



*La enseñanza del español
como lengua extranjera*

Máster Oficial
Universidad de Salamanca



LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE

-TRABAJO FIN DE MÁSTER-

**MÁSTER OFICIAL: “LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA”**

Tutora del Trabajo Fin de Máster:

Dra. Dña. Susana Azpiazu Torres
Dpto. de Lengua Española.
Facultad de Filología. Universidad de Salamanca.

Alumna:

María Jesús Bernal Martín
Máster E/LE. Curso 2010-2011.
Facultad de Filología. Universidad de Salamanca.

LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE

-TRABAJO FIN DE MÁSTER-

ESQUEMA INICIAL:

1. Introducción.
2. Por qué es interesante la utilización de materiales literarios en la clase de “español como lengua extranjera”.
 - 2.1. Esquema que sintetiza algunas de las principales razones que justifican el uso de textos literarios con fines didácticos.
 - 2.2. Posibilidades de explotación didáctica que ofrecen los diferentes géneros literarios dentro del aula de E/LE.
 - 2.3. Estado de la cuestión (1): técnicas didácticas para trabajar con textos líricos en la clase de L2.
 - 2.4. Estado de la cuestión (2): formas de desarrollar actividades a partir del género narrativo.
 - 2.5. Estado de la cuestión (3): opciones didácticas que nos brinda el género dramático.
 - 2.6. Criterios de selección de los textos que tomaremos como base para elaborar los materiales literarios.
 - 2.7. Debate acerca de la “adaptación” o “no adaptación” de las obras literarias dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.
 - 2.8. Esquema planteado por Antonio Mendoza Fillola para guiarnos en el proceso de “selección de textos literarios” con finalidades didácticas.
3. Algunas propuestas didácticas fundamentadas en materiales literarios.
 - 3.1. Niveles A1-A2:
 - 3.1.1. “Poema persona” o modos de “presentación personal” en los primeros días de clase de E/LE. (Propuesta de Raúl Ruiz Cecilia y de Juan Ramón Ojeda).
 - 3.1.2. “Cloze test cerrado” a partir de un poema de Pablo Neruda. (Propuesta mía).

3.2. Niveles B1-B2:

- 3.2.1. Actividad basada en un fragmento de la novela *El amor en los tiempos del cólera*, de Gabriel García Márquez. (Propuesta mía).
- 3.2.2. Actividades a partir de tres poemas de Mario Benedetti. (Propuesta de María José Anadón).
- 3.2.3. Acerca de los “amores imposibles”. Propuesta didáctica a partir de un poema de Darío Jaramillo Agudelo. (Propuesta mía).

3.3. Niveles C1-C2:

- 3.3.1. Definiciones a partir de un texto de Jardiel Poncela. (Propuesta de Antonio Garrido y de Salvador Montesa).
- 3.3.2. Poesía conceptual. Propuesta didáctica a partir de varios poemas de Alejandra Pizarnik. (Propuesta mía).

4. Conclusión.

5. Bibliografía.

TRABAJO FIN DE MÁSTER: LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE

1. INTRODUCCIÓN:

A lo largo de las siguientes páginas, vamos a abordar un tema que ha suscitado bastante controversia en el campo de la enseñanza de L2: la pertinencia del uso de materiales literarios en el aula de “español como lengua extranjera”.

Con el sintagma “materiales literarios” denominaremos al conjunto de fragmentos textuales y obras literarias completas que se utilizan para crear actividades (tanto si estas conforman el núcleo de unidades didácticas más amplias, como si se trata de propuestas didácticas aisladas, diseñadas especialmente para potenciar algún aspecto lingüístico, discursivo o cultural concreto). Los “materiales literarios”, en definitiva, no son otra cosa que los propios textos literarios una vez seleccionados y, en algunos casos, “procesados”¹ para trabajar con ellos dentro de nuestra clase de español.

Tradicionalmente, en la enseñanza de idiomas se empleaba el texto literario como “modelo de lengua”. El uso literario de la lengua era considerado “el mejor”, el más prestigioso, teñido por el aura del tiempo y revestido del argumento de autoridad de los grandes autores clásicos. Por tanto, se pensaba que esos eran los usos que debían aprender y asimilar los aprendientes (que, en realidad, nunca –o casi nunca²- llegaban a conseguir un uso instrumental de la lengua). El “Método de Gramática-Traducción” es la puesta en práctica de este sustrato ideológico. Los alumnos aprendían mecánicamente las estructuras gramaticales con el fin de realizar traducciones de textos literarios canónicos, a su lengua materna, desde la lengua meta. Este modo de actuación en la enseñanza de L2 imperó hasta la llegada del Estructuralismo, con su consiguiente constitución en eje hegemónico dentro del ámbito de la Lingüística.

Como es bien sabido, el “movimiento pendular de la Historia” da lugar a tendencias y comportamientos bastante radicales en todos los espacios de la ciencia y de la cultura.

¹ Más adelante, trataremos el asunto de la “adaptación” de los textos literarios con fines didácticos. Adelantamos aquí que, entre los especialistas en la materia, hay una fuerte división de opiniones respecto a esta cuestión.

² Decimos “casi nunca”, porque, probablemente, en un contexto de inmersión lingüística –y después de un periodo de tiempo considerable viviendo e interaccionando con hablantes nativos- estos hipotéticos aprendientes de lengua extranjera, sí podrían lograr “hablar” la lengua objeto de su deseo.

Y no podía ser de un modo diferente en el campo que nos ocupa. El Estructuralismo lingüístico erradicó los textos literarios de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Y, en el mejor de los casos, relegó su mínima presencia a apartados anecdóticos al final de las lecciones de lengua propiamente dicha. La literatura, en aquel momento de la Historia, fue tratada como si no fuera un fenómeno cultural que se sirve de la lengua como instrumento.

Más adelante en la Historia, el enfoque comunicativo, en sus primeros momentos, también mantuvo un “recelo” considerable con respecto a la introducción de los materiales literarios en el aula de L2. Parecía que la literatura no tenía cabida en una dinámica de aula en la que lo que se pretendía, primordialmente, era que los alumnos pudieran comunicarse “eficazmente” en la lengua meta. Y, como es de suponer, el léxico y las construcciones sintácticas utilizadas en el lenguaje literario no eran percibidos como los que los aprendices deberían requerir de un modo más inmediato. Se tenía la impresión de que los usos coloquiales y cotidianos eran más asequibles para ellos que cualquier uso literario, además de ser más útiles.

A continuación, mostramos un esquema que recoge algunas de las principales razones que inducían a rechazar la utilización de materiales literarios en el aula de L2, acompañadas de los contra-argumentos personales que podemos aducir para desmontarlas:

1. El texto literario se “desvía” de la norma, e incluye un léxico demasiado rico y demasiado complejo. Esto puede inhibir al aprendiente, “bloqueando” su capacidad de actuación. O dicho de otro modo: es muy probable que el aprendiente “se asuste” ante algo que se le plantea como “muy difícil”.
 - Pero esto no tiene por qué ser así, forzosamente. Hay muchos textos literarios que ofrecen una dificultad léxica o estructural bastante leve, en comparación con usos coloquiales y expresivos de la lengua oral. Además, hay recursos estilísticos que se emplean habitualmente en la lengua hablada, y es muy bueno que los alumnos se aproximen a estos usos lingüísticos a través de una base textual. De este modo, cuando los escuchen, estarán familiarizados con ellos, y su comprensión les resultará más rápida y sencilla.

2. La mayoría de las veces, los profesores presentan los materiales literarios a sus alumnos extranjeros del mismo modo que impartirían una clase de literatura a estudiantes nativos. Esto hace que la clase de E/LE se disperse por cauces que se alejan de los intereses de los aprendientes.
 - Por ejemplo, es evidente que el análisis de los recursos literarios de un soneto de Góngora solamente tendría sentido con alumnos de nivel C2 que, además, pretendan especializarse en Filología Hispánica. En este caso concreto, la enseñanza de la literatura en ELE se constituiría como un “fin académico”, un “fin específico”.
 - Pero es preciso señalar que hay muchas posibilidades de trabajo con textos literarios dentro del aula de lengua extranjera: no solamente la tradicional, basada en clases magistrales. De hecho, ese modelo de enseñanza no está recomendado, en absoluto, para nuestro propósito. En el aula de ELE, el papel del profesor ha de ser el de “guía”. El docente, previamente, habrá diseñado la clase para que su trabajo dentro de ella casi pase desapercibido. El “peso” de la clase han de llevarlo sobre sus hombros los aprendientes, interactuando y trabajando colaborativamente entre ellos, de acuerdo con las pautas prefijadas por su “guía”.
3. Muchos autores consideran que los textos literarios “adaptados” no son más que una “degradación” de una obra de arte (de “Arte”, escrito con letras mayúsculas, para ser más precisos). Afirman que con la “adaptación” se facilita su acceso, pero se denigra su “autenticidad”.
 - Desde esta perspectiva en la que el texto literario está “sacralizado”, prácticamente nadie (excepto el propio autor y exégetas de renombre, críticos literarios y columnistas de suplementos culturales) tendría derecho a acercarse a la obra literaria. Nuestra óptica se aleja diametralmente de esta. Nosotros pensamos que el aprendizaje de la lengua y de la cultura, el disfrute que proporciona la lectura, y las posibilidades de expansión creativa que pueden surgir del trabajo con materiales literarios en el aula de ELE

sobrevuelan, a larga distancia, cualquier remilgo de corte academicista, ya forzosamente desfasado y obsoleto en los tiempos que corren.

4. Otros autores (y algunos a los que aludíamos en el apartado anterior), defienden que no es aconsejable presentar “fragmentos” de textos. Que esto “mutila” la obra.
 - Es posible que lo deseable sea siempre acceder al “sentido” global y pleno de una obra literaria. Es posible, también, que los autores escriban para que se “disfrute” (y nada más) con sus trabajos. Es probable que a los autores de obras literarias no les guste o no estén de acuerdo con que se “quiebren” o “diseccionen” sus textos. Es muy probable también, casi seguro, que los autores no piensen en aprendientes extranjeros de su lengua como futuros destinatarios de su obra. Pero nosotros consideramos que es completamente legítimo trabajar con fragmentos textuales dentro del aula de ELE. La “secuenciación”, la “dosificación” son elementos que hemos de tener siempre presentes cuando trabajemos con personas que aún no tienen un dominio pleno de la lengua meta.
 - Volviendo a la secuencia que estábamos tratando de contraargumentar, en realidad, una cosa no está reñida con la otra: se pueden utilizar textos completos de obras literarias cuya extensión original sea propicia para ello; y, al mismo tiempo, recortes de esos y de otros textos. Y es posible alcanzar un goce estético igual de elevado con un texto completo que con un fragmento, si este está bien seleccionado.
 - De hecho, un fragmento de una obra literaria puede servir de acicate para leer la obra completa. La clara prueba de esto es que la publicidad (por poner un ejemplo cercano a todos nosotros) se sirve de este recurso. Y no solo nos referimos a la publicidad editorial, sino a la publicidad en todos los ámbitos de la vida. En el supermercado te ofrecen un trozo de queso para que te animes a comprar el queso entero. Y lo mismo sucede con las obras literarias.
 - En el caso concreto del aula de “español como lengua extranjera”, en los niveles iniciales, los fragmentos de textos literarios más amplios suelen ser

el modo más adecuado de presentación de estos materiales. De este modo, la extensión no intimidará a nuestros hipotéticos aprendientes.

En la actualidad, como hemos intentado mostrar a través de los contraargumentos que acabamos de presentar, la tendencia es bastante distinta a la que veníamos comentando en las páginas anteriores. Ahora, aunque nos hallemos dentro de una fase del enfoque comunicativo³, la presencia de materiales literarios en el aula de ELE se percibe como algo muy positivo.

Y es que la literatura es una manifestación del idioma tan válida y tan legítima como otra cualquiera. No tiene por qué ser un caso excepcional. Sabemos que puede serlo, pero también sabemos que puede no serlo. La literatura es un campo tan extenso y plural que recoge todo tipo de muestras de los usos de la lengua, desde las más herméticas e “inaccesibles” (lenguaje gongorino, por seguir con el ejemplo que proponíamos un poco más arriba), hasta las más cotidianas (las propias del habla de la calle).

El propósito de este trabajo es justificar la utilización de materiales literarios en el aula de “español como lengua extranjera”, en el contexto de un enfoque comunicativo de enseñanza de una segunda lengua. Pero es importante matizar que no pretendemos proponer esta posibilidad didáctica de manera exclusiva. No defendemos, ni mucho menos, la enseñanza de la lengua únicamente a través de textos literarios: esto sería descabellado. Lo que afirmamos es que puede resultar muy provechosa la inclusión de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura españolas.

A continuación, vamos a tratar de explicar por qué es interesante la introducción de la literatura en la clase de lengua extranjera. Después de algunas consideraciones preliminares, expondremos un esquema que sintetiza una selección de las principales razones que justifican el uso de materiales literarios dentro del aula de E/LE. Después,

³ Hoy en día, impera una versión más “moderna” del enfoque comunicativo, que es el llamado “enfoque por tareas”. El objetivo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo que los alumnos logren comunicarse de manera efectiva en la L2 que desean aprender. Pero el proceso, ahora, se plantea de una forma en la que el aprendiente es consciente, en todo momento, de que su aprendizaje está siendo “significativo”. Todas las actividades que se realizan dentro del aula de idiomas tienen –o son susceptibles de tener– una aplicación práctica fuera de ella. El aprendiz siente que lo que aprende le resulta “útil” para desenvolverse en su vida cotidiana. Además, el “trabajo colaborativo” es constante dentro de las clases de L2. Se muestra como un modo muy eficaz de que los alumnos interactúen, se desinhiban, intercambien ideas, se ayuden unos a otros en su acercamiento a la lengua y a la cultura meta. Pero, sobre todo, es una forma muy interesante de potenciar la afectividad dentro del aula de lengua extranjera.

exploraremos las diferentes posibilidades de explotación didáctica que nos ofrecen los distintos géneros literarios. Hacia el final de este segundo apartado nos detendremos en los criterios de selección que hemos de seguir para elegir los materiales literarios más adecuados para lograr nuestros objetivos; y, por último, en otro apartado diferente, presentaremos algunas propuestas didácticas que tienen como base materiales literarios.

Señalamos aquí que no se trata de unidades didácticas completas, ya que, como hemos dicho un poco más arriba, entendemos que los materiales literarios deben ir siempre conectados con otros contenidos, e intercalados con otras variedades textuales, tales como textos periodísticos de todo tipo (columnas, editoriales, artículos de opinión), textos tomados de anuncios publicitarios, catálogos informativos, folletos de instrucciones, y un largo etcétera.

Hemos organizado las propuestas didácticas en “bloques de nivel” (A1-A2; B1-B2 y C1-C2). Pero queremos precisar que esta es una pauta orientativa, y que en el momento de la implementación, habremos de tener en cuenta, ante todo, el grupo concreto de estudiantes (los alumnos “de carne y hueso”, personas “reales”) con el que trabajemos.

Cerraremos este trabajo con nuestra conclusión personal y con la presentación de la bibliografía consultada.

2. POR QUÉ ES INTERESANTE LA INTRODUCCIÓN DE MATERIALES LITERARIOS EN LA CLASE DE “ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA”:

La idea de que la obra literaria es siempre un tipo de producción “peculiar”, lejana al uso cotidiano de la lengua, y la creencia de que los textos literarios siempre presentan recursos estilísticos que los hacen ajenos a las auténticas necesidades comunicativas de los aprendientes (y por tanto, se distancian, también, de los objetivos de un aprendizaje funcional), como hemos visto en el apartado introductorio, están en marcada recesión hoy día. La literatura no es siempre una producción inusual y forzosamente críptica. Los textos literarios son también exponentes de la lengua. Y, de hecho, son exponentes privilegiados de los distintos usos de la lengua, porque son susceptibles de albergar dentro de sí gran cantidad de registros diferentes. La diversidad expresiva de la lengua se pone de manifiesto de una forma muy amplia en los usos literarios de los sistemas lingüísticos.

