

JIMÉNEZ CALDERÓN, FRANCISCO
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

EL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE A PARTIR DEL PARADIGMA PCPP

BIODATA

Francisco Jiménez Calderón es Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (2010), donde ejerce como profesor del Área de Lengua Española (Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General) desde 2006. Su principal línea de trabajo se centra en el análisis de discursos específicos y análisis de géneros discursivos en español, cuyos resultados aplica frecuentemente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. En este terreno, además, participa en los cursos de español para extranjeros que se desarrollan anualmente en la Universidad de Extremadura e imparte y dirige cursos de formación de profesores de español, dedicados tanto a la formación básica como a áreas específicas.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es profundizar en la aplicación del enfoque por tareas que habitualmente comporta el método comunicativo al tratamiento de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Para ello, se ajustan los principios del paradigma PCPP (presentación, conceptualización, práctica, producción) al trabajo con el texto literario, que se explota como parte significativa de la competencia cultural. Los resultados pueden aplicarse a la creación de materiales para la mejora en el rendimiento del trabajo con la obra literaria, según se muestra en el ejemplo que aportamos a partir de *La casa de Asterión*, cuento de Jorge Luis Borges.

PALABRAS CLAVE: literatura y ELE, enfoque por tareas, PCPP, competencia cultural, *La casa de Asterión*

ABSTRACT

The aim of this paper is to study in depth the implementation of task-based approach that usually takes part in the communicative approach to the processing of literature in the teaching and learning of Spanish as a foreign language. For that, we adapt the principles of PCPP paradigm (presentation, conceptualization, practice, production) to the work with literary texts, which are treated as a significant part of the cultural competence. The results can be applied to the production of materials to improve the efficiency in the operation of literary works, and it is shown in the example that we bring with *La casa de Asterión*, a tale by Jorge Luis Borges.

KEY WORDS: literature and Spanish as a foreign language, task-based approach, PCPP, cultural competence, *La casa de Asterión*

INTRODUCCIÓN

Puede decirse que el trabajo con literatura en el aula se ha convertido ya en un área consolidada en el ámbito del ELE. El repertorio bibliográfico, tanto en lo que se refiere a reflexiones teóricas como en lo tocante a experiencias realizadas o realizables, ha aumentado muy considerablemente, hasta el punto de que existe ya la posibilidad de ahondar en aspectos concretos, como la diferencia de tratamiento de cada género, los distintos caracteres de las actividades, la conveniencia o no de utilizar adaptaciones, etcétera. Este trabajo pretende culminar en uno de esos aspectos, la explotación en el aula de textos literarios encuadrados en el género del cuento, pero en el camino –y he ahí su principal objetivo–, que desemboca en el bosquejo de una propuesta didáctica que ilustre los argumentos aportados, se perfila una línea de trabajo que trata de unificar varios criterios en torno al aprovechamiento de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Las conclusiones que se desprenden de ello, por descontado, son susceptibles de discusión, pero, dado el amplio panorama al que acabamos de aludir, se hacen necesarios algunos intentos por sentar ciertas bases que permitan verdaderos avances, pues se corre el riesgo de una acumulación de propuestas en múltiples direcciones que puede dificultar una aplicación del texto literario al aula coherente y sistemática.

Tal pretensión se basa en la posibilidad de adaptar al trabajo con textos literarios los planteamientos que se utilizan habitualmente en la elaboración de materiales amparados en el método comunicativo, sobre todo a través del aprovechamiento de los esquemas que han

surgido gracias al enfoque por tareas¹. Partimos, en cualquier caso, de una serie de consideraciones sobre las posibilidades que ofrecen los distintos tipos de texto, para apoyarnos después en el paradigma PPP, que últimamente ha sido ampliado a PCPP (presentación, conceptualización, práctica, producción). Aunque el trasvase de este paradigma guarda relación con otros esquemas de actividades que suelen utilizarse en el tratamiento de la literatura en el aula, se persigue aquí ajustar el proceso a la explotación del texto todo lo posible. Para dar soporte a los preceptos teóricos expuestos, se elabora después una propuesta didáctica, no necesariamente acabada, a partir de *La casa de Asterión*, de Jorge Luis Borges, no solo como muestra de concreción de lo defendido, sino como contenido complementario que facilite la aclaración de los aspectos desarrollados.

