajar con el propio texto. Los alumnos tendrán que enfrentarse con dificultades que son producto de la interculturalidad ante la cual se encuentran.

Otro punto a tener en cuenta en la elección de textos es considerar si los TEXTOS "CONTEMPORÁNEOS" SERÁN MÁS INTERESANTES Y EFECTIVOS para los estudiantes a nivel de reconocimiento de estructuras gramaticales, del léxico, de lo relacionado con la pragmática, y de lo relacionado con el enfoque nociofuncional, en contraposición a textos antiguos que, o bien no tengan dificultades lingüísticas, o bien sí las tengan, es decir, el español sea diferente al actual. Desde mi punto de vista, claro que podemos escoger como texto para nuestro currículo *El Cantar de Mio Cid*; es cierto que para un estudiante con un nivel B1, la lengua a la que va a enfrentarse le resultará difícil, pero como ya hemos dicho, la dificultad no va a residir en el texto, sino en las actividades que lo acompañen.

Cualquier texto se podrá explotar en el aula, siempre que se haga de forma adecuada.

Acabamos de mencionar la dificultad lingüística de los textos, pero también tenemos que considerar la DIFICULTAD CONCEPTUAL (como contraposición a la lingüística), es decir, el docente tiene que decidir si tomar textos conceptualmente fáciles o difíciles para los estudiantes.

La EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS será fundamental en el proceso de selección. Se puede considerar que un texto corto es más fácil y rápido de leer. Por ejemplo, si tenemos que elegir entre *El Quijote* o una de las *Novelas ejemplares*, podemos tomar el texto que sea más corto, es decir, una de las *Novelas ejemplares*. Pero si nos vemos en la situación de tener que incluir una novela de extensión considerable en nuestro currículo, ¿escogemos una NOVELA COMPLETA O UN EXTRACTO? En ocasiones, escoger un extracto de una obra extensa puede ser una solución, pero es necesario que el extracto escogido contenga información de especial relevancia en relación con el resto de la novela, para así poder, posteriormente a la lectura, comentar y animar al estudiante a preguntar sobre estos puntos importantes en la obra.

Estos comentarios o preguntas pueden quedarse como tareas aisladas con respecto a los temas tratados en el resto del currículo. Como contraposición a esto, podemos elegir extractos de textos que luego tengan que ver con el resto de los textos a tratar, ya sea como obras pertenecientes a un mismo autor o a un mismo período o que vayan aumentando en dificultad.

Así, las obras se pueden elegir siguiendo una TEMÁTICA CONCRETA (sobre la muerte, la libertad), o bien siguiendo el criterio de los GÉNEROS (novela, poesía, teatro), u otros criterios (sociales, culturales, lingüísticos, metáforas, etc.).

Si volvemos a la cuestión de la dificultad de los textos reales, puede surgir el tema de las LECTURAS GRADUADAS O SIMPLIFICADAS, ¿qué decir al respecto? Unas líneas arriba hemos hablado del hecho de que los textos deben ser muestras reales de lengua. Y en este punto nos surge la duda, ¿sigue siendo un texto adaptado una muestra real de lengua? Por ejemplo, un texto lleno de arcaísmos o el lenguaje utilizado en la poesía tiene una utilidad lingüística limitada, entonces, ¿qué utilidad tienen estos ejemplos para el aprendiz? Partamos del punto de que la literatura es muy útil para nuestros alumnos, esa es la base de este trabajo, ahora bien, también es necesario puntualizar que el lenguaje literario no se caracteriza precisamente por su simpleza. Es decir, el problema lo encontramos en la lengua. Pero si simplificamos el texto se pierde la originalidad y aquello que hace que la lengua literaria sea tal, de modo que, si simplificamos la lengua literaria, el texto original se traduce en algo más, y la textura de la pieza literaria se pierde. Así, cuanto más se simplifica la lengua, menos posibilidad de manipulación lingüística habrá en el texto que resulta de ello. En todo caso, los textos simplificados se usarán para hacer una comparación directa con los originales y de ahí descubrir qué es lo que hace que la lengua literaria sea especial. Es más, la reescritura del texto podría sugerirse como una tarea para hacer fuera de clase. De todo esto concluyo que no me parece adecuado introducir textos simplificados en un currículo de literatura³.

Por lo tanto, podemos decir que sólo usaremos textos simplificados cuando el objetivo sea otro que no propiamente el lenguaje utilizado en el original (por ejemplo, objetivos culturales, tomar ideas generales, o con otros fines, por ejemplo, en la clase de L2, es decir, con otros fines curriculares)

Claire Kramersch ⁴ incide de nuevo en la idea de que los textos se pueden leer desde diferentes niveles de significado. Da igual que sean textos informativos u obras literarias, la lengua es el material del que están hechos. Por ello, cualquier texto literario es bueno para una clase de literatura en L2. Si consideramos el hecho de que los textos son cultura, podemos decir que son un reflejo de la construcción de significados como práctica social, y ya que el texto literario nos provee de un contexto cultural, es ideal como muestra cultural de la lengua que se está aprendiendo. Kramersch va un poco más allá en su filosofía del texto dentro de un contexto, y nos dice que cuando se usa la lengua en la comunicación se da forma a diferentes contextos del discurso, así debemos mirar muy de cerca las diferentes formas en las que los escritores usan la lengua con el objetivo de crear significados particulares. Esta idea la podemos usar para justificar el uso de la lengua literaria porque el discurso literario ofrece al lector la posibilidad de que cada frase que el lector lea adquiera el significado particular que el lector le quiera dar según su experiencia; todo esto se

³ Carter R., op. cit. pp. 146-152.

⁴ Kramersch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, O. U. P., 1994, pág. 8.

debe a que los lectores sentimos que necesitamos identificarnos con el texto⁵. Pero ¿hasta qué punto debemos identificarnos con el texto?, la respuesta sería hasta el momento en que los estudiantes como lectores sean capaces de descubrir significados por sí mismos (lo que Widdowson llama contextos de realidad)⁶; por esta razón los textos literarios son ideales para inspirar en el estudiantes la necesidad y el interés de descubrir ese posible pluralismo de significados.

Con respecto al tema de la evaluación de los textos escogidos y su posible explotación, y el aspecto cultural que cubren, podemos mencionar las tablas que Lazar⁷ confecciona:

1. Evaluación de textos escogidos y su posible explotación:

	EXCELENTE	BUENO	ADECUADO	POBRE
1. Material idóneo para presentar a los alumnos.				
2. Nivel adecuado para los alumnos.				
3. Relevancia e interés de los textos elegidos.				
4. Variedad y adecuación de las tareas y actividades.				
5. Gradación de nivel de las tareas y actividades.				
6. Oportunidades para la participación y personalización de los estudiantes.				
7. Orientación lingüística (glosarios, ejercicios, etc. ...).				
8. Información aportada sobre el contexto histórico, literario y cultural.				
9. Claridad de las instrucciones.				
10. Presentación y diseño.				

⁵ Kramsch, C., op. cit., pp. 103-116.

⁶ Kramsch, C., *ibidem*, pág. 134.

⁷ Lazar, G., *Literature and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, pág. 60.

2. Aspectos culturales a tener en cuenta cuando se usen textos literarios con estudiantes. De cada texto literario se escogerán ideas que se relacionen de forma directa con cualquiera de los aspectos de la tabla⁸:

1. Objetos o productos que existen en una sociedad, pero no en otra.	
2. Refranes, expresiones, frases hechas que implican valores o referentes culturales.	
3. Estructuras sociales, roles y relaciones personales.	
4. Costumbres, rituales, tradiciones, fiestas.	
5. Creencias, valores morales, supersticiones.	
6. Trasfondo político, histórico y económico.	
7. Referencias a instituciones (políticas, sociales, etc. ...).	
8. Tabúes.	
9. Significados metafóricos y connotativos.	
10. Humor	
11. Nivel de representatividad cultural o social del texto (¿se refiere a una clase social o grupo en particular?).	
12. Género (¿transmite el texto alguna representación cultural?, ¿a qué nivel?, ¿podrá el estudiante entender este aspecto?)	
13. El estatus de la lengua escrita en las diferentes culturas y las estrategias que resultan de leer un texto (¿deben aceptar los estudiantes el texto como algo inmutable y fijo?, ¿esperan del texto alguna enseñanza moral?, ¿se sentirán cómodos al analizarlo o al contestar preguntas al respecto?).	

Hemos presentado aquí una lista de ideas para trabajar los aspectos culturales de los textos. Podemos hacer referencia a estas ideas cuando usamos textos literarios en clase y así podemos anticiparnos a algunos de los problemas culturales que a los estudiantes les puedan surgir a la hora de leer el texto. Una vez hecho esto, podremos decidir si debemos ser más o menos explícitos a la hora de hablar de los aspectos culturales que aparecen en los textos. No podemos separar la cultura del texto: al explicar estos aspectos culturales estamos ayudando a nuestros alumnos a salvar problemas lingüísticos que puedan tener, van a entender el texto mejor desde un punto de vista lingüístico.

⁸ Lazar, G., *ibídem*, pp. 65-66.

CAPÍTULO 2. LOS TEXTOS LITERARIOS COMO SOPORTE LINGÜÍSTICO DENTRO DEL AULA

En el aula de enseñanza de lenguas se han empleado diferentes enfoques a la hora de presentar la gramática de la lengua meta. Sin duda, en los últimos años, la corriente que centra el foco en la forma ha tenido mucho éxito, porque no solo presta atención gramatical, sino que estas estructuras gramaticales van a ir siempre relacionadas a un contexto concreto, y siempre van a tener que ser muestras reales de lengua⁹. Si pensamos un poco, ¿qué soporte podemos encontrar para el aula de L2 que contenga muestras reales de lengua y en que el contexto sea necesario para su comprensión? La respuesta que a nosotros nos interesa para esta memoria es el TEXTO LITERARIO, claro está, escogido de entre otras muchas posibilidades. Citando a Marta Sanz Pastor podemos decir que "el texto literario es de las pocas muestras de *input* auténtico que no se trata como si lo fuera".¹⁰ Por tanto, las razones principales para incluir la literatura en la clase de L2, es decir, las razones para enseñar literatura en este contexto, son principalmente tres¹¹:

1. Que la literatura constituye un modelo cultural, porque los estudiantes pueden identificar una cultura diferente a la suya la que está ligada a esa nueva lengua que están aprendiendo.
2. Que la literatura constituye un modelo de lengua, ya que la literatura puede ser un instrumento para la enseñanza de léxico concreto, de diferentes estructuras o de las posibilidades de manipulación de la lengua.
3. Que la literatura constituye un modelo de enriquecimiento personal, y aquí el profesor juega un papel fundamental desde el momento en el que tiene que ser él o ella quien ayude a los estudiantes a encontrar algo que les resulte atractivo para que así se "enganchen" a la literatura. Por lo tanto, tiene que resultarles divertida, y tienen que sentir que son capaces de participar aportando algo de su imaginación y dando lugar a una agradable experiencia colectiva producto de la lectura del texto literario.

Ahora bien, es necesario matizar que en principio no vamos a utilizar los textos literarios como un recurso para la enseñanza de gramática, sino que vamos a utilizarlos para estudiar la literatura en sí misma. Por ejemplo, si usamos una novela en clase, nos daremos cuenta de que trata directamente situaciones complejas y dilemas que no son para nada infantiles, es decir, consigue que los estudiantes se

⁹ En el capítulo 4 hablo de forma un poco más extensa del FOCO EN LA FORMA.

¹⁰ VV.AA., "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela*, monográfico, 59, 2006, pág. 8.

¹¹ Carter, R., op. cit., pp. 1-7.

"enganchen" emocional, intelectual, y lingüísticamente a ella, y ello puede dar lugar a la confección de un buen número de tareas y actividades que vayan desde aquellas que necesiten sólo una lectura extensiva del texto, a aquellas que requieran un análisis complejo y minucioso de éste.¹² Es decir, debemos escoger textos que se presten a la explotación múltiple dentro del aula, y así utilizarlos como un mero impulso para la práctica de la lengua como instrumento de comunicación. Es más, yendo un poco más lejos en la explotación de los textos literarios, sí que podemos usarlos para la práctica de la gramática o para el desarrollo de las destrezas comunicativas como la lectura, la fonética, la morfosintaxis o incluso cuestiones puramente semánticas.¹³

Marta Sanz menciona en la introducción del artículo arriba citado que antes no se concedía lugar a la literatura en la clase de L2 por no considerarse su discurso lengua real. Se debe defender el texto literario como cultura en sí formando tándem con el estudiante en su papel de mediador intercultural. Es decir, debemos usar la "literatura como medio útil y legítimo para el aprendizaje de lenguas y también como fin en sí misma". Mediante el texto, el estudiante se va a sumergir en la cultura de la lengua meta, y para ello se debe tener muy en cuenta "la potencialidad del texto literario para visibilizar y para concretar en la conciencia del alumno esa confluencia cultural y discursiva, contextual y textual, que sintetiza de manera privilegiada".¹⁴

Dado que el discurso, la ideología y la cultura se reflejan en los textos, no podemos dejar de mencionar el concepto de intertextualidad (Bajtín, textos como elementos de carácter dialógico, cultural y polifónico)¹⁵. Si analizamos cualquier texto desde el punto de vista de la intertextualidad, podremos descubrir tanto las fuentes diacrónicas como sincrónicas que se proyectan en ellos que constituyen un modo de aproximación al contexto de éstos.

Por último, Sanz concluye su artículo reflexionando sobre la literatura como una herramienta más para hacer en la enseñanza de lenguas algo diferente: se intenta que el estudiante pierda el miedo a los textos

Pasemos a ver lo que Widdowson¹⁶ nos dice a propósito de los textos literarios. En primera instancia se plantea que no debemos mirar este tipo de textos como algo puramente lingüístico, es decir, que no debemos ceñirnos a hacer una mera descripción de los rasgos lingüísticos de estos textos, porque en algunos casos, como el de la poesía, nos encontramos con frases que no se generan por reglas gramaticales. Por lo tanto, son textos reales, pero los vamos a usar principalmente

¹² Lazar, G. "Using novels in the language learning classroom", *ELT Journal*, 44, 3, 1990, pág. 204.