Sin embargo, como ya adelantábamos en las páginas precedentes, es muy importante tener en cuenta que no podemos enseñar la literatura en las clases de lengua extranjera del mismo modo en que lo haríamos cuando los destinatarios son estudiantes nativos. No podemos asediar al aprendiente extranjero que aún no tiene un dominio instrumental de la lengua con informaciones históricas específicas, datos biográficos exhaustivos de los autores, o análisis de los recursos literarios y de los elementos metaliterarios. En un contexto de aprendizaje de L1, el estudio literario cumple la función de potenciar la formación estético-literaria del aprendiz. En estos casos, no es procedente subordinar la literatura a actividades de práctica lingüística, porque el alumno de L1 ya conoce la lengua. Y aunque se trate de niños (por ejemplo, estudiantes en los estadios de la educación primaria), estos ya reciben un input continuo que garantiza su competencia comunicativa.

Con todo lo que acabamos de exponer, queremos transmitir que, antes de tratar de generar una “competencia literaria”⁴ en nuestros alumnos extranjeros, es fundamental

⁴ El concepto de “competencia literaria” fue acuñado por Manfred Bierswisch en el año 1965, e incluye una serie de conocimientos variados que abarcan contenidos lingüísticos; contenidos históricos generales; contenidos históricos particulares –referidos especialmente a la literatura-; y contenidos relativos a la Teoría de la Literatura y a la Teoría del lenguaje literario. Además, la “competencia literaria” involucra habilidades de interpretación y de creación de textos escritos. Esta “competencia” remite a muchas áreas del saber, tanto de manera directa como de forma transversal. Implica un desarrollo interdisciplinar. Para ampliar información, podemos acudir a Aguiar e Silva, V. M.: *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980.

que posean una “competencia lingüística” que les permita acceder a los textos (esto es, que estén en disposición de “decodificarlos”, al menos, denotativamente). El desarrollo de la “competencia literaria” exige, al menos, un nivel C1, porque para captar y comprender en plenitud los “usos no rectos” de la lengua es preciso poseer un elevado dominio lingüístico. Pero no es nuestra intención afirmar que no es factible trabajar con materiales literarios desde los primeros niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. De hecho, pensamos que esto no es solo posible, sino que, además, es muy recomendable. Los textos literarios ofrecen siempre varios niveles de “significado” y, en muchos casos, también nos brindan más de un “sentido”. Incluso textos aparentemente “complicados” pueden ser aprovechables por aprendientes de los primeros niveles, si sabemos cómo orientar las actividades para que ellos extraigan lo que nos interesa, con el fin de contribuir a su mejora de la lengua o al incremento de su capacidad inferencial.

Consideramos que disfrutar de la lectura de textos literarios desde los primeros niveles de aprendizaje de una lengua es muy interesante en la línea de potenciar el componente afectivo dentro del aula de L2, además de otras cuestiones, como, por ejemplo, el afianzamiento de estructuras lingüísticas, la asimilación de léxico integrado dentro de un contexto de uso, el aprendizaje de diferentes registros, el uso pragmático de expresiones hechas (y de la lengua, en general), y, por supuesto, la adquisición de conocimientos culturales (tanto con “C” mayúscula, como con “c” minúscula, como con “k”⁵). Para que este sentido fructivo de la literatura se dé en los niveles iniciales, es preciso que, como docentes, seleccionemos con mucha atención los textos que brindamos a nuestros alumnos. Pero no solo eso: como hemos indicado hacia el inicio de esta página, tan importantes o más que los textos en sí mismos son las actividades y/o tareas que propongamos. La naturaleza de los ejercicios y el modo de presentación de los materiales han de ayudarnos a crear, en nuestros aprendices de L2, expectativas que les faciliten la realización de las tareas.

⁵ Lourdes Miquel y Neus Sans, en un artículo que fue publicado en la desaparecida revista *Cable* en el año 1992, y que nosotros hemos adquirido a través del formato electrónico ofrecido por la revista digital “Red-ELE” (<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtm> [01-07-2011]), distinguen entre “Cultura” con “C” mayúscula, “cultura” con “c” minúscula y “kultura” con “k”. Sintetizando mucho, la “Cultura” con “C” mayúscula integra todos los saberes de índole enciclopédica; la “cultura” con “c” minúscula engloba los conocimientos instrumentales que es preciso poseer para “actuar”, para “interactuar comunicativamente”, y, en definitiva, para “entenderse”. La “kultura” con “k”, grosso modo, tiene que ver con lo diafásico y lo diastrático.

En la actualidad, la presencia de la literatura en las clases de lengua extranjera ya no es una cuestión de “prestigio”, o de “argumentos arcaicos”. En nuestros días, la literatura se emplea para lograr que los aprendientes desarrollen su “competencia comunicativa”. Se trata, por tanto, de una cuestión de efectividad y de funcionalidad en el aprendizaje. Los materiales literarios pueden servir para presentar contenidos pragmáticos de una forma muy eficaz.

Como es bien sabido, es cierto que el “uso literario de la lengua” es distinto al “uso comunicativo de la lengua”. Sin embargo, hay una clara continuidad y contigüidad entre estos dos usos. En realidad, no hay “ruptura”. La “traslación de significados”, la “paráfrasis”, la “elipsis”, las “sustituciones léxicas” y la “ordenación subjetiva de los elementos oracionales”, así como la captación de la “connotación de los enunciados”, la “ironía”, el “sarcasmo”, etcétera, son recursos propios del uso literario de la lengua que se dan también continua y espontáneamente en el habla cotidiana, y hacen que la comunicación sea más expresiva, y, en definitiva, más efectiva. Por ello, como veníamos diciendo, es un prejuicio pensar que el lenguaje literario es siempre, forzosamente, más complicado que la lengua coloquial. Pero, por otra parte, la literatura recoge, igualmente, estos usos coloquiales. Y esto es muy interesante para nuestro propósito y para nuestros objetivos básicos como futuros docentes de “español como lengua extranjera”: los materiales literarios nos ofrecen ejemplos contextualizados de los usos reales de la lengua. Por este motivo, hay especialistas que los califican de “material auténtico”⁶.

Lo que se muestra como una evidencia es que la clave de la eficacia de los textos literarios en el aula de E/LE radica en la diversidad de las muestras lingüísticas, de los registros y de las situaciones. Todo esto, insertado dentro de un esquema perfectamente graduado en lo que se refiere al input que el alumno puede comprender, de acuerdo con

⁶ Personalmente, nos parece bastante controvertido defender esta posición. Preferimos no pronunciarnos al respecto. En realidad, la literatura es siempre un lenguaje convencional que puede tratar de emular los usos “reales” de la lengua. Sería algo así como un “uso real simulado” –paradójico sintagma, sin lugar a dudas-. Pero entrar a profundizar en esta cuestión de naturaleza cuasi-filosófica, excede, con mucho, el propósito de este pequeño trabajo. Nos quedaremos, por tanto, con la idea de que los materiales literarios sirven para “ejemplificar” o “ilustrar”, entre otras muchas cosas, las formas del habla coloquial. Podemos acudir a textos de Miguel Delibes –si queremos referirnos a la “Literatura” con “L” mayúscula-, o a textos de Rosa Montero –si preferimos referirnos a contextos sociales, socioculturales y sociolingüísticos propios de la Posmodernidad-, entre los de otros muchos autores de renombre que podríamos haber traído aquí. Por otra parte, autores bastante desconocidos que escriben en “blogs” pueden ser, también, fuente interesante de materiales para nuestras clases.

su nivel. Y, además, es interesante que el aprendiente vaya recibiendo una formación pragmática y cultural paulatina a través de esos mismos textos.

Otro aspecto muy destacable del aprendizaje de una lengua extranjera a través de materiales literarios es que la comprensión de los textos por parte del alumno está condicionada por sus conocimientos previos (de la lengua, de la literatura y del mundo), y por la “actualización” de esos conocimientos que se produce en el momento de la lectura. Esta idea está recogida ampliamente por Jauss e Iser, en su celeberrima Teoría de la recepción (o Estética de la recepción⁷).

Por su parte, Widdowson⁸ (uno de los principales defensores del empleo de materiales literarios en la enseñanza de lengua extranjera, según Mendoza Fillola y otros muchos especialistas en la materia que estamos tratando) afirma que la lectura es una actividad que nos hace conectar el universo creado por el escritor con nuestro conocimiento subjetivo del mundo. Y a partir de esta reflexión, nosotros aportamos la idea de que la lectura es una actividad de “amplificación espiritual e intelectual”, porque dilata la dimensión cognitiva y emotiva del sujeto lector. Además, la lectura no es “un ejercicio más” en el proceso de aprendizaje de una lengua: es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de “comprensión” y “expresión”, y para gestionar el “autoaprendizaje” que conducirá al alumno a su “autonomía como aprendiz”.

Como se puede inferir de todo lo que hemos venido comentando hasta ahora, la literatura, en la clase de E/LE, puede ser abordada como un “fin en sí misma”; pero, también, como un pretexto para explicar, desarrollar y practicar contenidos gramaticales y léxicos a partir de ella. Y, por supuesto, puede ser tratada como un modo de transmitir conocimientos culturales de diversa naturaleza (remitimos, de nuevo, a las aportaciones de Lourdes Miquel y de Neus Sans). Es innegable que la literatura es un fenómeno cultural de primer orden, en todas las dimensiones de la palabra “cultura” (con todas sus posibilidades tipográficas, y con todo lo que esto implica).

⁷ Jauss, Hans-Robert: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus, 1986; y Rainer Warning (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989 (or. 1975) con artículos de Ingarden, Vodicka, Hans-Georg Gadamer, Riffaterre, Fisch, Wolfgang Iser y del propio Jauss (pp. 209-275).

De acuerdo con Antonio Mendoza Fillola (2007), las principales innovaciones en el ámbito de la didáctica de la literatura están en plena conexión con la Teoría de la recepción de Jauss e Iser, que se apoya en las teorías hermenéuticas de Gadamer. Las últimas tendencias se orientan a considerar que en el proceso de la lectura se produce un intercambio interactivo entre el texto y el lector. En último término, el lector es quien “completa” y “da sentido” al texto. La “objetividad” que imperaba en épocas pasadas da lugar a una visión mucho más “arriesgada”, y plenamente posmoderna.

⁸ Widdowson, H.G.: *Practical stylistics. An approach to poetry*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Desde nuestro punto de vista, en principio, la presencia de materiales literarios en el marco del aprendizaje de una L2 no debería tener como objetivo primordial el estudio estético-literario de las creaciones. Pero tampoco tendría por qué excluirlo radicalmente. Como hemos dicho más arriba, este sería un “fin específico” para alumnos de niveles C1-C2 que tengan el deseo de especializarse en Filología, o que quieran profundizar en estos aspectos de los textos por mero interés personal, como diletantes, una vez que ya han alcanzado un nivel casi nativo de la lengua. En general, la utilización de textos literarios en el aula de ELE, en nuestra opinión, debería estar orientada hacia la potenciación de aspectos lingüístico-comunicativos, y hacia el desarrollo de las diversas destrezas y habilidades comunicativas. No en vano, nos gustaría recalcar la idea de que el material literario es, antes de todo lo demás, input lingüístico. Queremos insistir en que la literatura es “exponente de usos”, no necesariamente “modelo” de lengua (aunque, dado el caso de trabajar con un texto adecuado, podría serlo, también). Pero, ante todo, nuestra propuesta de utilización de materiales literarios en el aula de E/LE se sostiene sobre la idea básica de que, con su uso, hemos de “enseñar” lengua y cultura; no “adoctrinar” (debemos evitar esto último, especialmente, en lo que se refiere al plano lingüístico). La literatura en E/LE ha de servirnos para “describir”; no para “prescribir”. Esto se hará patente de forma muy intensa cuando decidamos trabajar con textos literarios pertenecientes a otras épocas.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, los textos literarios contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática y de la competencia discursiva. Además, la literatura, de acuerdo con el *Marco*, ayuda a generar “hablantes instrumentales”, “agentes sociales” y “mediadores interculturales”. El *Marco* hace hincapié en el aspecto cultural y sociocultural de la literatura, pero no deja de lado sus posibilidades para favorecer la práctica lingüística. En realidad, trata de integrar las dos cosas.

2.1. Esquema que sintetiza algunas de las principales razones que justifican el uso de textos literarios con fines didácticos.

A continuación, vamos a presentar esquemáticamente algunas de las principales razones por las cuales es interesante incluir materiales literarios en las clases de E/LE:

1. El texto literario es una fuente muy valiosa para el aprendizaje del código lingüístico. Leer implica, primero “decodificar”, y, después, “interpretar” y captar el “sentido” de un discurso dentro de su contexto de uso.
2. El texto literario es input lingüístico inserto en todos los registros posibles de la lengua “real”.
3. El texto literario es, al mismo tiempo, un objeto cultural (es un objeto simbólico, que forma parte de un sistema semiótico muy extenso), y un mecanismo transmisor de cultura (en todas sus manifestaciones y dimensiones, como hemos visto).
4. El texto literario permite el desarrollo de la “competencia literaria” de nuestros aprendientes. Podemos lograr esto, imbricando cada manifestación textual concreta dentro del entramado que constituye el “polisistema de la cultura”⁹, y dentro de este, en el subapartado designado mediante el sintagma “manifestaciones artísticas”.
5. El texto literario, por todo lo anterior, sirve para ayudar a nuestros hipotéticos alumnos a potenciar su “competencia comunicativa”. Es un magnífico soporte para la integración de las cuatro destrezas:

→ “Comprensión lectora” → sobre la que se apoya todo el trabajo con el texto: aunque utilicemos el texto como pretexto para practicar gramática, o para enseñar léxico, la búsqueda del “sentido” global no tiene por qué quedar de lado, necesariamente.

→ “Expresión escrita” → las actividades de “post-lectura”, como es bien sabido, siempre conducen hacia las de “pre-escritura”. Además, está demostrado que los aprendientes asimilan mucho mejor las estructuras de la lengua después de haber sido ellos mismos quienes las han construido y articulado.

⁹ Even-Zohar, Itamar: “Polysystem Theory”, *Poetics Today* 1(1-2 Autumn), págs. 287-310.

- “Expresión oral” → imprescindible para llevar a cabo el “trabajo colaborativo” dentro del aula. Pero, también, puede ser un modo válido de comprobar que nuestros estudiantes han captado correctamente el “sentido” general del texto.
- “Comprensión oral” → que puede darse a través de la utilización de materiales literarios en el aula de lengua extranjera, si proponemos a nuestros hipotéticos alumnos el visionado y la escucha atenta de un vídeo o una grabación sonora de un poema, un relato, un fragmento de una novela o de una obra de teatro, y, a partir de ahí, les pedimos que respondan a una serie de preguntas basadas en ese documento auditivo o audiovisual.

2.2. Posibilidades de explotación didáctica que ofrecen los diferentes géneros literarios dentro del aula de E/LE:

Si tomamos como punto de partida los diferentes géneros literarios, podemos observar claramente que cada uno de ellos ofrece posibilidades de explotación didáctica muy interesantes:

- a) La poesía suele dar lugar a manifestaciones textuales breves y muy condensadas semánticamente, por lo que el trabajo exhaustivo con un poema concreto suele ser una tarea fácilmente abarcable en una sola sesión de clase.
 - Desde un punto de vista prosódico, los poemas son muy útiles para practicar la pronunciación y la entonación, porque, aunque se trate de poemas escritos en verso libre, el ritmo tiende a ser una constante en ellos.
 - Desde un punto de vista semántico, hay recursos literarios muy habituales en la poesía, que pueden proyectarse más allá de lo meramente textual. Por ejemplo, la “metáfora”. La metáfora es mucho más que un tropo retórico: es una forma de conceptualizar el mundo. La metáfora es una herramienta primaria de la que se vale el sujeto para comprender el mundo, y para ahondar dentro de su propio ser íntimo.