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL USO DEL TEXTO LITERARIO EN EL AULA

Hemos de dejar claro, en primer lugar, que cuando hablamos de la explotación de textos literarios en el aula no nos referimos a su uso como mero pretexto para el aprendizaje o la ejercitación de aspectos formales. Parece que ha ido quedando claro que la resolución de actividades sistemáticas que aprovechan las estructuras lingüísticas

¹ Ya existen propuestas en esa dirección, aunque difieren de la nuestra en el tipo de actividades que presentan y en su estructura. Núñez Sabarís (2005), por ejemplo, elabora todo un programa de historia de la literatura con enfoque comunicativo, pero con actividades poco desarrolladas; el manual de Benetti, Casellato y Bessori (2004) constituye un intento muy loable de aplicar el enfoque por tareas al aprendizaje de la literatura, aunque la abundancia de textos puede impedir una profundización mayor en el sentido de las obras.

presentes en un pasaje literario determinado no produce resultados extraordinarios. Concebimos, pues, el trabajo con la literatura como aprendizaje de contenidos culturales y, por tanto, como parte de la adquisición de la competencia cultural². Claro está que la literatura está hecha de lengua, es en sí una muestra de lengua y el trabajo con ella conduce a ejercitar las destrezas lingüísticas (luego volveremos sobre ello), pero aquí se pretende primar los aspectos estrictamente literarios frente a los puramente lingüísticos. Esto es así porque consideramos que los resultados del trabajo con la literatura son harto más rentables si se orientan a la adquisición de contenidos culturales, pues para el aprendizaje de aspectos estructurales resulta más provechoso utilizar muestras de lengua creadas *ad hoc* o muestras auténticas o autentificables, es decir, que sean o pasen por un producto del uso real que los hablantes nativos hacen de su lengua. De acuerdo con ello, de la obra literaria interesa sobre todo su sentido, la profundidad de sus temas y, en definitiva, aquello que la convierte en singular y que permite considerarla como parte de contenidos culturales significativos de una comunidad de hablantes. Para que la obra penetre de manera realmente efectiva en el acervo del estudiante, es prioritario que este la *comprenda* en el sentido más amplio posible; es decir, que esa obra cambie, de algún modo, su percepción del mundo. Consideramos que esto es parte esencial de lo que puede llamarse *competencia literaria*: la capacidad para extraer de un texto literario su sentido profundo para aplicarlo a la propia perspectiva³. Se dirá, con razón, que eso mismo es lo que se pretende alcanzar, en muchos casos, con alumnos nativos; la diferencia con estudiantes de ELE estriba, entonces, en los métodos y estrategias que empleamos para cumplir el objetivo.

² Postura muy bien defendida por Núñez Sabarís (2005), sobre todo en pp. 9 y ss.

³ Romero Blázquez lo expresa en términos similares a través del concepto de "recepción literaria del alumno" (1998: 386).

Lo dicho acerca de la importancia de los sentidos de la obra afecta directamente a la elección de los textos literarios con los que se quiera trabajar. Si lo que se persigue, según hemos expuesto, es obtener rendimiento de la potencia cultural –en su más amplio sentido– del texto, es lógico escoger una obra consolidada que asegure contenidos culturales de gran alcance. En tal caso, la única barrera que ha de observarse rígidamente es la del nivel de dominio lingüístico del alumnado, al que obviamente el texto escogido debe ajustarse. Pero, salvo esa premisa, no vemos razón para descartar ningún texto por su género o su época (recuperamos el asunto de los géneros el apartado siguiente), y en este punto cobra especial relevancia el trabajo con los llamados *clásicos*, muchas veces denostados por su complejidad expresiva, sobre todo en los casos de los textos más antiguos. Pero en consonancia con el punto de vista expuesto, mucho más productivo resultará el trabajo con *El burlador de Sevilla* o *Don Quijote*, que gozan de implicaciones culturales universales, que con textos contemporáneos apenas presentes en la realidad cultural hispánica⁴. Para solucionar las inadecuaciones a los distintos niveles, y dado que privilegiamos el acceso a los sentidos de las obras, no somos contrarios a las adaptaciones de los textos, en contra de los postulados de muchos especialistas, partidarios del uso exclusivo de textos originales porque constituyen muestras reales de lengua. Sin embargo, debe reconocerse que el tratamiento de ciertas obras en el aula solo es posible por esa vía; para paliar un tanto el hecho de que, en rigor, no se lee el texto verdadero –requisito que tampoco se cumple, por otra parte, en la lectura de cualquier obra en traducción–, puede incluirse un breve fragmento sin adaptar al inicio del texto que, convenientemente