¹³ Jouini, K. "Posibilidades didácticas del texto literario en la clase de español como lengua extranjera", *Textos de didáctica de la Lengua y de la literatura*, núm. 52, pp. 108-120, julio 2009.

¹⁴ VV.AA., op. cit., pp. 7-11.

¹⁵ Bajtín, M., "La palabra en la novela", *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, pp. 77-236.

¹⁶ Widdowson, H.G., *Stylistics and the teaching of literature*, Londres, Longman, 1975, pp. 14-25.

para demostrar el valor del texto como lenguaje referencial¹⁷. Es decir, debemos tomar el texto literario como "data".

Widdowson también matiza el hecho de que debemos entender el texto como parte de un contexto, como parte de un todo, es decir, debemos observar la forma en que los elementos funcionan con el propósito de crear un efecto comunicativo. El valor del discurso literario se altera. Por ejemplo, el "yo" que se usa en la comunicación convencional se refiere a la "personal social" y no a la "persona individual". Sin embargo, el "yo" que se usa en la escritura literaria se refiere a pensamientos privados, impresiones, imaginaciones y percepciones de la persona individual¹⁸.

Por estas razones podemos emplear los textos literarios en una clase de lengua. Para reforzar esta idea, la profesora Aurora Biedma señala una serie de motivos:

El texto literario:

- "- Es muy motivador.
- Es material auténtico.
- Tiene un valor educativo auténtico.
- Se puede encontrar en muchos sílabus.
- Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.
- Es un estímulo para la adquisición de la L2.
- Desarrolla las capacidades interpretativas del aprendiz.
- Los estudiantes se divierten.
- Tiene un alto valor y un alto nivel.
- Amplía el entendimiento del aprendiz hacia la L2.
- Permite a los aprendices expresar sus sentimientos y opiniones. " ¹⁹

Pero dado el contexto en el que se va a tratar la literatura en esta memoria, debemos plantearla como objeto de estudio en sí misma (puesto que vamos a crear un currículo literario); por lo tanto, se cambian las tornas: se va a integrar la lengua en la clase de literatura.

CAPÍTULO 3. EL ALUMNO ES EL CENTRO DEL AULA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

Para comprender el contenido de este capítulo, pongámonos en contexto.

Nos situamos en el aula de enseñanza de lenguas (en nuestro caso, la lengua española), nos enfrentamos a personas que están ahí por diferentes razones,

¹⁷ En el capítulo 5 se desarrollará de forma extensa la diferencia entre el lenguaje referencial y el representativo y a su vez, la necesidad de coexistencia de ambos en los textos literarios.

¹⁸ Widdowson, H.G., *ibidem*, pág. 52.

¹⁹ Biedma Torrecillas, A. "¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua", *Boletín Millares Carlo*, núm. 26. Centro Asociado UNED. Las Palmas de Gran Canaria, 2007, pág. 246.

personas que son diferentes entre ellas, tanto cultural como personalmente: nos encontramos ante estudiantes que son personas inteligentes, que conocen el mundo. Nuestros estudiantes quieren aprender una nueva lengua, quieren comunicarse por medio de ésta. Es decir, son personas que persiguen el objetivo de poder comunicarse en la sociedad por medio de esta lengua, como lo hacen en su lengua nativa. Teniendo en cuenta todo lo dicho, podemos definir al alumno como AGENTE SOCIAL.

Para que tenga lugar la comunicación en esta nueva lengua, los estudiantes deben desarrollar ciertas capacidades inherentes al ser humano como ser que aprende. Estas capacidades son las llamadas competencias, y hablaremos de ellas en el capítulo cuatro.

Al comienzo de este capítulo se ha mencionado también el hecho de que nuestros estudiantes pueden encontrarse ante compañeros de nacionalidades diferentes a la suya, y a su vez, diferente a la de la lengua que van a aprender. Es decir, son conscientes de que se enfrenta a nuevas culturas (puesto que poseen un conocimiento del mundo), principalmente a las de la lengua meta. Nos encontramos pues ante el alumno como HABLANTE INTERCULTURAL.

También hemos mencionado el hecho de que el alumno es ante todo una persona consciente de poseer capacidades de aprendizaje, y dispuesta a desarrollarlas al máximo. Nos encontramos, pues, ante el alumno como APRENDIZ AUTÓNOMO.

Podemos definir estas tres dimensiones desde la perspectiva del alumno (como agente social, como hablante intercultural, y como aprendiz autónomo), como la plataforma en la que se basa el MCER para establecer los objetivos generales en los Niveles de referencia para el español.²⁰

Pasemos entonces a hablar sobre los OBJETIVOS GENERALES que se persiguen en el camino a seguir en la elaboración de los currículos de los cursos de español. Este tema me atañe de forma concreta y especial desde el momento en que la finalidad de esta memoria es crear un currículo.

Los pasos seguidos en la elaboración de esta lista de objetivos se basan de nuevo en la consideración de las ya mencionadas tres dimensiones del alumno.

En la dimensión de AGENTE SOCIAL, sabemos que se tratan los aspectos relacionados con las *transacciones* (uso de la lengua que hará el alumno, siempre a corde con las necesidades en la que se encuentre), con las *interacciones sociales* (situaciones en las que el alumno se descubrirá a sí mismo como parte de la comunidad en la que se está integrando), y, el aspecto más importante para este trabajo que son los textos (ya sean orales y escritos) ante los que se encontrará y que lo ayudarán a desenvolverse. Teniendo en cuenta esta relación de aspectos, necesitamos tomar del *Marco común*

²⁰ *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, B1 B2*, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, S.L., Madrid 2006, pp. 2-39.

europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)²¹ los diferentes niveles de lengua que puede manejar el aprendiz. Si se encuentra en la etapa INICIAL –A1 A2- se trata de un USUARIO BÁSICO. Si se encuentra en la etapa AVANZADO -B1 B2- se trata de un USUARIO INDEPENDIENTE. Si se encuentra en la etapa SUPERIOR C1 C2- se trata de un USUARIO COMPETENTE. Nuestra confección del currículo para una clase de literatura constará de textos debidamente clasificados para estudiantes que se encuentren en la etapa de nivel avanzado, que ya son usuarios independientes a nivel B1 y ya saben cultura, es decir, son alumnos independientes en la cultura en la que está inmerso ese acto de habla.

Centrémonos pues en el aspecto que nos interesa: los TEXTOS.

Veamos lo que el PCIC dice al respecto, y cito textualmente: "1.3. *Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad*"²².

En este punto de concreción, los alumnos deberán ser capaces de:

- a) Reconocer un texto como característico de la cultura objeto, así como su género.
- b) Clasificar las ideas generales del texto, y a su vez reconocer aquellas que subyacen a las generales.
- c) Ser capaces de reproducir y transmitir las ideas del texto.
- d) Expresar su opinión con respecto a estas ideas.

Los textos elegidos deben:

- a) Ser escogidos para que un alumno con una cultura mínima pueda trabajar con ellos.
- b) Tener una estructura clara tanto formal como estructuralmente.
- c) Ofrecer la información a obtener por el estudiante de forma explícita,
- d) Haber sido producidos por hablantes nativos, y por lo tanto, hallarse impregnados de su cultura.
- e) Ser presentados en el formato más claro posible para el estudiante; impresos en letra clara, en el caso de textos escritos, o contener subtítulos y ser declamados en

²¹ Consejo de Europa , *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

²² PCIC, op. cit. , pp. 22-24.

lengua estándar, en el caso de textos orales. Personalmente, me centraré en textos impresos de forma clara.

Por lo tanto, y visualizando de forma general todo lo dicho, un alumno en un nivel B1, que será el nivel de referencia del grupo meta del proyecto curricular, se verá con un nivel suficiente de lengua para poder enfrentarse a textos producidos por nativos, en concreto textos literarios, ya sean breves o más largos, con menos o más dificultad, siempre y cuando contengan temas con los que los estudiantes se sientan identificados, o puedan llegar a estarlo. Este será un punto fundamental a tener en cuenta en la elección de los textos del currículo. Deben ser textos principalmente claros, y con una estructura que les permita (teniendo en cuenta que son B1) extraer ideas concretas que se les pidan en las actividades, así como reconocer la idea general del texto para luego transmitirla a otras personas. Y por último, si usamos en clase una adaptación cinematográfica u otra adaptación como actividad de explotación y como apoyo al texto literario, deberá presentar siempre la lengua estándar.

Hemos sentado las pautas a seguir en el momento de hacer la selección de los textos que vamos a tratar en clase con nuestros estudiantes.

Una de las pautas principales es que los textos deben resultar atractivos para los alumnos, deben constar de contenidos que les llamen la atención de forma personal y con los que puedan identificarse. Ahora bien, si el objetivo de esta memoria, es hacer una propuesta de un currículo para una clase de literatura de alumnos con un nivel B1, ¿cómo conciliamos el hecho de crear un proyecto curricular "a priori" sin conocer previamente a nuestros alumnos, y que a su vez contenga textos que les resulten atractivos? La respuesta a esta pregunta se basa en las expectativas sobre la posible previsión de ese grupo. No obstante, como el currículo es abierto y flexible (esto se verá con más profundidad en el capítulo 6), se podrá modificar según los resultados que muestre un pertinente análisis de necesidades de los alumnos.

La enseñanza de ELE es una disciplina dentro de la Lingüística Aplicada con unos 20 años de antigüedad. Teniendo en cuenta la experiencia docente con los alumnos extranjeros, se han llegado a reconocer ciertos estereotipos que los estudiantes tienen de España o Hispanoamérica. Nos basaremos en ellos para intentar que nuestra elección se adapte al máximo a los intereses de nuestros estudiantes. Un ejemplo podría ser Federico García Lorca: es un referente esencial en la cultura hispana, y es conocido prácticamente en todos los rincones de mundo por personas con un nivel cultural medio.

También tendremos en cuenta el hecho de que cualquier texto puede ser explotado en los seis niveles referidos independientemente de su dificultad. Como Marta Sanz Pastor comenta: "... la dificultad reside en la tarea y no en el texto o que no demos al

texto literario el estatus de *realia* que innegablemente tiene... "²³ La clave está en diseñar actividades que sí se adapten al nivel del grupo meta.

Ahora bien, el alumno puede de todos modos tener problemas al enfrentarse al texto independientemente de que tenga más o menos nivel de lengua. Según Lazar²⁴, el docente debe adelantarse a ellos y evitar más confusiones y problemas de los que ya la tarea en sí pueda provocar.

Estos problemas se podrían resumir del siguiente modo:



²³ VV.AA., op. cit., pág. 8.

²⁴ Lazar, G., op. cit., pág. 76.

Hasta ahora, hemos estado hablando sobre el papel del alumno en el aula, pero no podemos poner fin a éste capítulo sin mencionar levemente el papel del profesor en este contexto²⁵.

1. No podemos olvidar que el profesor va ser el guía dentro del aula. Debemos tener en cuenta que éste será considerado como una fuente constante de lengua y como la figura que propiciará en todo momento una dinámica de interacción en la clase cuyo centro de atención serán siempre los estudiantes.
2. Asimismo, aunque el docente debe siempre quedar en un segundo plano durante el desarrollo de actividades en clase, siempre debe estar ahí para solucionar problemas puntuales o individuales que les puedan surgir a los estudiantes.
3. También debe evitar que los alumnos desarrollen pensamientos negativos a la hora de realizar actividades en grupo, para ello hará uso de las técnicas necesarias que basan el desarrollo de las clases en dinámicas de grupo muy activas: el grupo que conforman los estudiantes debe considerarse como un ente vivo. Se debe promover la colaboración por parte de todos los estudiantes.
4. Si el docente se encuentra con un estudiante más tímido o menos colaborador, debe ayudarlo de modo que tome conciencia de que existen técnicas para desarrollar sus destrezas sociales. Así, el estudiante tendrá la posibilidad de mejorar su calidad de aprendizaje.
5. El profesor debe evitar que se formen grupos fijos en clase, para ello usará técnicas informales, de lengua o de cohesión para reorganizar a los estudiantes en nuevos grupos, y propiciar un desarrollo variado en la realización de actividades por parte de los alumnos. Se trabaja de forma un tanto diferente cuando se está con personas diferentes.

Así, el profesor establecerá la dinámica que sea necesaria según las circunstancias y necesidades de los estudiantes, eso sí, quedando siempre “a la sombra” con respecto a los estudiantes.

²⁵ Esta idea ha sido extraída de las notas proporcionadas por el profesor Adolfo Sánchez Cuadrado en el dossier correspondiente a su módulo del Máster (Dinámica en el aula), “V Máster propio para la formación de profesorado de español como lengua extranjera”, Granada, enero 2009.

CAPÍTULO 4: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. LAS COMPETENCIAS.

Desde el 1 de noviembre de 1994 el sueño europeo se ha hecho realidad. Europa se ha unido.

Considerando todo este contexto, y conociendo que son 27 países los que actualmente forman la UE, cada país con su propia lengua y cultura, es lógico que el Consejo de Europa se haya puesto manos a la obra en todo lo que tiene que ver con el tema de las lenguas. Es decir, a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), se han intentado homogeneizar y unificar las pautas a seguir relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. Asimismo se ha intentado en todo momento que el *Marco* siga los criterios de integración, transparencia y coherencia.

Podemos decir que hemos de tomar el *Marco* como punto de referencia a la hora de elaborar cualquier material que tenga que ver con la enseñanza de lenguas. En todo momento el usuario de la lengua va a ser el punto central en este proceso de enseñanza y adquisición de lenguas (esto lo hemos desarrollado más extensamente en el capítulo 3 de esta memoria) como ser que dispone capacidades lingüísticas para desenvolverse en las situaciones comunicativas. A estas capacidades las llamamos competencias. Es decir, "Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones"²⁶

El Marco hace una doble distinción de las competencias:

En primer lugar tenemos las competencias generales, que presentan menos relación con la lengua, y en segundo lugar tenemos las competencias lingüísticas en sí.