- La prosificación de los poemas puede servir para practicar el uso convencional de los signos de puntuación.
- b) Los textos narrativos (cuentos, relatos, novelas o fragmentos de novelas) permiten aplicar sobre ellos procedimientos analíticos y sintéticos de “resumen”.
- Posibilitan, además, el descubrimiento y análisis de los elementos narrativos básicos (personajes, narrador, narratario, acción, espacio, tiempo, etcétera).
 - Con textos narrativos, podemos llevar a cabo todas las formas posibles de comprobación de la comprensión lectora. Y, por supuesto, podemos revisar todas las estructuras gramaticales que aparezcan dentro del fragmento, secuencia u obra completa (original o adaptada), proporcionando a nuestros aprendientes actividades específicas para reforzar sus conocimientos en esa línea, si nos parece oportuno.
 - El léxico es otro campo que podemos trabajar intensamente a través de la utilización de textos pertenecientes a este género.
- c) Generalmente, los textos ensayísticos suelen caracterizarse por una gran complejidad en cuanto a su contenido y a sus mecanismos constitutivos, que, habitualmente, propenden a un alto nivel de abstracción conceptual. Los asociamos a trabajos de naturaleza filosófica y reflexiva, o de índole científica: en cualquier caso, con frecuencia, se trata de escritos de una gran profundidad. Por eso, este tipo de materiales literarios quedan reservados para alumnos de niveles C1-C2, en la mayoría de los casos.
- Sin embargo, podemos localizar textos de naturaleza pseudo-ensayística en la prensa escrita (tales como columnas, editoriales, artículos de opinión, reportajes...), que pueden resultar muy atractivos a nuestros alumnos (también de niveles iniciales o intermedios) debido a sus contenidos de actualidad y a que suelen estar entroncados con la vida social (y este puede ser un considerable foco de interés para ellos).
 - Este tipo de materiales, acompañados de actividades de “comprensión lectora” y de ejercicios específicos para el fomento de la “expresión

oral”, pueden darnos mucho juego dentro del aula de E/LE. Incluso, podemos localizar algún vídeo relacionado con la temática abordada, y de este modo, promover el desarrollo de la destreza de “comprensión auditiva”.

- A modo de “colofón” a ese hipotético bloque de actividades, podríamos proponer a nuestros alumnos la escritura de un texto que tenga una estructura similar al que les hemos planteado antes, o que tenga algunos elementos léxicos que hayan aprendido a lo largo de las últimas sesiones de clase.
- d) Las obras de teatro en el aula de lengua extranjera son sumamente interesantes: además de servir para transmitir conocimientos culturales y socioculturales de un modo muy plástico, y de ofrecer infinidad de posibilidades para practicar la pronunciación, la entonación, la cadencia, a través de representaciones o “role-plays” (más o menos extensos, según los objetivos que queramos cumplir), permiten potenciar las variables afectivas dentro del aula de L2, y fomentar la motivación y la desinhibición de nuestros aprendices.
- Por otro lado, las obras de teatro contemporáneas tienden a reflejar los modos de expresión del habla coloquial.
 - La “cinésica” y la “proxémica” son otras dos disciplinas que podemos trabajar intensamente a través del empleo de textos teatrales en la clase de “español como lengua extranjera”. Las distancias corporales, los movimientos y las posiciones del cuerpo al hablar y al interactuar resultan fundamentales en la comunicación humana. Hemos de enseñar a nuestros aprendientes que, si no quieren conservar su “acento extranjero pragmático”, deben dominar todo esto a la perfección. Y hemos de mostrarles que conseguir este propósito no es tan difícil: basta con observar y ensayar. Y qué mejor manera de practicar esto que a través de una pequeña representación colectiva (los famosos “role-plays”, a los que ya hemos aludido un poco más arriba).

Llegados a este punto, es preciso señalar que los géneros literarios nos permiten trabajar las cuatro “formas básicas de expresión”: la descripción, la narración, el diálogo y la exposición. A continuación, exponemos un esquema que refleja de modo visual el sincretismo de “géneros literarios”, “formas básicas de expresión”, y “elementos lingüísticos” que pueden ser desarrollados y perfeccionados mediante el empleo de materiales literarios pertenecientes a cada uno de los diferentes géneros:

GÉNEROS LITERARIOS				
	NOVELA- TEATRO-POESÍA	NOVELA- CUENTO	NOVELA- TEATRO-CUENTO	ENSAYO
FORMAS BÁSICAS DE EXPRESIÓN	Descripción de personas, de paisajes, de lugares, de objetos, etcétera.	Narración de hechos, historias, biografías, procesos, etcétera.	Usos orales de la lengua: diálogos, conversaciones, etcétera.	Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, contraargumentaciones, defensa de opiniones, etcétera.
ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS SUSCEPTIBLES DE SER TRABAJADOS EN RELACIÓN CON CADA GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> -Adjetivos calificativos. -Tiempo presente y pretérito imperfecto de los verbos. -Adverbios de todo tipo, preferentemente, “de lugar”. -Estructuras de comparación. -Locuciones. -Sintagma nominal. -Oraciones de predicado nominal. -Sustantivos de todo tipo. -Estructura y orden de la descripción. -Conectores y 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempos pretéritos de los verbos: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, etcétera. -Adverbios de tiempo. -Conectores temporales: conjunciones, locuciones, etcétera. -Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace. -Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva (1ª, 2ª persona...). 	<ul style="list-style-type: none"> -Pronombres personales. -Pronombres interrogativos. -Adverbios de todo tipo. -Puntuación relacionada con la entonación: interrogaciones, exclamaciones... -Fórmulas de cortesía. -Presencia de códigos no verbales, gestos. -Rasgos de la lengua oral: omisiones, reiteraciones, inversiones, etcétera. -Léxico coloquial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Oraciones subordinadas de todos los tipos. -Marcadores del discurso y conectores. -Organización lógica de la información y de las ideas por “partes” o “bloques”. -Relación entre “tesis” y “argumentos”.

	partículas de enlace.		
--	-----------------------	--	--

A partir de los textos literarios, como es bien sabido, es posible desarrollar actividades de “pre-lectura”, “lectura” y “post-lectura”, dentro de un bloque de “lectura intensiva” dentro del aula de E/LE. Además de esto, podemos proponer un texto más amplio, junto con ejercicios específicos, para ayudar a nuestros alumnos a llevar a cabo una “lectura extensiva” fuera de clase, en ese caso.

El siguiente cuadro recoge de manera sintética los diferentes tipos de actividades propias de un bloque de “lectura intensiva”:

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA	ACTIVIDADES DE LECTURA	ACTIVIDADES DE POST-LECTURA
<p>-Basadas en la información que ofrece el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Extracción de información general. ○ Extracción de información específica. ○ Previsión. ○ Predicción. <p>-Basadas en la contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticipación. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prever el tema a partir del título, de las fotografías o dibujos. ➤ Hacer una lista de las palabras que pensamos que pueden aparecer en el texto. ➤ Explicar las “palabras clave” del texto. ➤ Leer la primera frase e imaginar cómo puede continuar. ➤ Elaborar mapas conceptuales de lo que ya sabemos del 	<p>-De lectura rápida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leer superficialmente. ○ Decir cuál es el contenido del texto. <p>-De lectura atenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Buscar informaciones precisas. <p>-Encontrar las ideas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Subrayado. ○ Proponer títulos para cada párrafo. ○ Enumeración de argumentos. <p>-Comprender la estructura del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar los mecanismos de cohesión y coherencia del texto. Técnicas para lograr esto: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hacer preguntas sobre el texto. ➤ Ordenar párrafos mezclados. ➤ Hacer esquemas de la información que 	<p>-De expresión oral y de expresión escrita (integración de otras competencias y destrezas).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Debates. ○ Representación de fragmentos teatrales (role-play). ○ Composición de textos relacionados con el tema principal de la lectura.

tema antes de leer el texto. ○ Predicción: ➤ ¿Cómo continuará el texto? ○ Observación: ➤ Interpretar el peritexto.	nos proporciona el texto. ➤ Ordenar cronológicamente la acción.	
--	--	--

2.3. Estado de la cuestión (1): técnicas didácticas ofrecidas por Maley y Duff para trabajar con un texto poético en la clase de L2.

Antes de pasar a la presentación de los “criterios de selección” que hemos de seguir para recopilar y elegir los textos literarios que nos servirán para elaborar los materiales literarios que utilizaremos, integrados con otro tipo de materiales y recursos que se apoyan en contenidos diversos, en nuestras clases de “español como lengua extranjera”, vamos a exponer aquí un cuadro que condensa algunas de las más interesantes técnicas didácticas propuestas por Maley y Duff¹⁰ para trabajar con un texto poético en el aula de L2:

TÉCNICAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON UN TEXTO POÉTICO EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA	
1. Reconstrucción	-Los textos se presentan de forma incompleta o con sus partes desordenadas. El estudiante ha de organizar esas partes, o idear las secuencias que faltan.
	Posibilidades:
	-Presentar un poema en prosa para que los alumnos lo conviertan a una forma versificada. -Mezclar dos poemas, con el fin de que los

¹⁰ Idea básica del esquema tomada de Maley y Duff (*Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1990), en Sanz Pastor, Marta: “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/1-MartaSanz.pdf> [30-06-2011]

	aprendientes “separen” y “deslinden” uno del otro.
	-Presentarles solamente el principio o el final del poema, para que los alumnos inventen y escriban el resto.
2. Reducción	<p>-Los aprendientes han de “acortar” un texto poético que nosotros les proporcionemos. Se trata de una labor de “depuración”, de “simplificación”. Vaciado de adjetivos y/o adverbios.</p> <p>-Todo esto han de hacerlo prestando atención al “sentido”: sus modificaciones no pueden alterar el significado básico subyacente. Además, han de tratar de que su producto sea correcto desde un punto de vista gramatical.</p>
3. Expansión	<p>-Se trata de que los alumnos añadan elementos a un texto, para “ampliarlo”.</p> <p>-Han de incluir elementos gramaticales, respetando siempre la corrección sintáctica y la adecuación semántica.</p> <p>-Si lo creen conveniente, pueden añadir pasajes descriptivos, comentarios personales, digresiones...</p>
4. Sustitución	<p>-Se suprimen algunos elementos lingüísticos, y se colocan otros en el lugar que ocupaban los primeros.</p> <p>Posibilidades:</p> <p>-Reemplazar tiempos verbales.</p> <p>-Buscar sinónimos y antónimos.</p> <p>-Cambiar el género del personaje de un poema.</p> <p>-Sustituir los términos de las metáforas por otros diferentes.</p> <p>-Cambiar el tono de la composición.</p> <p>-Cambiar el punto de vista del sujeto lírico.</p>

<p>5. Emparejamiento</p>	<p>-Se trata de que nuestros aprendientes tracen correspondencias entre dos grupos de elementos dados.</p> <p>Posibilidades:</p> <p>-Asociar los principios y los finales de varios poemas que, previamente, han sido desmembrados.</p> <p>-Asociar “títulos” con poemas o con fragmentos de poemas.</p> <p>-Relacionar “títulos” de composiciones líricas con fotografías o dibujos.</p> <p>-Relacionar poemas con fragmentos musicales.</p> <p>-Asociar términos descriptivos con personajes o voces líricas.</p> <p>-Asociar “versos” con sus correspondientes paráfrasis.</p>
<p>6. Cambio de formato</p>	<p>-Nuestros hipotéticos aprendientes han de transferir información tomada de un poema a otro formato distinto.</p> <p>Posibilidades:</p> <p>-Crear un dibujo, una fotografía, un mapa, un diagrama..., a partir del contenido de un poema.</p> <p>-Transformar el tipo de texto: “cartas” en “narraciones”; “diálogos” en “narraciones”, etcétera.</p>
<p>7. Selección</p>	<p>-Nuestros estudiantes han de elegir un poema –de entre varios-, guiándose por un criterio o propósito que nosotros les damos, previamente.</p> <p>Posibilidades:</p> <p>-Buscar dentro del poema un “verso” que pudiera servir como “título” del mismo.</p>

	-Ofrecerles varios “títulos”, y ellos han de elegir cuál es el más adecuado para un poema concreto que ya han leído antes.
	-Ofrecer varias “paráfrasis” distintas de un mismo poema, para que los aprendientes elijan cuál es la mejor para ilustrar el sentido original del texto.
	-Proponerles a ellos mismos que escriban pequeños poemas (presentándoles unos criterios de elaboración claros: número de versos, temática, léxico que pueden emplear...). Después de esto, cuando todos los alumnos hayan escrito su texto particular, podemos organizar un “concurso” en el aula de E/LE, en el que ellos mismo escojan el poema “ganador”. Han de decir por qué les gusta cada poema en concreto, y por qué no les gusta otro cualquiera, por ejemplo.
	-Brindarles varios poemas diferentes: por ejemplo, cuatro que tratan del amor y uno que aborda el tema de la naturaleza. Y pedirles que distingan el poema que presenta una clara diferencia temática.
8. Jerarquización	-Una posibilidad más consiste en pedir a nuestros alumnos que “ordenen” y “agrupen” un conjunto de poemas, de acuerdo con un criterio determinado. Por ejemplo: dentro de un grupo heterogéneo de texto, podemos invitarles a “reunir” los poemas que tengan un lenguaje más “literario”, y separarlos de los que utilicen un lenguaje más “coloquial”. De este modo, pueden observar y aprender el uso de la lengua en diferentes niveles o registros.
9. Comparación y contraste	-Podemos proponerles que señalen las diferencias y las similitudes que existan entre dos poemas diferentes, pero que tengan algo en común.
	Posibilidades:
	-Decidir qué poema es más “emotivo”, más “alegre”, más “desesperado”... de los dos.
	-Discutir sobre diferencias ideológicas: por ejemplo, el tema del “amor” en cada uno de

	los dos poemas... ¿está abordado de la misma forma? ¿En qué difieren?
10. Análisis	<ul style="list-style-type: none">-Se propone un estudio detenido y exhaustivo del poema, que ahonde en el análisis estilístico y semántico de la composición.-Este tipo de propuesta solamente sería recomendable para alumnos que tengan un alto dominio de la L2 (niveles C1-C2).-Interesante, sobre todo, para estudiantes que quieran especializarse en Filología.

Como acabamos de ver, todas las técnicas didácticas que proponen Maley y Duff se fundamentan en una concepción “desacralizada” de los textos literarios. La obra literaria no se concibe como un objeto “intocable” e “inmutable”. Todo lo contrario: se entiende que “aprender” a través del texto, y “comprenderlo” en plenitud, implican, en la mayoría de los casos la “disección” y la aparente “desintegración” del mismo.

El material literario se ha convertido, desde esta perspectiva, en “objeto de experimentación”. Las técnicas didácticas recogidas en el cuadro que se extiende a lo largo de las páginas anteriores contribuyen a que los aprendices de lengua extranjera pierdan ese “respeto” arcaico y casi sacramental a la obra literaria que todos hemos sentido alguna vez en nuestra vida (ya sea en clase de literatura de L2, ya sea en el aula de literatura de L1). Este componente “experimental” al que nos estamos refiriendo (no sin tener en cuenta sus infinitas posibilidades de aditamentación lúdica) hace que nuestros hipotéticos alumnos se “atrevan” a asumir “riesgos” comunicativos. Y este modo de actuación, al fin y al cabo, es el único que conduce al aprendizaje efectivo de una segunda lengua.

Colocar al aprendiente en la tesitura de “generar” textos “de creación” en la L2 hace que se incrementen sus conocimientos de la lengua (gramaticales, léxicos, etcétera), y que, además, se activen en su mente las subdestrezas de “planificación”, “textualización” y “revisión”, tan importantes para tener competencia en el plano de la destreza de “expresión escrita”. Pero no solo eso: proponerles que “escriban” suele

implicar una clara mejora en el empleo de estrategias de profundización en los procesos de lectura¹¹.

Por otra parte, pero en la misma línea de lo anterior, la experiencia docente de autores especialistas en la materia que estamos tratando ha demostrado que el aprendiz de L2 puede desarrollar con éxito su creatividad y sus habilidades de “expresión escrita” mediante el tipo de acercamientos a las obras que plantean Maley y Duff. Y esto no solamente en el ámbito del género lírico, sino también en lo que se refiere a los géneros narrativo y dramático.

2.4. Estado de la cuestión (2): formas de desarrollar actividades a partir del género narrativo.

En lo que respecta a la “experimentación” y a la propuesta de “trabajo creativo” con el género narrativo, hemos de remitir al trabajo de Ana María Ortega Ruiz y Francisco Melguizo Alonso¹², titulado “Taller de relatos”. En él se nos explica cómo es factible hacer un uso “diferente” de la literatura en las clases de “español como lengua extranjera”. El “taller de relatos” que estos dos profesores llevaron a efecto con sus estudiantes consistió en la propuesta de escritura de un “relato policiaco”, para un grupo de ocho aprendices de E/LE de seis nacionalidades distintas, dentro de un curso de quince horas, repartidas a lo largo de tres semanas.