⁴ Hemos elaborado ya una propuesta desde estos enfoques, precisamente, a partir de *El burlador de Sevilla* (Jiménez Calderón, 2013). La validez de las obras clásicas en el contexto de aprendizaje de ELE ha sido también defendida por especialistas como Ubach Medina (2000) o Palacios González (2011).

contextualizado, ofrezca un panorama del estilo original. Si la adaptación logra que los sentidos de la obra permanezcan inalterables, cumplirá, a nuestro entender, el requisito imprescindible para ser llevada al aula. A partir de ahí, las recomendaciones en el momento de adaptar son de sentido común⁵: manejar como criterio principal el nivel del alumnado y guardar la máxima fidelidad posible al estilo original.

Una vez aceptada la validez de cualquier género y cualquier etapa literaria –con predilección, por su alcance, de textos consolidados–, y aceptada la posibilidad de la adaptación en beneficio de la asimilación del sentido profundo de las obras escogidas, queda el desafío de la explotación del texto. Existe, como hemos apuntado ya, una gran cantidad de propuestas didácticas con textos literarios, aunque ciertamente dispares. Se ha consolidado un tanto el planteamiento que sostiene Albaladejo García (2007), que asegura un aprovechamiento muy profundo del texto: el trabajo se concreta en la división de las actividades en prelectura, durante la lectura y tras la lectura. Nosotros proponemos un esquema parecido, pero más cercano –y he aquí donde tomamos el mayor riesgo– a la aplicación del enfoque por tareas que normalmente vertebraba las propuestas didácticas que beben del enfoque comunicativo. Dicho enfoque puede concretarse en el paradigma PPP, esto es, *presentación, práctica y producción*, un esquema que en los últimos tiempos se ha venido completando con el *focus on form* (“atención a la forma”), lo cual ha provocado la aparición de una nueva inicial:

⁵ Coincidimos, en gran parte, con las apreciaciones de Cassany, Luna y Sanz (2007). Por otro lado, aunque, como se ha dicho, muchos especialistas son contrarios a las adaptaciones de las obras literarias, obsérvese que las principales editoriales del ámbito cuentan con ediciones adaptadas. Muchas también ofrecen las llamadas lecturas *graduadas*, pero estas constituyen, al cabo, textos creados *ad hoc* y carecen de importancia en el panorama literario.

PCPP, donde *C* significa “conceptualización” y corresponde a la inclusión en el proceso de la *atención a la forma*⁶, concepto que guarda relación con el *noticing* o “toma de conciencia” del enfoque léxico de Lewis (2000); este enfoque de esencia comunicativa se centra en la adquisición de la lengua a partir del conocimiento léxico como eje vertebrador del sistema, y supone un intento de superar el paradigma comunicativo de enseñanza PPP: Lewis manifiesta la escasa valoración que enfoques anteriores y el mismo método comunicativo conceden al aprendizaje explícito. No se aprende una lengua por el simple hecho de estar expuestos a ella y practicarla; se requiere que haya –a la hora de facilitar la adquisición– un *noticing* o toma de conciencia de los fenómenos lingüísticos, es decir, un aprendizaje explícito. Obviamente, el esquema no puede plasmarse tal cual en el trabajo con la literatura, pero sí puede adaptarse y producir un mayor rendimiento en la explotación del texto literario. Se trata de crear una unidad didáctica basada exclusivamente en el texto que se explota⁷, cuyas actividades respondan, en la medida de lo posible, al paradigma mencionado. Ciertamente es que la tarea final no se corresponderá, como ocurre en las unidades didácticas diseñadas al amparo del método comunicativo, con una labor comunicativa cotidiana, puesto que no es ese el objetivo de la unidad. En este caso, la tarea final, en consonancia con el objetivo principal,

⁶ Véase Long (1991) para el desarrollo del concepto *focus on form*. Sobre su integración en el paradigma PPP para ELE, puede verse Sánchez Rufat (2013), que aludía también al esquema PCPP en su conferencia en el curso *El español lengua extranjera; el español, lengua universal. Su enseñanza-aprendizaje* (Córdoba, 2013). Sans Baulenas (2000), por su parte, en una excelente explicación del proceso, distingue entre 1) muestras de lengua, 2) actividades de conceptualización, 3) materiales de ejercitación formal y 4) tareas significativas, aunque sin nombrar el paradigma al que aludimos.