A continuación detallaré un pequeño resumen de "Las competencias del usuario o alumno" que constituyen el capítulo 5 del *Marco*²⁷, y para justificar este resumen, cito textualmente lo que el marco nos dice a propósito de éstas:

"El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales²⁸, desarrollan una serie de COMPETENCIAS, tanto GENERALES como competencias COMUNICATIVAS LINGÜÍSTICAS, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos CONTEXTOS y bajo las distintas CONDICIONES y RESTRICCIONES, con el fin de realizar ACTIVIDADES DE LA LENGUA que conllevan PROCESOS para producir y recibir TEXTOS relacionados con temas en ÁMBITOS específicos, poniendo en juego las ESTRATEGIAS que

²⁶ MCER, op. cit., pág. 9.

²⁷ MCER, op. cit., pp. 99-127.

²⁸ Para más información sobre el estudiante como agente social, ver capítulo 3.

parecen más apropiadas para llevar a cabo las TAREAS que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias." ²⁹

El currículo que se va a proponer en el capítulo 6 está basado en los descriptores del nivel B1 que se encuentran en el capítulo 5 del MCER, y que como se sabe, está estructurado según el orden que marca el desarrollo de las competencias del alumno:

Entonces podemos hablar de:

1. LAS COMPETENCIAS GENERALES

Este primer tipo comprende la capacidad humana del

1.1. "CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)", que a su vez comprende

1.1.1. "EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO" que deriva de la experiencia, la educación o de las fuentes de información que nos rodean como pueden ser lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos acontecimientos... etc.

1.1.2. "EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL" (como parte del conocimiento del mundo) que consiste en conocer tanto la sociedad como la cultura de las comunidades donde se habla la lengua meta, y que está relacionado con aspectos como la vida diaria, las relaciones personales, las creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, etc.

1.1.3. "LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL" que consiste en conocer y tener presente que, entre el mundo origen del alumno y el mundo que rodea a la lengua meta, hay diferencias culturales: INTERCULTURALIDAD.

1.2. "LAS DESTREZAS Y LAS HABILIDADES (SABER HACER)" que a su vez comprenden

1.2.1. "LAS DESTREZAS Y HABILIDADES PRÁCTICAS", como las sociales, las profesionales, las del ocio, o las de la vida en general.

1.2.2. "LAS DESTREZAS Y HABILIDADES INTERCULTURALES" que consisten principalmente en ser conscientes de la interculturalidad existente y tratar de mediar en los problemas que puedan surgir como producto de los malentendidos y choques interculturales (debidos a estereotipos).

1.3. "LA COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)" que consiste principalmente en el desarrollo de una personalidad intercultural propia por parte del alumno en la

²⁹ MCER, op. cit. pág. 9.

actividad comunicativa, ya que cada persona de por sí tiene su propia personalidad moldeada por el entorno cultural en que ha crecido. Esta competencia comprende todo lo relacionado con actitudes, motivaciones, creencias, etc.

1.4. “LA CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)” QUE consiste en asimilar todas aquellas experiencias que son nuevas para el estudiante e incorporarlas a su conocimiento previo. Podemos subdividir esta capacidad en:

1.4.1. “LA REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN”, es decir, ser conscientes de cómo funciona una lengua, para poder así aplicar este funcionamiento al resto de las lenguas que se aprendan.

1.4.2. “LA REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA FONÉTICO Y LAS DESTREZAS CORRESPONDIENTES”, que consiste principalmente en la capacidad de comprender, distinguir y producir sonidos que se hallen incluidos en una cadena de sonido o de elementos fonéticos.

1.4.3. “LAS DESTREZAS DE ESTUDIO”, que consiste en saber aprovechar los momentos en los que se ofrece la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos para el estudiante, utilizando y organizando materiales proporcionados.

1.4.4. “LAS DESTREZAS HEURÍSTICAS (DE DESCUBRIMIENTO Y ANÁLISIS)”, que consisten en la capacidad de adaptación por parte del alumno en el momento en el que se enfrenta a nuevas experiencias.

Así, los textos literarios que se vayan a usar en las aulas del nivel B1 deberán desarrollar y potenciar todas estas competencias generales para así hacer medrar en el aprendizaje de español una consciencia intercultural que es extremadamente necesaria para su experiencia lingüística con la lengua meta, y que con el tiempo se tornará en competencia intercultural.

2. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

La competencia comunicativa consta de tres componentes fundamentales:

- LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS
- LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS
- LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

2.1. LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Todas las lenguas están en constante evolución debido a las necesidades comunicativas de los usuarios, de ahí que haya surgido la necesidad de normalizar la gramática de éstas. En un principio, se tomó el ejemplo de las lenguas clásicas, pero en los últimos cien años, se ha descartado esta corriente por no reflejar muestras de lenguas reales. Muchas han sido las corrientes que han surgido para la descripción gramatical de las lenguas, pero ninguna ha resultado ser del todo satisfactoria. En la actualidad, se le ha prestado especial atención a la que centra el FOCO EN LA FORMA, es decir, el aprendiz de una lengua relacionará una forma gramatical concreta con un significado. Con el foco en la forma se pretende que la gramática no sea algo aislado. Lo que se intenta es que el aprendiz comprenda que cada forma se corresponde con un significado concreto asociado, y que cada significado tiene lugar en un contexto concreto, siendo posible que una misma forma pueda usarse en contextos diferentes adquiriendo a su vez significados diferentes. No obstante, el *Marco* aboga por la libertad del docente de escoger el enfoque que le resulte más adecuado, siempre y cuando esté bien organizado y argumentado.

En este sentido, el *Marco* ofrece un esquema de clasificación de los parámetros lingüísticos como una opción más para el usuario.

Al final de la descripción de cada competencia lingüística en el *Marco*, encontramos escalas del progreso de la capacidad que tiene el alumno para desarrollar cada una de ellas, y que se ordenan siguiendo los niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

En este apartado, el *Marco* proporciona en un principio descriptores generales de esta competencia, que son los que siguen a continuación:

B1: B.1.2. "Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas"

B.1.1. "Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación".

Con estos descriptores generales se da una idea de los contenidos que deben aparecer en los textos que se escojan para estas clases. Es decir, en un aula de literatura con estudiantes de nivel B1, los textos principalmente deberán ofrecer la oportunidad de ser explotados a través de la creación de actividades que traten temas tanto abstractos como culturales, así como temas de la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

Volviendo al Marco se observa que el esquema que hace las siguientes distinciones dentro de la competencia lingüística es el siguiente:

2.1.1. "LA COMPETENCIA LÉXICA" es la relacionada con el vocabulario de una lengua, y consta de *elementos léxicos* (formulas fijas, modismos, frases hechas), y de *elementos gramaticales* (que son sencillamente las clases de palabras: artículos, pronombres, verbos, con sus respectivas subclasificaciones).

El descriptor del B1 de esta competencia se subdivide en 2 y dice lo siguiente, y se basa en la RIQUEZA DE VOCABULARIO:

B.1.2. "Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios"

B.1.1. "Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad".

Dominio de vocabulario, cuyo descriptor es:

B1. "Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos".

Es decir, los textos seleccionados para el aula en cuestión deberán ofrecer la oportunidad de ser explotados con actividades que ofrezcan la posibilidad de trabajar el léxico que tenga que ver con los temas antes mencionados, pero a un nivel elemental.

2.1.2. "LA COMPETENCIA GRAMATICAL" que definimos como "la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios"³⁰. En primera instancia, esta competencia hace una distinción específica entre ELEMENTOS (morfemas...), CATEGORÍAS (número, género...), CLASES (sustantivos, verbos...), ESTRUCTURAS (sintagmas, oraciones...), PROCESOS (afijación...) y RELACIONES (concordancia). La competencia gramatical distingue entre la *morfología* que estudia el orden interno de las palabras, y la *sintaxis* que estudia el orden de las palabras dentro de los sintagmas o las oraciones.

³⁰ MCER, op. cit., pág. 110.

Los descriptores del B1 que corresponden a esta competencia son los que siguen, y se basan en la consecución de la corrección gramatical en lengua española por parte del aprendiente:

B.1.2. "Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores pero queda claro lo que intenta expresar"

B.1.1. "Utiliza con razonable corrección un repertorio de *fórmulas* y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

Por lo tanto, se deberán seleccionar textos literarios para el aula con estudiantes de nivel B1 que den la posibilidad de ser explotados con actividades que den lugar a actos de lengua en situaciones cotidianas y que así mismo propicien la utilización gramaticalmente correcta de un repertorio de fórmulas previamente aprendidas, relacionadas con situaciones predecibles en contextos relacionados con la familia, viajes, trabajo, aficiones, e intereses.

2.1.3. "LA COMPETENCIA SEMÁNTICA" es la capacidad que tiene el usuario de organizar y reconocer significados. Esta competencia distingue entre la *semántica léxica*, que trata los significados de las palabras, la *semántica gramatical*, que trata los significados de los elementos, categorías, estructuras, etc, y la *semántica pragmática* que tiene que ver con la lógica de la lengua.

De esta competencia no se encuentran descriptores en el Marco. No obstante, si se considera la frase que define la competencia semántica, se podrá concluir que lo textos elegidos para el currículo deberán ofrecer la oportunidad de ser explotados mediante actividades que desarrollen la ya mencionada "capacidad de organizar y reconocer significados", pero se ha de decir que esto debe ser aplicable a todos los niveles del Marco.

2.1.4. "LA COMPETENCIA FONOLÓGICA" es la que pone en marcha el usuario en el momento en el que produce los sonidos, y en el momento en que detecta la función de éstos, dependiendo de los diferentes contextos en los que se puedan dar.

El descriptor del nivel B1 que se corresponde con esta competencia se basa principalmente en el DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN:

B1. "Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos".

Por lo tanto, los textos escogidos para trabajar esta competencia deberán ofrecer la oportunidad de ser explotados mediante actividades en las que el aprendiente pueda trabajar las destrezas fonológicas según lo que dicta el descriptor.

2.1.5. "LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA" es la que tiene que ver con los sistemas de escritura de lo que disponen los usuarios. Es necesario que haga uso de ellos tanto en la producción y como en la lectura de textos escritos.

2.1.6. "LA COMPETENCIA ORTOÉPICA" es aquella de la que dispone el usuario en el momento de la articulación de sonidos para la lectura del texto escrito.

De estas dos competencias encontramos un solo descriptor que se basa en el dominio de la ortografía:

B1: "Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión.

La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre".

2.2. LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

Esta competencia desarrolla todo lo relacionado con las capacidades que tiene el usuario de usar correctamente la lengua en los diferentes contextos sociales que se puedan dar. Dentro de esta competencia encontramos la siguiente clasificación:

2.2.1. "LOS MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE RELACIONES SOCIALES", que variarán dependiendo de los contextos culturales donde se usen. Podemos distinguir los de *saludo*, *formas de tratamiento*, *turnos de palabra*, *interjecciones*, etc.

2.2.2. "LAS NORMAS DE CORTESÍA", que también variarán dependiendo del contexto cultural, y que además son una fuente de problemas cuando tenemos contextos interculturales y algunas normas son interpretadas por el aprendiente de forma literal. Encontramos la *cortesía positiva* (ofrecimientos, hospitalidad), *cortesía negativa* (prohibiciones, contradicción), *uso de enunciados evasivos* (creo que...), *uso apropiado de "por favor" y "gracias"*, *descortesía* (brusquedad y franqueza).

2.2.3. "LAS EXPRESIONES DE SABIDURÍA POPULAR" son expresiones que reflejan un lenguaje conocido por los usuarios de esa lengua, y que constituyen "un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia

sociocultural"³¹. Expresiones de sabiduría popular son *refranes, modismos, comillas coloquiales*, e incluso *graffiti*, o mensajes en camisetas.

2.2.4. "DIFERENCIAS DE REGISTRO" consisten principalmente en las variedades lingüísticas diferentes que se utilizan dependiendo del contexto en el que se halle el usuario. Varían según el nivel de formalidad: *solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo*.

2.2.5. "DIALECTO Y ACENTO". Dependiendo de factores como la clase social, la procedencia regional o nacional, el grupo étnico o profesional, podemos encontrar en la lengua del usuario marcadores de tipo *léxico, gramatical, fonológico, paralingüístico e incluso de lenguaje corporal*. Este matiz de la competencia sociolingüística se debe a que ninguna comunidad lingüística es completamente homogénea, y siempre encontraremos variedades locales en el uso de la lengua.

El descriptor del nivel B1 que se corresponde con esta competencia se basa principalmente en la ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA:

B1. "Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.

Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.

Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.

Sabe llevar a cabo las funciones básicas de la lengua, como por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. "

Es decir, los textos literarios escogidos para este currículo deberán ofrecer la posibilidad de ser explotados con actividades que den la posibilidad al aprendiz de trabajar las funciones lingüísticas básicas del nivel B1 como son "intercambiar y solicitar información", y "expresar opiniones y actitudes de forma sencilla", utilizando el ya aprendido repertorio de fórmulas (como por ejemplo las normas de cortesía o las expresiones de sabiduría popular) de forma adecuada. Así, las actividades propiciarán que el alumno comience a tomar conciencia de la diferencias culturales que existen entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta que

³¹ MCER, op. cit., pág. 17.

tienen que ver con costumbres, actitudes, valores y creencias, pero a su vez deben potenciar la consciencia intercultural el aprendiente de lenguas debe ir adquiriendo en el proceso de aprendizaje.

2.3. LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

Estas competencias se refieren a todo lo relacionado con el uso que hace el hablante de la lengua con respecto a los "mensajes". Se subdivide en tres tipos:

2.3.1. "LA COMPETENCIA DISCURSIVA" que consiste en la organización, estructuración y ordenación de los textos, es decir, es la que opera para que los textos sean coherentes como fragmentos de lengua. Dentro de esta competencia entra en juego el *principio de cooperación* (Grice, 1975) que explica la capacidad de controlar el discurso para que el hablante "Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas de intercambio hablado en el que usted participa...".