Los objetivos del taller eran, fundamentalmente:

- a. Aumentar la “competencia oral” –tanto de “comprensión” como de “producción”- de los alumnos mediante la discusión y la negociación necesarias para llegar a un acuerdo que les permitiera generar un relato coherente y unitario.
- b. Perfeccionar su “competencia escrita” a través del dominio de las diferentes formas de expresión básica que pueden integrar un “relato” (esto es, la “narración”, la “descripción” y el “diálogo”).

¹¹ Como es bien sabido, la destreza de “comprensión lectora” está estrechamente vinculada a la de “expresión escrita”. Podría decirse, metafóricamente, que ambas son “las dos caras de una misma moneda”.

¹² Ortega Ruiz, Ana María y Francisco Melguizo Alonso: “Taller de relatos”. En: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (coords.). Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga, del 10 al 12 de octubre de 1991. Málaga, Unicaja-ASELE, 1994, págs. 253-262.

Los alumnos poseían un nivel C1 muy próximo al C2, con lo que el taller de escritura creativa estaba orientado a “reforzar” sus conocimientos lingüísticos previos. Los profesores eligieron el “relato policiaco” como base para su taller, porque este tipo de textos tiene una estructura claramente definida. Además, pensaron que este género podría resultar muy familiar a todos los aprendientes, ya que está muy difundido a través de la televisión y el cine. Así que aunque los destinatarios del taller no hubieran leído nunca una novela o un relato de esta naturaleza, tampoco tendrían problemas para identificar sus esquemas básicos.

Ortega y Melguizo dividieron el taller de escritura narrativa en dos fases perfectamente diferenciadas:

- 1) La primera → fundamentalmente “oral”. En ella se discutió el esquema esencial del relato.
- 2) La segunda → fundamentalmente “escrita”. En ella se consolidó y se plasmó gráficamente el esquema perfilado en la fase anterior.

Después de describir minuciosamente todo el proceso de elaboración del texto, estos dos profesores nos ofrecen un fragmento del relato compuesto por sus aprendientes. La verdad es que el resultado del taller es de una calidad que sorprende. En ese escrito se percibe (además de un esfuerzo bien canalizado y un trabajo concienzudo) el entusiasmo y el alto grado de implicación emocional de sus creadores. La “escritura colaborativa” dentro del aula de E/LE refuerza lazos personales y contribuye a potenciar aspectos lingüísticos y culturales. Y esto se refleja nítidamente en el texto producido en ese taller.

Hacia el final de su trabajo, Ana María Ortega y Francisco Melguizo nos confiesan lo que nosotros ya habíamos intuido: que la respuesta al “taller de relatos” por parte de los estudiantes extranjeros fue extraordinaria. Nos informan de que los aprendientes pasaron de un cierto temor inicial a tener un sentimiento intenso de satisfacción personal y colectiva. Cuando pusieron punto final a su relato policiaco, los alumnos se hicieron conscientes de sus propias posibilidades de competencia lingüística.

Dado que, como ya comentamos un poco más arriba, el nivel de los aprendientes era muy alto (C1-C2), la intervención de los profesores se limitó a la “coordinación” del trabajo de los estudiantes. Los docentes fueron meros “guías” del taller, participando solamente cuando los aprendices les preguntaban alguna duda, o les pedían ayuda para resolver algún problema léxico o gramatical. Pero Ortega y Melguizo defienden que,

con una mayor intervención por parte del profesor, este tipo de talleres de escritura creativa podría ser aplicado a grupos de alumnos de niveles inferiores.

Laura Santamaría Moleres¹³, por su parte, demuestra que el género narrativo es muy interesante a la hora de transmitir las “variedades meridionales” de la lengua española a los estudiantes extranjeros. Además, como ya hemos dicho anteriormente, este género es un vehículo muy valioso de cultura (en todas sus dimensiones). Su planteamiento concreto consiste en la elaboración de materiales literarios a partir de un cuento de Julio Cortázar, titulado *La señorita Cora*¹⁴. Este texto sirve a la autora para incidir en el fenómeno del “seseo” (a través de la propuesta de la “lectura en voz alta” dentro del aula de ELE); para abordar el “voseo” pronominal y verbal propio del área del Río de la Plata (es empleado por los personajes del relato en cuestión); y para trabajar cuestiones léxicas (neologismos, extranjerismos, indigenismos, arcaísmos y elementos jergales).

Belén Artuñedo Guillén y Teresa González Sáinz¹⁵, nos presentan unas interesantísimas propuestas didácticas para el desarrollo y fomento de la “expresión escrita” en la clase de ELE. Son conscientes de que, en los métodos que se rigen por el enfoque comunicativo, la “escritura” suele ser planteada como un ejercicio auxiliar de las otras destrezas. Pero ellas se centran en la escritura como “fin en sí misma”. Su propuesta sigue las líneas de lo lúdico y lo creativo, buscando siempre la “interacción” entre los aprendientes. Emplean, por ejemplo, “técnicas de escritura surrealista”, como “el cadáver exquisito” y la “constitución de definiciones”¹⁶. En una línea similar a esta, Artuñedo Guillén y González Sáinz recuperan la técnica de la “reescritura definicional”, propia del grupo literario OULIPO (*Taller de Literatura Potencial*)¹⁷. Y nos ofrecen una “ficha de actividad” similar a la siguiente:

¹³ Santamaría Moleres, Laura: “Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios”. En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tomo II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 647-654.

¹⁴ Este cuento se halla dentro del libro *Todos los fuegos, el fuego*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1968.

¹⁵ Artuñedo Guillén, Belén y Teresa González Sáinz: “Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE”. En: M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (coords.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León, 5-7 de octubre de 1995. León, Universidad de León, 1996, págs. 169-176.

¹⁶ La “constitución de definiciones” es un juego de raigambre surrealista que consiste en alternar preguntas y respuestas, redactadas de forma independiente y por diferentes alumnos. Después, estos han de asociarlas al azar. La naturaleza aleatoria del procedimiento hace posible el descubrimiento de imágenes, que pueden ser el punto de partida para la creación de “poemas colectivos”.

¹⁷ “OULIPO” es el acrónimo de “Ouvroir de Littérature Potentielle”. Se trata de un grupo literario que fue fundado en 1960 por Raymond Queneau y François Le Lionnais. Estaba integrado, en su mayor parte, por

Reescritura definicional

-Objetivo → redacción de un texto a partir de “definiciones” aisladas o de “citas”.

-Estructuras → relativos, conectores y puntuación.

-Léxico → abierto.

-Procedimiento:

- Los alumnos se reúnen en grupos de tres.
- A continuación, entregamos a cada grupo un folio que contenga “citas célebres” o “sentencias” o “aforismos” o “refranes” o muestras breves de la literatura popular.
- Después, les pedimos que las lean, las comenten entre los miembros de cada grupo, y elijan la que más les guste.
- Llegados a este punto, tenemos que explicarles que tienen que hacer una “expansión” del texto escogido –una expansión bastante grande: han de proyectar una sola frase en media página-. Para realizar esta tarea han de utilizar el diccionario (como esta actividad va destinada a alumnos de un nivel B1 alto o B2 –como mínimo-, pensamos que lo idóneo sería que se sirvieran de diccionarios monolingües).
- Deben buscar los sustantivos y los adjetivos de la “cita” en el diccionario, y reescribir la frase original insertando en ella las diferentes definiciones que vayan encontrando.
- Hemos de decirles que disponen de un “tiempo limitado” para lograr este propósito.
- Es aconsejable que hagamos hincapié en la importancia de la puntuación.
- Cuando ya tengan terminado su trabajo, cada grupo leerá en voz alta su

escritores franceses de formación científico-matemática. Abogaban por la creación artística que fusionaba conceptos matemáticos (como los “fractales” y los “algoritmos”) con recursos literarios propiamente dichos (metáforas y/o metonimias, entre otros muchos tropos retóricos). OULIPO guarda importantes conexiones con el Surrealismo y con el Movimiento Dadá.

creación, y el resto de grupos intentarán adivinar a qué “cita” de partida corresponde cada nuevo texto.

Las profesoras Artuñedo Guillén y González Sáinz consideran que la Crítica literaria y la Teoría de la literatura han desarrollado modelos de análisis textual que ofrecen muchas posibilidades didácticas dentro de la clase de L2. Por ello, proponen el “análisis morfológico del cuento”, de Vladimir Propp¹⁸, y la *Lógica del relato*¹⁹, de Claude Bremond, como punto de partida para crear “talleres de cuentos” en el aula de lengua extranjera. Para facilitar nuestra labor como posibles profesores de E/LE, nos presentan un modelo de “ficha de ejercicio” muy parecida a esta:

Esquema narrativo

-**Objetivo** → escribir un cuento a partir de un esquema estructural dado.

-**Estructuras** → tiempos de pasado; conectores temporales.

-**Léxico** → abierto.

-**Procedimiento:**

- Reunir a los alumnos en grupos de cuatro.
- Ofrecer a los aprendientes un “esquema narrativo” a partir del que tendrán que escribir un relato. Se trata de que escriban una historia que siga las “etapas” que nosotros les ofrecemos.
- Ejemplo de dicho esquema:
 - 1) Presentación del personaje principal.
 - 2) Un acontecimiento provoca su salida hacia un destino desconocido.
 - 3) Por el camino encuentra a alguien que le ayuda.
 - 4) Más tarde, tropieza con algo /alguien que le impide continuar su viaje.
 - 5) Se enfrenta a este enemigo o a este obstáculo.
 - 6) El personaje principal puede fracasar o vencer.
 - 7) Vuelve a encontrar a alguien que le ayuda.

¹⁸ Propp, Vladimir: *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1974.

¹⁹ Bremond, Claude: *Logique du récit*, París, Seuil, 1973.

- 8) Llega a su destino.
- 9) Puede conseguir o no el objetivo.
- 10) Regresa a su casa.

- Para escribir la historia, los grupos de estudiantes de E/LE pueden elegir entre los siguientes elementos:
 - **Personaje principal** = tres estudiantes; un periodista; un criminal; un animal; un vendedor; un secretario; un par de zapatos (objetos)...
 - **Motivo del viaje** = encontrar a una persona importante; casarse; avisar a alguien de un peligro; buscar un objeto raro; encontrar a un familiar perdido...
 - **Obstáculos** = un animal peligroso; una persona del otro sexo muy atractiva; un ladrón; un accidente de tráfico; un mapa equivocado; un vendedor...
- Esta “base de actividad” es muy versátil: podemos modificarla según el contenido de la programación; según los intereses de nuestros alumnos, y/o de acuerdo con los textos que hayamos propuesto en clase, como lecturas previas a este ejercicio.

Por su parte, los profesores Raúl Ruiz Cecilia y Juan Ramón Guijarro Ojeda²⁰ abordan el tema de la “escritura” en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera desde una perspectiva eminentemente práctica. Nos brindan alrededor de catorce propuestas didácticas concretas muy interesantes para desarrollar la destreza de “expresión escrita” en el aula de “español como lengua extranjera”²¹. Hacia el final de su trabajo, nos informan de que su planteamiento metodológico deriva de forma muy directa de la Teoría de la motivación (tratada, según ellos mismos, desde diferentes ángulos). Y recalcan que todas las actividades que nos muestran pretenden mejorar e incrementar la competencia lingüística y comunicativa de los aprendientes. Pero su

²⁰ Ruiz Cecilia, Raúl y Juan Ramón Guijarro Ojeda: “Prácticas para el desarrollo de la expresión escrita en Español Lengua Extranjera”. En: Montoya Ramírez, M^a Isabel (ed.). *Enseñanza de la lengua y cultura españolas a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, 2005, págs. 109-126.

²¹ En el siguiente apartado de este trabajo incluiremos alguna de las propuestas didácticas que nos presentan Ruiz Cecilia y Guijarro Ojeda.

principal propósito es contribuir al desarrollo personal y cognitivo de los alumnos de español como L2.

2.5. Estado de la cuestión (3): opciones didácticas que nos brinda el género dramático.

Gaspar J. Cuesta Estévez²² explora las posibilidades que existen a la hora de introducir el universo teatral en los sistemas de enseñanza de español a extranjeros. Y nos demuestra que son muchas las ventajas que ofrece este género: sirve, evidentemente, para potenciar las destrezas lingüísticas, de un modo muy claro. Pero, al mismo tiempo, el teatro tiene un fuerte componente lúdico (podemos presentarlo como un “juego”: el escenario es un “tablero gigante”, y los aprendientes, “fichas” o “piezas” que deambulan sobre él, de acuerdo con unas “reglas” perfectamente delimitadas por nosotros –hipotéticos docentes-) que contribuye de forma activa a la interacción y a la desinhibición de los estudiantes. Y todo esto podemos desarrollarlo dentro de un “engarce” más amplio, que no es otro que el del mundo literario y cultural del ámbito hispánico. De este modo, trabajaríamos de manera integrada la “Cultura” con “C” mayúscula, y la “cultura” con “c” minúscula.

Como podemos observar, el género teatral nos proporciona muchas posibilidades de actuación –nunca mejor dicho- dentro de las clases de E/LE. Podemos practicar la pronunciación y la entonación mediante ejercicios específicos de dicción y declamación; podemos trabajar en la línea de mejorar la expresión corporal, y enseñar a nuestros alumnos nociones básicas de proxémica y cinésica; podemos potenciar la destreza de “expresión oral” (ya que será necesario que nuestros hipotéticos aprendientes “negocien” entre sí, debatan y discutan con el fin de elegir qué obra desean leer y representar o en qué secuencia del texto dramático les gustaría ahondar).

Después de este rápido recorrido a través de las posibilidades didácticas que nos sugieren los diferentes géneros, y antes de pasar a mostrar algunos ejemplos de actividades concretas basadas en materiales literarios, vamos a detenernos en un punto muy importante dentro del tema que nos ocupa: el que se refiere a los “criterios de selección” de los textos base.

²² Cuesta Estévez, Gaspar J.: “De Lope de Vega a Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coords.). Actas del VII Congreso de ASELE: *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 501-506.

2.6. Criterios de selección de los textos que tomaremos como base para elaborar los materiales literarios.

Este subapartado pretende mostrar algunas pautas que, como futuros profesores de L2, podremos seguir para no incurrir en la “arbitrariedad” y/o para no dejarnos llevar por nuestros “gustos subjetivos” a la hora de elegir textos literarios con finalidades didácticas. Lo primero que hemos de tener en cuenta es que la selección de los textos está vinculada a la definición de los objetivos que deseemos alcanzar, de los contenidos que queramos desarrollar, y de los recursos que emplearemos para lograr los propósitos anteriores.

El texto literario debe estar en perfecta conexión con las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos: es fundamental que consideremos en todo momento el “nivel” lingüístico de los destinatarios del texto (y, en consecuencia, del material didáctico que derivará de él). Los textos no deben sobrepasar la competencia de los aprendices de lengua extranjera, especialmente, en el plano de lo lingüístico. Evitar esto es muy difícil en lo que respecta al plano cultural. Durante el proceso de selección de un texto literario, los profesores, en muchas ocasiones, pueden toparse con el problema del “extratexto” (esto es, todos los conocimientos de naturaleza “enciclopédica” necesarios para entender perfecta y completamente dicho texto). Una solución práctica a este problema es ofrecer a nuestros alumnos una síntesis de los elementos “extratextuales”, tras una primera lectura del texto, con el fin de facilitar, así, su acceso al contenido y a los puntos que puedan brindarles la clave para su correcta interpretación. De este modo, podrán trabajar con el texto sin ningún tipo de hándicap que bloquee el deslindamiento de su “sentido” global.

Si se nos presentara la oportunidad, sería muy recomendable que, a la hora de escoger los textos, tuviéramos en mente a un grupo concreto de estudiantes: lo ideal sería que conociésemos de antemano a todos y cada uno de nuestros aprendientes, para así saber qué obras pueden resultarles interesantes y motivadoras. Por tanto, una de las primeras ideas con las que podemos quedarnos es que cualquier texto que pueda suscitar el interés de nuestros alumnos, puede ser, en potencia, un texto adecuado.