⁷ Una de las diferencias que incorporamos con respecto a Benetti, Casellato y Bessori (*vid.* nota 1). Nuestras tareas finales, sin embargo, sí presentan enfoques similares a las que aparecen en el manual citado.

asegurará la asimilación de los sentidos de la obra y el trabajo con todas las destrezas. Para la sucesión de las actividades, recomendamos, por tanto, el siguiente esquema:

1) Presentación o muestras de lengua. Esta fase consta de una o varias muestras de lengua y de actividades de calentamiento. El objetivo es el mismo que en las unidades didácticas comunicativas habituales, esto es, un acercamiento, digamos, natural al tema de la unidad sin entrar de lleno en él, sin explicaciones precisas del profesor y sin exigir contenidos nuevos al alumno. Aconsejamos que las muestras de lengua correspondan a manifestaciones discursivas (sirven varios tipos: artículo de prensa, canción, vídeo...) relacionadas con la obra literaria que se tratará posteriormente. Las actividades que se incluyan deben explorar un tanto las ideas previas de los estudiantes sobre la obra, o sobre los temas de la obra.

2) Conceptualización y explicitación. En este caso, las actividades para el descubrimiento de reglas gramaticales o estructuras expresivas son sustituidas por la exposición a la obra literaria y por actividades que conduzcan al descubrimiento y la explicitación de su sentido. En consonancia con los principios del *focus on form*, sí se puede –quizá se debe– incluir, junto a la actividad correspondiente, un pequeño cuadro que refresque a los alumnos el uso de las estructuras necesarias para la ejecución del ejercicio, estructuras que pueden enfatizarse en los ejemplos dados e incluso en las muestras de lengua aportadas (en realidad, cualquier aspecto del texto y de las muestras de lengua que lo preceden pueden enfatizarse de acuerdo con los objetivos de aprendizaje). No se trata, en ningún caso, de que el texto literario pierda protagonismo frente a estructuras formales, sino de cuidar la asimilación o el repaso de los usos propios del nivel del alumnado que permiten llevar a cabo las actividades propuestas.

3) Práctica o ejercitación. Tampoco nos referimos aquí a ejercitación de estructuras, sino a la realización de actividades que permitan explotar y prolongar los contenidos de la obra.

4) Producción o tarea final. Como indicábamos más arriba, esta última fase pretende integrar todas las destrezas en una tarea que refleje el objetivo de la unidad: la incorporación efectiva de la obra tratada en el acervo de los estudiantes, su aplicación al desarrollo de su competencia cultural y la adquisición, a través de su comprensión total, de cierta capacidad de análisis literario, factor clave de lo que hemos llamado *competencia literaria*.

A continuación, tratamos de plasmar las consideraciones teóricas realizadas en una propuesta didáctica basada en la explotación en el aula de ELE del cuento *La casa de Asterión*, de Jorge Luis Borges. Incluimos la propuesta didáctica por dos razones: en primer lugar, consideramos que, en todo trabajo de investigación que aspira a la obtención de resultados que conduzcan a la mejora de estrategias de aprendizaje, la reflexión y argumentación teórica no queda suficientemente completada si no se ofrece, al menos, un esbozo de sus posibles aplicaciones; y, en segundo lugar, la concreción práctica contribuye a aclarar aquellos puntos que no hayan sido expuestos con nitidez suficiente. La propuesta, por otro lado, no ha de considerarse como un producto acabado, sino que puede servir como punto de partida o como apoyo para nuevos proyectos.