También es importante en este punto la ORGANIZACIÓN DEL TEXTO, porque es necesario que el texto tenga estructura lógica con respecto al desarrollo de un argumento.

Así, los descriptores del nivel B1 que se corresponden con esta competencia se basan principalmente en la FLEXIBILIDAD, LOS TURNOS DE PALABRA, EL DESARROLLO DE LAS DESCRIPCIONES, Y LA COHERENCIA Y COHESIÓN:

La flexibilidad:

B. 1.2. "Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles"

B. 1.1. "Utiliza gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere. "

Los turnos de palabra:

B. 1.2. "Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando la frase apropiada para tomar la palabra"

B. 1.1. "Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal"

El desarrollo de descripciones y narraciones:

B1. "Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos"

La coherencia y la cohesión:

B1. "Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal".

Es decir, los textos literarios seleccionados para un aula de nivel B1 deben ofrecer la posibilidad de ser explotados según la competencia discursiva dicta. Así, las actividades deben ofrecer al alumnos la posibilidad de practicar la capacidad de adaptar su expresión en situaciones menos cotidianas, y utilizar los elementos lingüísticos que ya controla de forma flexible; también deberán ofrecer la oportunidad de practicar la intervención de forma correcta en debates sobre temas cotidianos siempre respetando los turnos de palabra; también deberán ofrecer la oportunidad de practicar el desarrollo de narraciones y descripciones sencillas siguiendo una secuencia lógica y lineal de elementos que sean coherentes y estén bien cohesionados entre sí.

2.3.2. "LA COMPETENCIA FUNCIONAL" que establece el fin que supone el uso de las diferentes funciones del discurso hablado y de los textos escritos dentro del contexto de la comunicación. Aquí distinguimos entre *microfunciones* y *macrofunciones*.

- Las *microfunciones* tienen que ver con la sistematización en categorías de los enunciados aislados, como pueden ser los turnos de palabra.
- Las *macrofunciones* también organizan el discurso, pero ya dentro del contextos de una secuencia de enunciados u oraciones.

La *competencia funcional* también se ocupa de los *esquemas de interacción* en la comunicación, es decir, todo lo que tiene que ver con las "secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra."³²

Por último, mencionar la importancia de la *fluidez* y la *precisión* para que la competencia funcional del alumno sea efectiva de forma correcta.

Así, los descriptores del nivel B1 que se corresponden con esta competencia se basan principalmente en la FLUIDEZ ORAL Y LA PRECISIÓN:

Fluidez oral:

³² MCER, op. cit. pág. 123.

B. 1.2. "Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y *callejones sin salida*, es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. "

B. 1.1. "Es capaz de mantener su discurso aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos y de producción libre. "

Precisión:

B. 1.2. "Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión. "

B. 1.1. "Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar. "

Por lo tanto, los textos literarios escogidos para el aula de nivel B1 deben ofrecer la posibilidad de crear actividades que potencien la fluidez oral y del aprendiz a la hora de expresar su discurso, aunque sea pausado y se corrija a sí mismo; así como actividades que trabajen la precisión oral del aprendiz, es decir, debe practicar la destreza oral de transmitir la información solicitada de forma que deje claro cuáles son para él/ella los aspectos que le parecen más importantes, así como la idea principal de su discurso.

LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Llegados a este punto, me gustaría tratar dos ideas más que pienso que son relevantes con respecto al tema de las competencias y que el Marco no trata. La primera sería lo que se ha llamado la competencia intercultural, y la segunda la competencia literaria.

La profesora Aurora Biedma³³ ofrece unas aportaciones muy interesantes al respecto, y aquí reflejaré parte de las ideas que presenta. Partiendo del punto de que el aprendizaje de otras culturas se encuentra envuelto en lo que se llama comunicación intercultural, es necesario que el estudiante desarrolle una **competencia intercultural (CI)**; en palabras de la profesora Biedma:

"La competencia intercultural implica una serie de preámbulos que no son necesarios a la hora de abordar la competencia comunicativa. Debemos tener en cuenta que dos hablantes nativos tienen un nivel de CI que les permite reaccionar más naturalmente que el papel que cumplen del docente y el aprendiz. Asimismo, los aprendices

³³ Biedma Torrecillas, A. op. cit., pág. 242-243.

recurren consciente o inconscientemente a las referencias culturales de su propia lengua”.

Esta idea viene a complementar lo que ya se ha comentado en páginas anteriores de esta memoria sobre la necesidad del lector de sentirse identificado con el texto (Kramersch)³⁴. La profesora Biedma Torrecillas resuelve que para que el estudiante se implique más en el texto, es necesario que desarrolle unas determinadas cualidades dentro del contexto intercultural:

a) Tener un comportamiento apropiado ya que ante una L2 no sólo hay que saber cómo funcionan las reglas, sino mantener, corresponder y no ofender las costumbres del país extranjero.

b) La actitud personal implica un acercamiento positivo o negativo emocionalmente hacia la otra cultura.

c) La adquisición de la CI requiere ciertos tratamientos de personalidad e identidad para desarrollar habilidades y objetivos de la L2.

d) El papel de *mediador intercultural* facilita la comunicación entre personas o grupos que difieren entre sí culturalmente, por lo que es necesario desarrollar unas determinadas destrezas.

e) El conocimiento real del aprendiz pasa por diferentes fases: de una parte por un NIVEL MONOCULTURAL por el que el aprendiz se basa en su cultura. Y de otra, por un NIVEL INTERCULTURAL, en el que el aprendiz compara entre ambas culturas. Sin embargo, no debemos olvidar la fase por la que el aprendiz está envuelto en la cultura 2 y establece distancia entre ésta y la suya, es decir, una *persona bicultural*. Es lo que se ha llamado NIVEL TRANSCULTURAL.”

Por lo tanto, es necesario hacer a los alumnos conscientes de la importancia de desarrollar su CI para que no haya errores lingüísticos ni pragmáticos debido a los diferentes contextos culturales.

Con respecto a la COMPETENCIA LITERARIA, podemos decir que nace a raíz de la idea de emplear la literatura en la clase de lengua. De este modo, surge la idea de la literatura como fin ³⁵, que debido a que supone al alumno un desarrollo de unas capacidades específicas, da lugar a la competencia literaria.

Para definir este concepto, de nuevo vuelvo a mencionar el hecho de que la literatura es cultura en sí misma, y además hago referencia al artículo ya mencionado de Marta Sanz³⁶. El texto literario puede ser realmente útil como una herramienta de “input”

³⁴ Kramersch, op. cit., pág. 116.

³⁵ Biedma Torrecillas, A., op. cit., pág. 244.

³⁶ VV.AA., op. cit., pág. 9.

cultural ya que transmite mensajes que pueden ser muy útiles para que el estudiante de L2 se sumerja en la cultura de la lengua meta.

Para la profesora Sanz, la competencia literaria fue un concepto que surgió en el año 1965 gracias a Bierswich, y se definiría del siguiente modo:

“La competencia literaria incluye una serie de conocimientos variados que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material.”³⁷

En esta definición se muestran todos los elementos que se conjugan en el desarrollo de esta competencia, así como se señala la importancia de tenerla en cuenta a la hora de la creación tanto de programas como actividades. Se crearán actividades que transmitan elementos culturales y que provoquen el desarrollo de destrezas lingüísticas y personales.

Por lo tanto, la competencia comunicativa juega un papel fundamental en esta situación ya que se busca la óptima rentabilización del conocimiento previo y la experiencia del estudiante, así como se potencia su creatividad. También se busca que el estudiante se involucre de lleno en su propio proceso de aprendizaje (algo que también contempla el *PCIC*). Se intenta que se relacione lo aprendido con la lengua, la cultura y los valores humanos (contenidos transversales).

En relación con las actividades se intentará la integración del mayor número de destrezas, y para ello la elección de textos será de vital importancia ya que deben ser potencialmente explotables según estos criterios de elaboración de actividades.

Debe potenciarse una dinámica de grupo viva dentro del aula, enfatizando en todo momento la comunicación y la interacción entre los estudiantes y la observación y el descubrimiento de elementos lingüísticos fundamentales para el aprendizaje de la nueva lengua. Por esta razón, en la creación de programas y actividades no se debe caer en el error de igualar este tipo de actividades a las que se presentan en la enseñanza de literatura en contextos de nativos. El docente debe tener en cuenta que la metodología de la enseñanza de la literatura para lenguas extranjeras no es la misma que la empleada en la enseñanza de la literatura para nativos.

Para terminar, mencionar la importancia de que para que se dé un desarrollo correcto de la competencia literaria en el estudiantes, el docente debe reciclar la suya de forma constante para evitar “limitar sus clases de literatura al marco de una experiencia

³⁷ VV. AA., *ibídem*, pág 18.

lectora previa, que puede ser sesgada o no responder a las expectativas del grupo-clase con el que se está trabajando”³⁸. No es lo mismo utilizar un texto como punto de partida para la enseñanza de lenguas, que construir la competencia literaria en el estudiante a raíz del texto literario: realmente estas dos perspectivas se complementan, e incluso pueden llegar a unirse cuando se den en contextos reales y cotidianos, tanto en una clase de lengua como en una de literatura.

CAPÍTULO 5. LINGÜÍSTICA APLICADA. LA NATURALEZA DE LOS TEXTOS LITERARIOS: LA ESTILÍSTICA

Siguiendo el punto de vista tradicional del estudio de la literatura, y en concreto, siguiendo a Widdowson³⁹ y su perspectiva sobre la relación entre la estilística y la enseñanza de literatura, podemos decir que la tradición nos señala que es imposible hablar la enseñanza de literatura y no mencionar el papel que tanto la lingüística aplicada como la estilística juegan en éste ámbito. Por estilística podemos entender el estudio de la literatura desde una orientación lingüística. Pero, ¿dónde podemos situar la crítica literaria? Widdowson resuelve esta encrucijada del siguiente modo: la lingüística es a la lengua, como la crítica literaria es a la literatura, situando la estilística en un punto intermedio tanto entre lingüística y crítica literaria, como entre lengua y literatura, es decir, encontramos en la estilística un nexo de unión entre estos cuatro conceptos.

Así pues, ¿cómo debemos enfocar el estudio de la estilística en el ámbito de una clase de literatura de L2? En principio como ya se menciona en el capítulo 2 podríamos pensar que hacer un análisis lingüístico del texto nos soluciona el problema, pero no podemos quedarnos en la mera descripción de los rasgos lingüísticos del texto puesto que no estamos en una clase de lengua, sino de literatura, es decir, no podemos quedarnos en el análisis del texto como una representación del sentido referencial de la lengua, sino que debemos tener en cuenta el contexto para que el texto cobre un sentido completo: queremos describir el texto como discurso, la manera en que los elementos lingüísticos funcionan para crear un efecto comunicativo que se viene a llamar LENGUAJE REPRESENTATIVO.

Por lo tanto, es necesario hacer una distinción entre dos tipos de significado: en primer lugar, aquel que considera los ítemes lingüísticos como elementos del código (LENGUAJE REFERENCIAL, que se ciñe a los significados que encontramos en el diccionario), y en segundo lugar, aquel (significado) que asumen los elementos lingüísticos cuando aparecen en contextos de uso (LENGUAJE REPRESENTATIVO). Si nos situamos en el contexto comunicativo, el mensaje que transmite la literatura no se da en el curso normal de una actividad social, no es producto de situaciones comunicativas previas, ni requiere respuesta: el discurso literario es independiente de

³⁸ VV.AA., op. cit., p. 19.

³⁹ Widdowson, H.G., op. cit., pp.14-25.

la interacción comunicativa normal, la literatura se torna pues en un tipo de comunicación que no tiene un elemento análogo en el uso convencional de la lengua.

Entonces, ¿qué comunica la literatura?, lo que intenta comunicar al lector es una conciencia individual de una realidad diferente a aquella realidad social generalizada, pero que sin embargo, está relacionada con ella. Así, el problema básico que se nos presenta en la enseñanza de literatura es el de desarrollar en el estudiante una conciencia del qué y el cómo de la comunicación literaria y esto sólo se puede hacer relacionándola con (que no convirtiéndola en) los usos normales de la lengua.

En la opinión de Carter y McRae⁴⁰, los textos literarios son, por lo tanto mucho más que su lengua en sí. El estudio de la literatura podría ser una condición necesaria para el desarrollo de la competencia literaria en algunos contextos literarios como es el nuestro (L2). Una apreciación completa de la literatura requiere un estudio detallado y disciplinado que conlleva una enseñanza basada en el producto, y que a su vez extrae información histórica, sociocultural y biográfica de los textos como componente clave en cualquier acercamiento a la enseñanza de la literatura como tal. Así, muchos estudiosos argumentan de forma general que la enseñanza de textos literarios debería resultar en experiencias literarias, y que el trabajo que se lleva a cabo con la lengua de estos textos no debería tener como fin la lengua en sí misma, sino que debería tener fines literarios.

Bárbara Sinclair va un poco más allá en su artículo incluido en la obra de Carter y McRae⁴¹, y opina que no se debe someter a los estudiantes a un férreo estudio de la estilística del texto, ni de su gramática ni de su vocabulario, sino que debemos desarrollar la enseñanza de forma que el alumno se identifique con el texto y que lo vea como una forma de ponerse en contacto con la cultura de la lengua meta.

Por su parte, Carter⁴² señala que la literatura debe considerarse como un lenguaje enraizado culturalmente, que se describe a propósito como un elemento figurativo y que sigue modelos, y que además anima a una agradable interacción mediante la negociación del su significado. Sin duda, hay que prestarle atención al texto tanto desde su aspecto literario como desde su aspecto lingüístico, y el alumno debe ser consciente de estos dos enfoques. Es decir, debemos considerar el texto como algo holístico.

McRae⁴³ se centra un poco más en esto y nos dice que el concepto clave en la aplicación de los materiales literarios en la enseñanza de literatura es aquel que va

⁴⁰ Carter, R., & McRae, J., (eds.), *Language, Literature & the Learner*, London, Longman, 1999. (Preface)

⁴¹ Barbara Sinclair, "Learner's autonomy in the class", *ibidem*, pp. 138-39.