Otra consideración que debemos albergar en nuestro interior en el momento de proceder a la selección textual es que no debemos buscar obras literarias de respondan a un elevado “estatus filológico”. Los textos que elijamos no tienen por qué formar –

forzosamente- parte del canon. Como hemos dicho en algunas de las páginas anteriores, el texto literario sobre el que construyamos nuestras propuestas didácticas no tiene que ser presentado necesariamente como “modelo” de lengua. Se trata, simplemente, de ofrecer “muestras”, “exponentes” de lengua. De hecho, algunos textos bastante “cuestionables” desde un punto de vista estético, o desde la perspectiva de la calidad literaria “objetiva”, pueden resultar mucho más “motivadores” y atractivos que otros estructuralmente intachables, y reconocidos como “obras de calidad” por la Crítica literaria.

En lo que se refiere a su extensión, los textos deben ser acordes a la capacidad lectora de sus destinatarios. Cuanto mayor sea el nivel de conocimiento de la lengua por parte de los aprendientes, mayor podrá ser la extensión del texto que les propongamos, y mayores podrán ser la dificultad y complejidad lingüística que lo caractericen. Cuando se amplía el nivel de dominio de la lengua extranjera del aprendiz, los ámbitos del corpus de textos literarios –de cualquier tipo de texto, en realidad- que puede leer se extienden también, hasta hacer que el lector tenga acceso a casi toda la producción literaria (en este caso, el hipotético alumno poseería un nivel C2 de su segunda lengua).

2.7. Debate acerca de la “adaptación” o “no adaptación” de las obras literarias dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Llegados a este punto, hemos de abordar la “espinosa” cuestión de la “adaptación” o “no adaptación” de los textos literarios para su uso en la clase de L2. Lo cierto es que no hay una opinión unánime entre los especialistas con respecto a este asunto. Pedraza Jiménez afirma que:

[...] los textos literarios de épocas pasadas han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser adaptados²³ para evitar ese inconveniente²⁴.

²³ El subrayado es mío.

²⁴ Pedraza Jiménez, Felipe B.: “La literatura en la clase de español para extranjeros”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pág. 62.

Sin embargo, Naranjo Pita²⁵ considera que no es recomendable “reducir” ni “adaptar” los textos literarios. Afirma que hacer esto es “amputar” una parte de una obra de arte. Y, a partir de esta “intervención” sobre el texto, la creación literaria queda, inevitablemente, desvirtuada.

En la misma línea que esta autora, Marta Sanz Pastor opina que las adaptaciones

alienan el verdadero sentido de una lectura literaria: la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que, incluso, tiene una finalidad distinta [...], y, por tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo –tal vez, ni siquiera, como estímulo- de lo otro.^{26 27}

La reflexión de Sanz Pastor es muy elocuente, habla por sí sola. Ella considera que no es aconsejable “adaptar” los textos literarios, ya que, desde su punto de vista, la dificultad radica en la “tarea” que planteemos, y no en el texto en sí.

Como podemos observar a través de estas escuetas y parciales muestras, el asunto ha suscitado una gran controversia entre los expertos, y hay opiniones para todos los gustos.

Nosotros, por nuestra parte, pensamos que “lo artístico” no tiene por qué ser sinónimo de “lo didáctico”. Y, por tanto, sí nos mostramos favorables al empleo de textos adaptados dentro del aula de E/LE. En los primeros niveles, este puede ser, sin lugar a dudas, un recurso muy útil. Nuestra experiencia personal como aprendices de una lengua extranjera –concretamente, del inglés-, nos dice que esto es así. Tenemos la certeza de que es mucho más placentero leer los *Tales of mystery and imagination* de Edgar Allan Poe en su versión original, pero no hemos podido recibir este placer estético hasta que no hemos conseguido un nivel C1. Sin embargo, cuando nos hallábamos en el segundo curso de la Escuela Oficial de Idiomas (teníamos, entonces, un nivel A2), fuimos capaces de leer una versión adaptada de esa misma obra, y

²⁵ Naranjo Pita, María: *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999.

²⁶ Sanz Pastor, Marta: “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. Tomado de la Red:

<http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/1-MartaSanz.pdf> [30-06-2011]. Pág. 15.

²⁷ El subrayado es mío.

recordamos que disfrutamos mucho haciéndolo. Y, además, esto sirvió para potenciar nuestra autoestima. En aquel momento, nos sentimos “realizados” al entender una obra literaria en una lengua extranjera.

Somos conscientes de que a Sanz Pastor no le falta razón al sostener los argumentos que hemos querido “recortar” y presentar al inicio de esta página: en las creaciones literarias, la “forma” es inherente al “contenido”, y, por tanto, realizar cualquier modificación en la “forma” del texto, repercute, necesariamente, sobre su “contenido”. Por ello, pensamos que, cuando los estudiantes vayan alcanzando una competencia lingüística bastante elevada en su L2 (niveles B2, C1 y C2), es conveniente que comiencen a leer y a disfrutar de obras literarias originales, sin adaptar.

En nuestra opinión, como estamos tratando de transmitir, no es incompatible una cosa con la otra. En la lectura sucede algo similar a lo que todos hemos vivido cuando aprendimos a montar en bicicleta: al principio, nuestra pequeña bici llevaba unas “ruedecitas” que nos ayudaban a no caer; pero cuando ya fuimos capaces de sostenernos en ella y pedalear, logrando desplazarnos con éxito, entonces, nuestros padres quitaron esas “ruedecitas” de nuestra bicicleta, y comenzamos a correr sin más apoyo que las ruedas grandes.

Creemos que se ha llegado a un grado tan alto de polémica en lo que respecta a un asunto tan sencillo, porque, en realidad, no se está debatiendo la pertinencia didáctica de los “textos adaptados” en el aula de E/LE. Sobre lo que se está reflexionando y discutiendo es sobre la naturaleza inalterable de la obra de arte. Y este debate entronca con otros que van en la misma línea, como, por ejemplo, el que trata de la posibilidad de traducir textos líricos a una lengua distinta a la lengua en que fueron escritos. Estas cuestiones, sin lugar a dudas, son muy interesantes en otros ámbitos de la cultura y el pensamiento, pero, en realidad, no guardan ninguna relación con el tema que aquí nos ocupa: la didáctica de las lenguas extranjeras. Por esto, no nos detendremos más en él.

2.8. Esquema planteado por Antonio Mendoza Fillola para guiarnos en el proceso de “selección de textos literarios” con finalidades didácticas.

Antes de cerrar este apartado, y de pasar a presentar algunas muestras de actividades creadas a partir de materiales literarios, vamos a incluir aquí un esquema

tomado de Mendoza Fillola²⁸ que, a nuestro modo de ver, sintetiza de una forma muy clara los principales criterios que han de guiarnos en el proceso de selección de textos literarios con finalidad didáctica que podrían ser integrados en un contexto comunicativo de enseñanza-aprendizaje de “español como lengua extranjera”:

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS (ESQUEMA SINTÉTICO)

-Los textos seleccionados han de:

- 1) Motivar a los alumnos hacia la lectura, gracias al interés de sus contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales.
- 2) Responder a la funcionalidad de los objetivos propuestos y del aprendizaje lingüístico-comunicativo previsto, y presentar implicaciones de valor comunicativo y nocio-funcional.
- 3) Posibilitar la actividad cognitiva relacionada con los objetivos previstos (aprendizaje y asimilación de estructuras, de léxico, de recursos expresivos, etcétera).
- 4) Posibilitar las inferencias y las transferencias de los usos de la lengua observados en el discurso literario para su proyección en el contexto de los contenidos de un enfoque de aprendizaje comunicativo.
- 5) Presentar situaciones comunicativas y actos de habla habituales en la interacción social (por ejemplo, situaciones de saludo; registro coloquial; fórmulas de pregunta/respuesta; órdenes y mandatos; presencia de apoyos expresivos; desarrollo de esquemas conversacionales; etcétera).
- 6) Presentar ejemplo de adecuación pragmática y/o normativa en el uso del sistema de la lengua.
- 7) Mostrar ejemplos claros y contextualizados del objeto de aprendizaje (por ejemplo: diversidad de construcciones morfo-sintácticas; variantes léxicas; etcétera), que sirvan para ampliar la capacidad expresiva del aprendiz.
- 8) Presentar usos actuales de la lengua y/o muestras de la lengua oral (por ejemplo, presencia de diálogos y monólogos de los personajes; intervenciones del narrador, etcétera).
- 9) Permitir desarrollar lo siguiente:

²⁸ Mendoza Fillola, Antonio: *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona, 2007; págs. 75 y 76.

- a. Tareas y actividades de carácter funcional y comunicativo, atendiendo a las necesidades lingüísticas, comunicativas, lúdicas y culturales de los aprendientes.
 - b. Las habilidades orales y escritas de los alumnos.
 - c. La observación del discurso, para que los aprendices realicen inferencias y sean capaces de asumir conocimientos sobre peculiaridades de usos de la lengua, sobre la especificidad de los diferentes códigos, etcétera.
 - d. Observaciones sobre la creatividad en el uso literario de la lengua y sobre la creatividad en el uso cotidiano de la lengua.
- 10) Tener una complejidad y extensión abarcables dentro de la secuenciación de contenidos prevista (no suele ser eficaz prolongar en más de tres sesiones actividades que versen sobre un mismo texto, puesto que el interés por este material didáctico tiende a decaer.

3. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS FUNDAMENTADAS EN MATERIALES LITERARIOS:

A continuación, presentamos algunas actividades que tienen como base materiales literarios. No se trata de una unidad didáctica completa y estructuralmente cohesionada, sino de propuestas aisladas. Somos conscientes de que, en el momento de la implementación, los textos literarios y el conjunto de actividades que deriven de ellos deben estar integrados dentro de una unidad didáctica más amplia, ensamblados con otro tipo de materiales y con contenidos de diversa índole. Por este motivo, presentamos aquí ejercicios “sueltos”: porque crear unidades didácticas perfectamente calibradas nos llevaría mucho más lejos de lo que este trabajo pretende, que no es otra cosa que mostrar que la literatura tiene cabida y, además, puede ser útil en la clase de lengua extranjera.

3.1. Niveles A1-A2:

3.1.1. “Poema persona” o modos de “presentación personal” en los primeros días de clase de E/LE²⁹

-Esta actividad puede llevarse a cabo en cualquier nivel: por su simplicidad, es perfectamente factible en niveles iniciales (A1-A2); pero puede ser útil también en niveles intermedios y superiores. Como se trata de un “molde básico” muy flexible, podemos “complicarlo” para que tenga más interés entre los alumnos de niveles más altos. Esta decisión queda en manos del docente, y dependerá del grupo concreto de estudiantes con los que trabajemos.

-Con esta actividad no se pretende evaluar la mayor o menor competencia lingüística de los estudiantes. Se trata, simplemente, de que hablen un poco acerca de sí mismos.

-Este ejercicio puede ser interesante en los primeros días de clase, cuando los aprendientes aún no se conocen entre sí, porque ayuda a memorizar el nombre y el apellido de las personas.

-Es aconsejable que el profesor muestre un ejemplo de lo que se pretende que los alumnos hagan.

²⁹ Modelo de actividad tomado de: Ruiz Cecilia, Raúl y Juan Ramón Guijarro Ojeda: “Prácticas para el desarrollo de la expresión escrita en Español Lengua Extranjera”. En: Montoya Ramírez, M^a Isabel (ed.). *Enseñanza de la lengua y cultura españolas a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, 2005, págs. 109-126.

-El objetivo principal de este ejercicio es potenciar la motivación y la desinhibición de los estudiantes.

Molde:

_____ [nombre y apellido (s)]
_____, _____, _____, _____, _____
[adjetivos]
Le gusta _____, _____ y _____.
Le da miedo _____, _____ y _____.
Le aburre _____, _____ y _____.
Le gustaría _____, _____ y _____.
Quiere ver _____, _____ y _____.
Vive en _____
_____ [nombre y apellido (s)]

Ejemplo³⁰:

Elisabeta Varani.
Simpática, habladora, feliz, trabajadora, sin prejuicios.
Le gusta nadar, estudiar idiomas y salir de fiesta.
Le dan miedo los perros, las serpientes y las alturas.
Le aburren los telediarios.
Le gustaría viajar por todo el mundo y montar en globo.
Quiere ver la última película de Woody Allen y alguna de Kieslovski.
Vive en Florencia.
Elisabeta Varani.

Otro molde posible:

_____ [nombre]
_____, _____, _____ [tres adjetivos que se relacionen
con su personalidad]
_____ y _____ [dos cosas que le gustan]
Y quiere visitar ... _____, _____ y _____ [tres
países]
_____ [apellido]

-Como podemos intuir, esta actividad es muy versátil, y podemos reformularla como

³⁰ Ejemplo inventado por nosotros.

queramos, ampliando o simplificando el esquema.

-Otra posibilidad para que los alumnos se presenten a sí mismos, y se conozcan entre sí más rápidamente, es el “poema acróstico”. El estudiante ha de escribir las letras que componen su nombre en vertical, y, después, construye una frase que comience con cada una de esas letras. El contenido es libre, pero lo más sencillo es que se refiera a los gustos e intereses personales de cada aprendiz.

Ejemplo³¹:

Cuando era niño
Habla mucho en la escuela
Reía a todas horas con mis amigos
Inventaba cuentos fantásticos
Soñaba que podría conocer a *Spiderman*

3.1.2. “Cloze test cerrado” a partir de un poema de Pablo Neruda

-Actividad aplicable hacia el final de un nivel A1 o al inicio de un A2.

-Es un ejercicio muy sencillo: los aprendientes tienen que completar los huecos del texto con una serie de palabras que les brindamos en un cuadro, al final de la página.

-Sirve para practicar aspectos lingüísticos en su nivel más básico: identificación de categorías léxicas (adjetivos y sustantivos), y establecimiento de concordancias de género y número entre los determinantes (artículos determinados e indeterminados, y el artículo contracto “del”) y las categorías léxicas anteriormente mencionadas.

-El poema presenta rima consonante. Esto puede ayudarles: podemos pedirles que se fijen en la “forma” de las palabras que aparecen al final de cada verso, y, en algunos casos, esto puede servirles de “pista” para completar los huecos.

-Con esta propuesta, también podemos trabajar la pronunciación y la entonación, si primero leemos nosotros el poema en voz alta, y luego proponemos a nuestros aprendientes que lean un verso distinto cada uno de ellos, también en voz alta. La lectura por parte de los estudiantes la iremos dirigiendo nosotros, y esto implica que ellos deberán estar muy atentos, y tendrán que ir siguiendo “el hilo” del poema, para no “perderse”.

³¹ Ejemplo inventado por nosotros.

-Algunas palabras que aparecen en el texto exceden el nivel para el que hemos planteado este ejercicio. Somos conscientes de ello, pero pensamos que una “adaptación”, en este caso concreto, no sería aconsejable. El poema presenta un ritmo muy marcado, y nos interesa mantenerlo. Pensamos que el “pequeño desnivel léxico” puede ser perfectamente amortiguado si les explicamos nosotros mismos el significado de esos vocablos “conflictivos”.

-Otra posibilidad sería incluir un breve “glosario” (al final del texto y justo antes del cuadro con las palabras que tienen que emplear para realizar la actividad). Como se verá, así lo hemos hecho aquí.

-Hemos de señalar, por otra parte, que el texto es muy válido para un nivel A1, porque todos los verbos aparecen en “presente de indicativo”.

CLOZE TEST

“TENGO MIEDO”³²

Tengo miedo. La tarde es _____ y la tristeza
del _____ se abre como una boca de _____.
Tiene mi corazón un llanto de _____
olvidada en el fondo de un _____ desierto.

Tengo miedo. Y me siento tan _____ y pequeño
que *reflejo* la _____ sin meditar en ella.
(En mi cabeza _____ no ha de caber un _____
así como en el _____ no ha cabido una estrella).

Sin embargo en mis ojos una _____ existe
y hay un _____ en mi _____ que mi boca no grita.
No hay oído en la _____ que oiga mi queja _____
¡abandonada en medio de la tierra infinita!