2. PROPUESTA A PARTIR DEL GÉNERO DEL CUENTO: *LA CASA DE ASTERIÓN*, DE JORGE LUIS BORGES

Antes de abordar el desarrollo de la propuesta mencionada, conviene detenerse un tanto en el asunto de los géneros. Los principales tipos de texto literario cuentan ya con experiencias didácticas específicas. Incluso la poesía, que se tiene normalmente por un tipo de texto especialmente complejo, se ha llevado al aula de diferentes formas; la composición poética cuenta, incluso, con un monográfico, el de Naranjo Pita (1999), y pueden encontrarse recomendaciones útiles en Quintana Pareja (1993) y Romero Blázquez (1998). Las dificultades expresivas que el texto poético puede presentar son compensadas por su habitual brevedad, lo cual permite un trabajo en el aula muy profundo y detenido. Por esta razón, además, y también por la singularidad de los efectos que se buscan en el poema, en el caso de la poesía –al menos para los textos no demasiado antiguos y no excesivamente largos– no tiene mucho sentido la adaptación de los textos, pues la búsqueda de muestras válidas que se adecuen a los diferentes niveles resulta mucho menos dificultosa que en otros géneros.

Por lo que respecta al teatro⁸, dispone de una gran cantidad de argumentos para su explotación en el aula, pues “potencia las destrezas lingüísticas fundamentales (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita), [...] estimula el sentido lúdico y participativo de los alumnos, y [...] permite penetrar en el mundo literario y cultura del ámbito hispánico” (Cuesta Estévez, 1988: 501).

⁸ No entraremos aquí en la discusión acerca de la naturaleza genérica del teatro (remitimos a las certeras consideraciones de Trancón Pérez [2006], sobre todo en el capítulo “Componentes básicos del teatro” [p. 153] y, especialmente, en el apartado “El texto teatral” [p. 162]). Basta decir que, al aludir al teatro, nos referimos al texto teatral.

En términos similares se expresan Barroso García y Fontecha López (2000) o Núñez Ramos (2006), y Aguilar López y Simarro Vázquez (2009) exponen toda una serie de ventajas que ofrece el trabajo con textos dramáticos. Por detener la relación, Pérez Parejo (2009: 21) afirma incluso que “quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas”.

En cuanto a los textos narrativos, la novela goza de bastante protagonismo (Romero Blázquez, 1998; Albaladejo García, 2007), si bien se ha destacado que su lectura completa en el aula entraña dificultades a causa de su longitud. Para paliar esa deficiencia, es común que se opte por combinar el trabajo en el aula con la lectura fuera de ella, para lo cual existen también diversas propuestas (ver, al respecto, las consideraciones de Iriarte Vañó, 2009). En el terreno de la narrativa se halla también el género del cuento, al que pertenece la obra sobre la que apoyamos la propuesta didáctica posterior. Como han señalado Sitman y Lerner (1996) o García Naranjo y Moreno García (2001), el cuento posee unas características muy adecuadas para su tratamiento en el aula, ya que permite una lectura íntegra en clase, ofrece la posibilidad de relecturas y suele seguirse, por su estructura narrativa, más fácilmente que un poema⁹. Esto hace que, como ocurría con los textos poéticos, la adaptación sea menos necesaria, siempre que el relato sea razonablemente reciente –no hay muchas muestras de lo contrario, como sabemos.

De acuerdo con esto último, en nuestra propuesta, basada en *La casa de Asterión*, de Jorge Luis Borges, hemos optado por no

⁹ Existen también propuestas didácticas con microrrelatos, como la de Coloma Maestre (2004).

adaptar el texto. La brevedad del relato permite aclarar sin gran esfuerzo los pasajes que puedan presentar alguna dificultad en la primera lectura. La propuesta se estructura en las cuatro partes que exponíamos al final del apartado anterior, y que resultan, insistimos, de la adaptación del paradigma PCPP. Añadimos que, aparte de la fundamentación teórica aportada, la unidad que presentamos a continuación ya ha sido puesta en práctica, en un curso de lengua y cultura españolas para estudiantes universitarios estadounidenses de nivel B2 desarrollado en la Universidad de Extremadura recientemente. El objetivo de la unidad es, ni más ni menos, incorporar *La casa de Asterión* al caudal de lecturas del estudiante, y eso significa que sus puntos de vista sobre el texto, que debe ser plenamente comprendido, deben quedar almacenados efectivamente en su acervo. No obstante, de acuerdo con los principios del enfoque por tareas al que pretendemos aproximarnos, podemos expresar un objetivo primordial que coincida con la tarea final y que lleve a lo anterior, como organizar un concurso de cuentos sobre un tema concreto (el de la soledad, por ejemplo, presente en el de Borges) en el que participen todos los estudiantes. Para conseguir ese objetivo principal, es necesario aprender a) la estructura que tienen los cuentos, b) a analizar un cuento importante de la literatura hispánica sobre ese mismo tema, c) a manejar algunos conectores textuales, d) a ser capaces de colocar personajes en distintas situaciones y e) a imaginar diferentes finales.