⁴² Ronald Carter, "Look both ways before crossing", *ibidem*, pág. 12.

⁴³ John McRae, "Representational language learning: from language awareness to text awareness", *ibidem*, pp. 17-30.

desde la consideración de los materiales referenciales a la consideración de los materiales representativos, es decir, no podemos separar el lenguaje referencial del representativo. Un sistema lingüístico es aquel que manda en el texto, y tanto las estructuras y la gramática que se adquieren como el modo en el que la lengua opera, deben entenderse de un modo dinámico. El LENGUAJE REFERENCIAL y el LENGUAJE REPRESENTATIVO se presentan, pues, como elementos fundamentales en la adquisición de lenguas.

En su consideración de estas cuestiones McRae introduce el concepto de IMAGINACIÓN como algo necesario a la hora de aprender lenguas (como por ejemplo, el uso de personajes, dibujos animados, vídeos) ya que se constituirá como factor fundamental en la enseñanza y aprendizaje representativos. La razón de ser de esta idea se sustenta en que desde el momento en que la lengua comienza a adquirir significado, éste significado se va expandiendo para reclamar atención por parte de los usuarios, ya se presenten como hablantes, oyentes, lectores o escritores. Por lo tanto, la imaginación comienza a funcionar.

De modo que hay que seleccionar textos que estimulen la imaginación y el interés del aprendiz.

El sentido referencial de la lengua es necesario para mantener el significado de lo que queremos decir. Pero, ¿en qué momento es el aprendiz consciente de este hecho? El alumno es consciente del sentido referencial en su propia lengua una vez que aprende una segunda lengua. Así, se descubre que el lenguaje representativo se encuentra a nuestro alrededor. De hecho, es un tipo de lenguaje que está en uso y que los teóricos del aprendizaje de segundas lenguas ignoran con frecuencia.

Así, McRae nos dice que es necesaria la completa integración de los textos en el contexto de la enseñanza, que se deben mezclar el lenguaje referencial y el representativo, que deben desarrollarse tanto la conciencia lingüística como los conocimientos lingüísticos en sí. De este modo, el estudiante a través de los textos irá más allá de las limitaciones que los niveles de lengua implican para así ampliar sus competencias léxica y estructural, y para experimentar con la lengua meta de un modo tanto afectivo como práctico.

Veamos ahora la opinión de Kramersch⁴⁴ al respecto. En primer lugar, hace una crítica de los programas centrados en la gramática (defiende que los estudiantes deben experimentar nuevos usos de la lengua). Si nos centramos sólo en las estructuras, los estudiantes se pierden. Frente a este tipo de programas, surge el modelo comunicativo, en el que no se atiende a la forma ni a la corrección gramatical. Kramersch se posiciona frente a esta dicotomía considerando que en vez de como un problema, debemos mirar esto como una posibilidad de mostrar las múltiples opciones en las que la lengua puede usarse dependiendo de diferentes contextos.

⁴⁴ Kramersch, C., op. cit., pág. 36.

Ahora bien, también se ha planteado que dado que la dicotomía entre lengua y literatura no tiene justificación intelectual, nos vemos obligados a reformular su relación con la enseñanza. Los textos se pueden leer desde distintos niveles de significado. No importa si son textos informativos o literarios, lo importante es que la lengua es el material del que están hechos.

Kramersch también menciona la importancia del contexto en el discurso. Construir un discurso no sólo consiste en la elección de elementos gramaticales y léxicos, sino que también se debe decidir cuáles elegir dependiendo del juicio de cada uno según cuál sea la situación donde se esté dando la comunicación y las expectativas que tengan tanto el que habla como el que escucha.

Con respecto a la importancia del contexto, Kramersch considera lo siguiente: "The language function associated with context is the referential function". Es decir, introduce el hecho que hemos estado discutiendo en los párrafos anteriores: el contexto va asociado con la función referencial del lenguaje. Las elecciones lingüísticas que hace el hablante en la conformación del contexto, dependen de forma directa de la importancia de que el discurso tenga cohesión y coherencia. Por ejemplo, es imposible entender una metáfora si no estamos contextualmente familiarizados con la cultura de la lengua meta, por esta razón en la clase de L2 hay que explicar todos estos detalles, pues esto constituye un puro ejemplo de lo que es el lenguaje referencial. Por lo tanto, en la exploración de la noción de contexto, hemos visto que los contextos constituyen la alineación de cinco ejes diferentes dentro de una misma realidad: el lingüístico, el situacional, el interaccional, el cultural y el intertextual.

El contexto es la matriz creada por la lengua como discurso y como forma de práctica social. Por lo tanto, los estudiantes, a la hora de hacer uso de la lengua, deben basar sus decisiones en el conjunto de elementos que engloba el contexto; deben construir su significado de un contexto concreto mediante accesorios paratextuales, ya sean verbales o no verbales. A lo largo de una conversación el discurso del estudiante podría cambiar dependiendo del contexto, la cultura, o la lengua, pero en cualquier caso el significado transmitido continuará siendo el mismo.

Cuando el estudiante o el profesor se enfrentan al texto en clase, el tipo de lector que decidan ser determinará hasta qué punto se involucrarán en el texto y en la naturaleza de los significados que generarán el diálogo junto con el texto. Si leen el texto como un paradigma de ciertas estructuras gramaticales, el significado del texto será puramente gramatical. En cambio, si leen el texto de una manera más abierta, teniendo en cuenta el contexto, el significado del texto se tornará puramente referencial. De este modo se va a concienciar a los estudiantes para que vean la relación que existe entre lo que los lingüistas llamas "referencial" y los aspectos representativos del lenguaje, o lo que es lo mismo, lo que los científicos cognitivos llaman "espacio de contenido" (como son las ideas, los hechos y creencias), y "espacio retórico" o representación mental de textos reales o intencionados.

Así, mediante los textos literarios, los estudiantes serán capaces de construir una realidad diferente a la de los textos puramente informativos; a los estudiantes se les da acceso a un mundo de actitudes y de valores, de imaginación, y de marcos históricos de referencia que constituyen la memoria de un pueblo o de una comunidad de hablantes. Así, la literatura y la cultura se convierten en un todo inseparable.

Hemos estado mencionando constantemente el concepto de **cultura**, puesto que para entender el lenguaje representativo de un texto, es necesario conocer su contexto cultural, de hecho, al principio de esta memoria se constata la literatura como cultura en sí misma. Kramersch plantea los peligros de una comprensión intercultural desde el momento en que el estudiante intenta hacer uso de metáforas que existen en su propia lengua, pero que probablemente no tenga su igual en la lengua meta.

De este modo, Kramersch llega a lo que ella llama *Crosscultural Approach*, o lo que en español diríamos que es un “enfoque intercultural”. Lo explica del siguiente modo: la única forma de empezar a construir una comprensión más completa y menos parcial de las culturas de la lengua original y de la lengua meta (a partir de ahora, C1 y C2 respectivamente), es desarrollar una tercera perspectiva que capacite a los estudiantes a tomar dos puntos de vista, el del que ve su propia cultura (C1) desde dentro y aprende a ver su propia cultura desde fuera, y aplicar esto a la C2. Esta perspectiva es la que la educación intercultural intenta establecer⁴⁵. A raíz de esto, Kramersch plantea un enfoque acerca de la comprensión intercultural que los estudiantes deben desarrollar. Se estructura en cuatro pasos fundamentales:

1. Reconstruir el contexto de producción y recepción del texto dentro de la cultura extranjera (C2, C2')
2. Construir con los estudiantes extranjeros su propio contexto de recepción, como por ejemplo,
3. Encontrar un fenómeno equivalente en la cultura C1 y reconstruir ese fenómeno C1 con su propia (del estudiante) red de significados
4. Preparar el terreno para un diálogo que pueda llegar a la comprensión y al cambio de conceptos.

También hemos de considerar que al intentar entender la cultura extranjera en sus propios términos, los estudiantes han de ser conscientes de sus propios mitos y realidades culturales que impiden la comprensión de la cultura de la lengua meta. Podemos decir entonces que es a través de los ojos de otros cuando llegamos a

⁴⁵ Kramersch, C., op.cit., pág. 210.

concernos tanto a nosotros mismos como a los otros. La búsqueda de puntos comunes entre ambas culturas es lo que puede transformar las barreras culturales en puentes de unión. Es fundamental tener en cuenta esto a la hora de contextualizar textos. Este tema ha sido tratado y cuestionado por diferentes corrientes a lo largo de los años 60, 70 y 80. Kramersch plantea la dificultad de encontrar una reconciliación entre el enfoque estructuralista, y el post-estructuralista en el desarrollo de la competencia intercultural.

La solución que ella plantea para esta situación es proporcionar a los estudiantes textos que contengan historias fáciles de leer y temáticas que les resulten familiares, aunque esto conlleve el riesgo de aumentar los tópicos y los clichés. Debemos enseñarlos a que entiendan los límites y las fronteras culturales de una forma profunda de manera que el diálogo que surja de entremezclar C1 y C2 no debe ser definitivo ni resolver conflictos, simplemente debe verse como una forma de intentar reunir las piezas del un puzzle intercultural, y comparar nuestro resultado con el de los otros. Estos resultados son los que Kramersch llama terceros lugares, y los textos son meras piezas de estos puzzles interculturales⁴⁶.

Para concluir este capítulo, me gustaría mencionar la reflexión que la profesora Aurora Biedma⁴⁷ hace al respecto por su claridad y su lucidez a la hora de abordar el lenguaje en el contexto de una clase de literatura.

En un principio explica la diferencia entre lenguaje referencial y representativo. Partiendo de la ya mencionada base de que no podemos quedarnos en el lenguaje referencial a la hora de tratar el texto, la profesora Biedma nos explica una serie de pautas para abordar la enseñanza del lenguaje representativo:

- El profesor no puede estar supeditado a los materiales, sino viceversa.
- Debemos tener en cuenta el proceso de adquisición en diferentes contextos culturales.
- Con respecto al vocabulario, hay que plantear ideas, y como consecuencia de esas ideas, llegar a las palabras.
- Debemos tener en cuenta que según el conocimiento referencial de cada estudiante, cada palabra puede adquirir un significado diferente.
- En todo momento debemos tener en cuenta que los textos puramente referenciales son raros.

⁴⁶ Kramersch, C., op.cit., pp. 231-232.

⁴⁷ Estas ideas las he sacado del dossier que nos proporcionó la profesora Biedma cuando impartió su módulo del máster ("La literatura en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera", pp. 12-14), y de Biedma A., y Lamolda, A., *Un texto no es un pretexto*, <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html>

- Debemos considerar que los significados y los usos que el aprendiz tiene de las diferentes palabras que aprende pueden no ser los verdaderos, de ahí que al pasar del lenguaje referencial al representativo (proceso que se da al leer textos literarios) se abren muchas áreas de riesgo.

- Transmitir el uso del lenguaje representativo por parte del docente se convierte en una tarea difícil ya que no existen reglas y normas fijadas. Dependiendo del contexto los significados pueden cambiar.

Por lo tanto, la solución que la profesora Biedma da a esta nueva visión de la de la lingüística aplicada a una clase de literatura de L2 es la siguiente:



Lo que vemos en este esquema se explica del siguiente modo: partimos del texto, y estudiamos su lenguaje desmembrándolo para después volver al texto en sí mismo, puesto que estamos en una clase de literatura y no de gramática. Volvemos al texto para trabajar el lenguaje representativo, ya que la lingüística aplicada considera al texto como un acto de habla. Se propone una nueva explotación del texto literario: EL TEXTO ES SÍ MISMO ES NUESTRO OBJETIVO ("análisis a través, alrededor y dentro del texto en sí mismo").

Me basaré en esta novedosa visión metodológica en la elaboración del currículo y de sus correspondientes aplicaciones didácticas.

LA ATENCIÓN A LA FORMA

No puedo terminar este capítulo sin mencionar la corriente de investigación gramatical aplicada a la enseñanza de lenguas que imprime la importancia de la forma gramatical para expresar un contenido. Esta corriente ha sido designada como ATENCIÓN A LA FORMA⁴⁸ y la considero importante porque a lo largo de esta memoria se ha ido mencionando una y otra vez la relevancia de la contextualización de los textos para su óptima comprensión.

⁴⁸ Estas ideas las he sacado del dossier que nos proporcionó el profesor Jenaro Ortega Olivares cuando impartió su módulo del máster ("Procesos y estrategias en el aprendizaje de la gramática", pp. 21-23)

Con el foco en la forma se pretende que la gramática no sea algo aislado. Lo que se intenta es que el aprendiz comprenda que cada forma se corresponde con un significado concreto asociado, y que cada significado tiene lugar en un contexto concreto, siendo posible que una misma forma pueda usarse en contextos diferentes adquiriendo a su vez significados diferentes.

Es evidente que el objeto de esta memoria no es precisamente el aprendizaje de gramática, sino el de literatura, pero no podemos pasar por alto que “la lengua es el material del que están hechos los textos” (idea mencionada en la página 32)⁴⁹.

Por ello, y siguiendo la idea que he sugerido en la página anterior, el texto en sí mismo es el objeto de nuestro estudio, y se deberá dar especial importancia tanto al lenguaje referencial como al representativo. Hemos definido el lenguaje representativo como aquel tipo de significado que adquieren los elementos lingüísticos según el contexto en el que sean presentados, es decir, no nos vamos a quedar en el puro sentido referencial del lenguaje. Por lo tanto, vemos que esta vuelta al texto en sí mismo como objeto de estudio y su comprensión según el contexto, está en conexión directa con la corriente de la atención a la forma, porque ambas dan especial importancia a la contextualización de los elementos lingüísticos para la comunicación y la comprensión lingüística, siendo el soporte de la primera idea el texto literario, mientras que en el foco en la forma, estamos trabajando en un terreno puramente gramatical.