Se muere el universo de una *calma agonía*
sin la fiesta del _____ o el crepúsculo _____.
Agoniza Saturno como una _____ mía,
la tierra es una fruta _____ que el cielo muere.

Y por la *vastedad* del vacío van ciegas
las _____ de la tarde, como barcas perdidas

³² Tomado de la siguiente antología: Neruda, Pablo: *Poesía*, Madrid, Unidad Editorial, 1998. El poema seleccionado pertenece al libro *Crepusculario* (1919).

que escondieran _____ rotas en sus bodegas.
Y la _____ del mundo cae sobre mi vida.

GLOSARIO³³

-**Reflejo** = 1ª persona del singular del presente de indicativo del verbo “reflejar”.

-**Reflejar** = (en este contexto) = manifestar, expresar.

-**Calma** = calmada, tranquila, quieta.

-**Agonía** = angustia muy grande, dolor muy intenso.

-**Vastedad** = expresa que algo es muy grande.

Palabras para completar el “Cloze test”:

muerte	nubes	gris	enferma	triste	sol
estrellas	muerto	pregunta	verde	grito	negra
cielo	boca	princesa	cielo	tierra	
cansado	tarde	pena	palacio	sueño	

POEMA COMPLETO (Y SOLUCIONES A UNA PARTE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA) “TENGO MIEGO”

Tengo miedo. La tarde es **gris** y la tristeza del **cielo** se abre como una boca de **muerto**.

Tiene mi corazón un llanto de **princesa** olvidada en el fondo de un **palacio** desierto.

Tengo miedo. Y me siento tan **cansado** y pequeño que reflejo la **tarde** sin meditar en ella.

(En mi cabeza **enferma** no ha de caber un **sueño** así como en el **cielo** no ha cabido una estrella).

Sin embargo en mis ojos una **pregunta** existe y hay un **grito** en mi boca que mi boca no grita. No hay oído en la **tierra** que oiga mi queja **triste** ¡abandonada en medio de la tierra infinita!

Se muere el universo de una calma agonía sin la fiesta del **sol** o el crepúsculo **verde**.

³³ Es aconsejable que, en una explicación oral, maticemos el significado exacto de las palabras dentro del contexto de este poema de Neruda. Pero también, por supuesto, hemos de decir a nuestros aprendices que algunos de estos vocablos tienen más significados, aparte de los que se ven aquí. En caso de que trabajemos con un grupo de nivel A2, si lo creemos conveniente, podemos presentarles algún otro significado contextualizado en alguna secuencia muy breve, a modo de ejemplo.

Agoniza Saturno como una **pena** mía,
la tierra es una fruta **negra** que el cielo muerde.

Y por la vastedad del vacío van ciegas
las **nubes** de la tarde, como barcas perdidas
que escondieran **estrellas** rotas en sus bodegas.

Y la **muerte** del mundo cae sobre mi vida.

3.2. Niveles B1-B2:

3.2.1. Actividad basada en un fragmento de la novela de Gabriel García Márquez: *El amor en los tiempos del cólera*³⁴.

-Propuesta didáctica para estudiantes de nivel A2 alto o B1 bajo.

-El primero de los ejercicios que planteamos aquí es de naturaleza plenamente gramatical. Tomamos el texto de García Márquez como “pretexto” para practicar el “pretérito imperfecto de indicativo” y el “pretérito perfecto simple de indicativo” (o “indefinido”). Se trata de una actividad mecánica, pero, no obstante, válida para interiorizar algunas estructuras lingüísticas.

-Hemos tenido que adaptar el fragmento seleccionado, porque el léxico sobrepasaba el nivel de los aprendientes a los que va destinada la actividad. Aún así, es muy probable que tengamos que explicar oralmente algunas palabras, y aclarar todas las dudas que les puedan surgir.

— *Lee el siguiente fragmento, y, a continuación, identifica y subraya todas las formas verbales correspondientes al pretérito imperfecto de indicativo y todas las formas del pretérito perfecto simple de indicativo (o indefinido). Escríbelas en un folio aparte (explicando de qué forma se trata en cada caso), y pon al lado de cada una de ellas el infinitivo que proceda.*

[...] La lectura se convirtió en un vicio insaciable. Desde que le enseñó a leer, su madre le compraba los libros ilustrados de los autores nórdicos, que se vendían como cuentos para niños, pero que, en realidad, eran los más crueles y perversos que podían leerse a cualquier edad. Florentino Ariza los recitaba de memoria a los cinco años, tanto en las clases como en las veladas de la escuela, pero la familiaridad con ellos no le alivió el terror. Al contrario, lo hacía más fuerte. De ahí que el paso a la poesía fue

³⁴ García Márquez, Gabriel: *El amor en los tiempos del cólera*, Barcelona, Random House Mondadori, 2008.

muy positivo para él. [...] Pero él no hacía distinción: leía cualquier volumen, como una orden de la fatalidad, y no le alcanzaron todos sus años de lecturas para saber qué era bueno y qué no lo era en la mucha literatura que pasó por sus manos. Lo único que tenía claro era que entre la prosa y los versos prefería los versos, y entre éstos, prefería los de amor, que aprendía de memoria aun sin proponérselo desde la segunda lectura, con tanta más facilidad cuanto mejor rimados y medidos, y cuanto más desgarradores.

Ésta fue la fuente original de las primeras cartas a Fermina Daza, en las cuales aparecían párrafos enteros de los románticos españoles, y lo fueron hasta que la vida real le obligó a ocuparse de asuntos más terrestres que los dolores del corazón. [...]

En todo caso, su juventud en el hotel de paso no se redujo a la lectura y la redacción de cartas de amor, sino que lo iniciaron en los secretos del amor sin amor. La vida de la casa empezaba después del mediodía, cuando sus amigas se levantaban como sus madres las parieron, de modo que cuando Florentino Ariza llegaba del trabajo se encontraba con un palacio poblado de mujeres en cueros, que comentaban a gritos los secretos de la ciudad, conocidos por las palabras de los propios protagonistas. [...]

La solución al ejercicio anterior sería la siguiente:

 → Pretérito imperfecto de indicativo.

 → Pretérito perfecto simple de indicativo.

[...] La lectura se convirtió en un vicio insaciable. Desde que le enseñó a leer, su madre le compraba los libros ilustrados de los autores nórdicos, que se vendían como cuentos para niños, pero que, en realidad, eran los más crueles y perversos que podían leerse a cualquier edad. Florentino Ariza los recitaba de memoria a los cinco años, tanto en las clases como en las veladas de la escuela, pero la familiaridad con ellos no le alivió el terror. Al contrario, lo hacía más fuerte. De ahí que el paso a la poesía fue muy positivo para él. [...] Pero él no hacía distinción: leía cualquier volumen, como una orden de la fatalidad, y no le alcanzaron todos sus años de lecturas para saber qué era bueno y qué no lo era en la mucha literatura que pasó por sus manos. Lo único que tenía claro era que entre la prosa y los versos prefería los versos, y entre éstos, prefería los de amor, que aprendía de memoria –aun sin proponérselo– desde la segunda lectura, con tanta más facilidad cuanto mejor rimados y medidos, y cuanto más desgarradores.

Ésta fue la fuente original de las primeras cartas a Fermina Daza, en las cuales aparecían párrafos enteros de los románticos españoles, y lo fueron hasta que la vida real le obligó a ocuparse de asuntos más terrestres que los dolores del corazón. [...]

En todo caso, su juventud en el hotel de paso no se redujo a la lectura y la redacción de cartas de amor, sino que lo iniciaron en los secretos del amor sin amor. La vida de la casa empezaba después del mediodía, cuando sus amigas se levantaban como sus madres las parieron, de modo que cuando Florentino Ariza llegaba del trabajo se encontraba con un palacio poblado de mujeres en cueros, que comentaban a gritos los secretos de la ciudad, conocidos por las palabras de los propios protagonistas. [...]

[En un folio aparte:]

- convirtió → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “convertir”.
- enseñó → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “enseñar”.
- compraba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “comprar”.
- vendían → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “vender”.
- eran → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “ser”.
- podían → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “poder”.
- recitaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “recitar”.
- alivió → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “aliviar”.
- agudizaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “agudizar”.
- fue → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “ser”.
- hacía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “hacer”.
- leía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “leer”.
- alcanzaron → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “alcanzar”.
- era → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “ser”.
- pasó → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “pasar”.
- tenía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “tener”.
- prefería → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “preferir”.
- aprendía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “aprender”.
- fueron → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “ser”.
- aparecían → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “aparecer”.
- obligó → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “obligar”.
- redujeron → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del plural → verbo

“reducir”.

- iniciaron → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “iniciar”.
- empezaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “empezar”.
- levantaban → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “levantar”.
- parieron → pretérito perfecto simple de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “parir”.
- llegaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “llegar”.
- encontraba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “encontrar”.
- comentaban → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → verbo “comentar”.

-Esta actividad puede transformarse en “comunicativa” si les decimos:

- *En el fragmento que acabas de leer, se nos dice qué tipo de libros le gustaban a Florentino Ariza, y cuáles no. ¿Cuáles son tus libros favoritos? ¿Cuáles son los que menos te gustan? Cuéntaselo a tus compañeros de clase, y a tu profesor, y escucha qué es lo que dicen ellos.*

-Podemos sugerirles, además, que resuman por escrito algún otro libro que hayan leído en su lengua materna, en los últimos tiempos.

-Para comprobar si han comprendido correctamente el contenido de la secuencia que les hemos ofrecido, podríamos proponer alguna actividad de “verdadero o falso”.

-También sería interesante plantear algún ejercicio como el que sigue:

— *De acuerdo con sus lecturas, ¿cómo definirías la personalidad del protagonista?*

- *Por ejemplo, a Woody Allen le gustan los cómics y la literatura moderna. Le encantan los libros de humor. Es un hombre irónico y posmoderno.*

3.2.2. Actividades a partir de tres poemas de Mario Benedetti³⁵

-Propuestas didácticas aplicables en niveles de B1 en adelante.

³⁵ Modelo de actividad tomado de: Anadón, María José: “Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti: una propuesta didáctica para el aula de E/LE”. *Frecuencia L*, núm. 26, julio de 2004, págs. 19-21.

-Debido a la temática erótico-amorosa de los poemas seleccionados, es recomendable que se trabaje con ellos cuando los destinatarios sean alumnos adultos. Los adolescentes pueden entender perfectamente el sentido de estos poemas, pero pensamos que, debido a su edad, pueden sentirse inhibidos, o por el contrario, pueden “revolucionarse” demasiado.

-Los objetivos principales son:

- Refuerzo de estructuras sintácticas y repaso de conocimientos léxicos.
- Ejercitar las destrezas de “comprensión lectora” y “expresión oral”.
- Ejercitar las destrezas de “expresión escrita” y “comprensión auditiva”.
- Poner a nuestros estudiantes en contacto con una variedad propia del “español meridional” (la de la zona del Río de la Plata).
- Introducción de elementos culturales y socioculturales.

Poema 1: “Pies hermosos”³⁶

La mujer que tiene los pies hermosos
nunca podrá ser fea
mansa suele subirle la belleza
por tobillos pantorrillas y muslos
demorarse en el pubis
que siempre ha estado más allá de todo canon
rodear el ombligo como a uno de esos timbres
que si se les presiona tocan para elisa
reivindicar los lúbricos pezones a la espera
entreabrir los labios sin pronunciar saliva
y dejarse querer por los ojos espejo

la mujer que tiene los pies hermosos
sabe vagabundear por la tristeza

- a) Entregamos a nuestros alumnos trozos de papel en los que están escritos los versos aislados de este poema, para que ellos lo recompongan. Hemos de darles la “pista” de que la enumeración de las partes del cuerpo va en orden ascendente (desde los pies hasta los ojos del cuerpo femenino descrito). Le proporcionamos algo así como:

³⁶ De *El olvido está lleno de memoria*, Madrid, Visor, 1997.

- A. La mujer que tiene los pies hermosos → Les indicamos que este verso es el primero.
- B. demorarse en el pubis
- C. y dejarse querer por los ojos espejo
- D. entreabrir los labios sin pronunciar saliva
- E. nunca podrá ser fea
- F. que siempre ha estado más allá de todo canon
- G. mansa suele subirle la belleza
- H. reivindicar los lúbricos pezones a la espera
- I. por tobillos pantorrillas y muslos
- J. que si se les presiona tocan para elisa
- K. rodear el ombligo como a uno de esos timbres
- L. la mujer que tiene los pies hermosos
- M. sabe vagabundear por la tristeza

-El objetivo no es tanto que reconstruyan el poema correctamente, como que dialoguen y debatan entre ellos, en pequeños grupos, llevando a cabo una labor de trabajo colaborativo dentro del aula de ELE.

-La comprobación de que lo han hecho “bien” se hace a través de la escucha de la grabación que acompaña a la edición impresa del libro de Benedetti en *Visor*. Esa grabación corresponde a la lectura del propio autor, dentro de un recital poético que tuvo lugar en Madrid, en el año 1996.

[Solución: A,E,G,I,B,F,K,J,H,D,C,L,M]

- b) Podemos jugar con otra hipótesis. Podemos preguntarles: *¿Y si se nos describiera a un hombre en vez de a una mujer? ¿Qué partes del cuerpo resaltaríamos?*
Y, a continuación, dividiríamos la clase en dos grupos: uno formado solamente por hombres, y otro integrado exclusivamente por mujeres. Y les pediríamos que escribieran esa lista en un folio.
- c) Luego les diríamos: *Pasad esa lista al grupo del sexo opuesto, para que sus componentes elaboren un poema con una estructura semejante a la del poema de Benedetti.*
- d) *Leed en una “puesta en común” los poemas que habéis escrito. ¿Hay grandes diferencias entre el trabajo de los hombres y el de las mujeres? En caso afirmativo, explicad cuáles (tema de debate).*
- e) *Entregad a cada uno de vuestros compañeros una copia de vuestro poema, y, entre todos, elegid el que exprese el mejor “piropo”.*

Poema 2: "Táctica y estrategia"³⁷

Mi táctica es
 mirarte
aprender cómo sos
quererte como sos

mi táctica es
 hablarte
y escucharte
construir con palabras
un puente indestructible

mi táctica es
quedarme en tu recuerdo
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
pero quedarme en vos

mi táctica es
 ser franco
y saber que vos sos franca
y que no nos vendamos
simulacros
para que entre los dos
no haya telón
 ni abismos

mi estrategia es
en cambio
más profunda y más
 simple

mi estrategia es
que un día cualquiera
ni sé cómo ni sé
con qué pretexto
por fin me necesites.

³⁷ De *Poemas de otros*, Madrid, Visor, 2001.

- a) *Haz un listado que contenga cinco tácticas que pueden utilizarse para enamorar a alguien.*
- b) *Pásale la lista a un compañero de clase, para que decida cuáles son las dos más eficaces.*
- c) *Haced una puesta en común con los resultados de toda la clase, y discutid sobre ello.*
- d) *¿Cómo completarías las siguientes tácticas extraídas del poema de Mario Benedetti?*

+Mi táctica es:

- Mirarte: _____
- Aprender: _____
- Quererte: _____
- Hablarte: _____
- Escucharte: _____
- Ser: _____

Ejemplo de lo que los aprendientes podrían responder³⁸:

Mi táctica es mirarte cuando duermes,
Aprender a entender tu silencio,
Quererte cuando te enfadas,
Hablarte en susurros cuando no estás,
Escucharte cuando tienes algún problema
Y ser la más dulce siempre.