1) Actividades de presentación. Dado que *La casa de Asterión* no desvela la identidad de su protagonista hasta su última línea, y dado que esta circunstancia provoca un gran impacto en el lector, las muestras de lengua iniciales deben evitar arruinar ese efecto. Así, para las actividades de calentamiento, deben buscarse muestras de lengua que se relacionen con el cuento escogido pero sin desvelar demasiada información. Se puede, por ejemplo, mostrar algún texto

(canción, vídeo, cortometraje...) referido al ámbito mitológico, que dé alguna pista sobre el personaje principal; o textos sobre la soledad, la locura o la marginación, cualidades que pueden atribuírsele tras una primera lectura. Nosotros hemos diseñado unas actividades de presentación que permiten un acercamiento al género del texto y también a algunos de sus temas. Así, preguntamos al grupo, en primer lugar, qué sabe del género del cuento, a qué lo asocia, con el fin de establecer unas pautas básicas sobre su naturaleza. Dirigimos, después, a los estudiantes a una página *web* que albergue una colección aceptable de cuentos¹⁰. Se trata de que los estudiantes –si su número es elevado, puede hacerse por grupos– busquen cuentos sobre un tema relacionado con *La casa de Asterión* (la soledad, si es el que hemos escogido para la tarea final). Después, cada estudiante elige un cuento y explica las razones por las que lo ha elegido. Muchas de estas *webs* son interesantes porque incluyen cuentos de escritores no profesionales, con lo que podemos acercar a los alumnos a este tipo de práctica; al respecto, debe tenerse cuidado con algunas de ellas, que permiten la publicación de textos con todo tipo de errores ortográficos y gramaticales.

2) Actividades de conceptualización y explicitación. En esta fase se

¹⁰ En nuestro caso, siempre hemos podido contar con ordenadores en todos los cursos que hemos impartido. Existen varias páginas que pueden usarse, algunas de ellas bibliotecas virtuales de escritores profesionales:

www.loscuentos.net
www.ficticia.com
www.tecuentounoscuentos.com
www.nocuentos.com
www.ciudadseva.com/bibcuent.htm
www.cuentacuentos.eu/cuentos/cuentos.htm

(la última consulta de las *webs* se hizo el día del envío del presente artículo). El principal problema que presentan reside en sus rudimentarios sistemas de búsqueda, que impiden seleccionar fácilmente textos por temas.

parte de la lectura del texto, que, como ya señalamos, no se adapta, pero en el que, si se considera conveniente y en función de objetivos específicos, se pueden enfatizar algunas partes. Las principales dudas en la lectura serán léxicas, pero no imposibilitarán la comprensión global del texto; es útil –casi imprescindible, en realidad– incluir un glosario para facilitar la labor del estudiante. Si, a pesar de todo, quedan dudas expresivas, el profesor las resuelve. El texto se ofrece sin su última línea, para no desvelar la identidad del protagonista.

Tras la lectura, se llevan a cabo dos actividades. La primera busca una aproximación a los temas de la obra y es individual; en lo posible, se busca ir ampliando poco a poco la suma de destrezas, el grado de colaboración entre los estudiantes, la capacidad de análisis, la reflexión sobre el género del cuento y la habilidad para construir un relato. En esta actividad, el estudiante selecciona cinco palabras clave del texto para, a partir de ellas, formular oralmente una hipótesis, en pocas palabras, sobre el tema del cuento. Puede incluirse, como refuerzo, un cuadro resumen sobre formas de expresar hipótesis u opinión adecuadas al nivel: “Creo que este cuento trata de... porque...”, “Pienso que este cuento habla de... ya que...”, “Me parece que el tema principal del cuento es... La razón es que...”, “No creo que sea importante el tema...”, “Considero que en el cuento se habla de...”, “A mi modo de ver...”, “En mi opinión...”, etcétera. Después, el alumno busca palabras o expresiones contradictorias o antónimas para revisar o mantener su hipótesis sobre el tema¹¹.