Voy a poner un ejemplo para expresar mejor esta idea:

Pongámonos en dos ámbitos diferentes dentro del contexto de la enseñanza de lenguas:

- a) Por un lado nos situamos en el ámbito de la ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA de una lengua extranjera.
- b) Por otro nos situamos en el ámbito de la ENSEÑANZA DE LITERATURA en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera.

En mi opinión, el concepto del foco en la forma puede extrapolarse al contexto de la enseñanza de literatura mediante el concepto del lenguaje representativo. Por ejemplo, estamos en una clase de gramática y vamos a enseñarles a nuestros estudiantes el futuro simple. Si seguimos los métodos tradicionales, nos limitaremos a ponerles ejercicios donde tengan que rellenar un hueco con la forma de futuro sin prestarle atención ni al significado ni al contexto en el que este futuro se está usando. El foco en la forma contextualiza esta forma de futuro de modo que el estudiante aprenda los diferentes usos de este tiempo verbal, dependiendo de los diferentes contextos. Veamos el caso del uso de la forma de futuro para expresar probabilidad en el presente. No usamos el futuro solo en contextos de futuro, sino también en

⁴⁹ Kramsch, C., op. cit., pág 36

contextos de presente. Pues lo mismo ocurre con el lenguaje referencial y el lenguaje representativo en el ámbito de la ENSEÑANZA DE LITERATURA en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando leemos un texto literario, no debemos quedarnos en el sentido puramente referencial del lenguaje: el texto no cobraría sentido (este sería el equivalente literario a las corrientes tradicionales, enseñamos formas gramaticales sin un contexto). Debemos contextualizar, es decir, debemos poner especial énfasis en el lenguaje representativo (este sería el equivalente literario a la corriente gramatical que presta atención a la forma) que aparece en el texto, y para ello debemos recurrir a la contextualización de éste, de otro modo, el estudiante nunca entenderá en sentido del texto, nunca llegará a comprender su verdadero significado.

Por estas razones, en la secuencia de actividades que propondré en el capítulo 6, algunas actividades en las que se trabajan el léxico del texto literario, siguen el modelo de las actividades que el foco en la forma propone para trabajar la gramática. Es decir, es necesario comprender y contextualizar para poder realizar la actividad, y así poder comprender el verdadero sentido que el texto literario quiere transmitir, es decir, lo más importante es el texto literario en sí: ésta es pues, la idea principal que se ha venido planteando y defendiendo a lo largo de este capítulo.

CAPÍTULO 6. PROYECTO CURRICULAR PARA UN CURSO DE LITERATURA EN EL ÁMBITO DEL AULA DE ELE PARA ESTUDIANTES CON UN NIVEL DE LENGUA B1: UNA PROPUESTA

Puesto que aún no existe ningún diseño de currículo para la enseñanza de literatura en el ámbito del ELE, a continuación expongo mi propuesta de un proyecto curricular para alumnos con un nivel de lengua B1.

Previamente, explicaré a qué tipo de modelo se ajusta mi propuesta.

El currículo que se presenta a continuación se caracteriza por estar basado en el proceso, y por ser abierto/flexible y comunicativo.

Las razones de tales características son las siguientes⁵⁰:

- Está basado en el proceso porque es necesario tener en cuenta la relación existente entre los planes establecidos y el proceso mediante el cual se llevan a la práctica dichos planes. Este tipo de currículum se centra concretamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje (profesor/alumno). Señalamos el proceso, porque el perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico y no en el pronóstico, concibiendo diagnóstico como el análisis de las necesidades que

⁵⁰ Estas ideas las he tomado del dossier que nos proporcionó la profesora Lola Fuentes Portillo cuando impartió su módulo del máster (“Programación general de un curso de lengua española”, pp. 1-6)

surgen en la clase (práctica). Lo más importante es lo que ocurre en la clase, y no lo que debería ocurrir.

- Es abierto y flexible porque la experiencia pedagógica influye de forma directa en el currículo desde el momento en el que surgen necesidades de modificación, adaptación y corrección de éste según lo exija la aplicación del currículo en el aula.

- Como ésta propuesta de currículum abierto la recoge el enfoque comunicativo, obtenemos pues en currículum comunicativo.

Por lo tanto, y resumiendo, el modelo curricular abierto se basa en la aplicación flexible de un currículo base y permite la modificación por parte del profesor según el contexto cultural y social. Se centra en el proceso de aprendizaje, con objetivos didácticos, y se basa en el paradigma cognitivo, fomentando a su vez el aprendizaje significativo. Estará centrado en el alumno y sus necesidades de aprendizaje.

6.1. PROYECTO CURRICULAR

GRUPO META: los estudiantes que potencialmente asistirán a estos cursos poseerán un nivel cultural alto, ya que la mayoría de ellos suelen ser estudiantes universitarios.

NECESIDADES: normalmente necesitan los cursos de literatura española para sumar créditos en sus estudios universitarios.

NIVEL DE MOTIVACIÓN: suele ser alto debido a sus necesidades.

DURACIÓN DEL CURSO: 40 horas

OBJETIVOS GENERALES

Comprender y realizar actividades de explotación de los textos literarios, siempre y cuando éstas actividades estén relacionadas con la temática correspondiente al nivel B1 (temas cotidianos: familia, trabajo, experiencias personales...del aprendiz) y cuyo contenido sobre las diferentes competencias (gramatical, funcional, social...) se corresponda al estipulado a este nivel.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN

A.1. Actividades de expresión oral.

Hacer, con razonable fluidez, descripciones sencillas de temas habituales en su entorno, de forma razonada y lineal, describiendo sentimientos y reacciones, así como relatando libros y películas, o simplemente describiendo hechos reales (accidentes).

Narrar historias, desarrollar argumentos de forma comprensible, o hacer declaraciones o presentaciones breves en público, siempre que tengan que ver con su especialidad, así como responder las preguntas que se le hagan al respecto (con la posibilidad de que pida que se las repitan).

A.2. Actividades de expresión escrita

Escribir textos sencillos y cohesionados, siempre que tengan que ver con su especialidad, así como escribir sobre sus sentimientos y reacciones (viajes, historias personales), redactando de forma sencilla y corta los hechos siguiendo una lógica lineal y estructurada.

Resumir, comunicar y opinar sobre hechos relacionados con su especialidad, así como escribir informes muy breves sobre hechos habituales.

A.3. Estrategias de expresión

Ensayar e intentar nuevas combinaciones de lengua para comunicar sus ideas más importantes, haciendo uso de cualquier recurso disponible y a su vez pidiendo "feedback", así como definir las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra, o bien, buscar otra que exprese algo similar, siendo frecuente la adaptación de palabras de su lengua materna y pide a su interlocutor que lo corrija. Corregirse en errores de tiempos verbales mientras vea que hay problemas, siempre pidiendo la confirmación del uso correcto de la forma utilizada.

B. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

B.1. Actividades de comprensión auditiva

Comprender información relativa a sus intereses personales y temas cotidianos, aprehendiendo las ideas principales de un debate, charla o conferencia, siempre que el discurso sea claro y la lengua estándar (ya sea presenciando los actos de habla en directo o escuchando material grabado, radiofónico o televisivo).

Comprender instrucciones y seguir indicaciones detalladas.

B.2. Actividades de comprensión lectora

Leer textos sencillos cuya temática tenga que ver con sus intereses y que describan hechos sentimientos y deseos personales, así como leer textos más extensos con el fin de encontrar información para realizar una tarea concreta, tanto de catálogos de uso cotidiano, como de documentos oficiales. Identificar tanto conclusiones como la línea argumental de textos periodísticos. Leer instrucciones sencillas de un aparato.

B.3. Estrategias de comprensión

Deducir el significado de palabras y oraciones desconocidas a través del contexto, siempre que el tema sea cotidiano o familiar.

C. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN

C.1. Actividades de interacción oral

Es capaz de comunicarse con cierta seguridad cuando se trata tanto de asuntos habituales como no habituales (bancos, oficinas de correos), sacándole bastante partido a un sencillo repertorio lingüístico relacionado con los viajes. Participa de forma satisfactoria en temas relacionados con situaciones cotidianas o de su vida diaria. Expresa sentimientos como sorpresa, felicidad, o tristeza.

Comprende al interlocutor nativo si habla con claridad y evita el uso idiomático, aunque pida que se le repitan palabras. Comprende gran parte de discursos informales, siendo capaz de participar en discursos formales siempre que se le hable despacio y con claridad. Puede resultarle difícil participar en debates en reuniones de trabajo.

Realiza comentarios sobre puntos de vista de otras personas para confirmar la interacción mutua.

Encuentra y comunica información sencilla para ir a un lugar.

Realiza entrevistas preparadas, llegando incluso a tomar la iniciativa durante la conversación.

C.2. Actividades de interacción escrita

Transmite información sobre temas tanto abstractos como concretos, comprobando y preguntando a propósito de esa información con claridad y precisión. Escribe cartas personales expresando ideas sobre temas abstractos y culturales así como notas con información sencilla para sus amigos, siempre que traten sobre temas cotidianos.

C.3. Estrategias de interacción

Toma la palabra utilizando expresiones adecuadas cuando se habla de temas cotidianos. Utiliza un repertorio básico de lengua. Resume y repite todo lo que se ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Pide aclaraciones a los interlocutores cuando lo considera necesario.

D. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

En este tipo de actividades, el usuario de la lengua no expresa significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que no pueden entenderse entre sí.

D. 1. Actividades de mediación oral

Interpretación simultánea, colectiva o informal

D. 2. Actividades de mediación escrita

Traducción exacta, literaria, resumen de lo esencial de un texto, paráfrasis.

D. 3. Estrategias de mediación

Constituyen las formas de organizar los recursos que tienen lugar en el procesamiento de la información y el establecimiento de significados. Los pasos a seguir se resumen en: planificación, ejecución, evaluación y corrección.

ENUMERACIÓN DE CONTENIDOS

A. CONTENIDOS COMUNICATIVOS

- Saber llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.
- Saber llevar a cabo las funciones básicas de la lengua, como por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresar opiniones y actitudes de forma sencilla.
- Adaptar la expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles
- Narrar y describir con razonable fluidez secuencias lineales de elementos, de forma coherente y con cohesión.

B. CONTENIDOS FORMALES

- Amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Buen dominio del vocabulario elemental.
- Suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para la vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
- Repertorio de *fórmulas* y estructuras gramaticales más habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

C. CONTENIDOS CULTURALES

- Ser consciente de la necesidad de adecuación sociolingüística:

- Ser consciente de las normas de cortesía más importantes y actuar adecuadamente.
- Ser consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la propia del aprendiz, y saber identificar tales diferencias.
- Potenciar la toma de consciencia intercultural que al aprendiz debe desarrollar.

D. CONTENIDOS LITERARIOS: PROPUESTA

NOMBRE DEL CURSO: LA LITERATURA ESPAÑOLA A PARTIR DE 1939

Tema 1:

La literatura española en los años 40.
 La posguerra y el comienzo del régimen franquista.
 Novela: Carmen Laforet, *Nada*
 Poesía. Dámaso Alonso, *Hijos de la ira*

Tema 2:

La literatura española en los años 50 y 60 (1950-1965).
 El desarrollo del régimen franquista
 Novela: Camilo J. Cela, *La Colmena*
 Teatro: Buero Vallejo, *El tragaluz*

Tema 3:

La literatura española en los años 60 y 70 (1965-1979)
 Fin de franquismo y transición
 Poesía: Gil de Biedma, *Poemas póstumos*
 Teatro: Miguel Delibes, *5 horas con Mario*

Tema 4:

La literatura española desde los años 80 hasta la actualidad.
 La democracia en España
 Poesía: Luís García Montero, *Habitaciones separadas*
 Narrativa: Eduardo Mendoza, *Sin noticias de Gurb*
 Teatro: Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*.
 Boom de la literatura femenina.: Almudena Grandes, *Modelos de mujer*.

METODOLOGÍA

Se presentará el contexto histórico que rodea a la producción literaria española desde la posguerra hasta la actualidad.

Se trabajarán los textos literarios de forma que sirvan para los estudiantes como soporte para la representación de pensamientos, ideas, intenciones, ideologías y visión del mundo. Las actividades diseñadas para ello mezclarán el sentido referencial y representativo de la lengua, para así volver al texto en sí mismo y estudiar sus valores literarios.

Así mismo las actividades potenciarán el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes.

EVALUACIÓN

A lo largo del curso, los estudiantes deberán realizar distintas actividades sobre los textos trabajados, pudiendo elegir entre las siguientes:

- Hacer un cómic sobre un texto u obra estudiada
- Opinar de forma personal sobre una de las obras analizadas

El profesor también podrá pedirles que reconozcan de entre una serie de textos un texto de uno de los autores estudiados, o bien buscar entre varios textos uno que pueda contener características de uno de los movimientos estudiados.

Al final del curso tendrán que hacer un pequeño examen basado en el contenido teórico-práctico del curso. Este examen constituirá el 50 % de la nota final. El otro 50% será producto de la valoración de la asistencia, la participación y el interés mostrado en clase.

6.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, voy a proponer una secuencia de tareas correspondientes a tres textos diferentes. En primer lugar, en la tarea propuesta encontramos cinco actividades de explotación de un poema de Luís García Montero, titulado, "Primer día de vacaciones"; en segundo lugar, en la tarea propuesta encontramos cinco actividades de explotación de un extracto de la novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb*, y por último en la tarea propuesta encontramos cinco actividades de explotación de fragmentos de la obra de teatro de Fernando Fernán Gómez *Las bicicletas son para el verano*.

Como se puede observar, he elegido tres textos que se corresponden con los tres géneros literarios (poesía, novela, teatro).

Las pautas que he seguido para la selección de estos textos han sido las siguientes:

- Los tres textos pueden ser explotados mediante actividades que desarrollen las temáticas que aparece en los objetivos generales del currículo propuesto: Temas generales: vida diaria, familia, intereses y aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad; situaciones cotidianas.
- Nos ofrecen la posibilidad de crear actividades que desarrollen las destrezas que aparecen en el currículo.
- Estas actividades permitirán crear dinámicas de grupo activas.
- Estas tareas ocupan un lugar y desarrollan una función importante dentro del sílabus propuesto en el currículo. Como vemos, se corresponden a los textos correspondientes al último tema (Tema 4. Literatura española desde los años 80 hasta la actualidad: La Democracia).