- e) El siguiente paso de esta propuesta didáctica sería pedirles que intercambien sus poemas con el de un compañero. Y decirles: *De acuerdo con el texto que ha creado tu compañero, ¿cómo definirías su personalidad? Elige el adjetivo que mejor le defina :*

- Romántico
- Egoísta
- Generoso
- Apasionado
- Cariñoso
- Malvado
- Distante
- Otro _____

³⁸ Ejemplo inventado por nosotros.

f) *Con las dos estrategias más eficaces que han surgido de la actividad (b), elaborad la que podría ser otra estrofa del poema de Benedetti. [Esto implica tener que transformar y sintetizar las ideas en versos cortos, que tengan por núcleo un infinitivo. Antes de plantear este ejercicio, hemos de orientar a nuestros aprendientes en este sentido].*

g) *En “Táctica y estrategia” aparece un fenómeno lingüístico propio de la variedad del español que se habla en Argentina y Uruguay: el “voseo”.*

- *Observa cómo se manifiesta el voseo en este poema [pronombres: -te, vos; posesivos: tu; verbos: sos].*

Poema 3: “Los formales y el frío”³⁹

Quién iba a prever que el amor ese informal
se dedicara a ellos tan formales

mientras almorzaban por primera vez
ella muy lenta y él no tanto
y hablaban con sospechosa objetividad
de grandes temas en dos volúmenes
su sonrisa la de ella
era como un augurio o una fábula
su mirada la de él tomaba nota
de cómo eran sus ojos los de ella
pero sus palabras las de él
no se enteraban de esa dulce encuesta

como siempre o como casi siempre
la política condujo a la cultura
así que por la noche concurrieron al teatro
sin tocarse la uña o un ojal
ni siquiera una hebilla o una manga
y como a la salida hacía bastante frío
y ella no tenía medias
solo sandalias por las que asomaban
unos dedos muy blancos e indefensos
fue preciso meterse en un boliche

y ya que el mozo demoraba tanto
ellos optaron por la confidencia

³⁹ De *Poemas de otros*, Madrid, Visor, 2001.

extra seca y sin hielo por favor

cuando llegaron a su casa la de ella
ya el frío estaba en sus labios los de él
de modo que ella fábula y augurio
le dio refugio y café instantáneos

una hora apenas de biografía y nostalgias
hasta que al fin sobrevino un silencio
como se sabe en estos casos es bravo
decir algo que realmente no sobre

él probó solo falta que me quede a dormir
y ella probó por qué no te quedás
y él no me lo digas dos veces
y ella bueno por qué no te quedás

de manera que él se quedó en principio
a besar sin usura sus pies fríos los de ella
después ella besó sus labios los de él
que a esa altura ya no estaban tan fríos
y sucesivamente así

 mientras los grande temas
dormían el sueño que ellos no durmieron

a) *Escuchad el poema recitado por el propio autor⁴⁰. ¿Cuántos “lugares” y “momentos del día” podéis identificar en el poema?*

[Solución:]

¿Dónde están?	¿En qué momento del día?
1. En el restaurante	A la hora de comer
2. En el teatro	Por la noche
3. En el boliche	Por la noche
4. En casa de ella	Por la noche

b) Uno de los escenarios del poema es un “boliche”. ¿Qué es eso? Y allí trabaja un “mozo”. ¿Cómo denominaríamos en España a ese “mozo”?

- Boliche = bar o discoteca
- Mozo = camarero o barman

⁴⁰ Para realizar esta actividad es necesario disponer de la grabación que acompaña a la edición de Visor. Si no se tiene, se puede localizar algún vídeo en *YouTube*. En cualquier caso, si no se cuenta con recursos para poder ver o escuchar la grabación en el aula, siempre es posible que sea el mismo profesor el que lea el poema para sus alumnos.

c) *Escuchad de nuevo el poema e identificad qué hicieron exactamente en cada momento del día:*

¿Qué hacen?	
1. En el restaurante	Almorzar; hablar de temas serios; cruzar miradas.
2. En el teatro	Ver una obra de teatro
3. En el boliche	Tomar una copa
4. En casa de ella	Tomar café; hacerse confidencias; acostarse juntos.

d) La cita de los personajes del poema de Mario Benedetti, “Los formales y el frío”, como hemos visto, se desarrolla en cuatro escenarios diferentes.

-Vamos a dividir la clase en parejas.

-Cada una de ellas va a escribir un diálogo en cada uno de esos escenarios, teniendo en cuenta las referencias ofrecidas por el texto para expresar el ambiente, los tipos de temas de los que hablan, las sutilezas de la relación personal...

-Cuando ya los tengan escritos, habrá de representar un breve “role-play” de sus diálogos, para que sus compañeros los observen.

-Mientras cada pareja escenifica sus diálogos, los demás estudiantes han de rellenar una “ficha de observación” similar a esta:

Ficha del observador
1. Adecuación al contexto y al momento de la cita
2. Interacción (gestos, movimientos corporales, entonación...)
3. Corrección gramatical

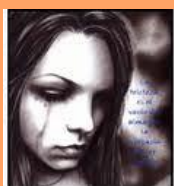
e) Otra posibilidad es realizar la misma actividad de antes, tratando de reproducir los rasgos fonéticos y la cadencia entonativa de la zona del Río de la Plata, si el nivel del grupo lo permite, y si consideramos que esta puede ser una necesidad para el futuro de nuestros aprendientes. O si ellos nos lo demandan directamente, porque les interesa.

3.2.3. Acerca de los “amores imposibles”:
Propuesta didáctica a partir de un poema de Darío Jaramillo Agudelo.

-Actividad diseñada para aprendientes de un nivel B2.

-Antes de leer:

— *¿Qué te sugieren estas imágenes?*



— *[Actividad para desarrollar en parejas] ¿Alguna vez te has enamorado de alguien que no te correspondía? ¿Has vivido alguna vez un “amor imposible”?*

- *Si ha sido así, cuéntaselo a tu compañero. Explícale cómo conociste a esa persona, qué sucedió entre vosotros, por qué ese amor fue “imposible” y qué relación tenéis ahora (amigos, enemigos, no os habéis vuelto a ver...).*
- *Si no ha sido así, ¿cómo te imaginas que te habrías sentido en esa situación?*

-Este ejercicio permite practicar las estructuras condicionales (condicional simple, condicional compuesto), y repasar el uso del “pretérito perfecto simple de indicativo”, y del “pretérito imperfecto de indicativo”.

-Contribuye al desarrollo de la destreza de “expresión oral”.

-Sirve para generar “expectativas” en los aprendices, de tal modo que preparen su mente para entrar en la “materia” que les proponemos a continuación.

“POEMA 7: Todos los amores imposibles son eternos...”⁴¹

Todos los amores imposibles son eternos,
el tiempo no los toca
y no existen traiciones entre los amores imposibles.
Amo con toda intensidad, amo sin límites
a cada uno de mis amores imposibles.
A veces el olor del café *trastoca* el orden de los años
y voy a dar a la madrugada
de un *resplandor* que a mí me *alumbra*
o de pronto la voz de Janis Joplin
me *ensarta* en una noche cítrica,
de alambre,
la noche del *hechizo*,
puede ser una forma precisa de *mecerse* el viento entre los árboles
y la danza del cuerpo,
la eterna danza de un cuerpo eterno
entre la eterna danza de la *brisa*.
Los eternos amores imposibles
no se tocan, no se cruzan, no pueden verse entre sí,
no existen los celos entre los amores imposibles,
son perfectos los amores imposibles.

-Después de leer el poema:

— *Darío Jaramillo nos transmite bastantes ventajas de los “amores imposibles”. ¿Cuáles son?*

Posibilidad de respuesta

Los amores imposibles:

- Son eternos.
- No existen traiciones en ellos.
- No existen los celos.
- Nada se rompe, porque no hay nada más que ilusión.
- Son ideales... Se idealiza a la persona amada.
- La persona amada nunca tendrá defectos para nosotros, porque la “inventamos” a la medida de nuestros deseos...
- Etcétera.

⁴¹ Tomado de la Red: <<http://amediavoz.com/jaramilloDarío.htm#7>>.

— Fíjate en las palabras del texto que aparecen en “cursiva”. ¿Sabes qué significan?

- Si las conoces, explícaselo a tus compañeros.
- Si no las conoces, búscalas en un diccionario (monolingüe).
- Cuando ya sepas qué significan, construye un par de frases con cada una de ellas, y entrégaselas a tu profesor.

— Otra posibilidad para esta misma parte de la actividad consistiría en ofrecerles las definiciones de esos términos, separadas y desordenadas en otra columna o en otro cuadro, y pedirles que las conecten con la palabra correspondiente.

A	trastocar	1	persona o cosa que cautiva / artificio / efecto de la magia
B	resplandor	2	pasar un hilo, cuerda, alambre, etc., por el agujero de varias cosas / atravesar, clavar
C	alumbrar	3	viento suave
D	ensartar	4	trastornar, revolver, cambiar de orden, de situación o de estado
E	hechizo	5	mover algo suavemente de un lado a otro sin que cambie de lugar, como la cuna de los niños
F	mecer(se)	6	llenar de luz y claridad
G	brisa	7	luz muy clara / brillo de algunas cosas

Soluciones:

A	4
B	7
C	6
D	2
E	1
F	5
G	3

— Otra opción factible sería presentar un cuadro con sinónimos “más sencillos” o estructuras parafrásticas que ellos puedan identificar, e invitarles a que vinculen cada palabra al sinónimo o parafrasis adecuados.

— Luego les sugeriríamos una nueva actividad para realizar en parejas, y les diríamos: *En el poema “Todos los amores imposibles son eternos...”, hemos visto las “ventajas” que puede haber en algo que, en principio, debería ser triste o negativo, como lo es “un amor imposible”. Ahora imagina tú las ventajas que podemos encontrar en otras cosas, como por ejemplo, “no ir de vacaciones” o “vivir en una casa muy pequeña”.*

- *Por ejemplo:*
 - *Si viviera en una casa muy pequeña, no tendría que trabajar mucho para limpiarla.*
 - *Si no me voy de vacaciones al Caribe, no quemaré mi piel con el sol.*

— [Actividad en parejas]. *En el texto, el sujeto lírico expresa cómo los recuerdos vienen a su mente. Los recuerdos emergen en su memoria de una manera muy sensorial: “el olor de un café”, “la música de Janis Joplin” ... ¿Qué te trae recuerdos a ti? Escribe una redacción de entre 50 y 60 líneas en las que lo expliques. Luego, léesela a tus compañeros y a tu profesor.*

— Después de haber realizado todos los ejercicios anteriores, les podríamos el siguiente vídeo, disponible en You Tube:

< <http://www.youtube.com/watch?v=dpxyFPbfTzs> >

- Entre el minuto 1:33 y el 2:55, vemos y escuchamos al propio poeta recitando el poema que hemos escogido para versar sobre él esta propuesta didáctica.
- Antes y después de ese lapso de tiempo, recita otros poemas. Si lo consideramos conveniente, podemos hacer que nuestros aprendientes escuchen también esos otros poemas, con el fin de que se familiaricen con el “acento colombiano”.

3.3. Niveles C1-C2:

3.3.1. Definiciones a partir de un texto de Jardiel Poncela⁴²

-Actividad aplicable en niveles B2, C1, C2.

-Objetivos:

- Reafirmar los mecanismos de definición léxica.
- Potenciar las capacidades de síntesis expresiva.
- Reconocer “fórmulas de extrañamiento” propias de los

⁴² Modelo de actividad tomado de: Garrido, Antonio y Salvador Montesa: “La literatura en la enseñanza de español para extranjeros”. En: Rosario Alburquerque (ed.). III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera: del 17 al 23 de septiembre de 1990, Castillo-Palacio Magalía, Las Navas del Marqués (Ávila), Madrid, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión de Español, 1991, págs. 73-83.

movimientos Surrealista y Dadaísta.

- Reconocer recursos de humor e ironía.
- Desarrollar la creatividad expresiva.

-Primero les ofrecemos una serie de palabras de uso común (vocablos que los alumnos de ese nivel deben conocer perfectamente), y les pedimos que hagan una definición de las mismas. Esas palabras son:

- Bastón
- Beso
- Camarero
- Cárcel
- Cigarro
- Ciudad
- Menú
- Novio
- Pescadería
- Silla
- Sombrero

-Un ejemplo de lo que los estudiantes pueden realizar es este:

- Camarero* = persona que trabaja en un bar o en un restaurante. Su labor es servir comidas y bebidas a otras personas.

-A continuación, cuando ya hayan definido todas las palabras, podemos sugerirles que las consulten en un diccionario monolingüe –solamente en caso de que alberguen alguna pequeña duda, o quieran afianzar el significado, para sentirse más “seguros”-.

-Después, les entregamos fotocopias que contengan un texto de Enrique Jardiel Poncela, perteneciente a *El libro del convaleciente*⁴³. Ese texto consiste en definiciones “humorísticas” o “irónicas” de las mismas palabras que les habíamos brindado al principio de la actividad:

- Bastón* = Palo de diversas maderas que sirve para que, en las broncas, nos lo quiten y nos den con él en la cabeza.
- Beso* = Intercambio de microbios.
- Camarero* = El que nos echa el café en los pantalones.

⁴³ Jardiel Poncela, Enrique: *El libro del convaleciente: inyecciones de alegría para hospitales y sanatorios*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1943.

- Cárcel* = Hotel gratuito.
- Cigarro* = Tubito de papel, relleno de una sustancia indefinible, que sirve para destrozarse la laringe y para entablar conversación con los compañeros de viaje, cuando vamos en el tren.
- Ciudad* = Aglomeración de peligros.
- Menú* = Lista de cosas indigeribles.
- Novio* = Joven con bigote que paga la merienda.
- Pescadería* = Depósito de cadáveres conservados en hielo.
- Silla* = Mueble que se compra para sentarse encima, pero que se suele usar para tirarlo a la cabeza.
- Sombrero* = Caja para serrín.

-La comprensión y captación del sentido de estas “nuevas” definiciones, casi con seguridad, va a producir risa y sorpresa en nuestros hipotéticos aprendientes.

-La siguiente fase de la actividad consiste en proponer a los estudiantes que escriban ellos mismo ahora sus propias y personales definiciones de una serie de palabras, siguiendo ese modo “humorístico” e/o “irónico” de entender la realidad. Volvemos a brindarles algunas de las palabras de antes, pero insertamos, también, términos nuevos, que contribuirán –aún más- al desarrollo de su creatividad.

Estas palabras pueden ser:

- Bastón
- Beso
- Ciudad
- Novio
- Caracol
- Espejo
- Teléfono
- Llave
- Pantalón

-Cuando comprobemos que nuestros alumnos han escrito definiciones como: “Caracol = animal que no paga alquiler”, nos daremos cuenta de que los objetivos propuestos al

inicio de esta “ficha de actividad” han sido alcanzados.

3.3.2. Poesía conceptual.

Propuesta didáctica a partir de varios poemas de Alejandra Pizarnik⁴⁴.

-Actividades para alumnos de niveles C1-C2, con intereses filológicos, o con un interés muy intenso hacia la poesía y el arte (música, artes plásticas, etcétera). Podría ser interesante desarrollar esta propuesta dentro de una asignatura de “Cultura” con “C” mayúscula.

-El lenguaje de los poemas que vamos a plantear es muy sencillo, muy depurado. Los poemas, en sí, no son difíciles de entender denotativamente. Sin embargo, los ejercicios que vamos a proponer, implican una dificultad considerable, ya que los aprendientes tienen que realizar una fuerte labor de inferencia, y, como se verá, habrán de potenciar al máximo su creatividad. Además, para poder ayudarles a captar el “sentido” de algunos de los textos, necesitaremos introducir conceptos teóricos como el de la “intertextualidad” (conexiones entre Pizarnik y Lautréamont, Pizarnik y Artaud, entre otras). También tendremos que explicar, al menos levemente, ciertos aspectos de la biografía de la autora (suicidio a los 36 años), porque, sin ellos, no será posible ahondar en los poemas, y comprender la profundidad que reside en ellos.

-El primer ejercicio de esta propuesta consiste en lo siguiente: [individualmente]. *Conecta cada título con el poema que corresponda.* Después del tiempo que les hayamos brindado para hacerlo, hacia el final de la sesión, cada uno de los alumnos explicará en voz alta (“puesta en común”) por qué ha hecho esa vinculación y no otra. Han de justificar su respuesta. Esto servirá para potenciar la “destreza de expresión oral”.

Títulos	Poemas
La palabra que sana	La muerte siempre al lado. Escucho su decir. Solo me oigo.
En un ejemplar de <i>Les chants de Maldoror</i>	Una flor no lejos de la noche mi cuerpo mudo se abre a la delicada urgencia del rocío

⁴⁴ Todos los poemas de Alejandra Pizarnik incluidos en esta propuesta han sido tomados de: Pizarnik, Alejandra: *Antología*, Madrid, El País (colección de poesía), 2009.