¹¹ Las actividades de relaciones léxicas suelen arrojar como resultado asociaciones muy significativas que afectan muy directamente a la interpretación de los textos, sobre todo en el trabajo con poemas. Por otro lado, las posibilidades combinatorias de las piezas léxicas constituyen probablemente la vía más rentable

La segunda actividad se realiza en parejas, y se basa en discutir qué tipo de persona (es importante decir *persona*) es el protagonista. Tras la puesta en común, cada estudiante debe escribir, de acuerdo con sus conclusiones hasta ese momento, un final de dos o tres líneas donde se desvele el protagonista de la historia, que se compara, después, con el final real, que, a su vez, es comentado en clase abierta, resolviendo las dudas que pueda haber en torno al personaje mitológico. Para la redacción del final, se puede ofrecer algún ejemplo: “Entonces, desperté y recordé que vivo en un pequeño apartamento en Cáceres y no en un gran castillo, y que mi apellido es Jiménez, no Drácula”. Conviene, en este punto, incluir otro cuadro resumen que aporte algunos marcadores discursivos, útiles para esta actividad y para la tarea final.

3) Actividades de práctica. Incluimos aquí una actividad para prolongar un tanto los sentidos de la obra. La actividad consiste en imaginar cómo es un día en la vida del Minotauro. Hay total libertad en la inclusión de contenidos, pero se exige orden en la narración (para la sucesión de hechos, resulta útil el cuadro anterior sobre marcadores discursivos, y se puede sugerir que la narración se realice en pasado, lo que llevaría a la inclusión de otro cuadro en el que se repasara la diferencia entre los distintos tiempos verbales o se incluyeran otras estructuras temporales). No se trata, en este caso, de explorar el género del cuento, lo cual se ha trabajado ya, sino de practicar estructuras narrativas y de reflexionar sobre el personaje – recurso también útil para la actividad de redacción posterior–, que puede colocarse en contextos emocionales diferentes a los que se explotan en el texto de Borges.

para la adquisición de vocabulario. Como muestra de una actividad en tal sentido, véase Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2012).

4) Producción o tarea final. La última fase de la unidad corresponde a su tarea final, que consiste en la realización de un concurso de cuentos en el que los estudiantes aprovechan todo lo trabajado anteriormente. Cada uno redacta un cuento sobre un tema dado, que conviene que coincida con el que se seleccionó en la primera actividad de la unidad. Los textos no se firman, y luego, por grupos y por eliminatorias, sin que ningún estudiante pueda juzgar su propio texto, se decide el ganador. El resultado de todo ello debe conducir, por un lado, a profundas reflexiones sobre *La casa de Asterión* y, por otro, a la capacidad de composición de un relato con las herramientas temáticas y compositivas tratadas, para el que el de Borges ejercerá inevitablemente como modelo.

3. CONCLUSIONES

El trabajo con la literatura en el aula de ELE debe ir adoptando conclusiones que permitan un tratamiento del texto sistemático, riguroso y cada vez más eficaz. Para ello, conviene despojar al texto literario de objetivos comunicativos que no le sean propios, y considerarlo como un contenido clave encuadrado en el desarrollo de la competencia cultural. En ese sentido, resulta mucho más relevante trabajar con obras consolidadas cuya presencia en la realidad cultural hispánica sea significativa; siempre que sea necesario, además, puede adaptarse el texto –respetando en lo posible la fidelidad al original– al nivel del alumnado, sacrificio que se ve compensado si se cumple el objetivo primordial de que los estudiantes aprehendan el contenido de la obra trabajada. Por lo que respecta a la explotación del texto, la incorporación a esta labor del enfoque por tareas produce buenos resultados, según hemos comprobado en experiencias llevadas al aula, como la presentada

aquí a propósito de *La casa de Asterión*. El frecuente esquema que consta de actividades de prelectura, actividades durante la lectura y actividades tras la lectura puede ser mejorado con otro que se acerque más al paradigma PCPP, aplicado eficazmente hasta ahora en los materiales creados con enfoques comunicativos. Esto asegura un tratamiento del texto muy coherente, en el que el trabajo con los contenidos de la obra nunca se pierde de vista y, al cabo, su sentido profundo se asimila de manera efectiva y la aplicación de este al contexto cultural acaba efectuándose –a este respecto, resulta más productivo trabajar un solo texto por unidad didáctica, aunque se reduzca el número de obras tratadas en un curso. En definitiva, la obra literaria obtiene el protagonismo, la unidad didáctica se carga de un desarrollo lógico y los estudiantes trabajan todas las destrezas sin que el texto literario se abandone lo más mínimo, lo cual conduce a su verdadera asimilación.

4. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar López, A. M. & Simarro Vázquez, M. (2009), “Dramatizando la gramática”. En Martín Camacho, J. C. *et al.* (eds.): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, t. 2, págs. 891-901.

Albaladejo García, M. D. (2007), “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” [en línea], *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 5 [consulta: 14 de agosto de 2013]. Disponible en la web:

<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>

Barroso García, C. & Fontecha López, M. (2000), “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de

trabajo en clase". En Franco Figuera, M. *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Universidad de Cádiz-ASELE, págs. 107-113.

Benetti, G. *et al.* (2004), *Más que palabras*. Madrid: Difusión.

Cassany, D. *et al.* (2007), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Coloma Mestre, J. (2004), "Textos breves en ELE: una trepidante vía". En Perdiguer, H. & Álvarez, A. (eds.): *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Burgos: Universidad de Burgos, págs. 614-623.

Cuesta Estévez, G. (1988), "De Lope de Vega a Sven Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE". En Celis Sánchez, A. & Heredia Ranz, J. R. (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 501-506.

García Naranjo, F. y Moreno García, C. (2001): "Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario". En Martín Zorraquino, M. A. *et al.* (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 819-829.

Iriarte Vañó, M. D. (2009), "Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE", *Tinkuy* 11: 187-206.

Jiménez Calderón (2013), "En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE", *Tejuelo* 18: en prensa.

Lewis, M. (2000), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Long, M. (1991), "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En Bot, K. *et al.* (eds.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, págs. 39-52.

Naranjo Pita, M. (1999), *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Núñez Ramos, R. (2006), "El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (II)". En Álvarez Álvarez, A. *et al.* (eds.): *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo, págs. 67-76.

Núñez Sabarís, X. (2005), *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de Historia Moderna de literatura española* [en línea]. Madrid: Biblioteca Virtual redELE [consulta: 14 de agosto de 2013]. Disponible en la web: www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/NUNEZ-S.html

Palacios González, S. (2011), "El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE" [en línea]. En *Congreso mundial de profesores de español*. Instituto Cervantes [consulta: 7 de agosto de 2013]. Disponible en la web: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serjio_texto_bibliografia.pdf

Pérez Parejo, R. (2009): *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*. Trujillo-Miajadas: Junta de Extremadura (monográfico de la revista *Tejuelo*).

Quintana Pareja, E. (1993): "Literatura y enseñanza de ELE". En Montesa Peydró, S. & Garrido Moraga, A. (eds.): *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga: ASELE, págs. 89-92.

Romero Blázquez, C. (1998): "El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE". En Celis Sánchez, A. & Heredia Ranz, J. R. (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 379-387.

Sánchez Rufat, A. (2013a), "El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos". En Calero Vaquera, M.^a L. & Hermosilla Álvarez, M.^a A. (eds.) (2013): *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Universidad de Córdoba, págs. 189-201.

Sánchez Rufat, A. (2013b): "La programación de la clase de ELE: el último nivel de concreción curricular". Ponencia en el curso *El español, lengua extranjera; el español, lengua universal. Su enseñanza-aprendizaje*. Córdoba, 8-12 de julio.

Sánchez Rufat, A. & Jiménez Calderón, F. (2012), "Combinatoria léxica y corpus como *input*", *Language Design* 14: 61-81.

Sans Baulenas, N. (2000), "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE" [en línea]. En *Actas Del VIII Seminario de dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes: elaboración de materiales para la clase de español*. São Paulo: Embajada de España en Brasil-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 10-22 [consulta: 14 de agosto de 2013]. Disponible en la web:

http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/02_criterios.pdf

Sitman, R. & Lerner, I. (1996), "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". En Montesa Peydró, A. & Gomis Blanco, P. (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza de español como segunda lengua*. Málaga: ASELE, págs. 227-233.

Trancón Pérez, S. (2006), *Teoría del teatro*. Madrid: Fundamentos.

Ubach Medina, A. (2000), "Los últimos narradores y la clase de español". En Franco Figuera, M. *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Universidad de Cádiz, págs. 721-730.