Para la confección / elección de estas tareas, podemos suponer que se ha hecho un sondeo de las necesidades de los estudiantes que componen nuestro curso. Los temas que más les interesan son las vacaciones, las rutinas diarias (comida, relaciones sociales...), y la Guerra Civil Española. De ahí la temática elegida para la confección de las secuencias de actividades.

TAREA 1

Poema de Luís García Montero "Primer día de vacaciones", *Habitaciones separadas*.

PRIMER DÍA DE VACACIONES

Nadaba yo en el mar y era muy tarde,
justo en ese momento
en que las luces flotan como brasas
de una hoguera rendida
y en el agua se queman las preguntas,
los silencios extraños.

Había decidido nadar hasta la boya
roja, la que se esconde como el sol
al otro lado de las barcas.

Muy lejos de la orilla,
solitario y perdido en el crepúsculo,
me adentraba en el mar
sintiendo la inquietud que me conmueve
al adentrarme en un poema
o en una noche larga de amor desconocido.

Y de pronto la vi sobre las aguas.

Una mujer mayor,
de cansada belleza
y el pelo blanco recogido,
se me acercó nadando
con brazadas serenas.
Parecía venir del horizonte.

Al cruzarse conmigo,
se detuvo un momento y me miró a los ojos:
no he venido a buscarte,
no eres tú todavía.

Me despertó el tumulto del mercado
y el ruido de una moto
que cruzaba la calle con desesperación.
Era media mañana,
el cielo estaba limpio y parecía
una bandera viva
en el mástil de agosto.
Bajé a desayunar a la terraza
del paseo marítimo
y contemplé el bullicio de la gente,
el mar como una balsa,
los cuerpos bajo el sol.

En el periódico
el nombre del ahogado no era el mío.



ACTIVIDAD DE PRELECTURA

1. En parejas, leed el título del poema. Nos habla del primer día de vacaciones.

a) Pide a tu compañero que responda a las siguientes preguntas y escribe las respuestas en los espacios vacíos.

1. ¿Qué haces normalmente en tu primer día de vacaciones?	
2. ¿Cómo eran tus vacaciones cuando eras pequeño?	

b) Cuéntale al resto de la clase lo que tu compañero ha contestado.

ACTIVIDADES DE POSLECTURA

2. En los versos de la primera estrofa aparecen las palabras “brasa”, “hoguera”, “queman” (del verbo “quemar”).

a) A continuación, hay tres definiciones. Cada una corresponde a una de las palabras de arriba. En parejas, intentad adivinar el significado de cada una.

Brasa	Abrasar o consumir con fuego.
Hoguera	Leña o carbón encendidos, por total incandescencia.
Quemar	Gran fuego hecho al aire libre

b) ¿Podéis relacionar éstas palabras con algunos de los siguientes colores?

verde	rojo	azul	amarillo	naranja
negro	morado	rosa	turquesa	gris

c) ¿Qué momento del día pensáis que describe el poeta?

3. En la quinta estrofa habla de una mujer.

a) ¿Quién crees que es?, ¿es una persona real o imaginada?, ¿crees que es vieja o joven?

b) Busca a los compañeros que tengan respuestas similares a la tuya.

c) Haced equipos, y justificad vuestras respuestas indicando qué palabras del texto os han hecho pensar en ese personaje concreto.

4. En la séptima estrofa el poeta se despierta y se levanta de la cama.

a) El poeta dice que “Era media mañana”. En parejas, mirad las horas del cuadro y elegid cuál creéis que es.

8:00

9:30

11:00

11:30

12:00

12:30

14:00



Comentadlo con el resto de la clase.

b) ¿Cómo era el día que describe el poeta?, ¿hacía sol?, ¿llovía? Indica qué frases del texto se refieren a ello.

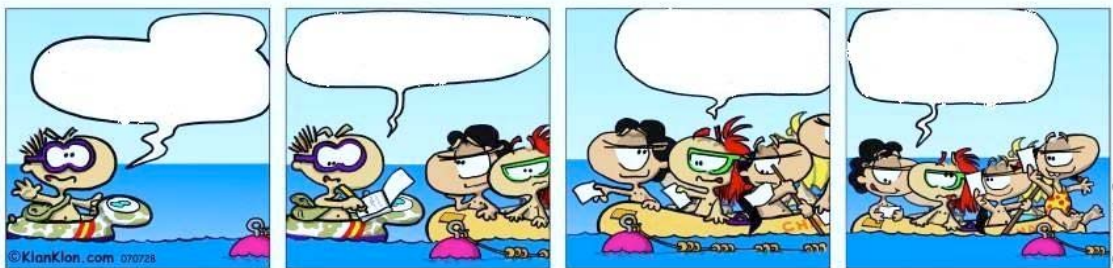
c) ¿Qué hizo el poeta después de levantarse?

5. A lo largo del poema aparecen varios verbos en los tiempos de pasado que ya conoces: pretérito imperfecto y pretérito indefinido.

a) En parejas, buscad estos verbos en el poema, clasificadlos según el ejemplo de la tabla.

VERBO	DESCRIPCIÓN DE UN HECHO O HÁBITO EN EL PASADO	ACCIÓN EN UN MOMENTO CONCRETO EN EL PASADO
Nadaba	X	

b) Estas son las fotos de las vacaciones del verano pasado de este grupo de amigos. ¿Qué les ocurrió?, ¿cómo crees que terminó la historia? Ponlo en común con tu compañero. Ahora, cuéntale al resto de la clase lo que ha escrito tu compañero.



c) Completa los espacios del cómic con la historia que ha inventado tu compañero.

6. Piensa en un sueño que recuerdes porque fue importante para ti.

a) Lee los adjetivos del cuadro y señala los que describen tu estado de ánimo en el sueño.

aburrido	asustado	enamorado	alegre	deprimido	triste
contento	de mal humor	feliz	enfadado	estresado	

b) Ponlo en común con dos compañeros, y con las palabra que resulten, haced un poema.

c) Leed vuestro poema para el resto de la clase. Entre todos, votad cuál ha sido el más original.

TAREA 2

Novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb.* (Día 16)

ACTIVIDAD DE PRELECTURA

1. En España es muy típico desayunar en los bares. Normalmente se toma café y tostada. ¿Es típico desayunar en los bares en tu país?, ¿qué se toma? Ponedlo en común entre toda la clase, clasificando los tipos de desayunos según los países.

ACTIVIDADES DE POSLECTURA

2. En parejas, intentad describir a los 3 personajes que aparecen en éste capítulo. Utiliza los adjetivos del cuadro y justifica tu respuesta con alguna frase o fragmento del texto.

optimista	pesimista	tranquilo	impaciente
sincero	introverso	vago	travieso
inseguro	hablador	arrogante	deprimido
triste	feliz	enamorado	aburrido

PROTAGONISTA	JOAQUÍN	MERCEDES

3. Lee la frase: "Realmente, las chicas que van en el metro están más buenas que el pan. Estoy por dirigir la palabra a varias, pero me abstengo. No quiero que me tomen por un frescales".

a) En grupos de tres, elegid la opción que pensáis que define la expresión "están más buenas que el pan".

- Las chicas trabajan en una panadería y hacen un pan muy rico.
- Las chicas son muy listas e inteligentes.
- Las chicas están comiéndose un bocadillo de jamón.
- Las chicas son muy guapas.

Justificad vuestra respuesta. Ponedla en común con el resto de la clase.

b) En español tenemos otra expresión que es un sinónimo de “estar más bueno que el pan”: “estar como un queso”. Son expresiones que tienen que ver con comida. ¿Existen expresiones similares en tu lengua? Escríbelas y busca compañeros que tengan expresiones con las mismas comidas que tú tienes.

Haced equipos y ponedlo en común con el resto de la clase.

c) El protagonista no quiere que las chicas piensen que es un “frescales”. ¿Piensas que “frescales” es una palabra con un significado positivo o negativo?

4. Nuestro protagonista se va de copas: “Salgo de bares, a tantear el terreno”, “Cubata en el bar de moda”

a) ¿Sabes qué significa la expresión “salir de bares”? Elige una de las tres que aparecen a continuación:

- Irte del bar cuando te has tomado una cerveza con su tapa.
- Quedar con tus amigos para ir a diferentes bares para tomar cerveza y tapas.
- Celebrar tu cumpleaños en un restaurante.

b) A continuación aparecen una serie de expresiones similares en la columna de la derecha. En la columna de la izquierda están las definiciones. En equipos de 4, intentad buscar cuál es la definición correcta para cada expresión. El equipo que tenga más definiciones correctas, gana.

c)

- Tomar una copa	- Después de estar borracho. Incluye dolor de cabeza y mal estar general.
- Ir de tapas	- Echar violentamente por la boca el contenido del estómago. Suele pasarle a una persona que ha bebido mucho.
- Salir de marcha	- Ir a los bares donde sólo se sirven bebidas y se puede bailar.
- Vomitar	- De forma general, ir a los bares a divertirse, tomar tapas, beber, bailar, y a veces también ligar.
- Estar borracho	- Ir a los bares donde sirven bebida acompañada con una pequeña cantidad de comida.
- Ir de copas	- Consumir una bebida alcohólica del tipo, ron o ginebra, mezclada con un refresco
- Tener resaca	- Estado en el que una persona se encuentra cuando ha consumido muchas bebidas alcohólicas.



5. En parejas, describid con vuestras propias palabras lo que creéis que le ocurre al protagonista después de las 23 h.

6. ¿Normalmente sales de marcha? En caso afirmativo, ¿qué haces?, ¿adónde vas? Discútelo con tu compañero, y después coméntalo con el resto de la clase. Usad las expresiones aprendidas.

TAREA 3

Las bicicletas son para el verano, Fernando Fernán Gómez

ACTIVIDAD DE PRELECTURA

1. ¿Te llevas bien con tus padres?, ¿cómo es tu relación con ellos?

a) Elige adjetivos para ayudarte a definir el tipo de relación:

buena
cercana
negativa

mala
lejana
natural

sincera
positiva
artificial

b) ¿Discutes con ellos con frecuencia?

c) ¿Hablas de todos los temas con ellos con total libertad?

d) Cuenta a tus compañeros los temas y toma su información; ahora cuéntale al resto de la clase lo que te ha dicho tu compañero.



ACTIVIDADES DE POSLECTURA

2. A continuación vas a ver una pequeña escena de la obra. Escucha atentamente y contesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué relación crees que existe entre los dos personajes?

b) ¿Crees que están hablando de un tema triste o alegre?

- Ahora, haz una lectura rápida del texto⁵¹ que corresponde a lo que dicen los dos personajes, y de nuevo, verás la escena. En parejas, ¿podéis explicar con vuestras propias palabras de qué están hablando realmente?

3. Lee las siguientes frases que contienen la forma del futuro simple, cada una va acompañada de dos posibles explicaciones. En parejas, elegid la explicación que creéis que es correcta.

a) DON LUIS: “TENDRÁ que cambiar el gobierno”.

- Don Luis supone que en septiembre el gobierno cambiará.
- Don Luis no sabe la situación política del momento presente.

b) DON LUIS: “Sí, mira, en eso tienes toda la razón. Ayy... ¡Qué no SABRÁS tú!”

- Don Luis no sabe los conocimientos que tiene Luisito en el presente, y los supone.
- Don Luis supone que Luisito tendrá más conocimientos en septiembre.

4. Lee el siguiente texto.

DOÑA MARCELA - (A DOÑA ANTONIA) ¿Ha terminado usted con lo suyo?

DOÑA ANTONIA - ¿Qué?

DOÑA MARCELA - Que si ha acabado usted de contar sus desgracias.

DOÑA ANTONIA - Sí, doña Marcela, sí.

DOÑA MARCELA - Pues ahora voy a contar yo mis alegrías.

DOÑA DOLORES - No me diga. ¿Alegrías en estos tiempos?

DOÑA MARCELA - Me divorcio, doña Dolores.

DOÑA ANTONIA - ¿Qué dice usted?

DOÑA MARCELA - Que me divorcio, doña Antonia.

DOÑA DOLORES - Pero..., perdóneme doña Marcela, ¿a estas alturas?

DOÑA MARCELA - ¿Y a qué alturas quiere usted que lo hubiera hecho, si antes no había divorcio?

Miren ustedes, en cuanto lo implantaron, al llegar la República, pensé pedirlo... y ya me dirán lo que hubieran hecho ustedes casadas con ese cafre... Pero no lo hice, por mi hijo... Estaban a punto de nombrarlo director del banco, de la sucursal de Teruel, y yo no iba a dar la campanada. Pero ahora, en esta situación, que cada uno hace lo que le sale de las narices...

DOÑA DOLORES - Pero su marido, ¿está de acuerdo?

DOÑA MARCELA - ¿Y qué va a decir él? Si toda la vida ha sido partidario de la libertad, del progreso, del librepensamiento... ¡Si hasta creo que un día vio de lejos a Pablo Iglesias! Ese mastuerzo no puede decir nada.

DOÑA ANTONIA - Pero ¿le parece bien?

DOÑA MARCELA - Él tienen más ganas de perderme de vista que yo a él.

DOÑA DOLORES - Pero para divorciarse creo que hacen falta unas causas.

⁵¹ El texto se encuentra reproducido en el Anexo (pág. 63)

DOÑA MARCELA - Incompatibilidad de caracteres.

DOÑA DOLORES.- Si llevaban ustedes casados... ¿cuántos años?

DOÑA MARCELA.- Cuarenta y ocho. A ver si al cabo del tiempo no vamos a saber si somos o no somos incompatibles.

DOÑA ANTONIA.- Cómo me gustaría tener el humor que usted tiene, doña Marcela.