Vértigos o contemplación de algo que termina	Aunque la voz (su olvido volcándome náufragas que son yo) oficia en un jardín petrificado recuerdo con todas mis vidas por qué olvido.
Desmemoria	Esta lila se deshoja. Desde sí misma cae y oculta su antigua sombra. He de morir de cosas así.
Amantes	Debajo de mi vestido ardía un campo con flores alegres como los niños de la media noche. El soplo de la luz en mis huesos cuando escribo la palabra tierra. Palabra o presencia seguida por animales perfumados; triste como sí misma, hermosa como el suicidio; y que me sobrevuela como una dinastía de soles.
Silencios	Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se demuestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice, y además, más y otra cosa.

Soluciones	
Títulos	Poemas
La palabra que sana	Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se demuestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice, y además, más y otra cosa.
En un ejemplar de <i>Les chants de Maldoror</i>	Debajo de mi vestido ardía un campo con flores alegres como los niños de la media noche. El soplo de la luz en mis huesos cuando escribo la palabra

	tierra. Palabra o presencia seguida por animales perfumados; triste como sí misma, hermosa como el suicidio; y que me sobrevuela como una dinastía de soles.
Vértigos o contemplación de algo que termina	Esta lila se deshoja. Desde sí misma cae y oculta su antigua sombra. He de morir de cosas así.
Desmemoria	Aunque la voz (su olvido volcándome náufragas que son yo) oficia en un jardín petrificado recuerdo con todas mis vidas por qué olvido.
Amantes	Una flor no lejos de la noche mi cuerpo mudo se abre a la delicada urgencia del rocío
Silencios	La muerte siempre al lado. Escucho su decir. Solo me oigo.

-Después de esto, explicaríamos algunos conceptos teóricos, como los que mencionamos un poco más arriba. Además, podemos hablarles de la Teoría de la interartisticidad. Podemos ponerles dos composiciones de Sándor Varess (*Hommage à Paul Klee*, y *Un grand sommeil noir* basada en el poema homónimo de Paul Verlaine). También sería interesante mostrarles imágenes de pinturas de Paul Klee, para que entiendan lo que son el Expresionismo y la Abstracción en el campo de las artes plásticas. Y podríamos enseñarles algunas obras de Joseph Kosuth (en concreto: “One and three chairs”), para que se aproximen al Arte conceptual. Esto, además de contribuir a incentivar su motivación y su implicación personal dentro del aula de E/LE, sirve para ejemplificar la teoría que les hemos transmitido, y conecta de lleno con la forma de escribir y de concebir el hecho poético, por parte de Alejandra Pizarnik.



-Ahora propondríamos un “taller de escritura creativa”. Vamos a invitarles a que escriban ellos un poema “similar” a los de Pizarnik. Se trata de que expresen un “sentimiento” (“tristeza”, “alegría”, “cansancio”, “pasión”, etcétera), en tres o cuatro versos, muy depurados. Para que realicen este ejercicio, hemos de ofrecerles las siguientes pautas:

- Piensa y escribe:
 - Un sentimiento (sobre él va a “apoyarse” todo el poema).
 - Un color.
 - Un sabor.
 - Una parte del cuerpo.
 - Un momento del día.
 - Un animal.

- Ahora, construye tu propio poema. Por ejemplo⁴⁵:

En las tardes azules
los pájaros vuelan tristes

Tus ojos no salen de mi mente
.....

La amargura amarilla de las arañas.
Las tardes no dejan lugar a los recuerdos.
.....

Dulces mañanas tibias de agosto.
Tu voz viajando por el aire.
Mariposas blancas en mis oídos.

⁴⁵ Ejemplos inventados por nosotros para ilustrar lo que podría esperarse de esta actividad.

4. CONCLUSIÓN:

Como hemos tratado de dejar patente a lo largo de este trabajo, la literatura es una base muy interesante para crear, a partir de ella, materiales didácticos aplicables en la clase de “español como lengua extranjera”.

Hemos querido destacar, especialmente, el sincretismo de posibilidades que se condensan en esta disciplina: la literatura es “medio” (es input lingüístico tan válido como cualquier otro, siempre que sepamos seleccionarlo y adaptarlo a los diferentes niveles de aprendizaje); pero también es “fin en sí misma” (no podemos negar la parte artístico-estética inherente a las obras literarias). Estas dos concepciones básicas del producto literario se combinan y se retroalimentan, propiciando que el aprendiente de L2 desarrolle su “competencia lingüística” y su “competencia lecto-literaria” (y por ende, su “competencia comunicativa”), además de hacer posible la transmisión de conocimientos socioculturales, interculturales y “Culturales” (saberes enciclopédicos). En definitiva, la literatura permite enseñar y practicar aspectos gramaticales, funcionales, pragmático-comunicativos, a la vez que canaliza todas las dimensiones de la cultura, e integra aspectos estilísticos que pueden ser fuente de motivación y de potenciamiento del componente afectivo dentro del aula de E/LE.

Y, en nuestra opinión, este último rasgo definitorio del potencial de los materiales literarios en la clase de L2 no es, en absoluto, desdeñable: es evidente que la literatura genera respuestas emocionales en los aprendientes (los “talleres de escritura creativa” que hemos descrito en las páginas precedentes dan buena fe de ello), ya que, entre otras muchas cosas, los textos literarios pueden ser un punto de partida para que, a partir de una propuesta didáctica concreta, los aprendices puedan expresar sus opiniones, reacciones, reflexiones –más o menos- objetivas y sentimientos más subjetivos. La literatura engloba “lo de dentro” y “lo de fuera”: realidad exterior y realidad interior de los sujetos.

En suma, esta exploración en los modos en que la literatura puede resultar provechosa dentro de una clase de lengua nos ha demostrado que hay muchas (y muy versátiles) maneras de “jugar” con las piezas de este puzle maravilloso: el sistema de la lengua.

5. BIBLIOGRAFÍA:

- Aguiar e Silva, V. M.: *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980.
- Aldrich, M. C.: “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil, y cómo superarla”. En: Mariano Franco Figueroa (et al.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 59-64.
- Alonso-Cortés Fradejas, M^a Dolores, M^a del Camino Garrido Rodríguez, Elena Prado Ibán y Milka Villayandre Llamazares: “Tareas para la práctica de las destrezas comunicativas en la clase de cultura”. En: Mariano Franco Figueroa (et al.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 759-767.
- Álvarez Valadés, Josefa: “Un ejemplo de explotación didáctica de la poesía de Gloria Fuertes en la clase de E/LE”. *Frecuencia L*, núm. 23, julio de 2003, págs. 26-33.
- Anadón, María José: “Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti: una propuesta didáctica para el aula de E/LE”. *Frecuencia L*, núm. 26, julio de 2004, págs. 19-21.
- Artuñedo Guillén, Belén y Teresa González Sáinz: “Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE”. En: M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (coords.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. León, 5-7 de octubre de 1995. León, Universidad de León, 1996, págs. 169-176.
- Aventín Fontana, Alejandra: “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”. En: *Espéculo*, núm. 29, 2006. <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>> [01-07-2011].
- Bados Ciria, Concepción: *Textos literarios y ejercicios. Nivel avanzado*, Madrid, Anaya, 2001.
- Bados Ciria, Concepción: *Textos literarios y ejercicios. Nivel superior*, Madrid, Anaya, 2001.
- Barroso García, Carlos y Mercedes Fontecha López: “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”. En: Mariano Franco, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas y Francisco Ruiz (coords.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tomo II*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 107-113.
- Benedetti, Mario: *El olvido está lleno de memoria*, Madrid, Visor, 1997.
- Benedetti, Mario: *Poemas de otros*, Madrid, Visor, 2001.
- Benetti, Giovanna, Mariarita Casellato y Gemma Messori: *Más que palabras. Literatura por tareas*, Barcelona, Difusión, 2008.

- Bremond, Claude: *Logique du récit*, París, Seuil, 1973.
- Caballero Rubio, María del Carmen y Julia Beatriz Corral Hernández: “El teatro desde una perspectiva coloquial”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 151-163.
- Clouet, Richard y Patricia Arnaiz Castro (coords.): *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2010.
- Collie, Joanne y Stephen Slater: *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- Cortázar, Julio: *Todos los fuegos, el fuego*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1968.
- Cuesta Estévez, Gaspar J.: “De Lope de Vega a Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 501-506.
- Eusebio Hermira, Sonia: “La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/ELE”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 205-212.
- Even-Zohar, Itamar: “Polysystem Theory”, *Poetics Today* 1(1-2 Autumn), págs. 287-310.
- Ferri Coll, José María: “El arte de escribir para estudiantes noveles”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 237-242.
- García Márquez, Gabriel: *El amor en los tiempos del cólera*, Barcelona, Random House Mondadori, 2008.
- García Martínez, Vicent: “Cine y educación literaria: motivos para el encuentro”. En: Juana Herrera Cubas, Manuel Abril Villalba y Carmen A. Pardomo López (coords.). *Documentos congresuales. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, La Laguna (Santa Cruz de Tenerife), Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 209-223.
- Garrido, Antonio y Salvador Montesa: “La literatura en la enseñanza de español para extranjeros”. En: Rosario Alburquerque (ed.). *III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera: del 17 al 23 de septiembre de 1990*, Castillo-Palacio Magalia, Las Navas del Marqués (Ávila), Madrid, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión de Español, 1991, págs. 73-83.

- Hernández, Charo: "La expresión escrita en el aula". En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tomo II*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 909-918.
- Hernández, Esperanza: "Propuesta de técnicas de dramatización para la clase de E/LE". *Frecuencia L*, núm. 27, noviembre de 2004, págs. 25-27.
- Herrero Figueroa, Araceli: "La enseñanza de la literatura. Una propuesta comparatística de aplicación en las aulas". En: Juana Herrera Cubas, Manuel Abril Villalba y Carmen A. Pardomo López (coords.). *Documentos congresuales. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, La Laguna (Santa Cruz de Tenerife), Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 237-251.
- Iglesias Casal, Isabel: "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones". En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tomo II*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 941-951.
- Iriarte Vañó, María Dolores: "Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE". En *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, núm. 11, Montreal: Université de Montreal, mayo 2009, págs. 187-206. Tomado de la Red: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>> [21-05-2011].
- Jaramillo Agudelo, Darío: *Amores imposibles*. Tomado de la Red: <<http://amediavoz.com/jaramilloDarío.htm#7>> [13-07-2011].
- Jardiel Poncela, Enrique: *El libro del convaleciente: inyecciones de alegría para hospitales y sanatorios*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1943.
- Jauss, Hans-Robert: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus, 1986.
- Jouini, Khemais: "El texto literario en la clase de E/LE. Propuestas y modelos de uso". Tomado de la Red: <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>> [01-07-2011].
- Juárez Morena, Pablo: "La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros". En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). Actas del VII Congreso de ASELE: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 277-283.
- Lerner, Ivonne: "El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE". En: Mariano Franco Figueroa (et al.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 402-408.
- Maley, A. y A. Duff: *Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

- Martín Peris, Ernesto: "Propuestas de trabajo de la expresión escrita". En: Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actalibre, 1994, págs. 181-192.
- Mendoza Fillola, Antonio: *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona, 2007.
- Millares, Selen: "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua". *Frecuencia L*, núm. 22, febrero de 2003, págs. 40-45.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans: "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua".
En la Red: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtml> [01-07-2011].
- Naranjo, María: *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999.
- Neruda, Pablo: *Poesía*, Madrid, Unidad Editorial, 1998.
- Ocasar, José Luis: "Textos literarios para la práctica de la cadencia: dos experiencias fonéticas de aula". *Frecuencia L*, núm. 27, noviembre de 2004, págs. 22-24.
- Ortega Ruiz, Ana María y Francisco Melguizo Alonso: "Taller de relatos". En: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (coords.). Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga, del 10 al 12 de octubre de 1991. Málaga, Unicaja-ASELE, 1994, págs. 253-262.
- Pedraza Jiménez, Felipe B.: "La literatura en la clase de español para extranjeros". En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). Actas del VII Congreso de ASELE: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 59-66.
- Pérez murillo, María Dolores: "La interacción oral sobre un relato breve en el aula plurilingüe". En: Juana Herrera Cubas, Manuel Abril Villalba y Carmen A. Pardomo López (coords.). *Documentos congresuales. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, La Laguna (Santa Cruz de Tenerife), Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 83-92.
- Pizarnik, Alejandra: *Antología*, Madrid, El País (colección de poesía), 2009.
- Plaza, Nuria: "Consideraciones sobre el análisis de cuatro novelas contemporáneas. Propuesta práctica interdisciplinaria". En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). Actas del VII Congreso de ASELE: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 555-561.
- Provencio Garrigós, Herminia: "El texto literario. Propuestas de explotación didáctica en el aula de E/LE con las TIC". *Frecuencia L*, núm. 29, mayo de 2005, págs.33-41.
- Propp, Vladimir: *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1974.

- Quintana Pareja, Emilio: "Literatura y enseñanza de E/LE". En: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (coords.). Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga, del 10 al 12 de octubre de 1991. Málaga, Unicaja-ASELE, 1994, págs. 89-92.
- Quintana Pareja, Emilio: "Lengua y cultura en la clase de E/LE: la España del siglo XX a través de la poesía". En: Pedro Barros García (et al.). II Jornadas sobre aspectos del español como lengua extranjera. Granada, Universidad de Granada, 1993, págs. 119-125.
- Romero Blázquez, Covadonga: "El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/ELE". En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). Actas del VII Congreso de ASELE: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 379-387.
- Rosales Varo, Francisco y Pablo Martínez Gila: "El surrealismo en el aula: una propuesta de creación de material para la enseñanza de español L". En: Pedro Barros García (et al.). II Jornadas sobre aspectos del español como lengua extranjera. Granada, Universidad de Granada, 1993, págs. 135-146.
- Ruiz Cecilia, Raúl y Juan Ramón Guijarro Ojeda: "Prácticas para el desarrollo de la expresión escrita en Español Lengua Extranjera". En: Montoya Ramírez, M^a Isabel (ed.). *Enseñanza de la lengua y cultura españolas a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, 2005, págs. 109-126.
- Rus Oneca, Sara: "La enseñanza de la comicidad verbal y cultural en textos teatrales españoles de posguerra". En: Mariano Franco Figueroa (et al.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 611-619.
- Salas Díaz, Miguel: "El folclore infantil español en el aula de E/LE". *Frecuencia L*, núm. 26, julio 2004, págs. 3-7.
- Santamaría Molerés, Laura: "Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios". En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tomo II*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 647-654.
- Sanz Pastor, Marta: "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". Tomado de la Red:
<http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/1-MartaSanz.pdf> [30-06-2011]
- Senabre, Ricardo: "El léxico literario". En: Actas II Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas. Cáceres, Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, 1991, págs. 11-27.
- Suárez Robaina, Juana Rosa: "¿Adivinas, cuartetas, trabalenguas...? La literatura tradicional en el aula de ELE: sugerencias didácticas". En: Juana Herrera Cubas,

- Manuel Abril Villalba y Carmen A. Pardomo López (coords.). *Documentos congresuales. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, La Laguna (Santa Cruz de Tenerife), Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 411-421.
- Tarrés Chamorro, Iñaki: “Propuesta de algunos criterios para la redacción de lecturas graduadas”. *Frecuencia L*, núm. 29, septiembre de 2005, págs. 3-8.
- Tudela Capdevila, Nitzhia: *El texto literario en la clase de E/LE. Una propuesta didáctica a partir de un fragmento de «Qué te voy a contar», de Martín Casariego*. En: <http://www.uv.es/foroele/foro3/Tudela_Capdevila.pdf> [04-07-2011].
- Ubach Medina, Antonio: “Los últimos narradores y la clase de español”. En: Mariano Franco Figueroa (et al.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 721-730.
- Vasconcelo, Nérida Beatriz: “Lectura: la búsqueda de sentido en la clase de ELE”. En: CELE. Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de E/ELE. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 29, 30 y 31 de marzo de 2007. Rosario, Universidad de Rosario, 2007, págs. 220-222.
- Vellegal, Ana M^a: “WWW.SOS E/ELE. Recursos literarios II”. *Frecuencia L*, núm. 29, septiembre de 2005, págs. 38-41.
- Warning, Rainer (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989.
- Widdowson, H.G.: *Practical stylistics. An approach to poetry*, Oxford, Oxford University Press, 1993.