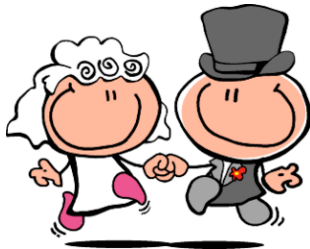
Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*, Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1984

a) Doña Marcela es una señora bastante vieja. ¿Crees que es útil para ella divorciarse? ¿Te parece buena idea?

b) Señala qué estado civil prefieres de los dos grupos presentados a continuación.

1	2
Boda civil	Divorcio
Boda religiosa	Separación
Pareja de hecho	

c) Busca a los compañeros que tengan respuestas similares a las tuyas o que piensen lo mismo que tú. Formad un grupo. Ahora tenéis que pensar cinco argumentos a favor de vuestra opinión. Cada grupo usará los argumentos para plantear un debate sobre los estados civiles.



5. Doña Marcela habla de “La República”. ¿Sabes a lo que se refiere?

a) En parejas, tenéis 30 minutos para buscar información sobre este tema en internet o en la biblioteca. Después, preparad una pequeña redacción al respecto. Cada grupo se centrará en un aspecto concreto de los siguientes:

política

sociedad

religión

Exponed vuestra redacción al resto de la clase.

b) Leed las palabras que describen a Don Simón, el marido de Doña Marcela:

“partidario de la libertad, del progreso, del librepensamiento”

¿Creéis que podemos clasificar a Don Simón como una persona que quiere “La República”? Justificad vuestra respuesta con las ideas de vuestra redacción.



6.3 ANÁLISIS DEL MATERIAL Y DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES

Con respecto al enfoque seguido a la hora de preparar, secuenciar y seleccionar el material para nuestras clases, he seguido una PROPUESTA BASADA EN LA LITERATURA COMO OBJETO DENTRO DEL CONTEXTO DE LA L2, es decir, el aspecto literario es el objetivo principal de nuestro curso, y los textos serán el punto de referencia a seguir. El sílabus puede plantearse siguiendo diferentes criterios (historia, movimiento, autor...); pues bien, el criterio que yo he seguido ha sido el histórico. Para el desarrollo de nuestro curso, será necesario un acercamiento lingüístico a través de los recursos que se utilizan en las clases de lengua. Estos recursos nos ayudarán a interpretar los textos de forma pertinente independientemente de su dificultad.

Los textos escogidos (material) se adecuan al diseño curricular presentado y dan lugar a la confección de actividades en las que se desarrollan los aspectos más apropiados para nuestros intereses.⁵²

En relación al poema escogido, decir que la elección se ha basado principalmente en el tema que se trata en él (las vacaciones). Ya hemos hablado en el capítulo 5 del problema que podrían tener los aprendices de una L2 al enfrentarse al poema, ya que podrían entender solo el significado literal del poema (lenguaje referencial); el lenguaje poético ya sabemos que representa un pequeño "alejamiento" con respecto al lenguaje cotidiano, es decir, transmite un efecto diferente a la lengua. Pero no por ello vamos a dejar de usar este formato de texto en la clase de L2. Por lo tanto, el poema se hará accesible a los estudiantes mediante la confección adecuada de actividades. Las actividades se adecuarán al nivel del estudiante, sin necesidad de cambiar nada en el poema.

En la secuencia de actividades propuestas para el poema en cuestión, respetamos las ideas de Lazar⁵³ en cuanto a las nociones a seguir en la elaboración de las secuencias de actividades de pre-lectura y post-lectura. La actividad número uno (pre-lectura), está relacionada con el título del poema (las vacaciones); los estudiantes hablarán de sus experiencias personales al respecto. Se incluye el componente cultural al hablar cada uno de cómo son o eran sus vacaciones en su país. El resto de las actividades son de post-lectura. En la dos el estudiante trabajará con el significado de algunas palabras, intentando comprender su significado metafórico; a su vez, se ayudará de colores para intentar reproducir la imagen o el momento del día que el poema describe. En la número tres y en la número cuatro, el estudiante contestará a preguntas relacionadas con el significado de ciertas palabras o frases del poema; además, se cuestionará significados concretos del léxico, y se le pedirá que describa

⁵² Estas ideas se han extraído del dossier que nos proporcionó la profesora Biedma cuando impartió su módulo del máster ("La literatura en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera") (pág. 16), "V Máster propio para la formación de profesorado de español como lengua extranjera", Granada, enero 2009.

⁵³ Lazar, G., op. cit. (pp. 129-131)

con sus propias palabras lo que en el poema se cuenta. En la actividad número cinco, los estudiantes trabajarán con las formas correspondientes a los tiempos de pasado pretérito imperfecto y pretérito indefinido, ayudándose del contexto del poema para su comprensión y sus usos. En la actividad número seis, se les pide que relacionen el poema con una experiencia personal (un sueño) y que intenten escribir un pequeño poema con sus palabras describiendo su propio sueño. Pueden usar el poema original como modelo.

En relación a la novela, en el capítulo uno he comentado que si se toma un extracto de una novela, deberemos tener especial cuidado con el hecho de que el texto escogido tenga especial relevancia en relación con el resto de la novela. En mi opinión, el capítulo que representa el día 16 en la vida del protagonista de *Sin noticias de Gurb* reúne los requisitos necesarios para la selección de un extracto ya que aparecen los personajes más importantes de la novela, y además describe de forma muy adecuada la personalidad del protagonista.

En la secuencia de actividades propuestas para la novela en cuestión, de nuevo respetamos la idea de Lazar⁵⁴ En primer lugar, la actividad número uno (pre-lectura) está relacionada con el hábito del desayuno. Este hecho ayuda a los estudiantes a entender el trasfondo cultural de la cultura de la lengua meta, así como ayuda a incluir léxico relacionado con la comida que aparecerá a lo largo del capítulo. Además, se estimula al estudiante a que se interese por la historia en sí debido al tratamiento de un tema tan cotidiano como es el desayuno. El resto de las actividades son de post-lectura. Las actividades dos, tres y cuatro ayudan a los estudiantes a comprender a los personajes (actividad dos), y a trabajar con el vocabulario (actividades tres y cuatro). Además, se proponen temas con los que probablemente los estudiantes se sientan identificados. Las actividades cinco y seis ayudan a los estudiantes a interpretar el texto (actividad cinco) y a practicar las destrezas de escribir y hablar así como potenciar la fluidez del lenguaje del estudiante (actividad seis).

Con respecto a la obra de teatro, podemos decir que es un género que se presta de forma especial a desarrollar las destrezas orales. Además, podemos decir que las palabras son el centro de atención de este tipo de obras, así, podemos decir que la lengua constituirá el punto central del significado de la obra en cuestión.

En la secuencia de actividades seguiremos de nuevo a Lazar. En primer lugar, en la actividad número uno (pre-lectura) ponemos al estudiante en contexto al preguntarle sobre cosas que tienen que ver con su vida personal. El resto de las actividades son de post-lectura. Así, los preparamos para la siguiente actividad, la número dos (visualización) en la que se trabajará con un trocito de la película de la obra en cuestión. En la actividad número tres se les dará a los estudiantes la posibilidad de trabajar los usos del futuro aplicados al contexto que el texto proporciona. En la actividad número cuatro, se trabajará con un extracto escrito de la obra. Se da

⁵⁴ Lazar, G., *ibídem*. (pp. 83-84)

especial importancia a ciertas colocaciones propias del nivel B1 y a su vez se trabajará con ellas de forma que el estudiante se sienta involucrado en el tema a tratar. Por último, en la actividad número cinco, el estudiante tendrá que buscar información sobre un tema propuesto por sus propios medios; a continuación se dispondrá a describir a uno de los personajes, teniendo la posibilidad de usar el material que él/ella mismo/a ha tenido la oportunidad de recopilar durante la realización de la actividad previa.

CONCLUSIÓN

Escribir ésta memoria ha sido una tarea complicada para mí, pero al mismo tiempo, debo confesar que más que momentos difíciles, me ha proporcionado grandes satisfacciones. Supongo que la razón de que haya sido complicado es el carácter novedoso de lo expuesto.

Si echamos la vista atrás en las páginas, y vamos al apartado del “estado de la cuestión”, vemos que no existe ninguna propuesta curricular para la enseñanza de literatura en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo tanto, he debido ir valiéndome de las diferentes herramientas que se usan habitualmente en el aula de ELE, y durante el desarrollo de esta tarea, me he encontrado con textos literarios que se usan como un recurso más dentro de la clase de lengua. Mediante la exposición en el capítulo 5 del importante papel que tanto la lingüística aplicada como la estilística juegan en éste ámbito, he tratado de describir la importancia de estudiar la literatura como algo que puede ocupar un lugar diferente al de ser un mero instrumento más dentro de la enseñanza de lenguas.

Los textos literarios son lengua en sí, y también son cultura. En estas dos razones de peso me he basado principalmente para defender el hecho de que se estudie como una materia aislada de la clase de lengua. Para ello, es necesaria la creación de un currículo de literatura como algo específico y separado de la enseñanza de lengua, pero que a su vez, enfatiza el hecho de que se debe crear en los estudiantes una conciencia literaria que los haga conscientes de que el lenguaje literario está directamente relacionado con los usos normales de la lengua. De ahí que se puedan explotar en clase mediante actividades que trabajen distintos aspectos lingüísticos que se encuentran en contacto directo con el uso normal de la lengua. Por ello queda justificada su utilidad en el ámbito de la enseñanza del ELE.

Por lo tanto, espero que la creación de este currículo pueda ser de utilidad como guía para la creación de programas que contemplen la literatura como recurso principal en aula de ELE.

ANEXO

Este texto constituye un extracto de la adaptación que se hizo para el cine de la obra *Las bicicletas son para el verano* (min. 22:38 al 23:27)

DON LUIS: - Venga, hombre, venga...

LUISITO: - Es verdad, papá, con los colegios de curas y los de derechas se han cebado. A Bermúdez, que era el primero en sexto, se lo han cargado en Ética y en Derecho por decir que el divorcio era inmoral... Y eso que lo ponía el libro.

DON LUIS: - Pues sería un libro antiguo, ¿no?

LUISITO: - Sí, del año pasado.

DON LUIS: - Ah...

LUISITO: - Las elecciones han sido cuando ya estaban hechos los libros.

DON LUIS: - Ya, ya, ya... ¿Y la física, qué?, ¿eh?

LUISITO: - No, la física no la han cambiado. Pero es verdad, papá, se han cebado. Y, digo yo, que lo mismo es que si apruebo me compras la bicicleta, que si me compras la bicicleta, apruebo.

DON LUIS: - ¡Hombre!, la lógica sí la has aprobado, ¿verdad?

LUISITO: - ¡Venga, papá!, me comprometo a aprobar en septiembre si me compras la bicicleta. Venga, ¿cuándo me la compras?, ¿mañana?, ¿pasado?

DON LUIS: -Tendrá que cambiar el Gobierno...

LUISITO: -No, en septiembre apruebo, el Gobierno lo que quiere es fastidiar.

DON LUIS: -Ah, mira, en eso tienes razón. ¡Ay, qué no sabrás tú!

BIBLIOGRAFÍA

Bajtin, M, "La palabra en la novela", *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.

Biedma A., y Lamolda, A., *Un texto no es un pretexto*
<http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html>

Biedma Torrecillas, A. "¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?", *Boletín Millares Carlo*, núm. 26. Centro Asociado UNED. Las Palmas de Gran Canarias, 2007.

Carter, R., & Long, M., *Teaching Literature*, London, Longman, 1991.

Carter, R., & McRae, J., (eds.), *Language, Literature & the Learner*, London, Longman, 1999.

Collie, J., Slater, S., (eds), *Language, Literature & the Learner*, London, Longman, 1999.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Cuesta, *Géneros literarios: Iniciación a los estudios literarios. Método y práctica*, Madrid, Playor, 1988.

Delmiro, B., *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó, 2002.

Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, O.U.P., 2004.

Gebhard, J., *Language Teaching Awareness*, Cambridge, C.U.P, 1999.

González, C., & Madrid, D., *Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura*, Granada, Universidad de Granada, 2005.

Harrison, B., (ed), "Culture and the language classroom", *ETL Documents 132*, Modern English Publications in association with the British Council, 1990.

Instituto Cervantes (2006, 2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Editora Biblioteca Nueva

Jouini, K., "Posibilidades didácticas del texto literario en la clase de español como lengua extranjera", *Textos de didáctica de la Lengua y de la literatura*, núm. 52, pp. 108-120, julio 2009.

- Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1994.
- Lazar, G., "Using novels in the language learning classroom", *ELT Journal*, 44, 3, 1990.
- Lazar, G., *Literature and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- López, A., *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Mckay, S.L., "Literature as Content for ESL/EFL", *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Londres, Heinle & Heinle Thompson Learning, 2000.
- Miquel López, L., "La subcompetencia sociocultural", *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 2005, pp. 511-531.
- Odlin, T., *Language Transfer*, Cambridge, C.U.P., 1989.
- Pastor Cesteros, S., *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante, 2004.
- Ramos Méndez, C., (ed), *El pensamiento de los aprendices en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, ASELE, Monografías nº10, 2007.
- Reyzábal, M., & Tenorio, P., *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla, 1992.
- Romera, J., *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor, 1986.
- Rossner, R., "Talking Shop: H.G. Widdowson on the Literature and ELT", *ELT Journal* 37, 1, 1983.
- Rubio, L., *Cuestiones fundamentales de teoría y didáctica de la literatura*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1986.
- Sanz González, F., "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?", *Didáctica: (Lengua y Literatura)*, 1995, (7), pp. 32-40.
- Sera, L., (ed.), *Intercultural Competence*, Aalborg, Aalborg University Press, 1995.

Snow, M. A., "Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching", *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Londres, Heinle & Heinle Thompson Learning, 2000.

VV.AA., "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela*, monográfico, 59, 2006.

Widdowson, H. G., *Stylistics and the teaching of literature*, Londres, Longman, 1975.

Widdowson, H. G., *The Use of Literature*, Hines and Rutherford, Londres, Longman, 1975.