



Universidad
Nebrija

Universidad Antonio de Nebrija
Departamento de Lenguas Aplicadas

**Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo.
“Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época”: una unidad didáctica.**

**Autora: Rosario Mascato Rey
Tutora: Alicia Martínez Crespo
Febrero, 2008**

0.- INTRODUCCIÓN

1.- EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

2. UN CURSO ESPECÍFICO DE LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA PARA ESTUDIANTES DE EE.UU.: EXPERIENCIA Y EVALUACIÓN.

3.- PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE CURSOS DE LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA PARA FINES ESPECÍFICOS.

3.1. ANÁLISIS DE VARIABLES: OBJETIVOS Y NECESIDADES DEL GRUPO META

3.2. UNA OPCIÓN METODOLÓGICA: ENFOQUE COMUNICATIVO Y DESTREZAS

3.2.1 La destreza lectora: desarrollo de estrategias cognitivas para una lectura (crítica)

3.2.1 Producción escrita: escritura creativa y escritura académica en la clase de Literatura en E/LE

3.3. DOCENCIA DE LITERATURA, CONTENIDOS Y RIGOR INVESTIGADOR.

3.3.1. El caso de Ramón del Valle-Inclán.

3.3.2. Valle-Inclán en los manuales de ELE.

3.4. CONCLUSIONES.

4. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE RAMÓN DEL VALLE-INCLÁN PARA UN CURSO DE LITERATURA ESPAÑOLA DESTINADO A ESTUDIANTES EXTRANJEROS.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

ANEXO I

0.- INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en el diseño de un curso de literatura, tradicionalmente los docentes asumimos las prácticas que nos han envuelto durante décadas y pensamos, por tanto, en imbuir al alumnado de todos los conocimientos precisos para que construya un conocimiento estructurado de la historia de la literatura en lengua española, sin percatarnos de que, en la mayoría de los casos, nuestros alumnos no disponen del tiempo ni probablemente tienen la necesidad ni el interés para ello; esto es, ya no serán filólogos a la vieja usanza. Sin embargo, nos empeñamos en repetir las mismas fórmulas que hemos escuchado cuando éramos alumnos, obteniendo como resultado, salvo contadas excepciones, la falta de motivación y atención por parte de quienes son nuestros colaboradores indispensables en el aula.

Esta memoria se propone reflexionar sobre la docencia de literatura, no como recurso didáctico para el aula de lengua extranjera, sino como materia en lengua extranjera que muchos estudiantes deben cursar, bien en el ámbito de la Educación Secundaria (por ejemplo, el Bachillerato Internacional), o en el ámbito universitario (en universidades españolas, europeas o americanas).

Para ello, tras exponer un breve estado de la cuestión respecto al uso de textos literarios en este contexto, me propongo analizar una experiencia práctica, la mía, en el ámbito de la docencia universitaria para estudiantes extranjeros. Dicho análisis mostrará las incongruencias de los planteamientos que muchas veces provoca el contraste entre las expectativas y objetivos de los alumnos de un curso semejante, con los objetivos marcados *ab initio* por un docente, de acuerdo a un programa y el *currículum* del centro en cuestión.

Por ello, proponemos en esta memoria un estudio de los distintos elementos que configuran el diseño de materiales para un curso de literatura española e hispanoamericana, considerando en el caso concreto que analizamos, la literatura como expresión cultural de un espacio y una época determinados, en diálogo con otras expresiones culturales coetáneas.

De acuerdo con el sociólogo francés Pierre Bourdieu, la literatura es uno de los campos que constituyen el campo de la cultura (al igual que el las artes o el cinematográfico), por lo que la manera de abordar la literatura como producto cultural no debe diferir de la metodología utilizada para abordar cualquier otro de esos campos, conclusión a la que previamente ya habían llegado la semiótica de la Escuela de Tartu o el profesor Itamar Even-Zohar. Esto es, no entender la literatura como un conjunto de

textos, desprovistos de propósito y ajustados a una clasificación pre-construida por los procesos de canonización y jerarquización de autores y obras, sino tener en cuenta, por un lado, “the genesis and structure of the totally specific social space in which the ‘creator’ is inserted and constituted as such, and where her ‘creative project’ itself is formed; and on the other hand, the genesis of the simultaneously generic and specific dispositions, common and singular, which she has imported into this position.” (Bourdieu, 190-191)

Es por ello, que queremos especificar que entendemos y presentamos, en esta propuesta, la literatura como un producto cultural, en diálogo, por tanto con otros productos culturales y condicionada por las características y problemáticas del campo en que son producidas (desde el punto de vista, histórico, político, económico, etc.). Se trata de un acercamiento a la literatura no sólo como texto, sino como discurso de un tiempo, desde un campo cultural (complementado por la pintura, escultura, música, cine, etc.) y en diálogo con otros campos (socioeconómico, político, etc.). Por tanto, lo que aquí queremos presentar son las claves para el diseño de un curso de literatura que establezca puentes con otras realidades coetáneas al autor; y que pueda atraer a alumnos de muy diversas disciplinas académicas (en su mayoría ajenos a las Humanidades), hacia el estudio de la literatura como cultura.

Para ello, optamos por una metodología de tipo comunicativo, en la que el texto literario cobra mayor entidad, y pasamos a tratar, ya no de géneros literarios, sino de géneros textuales (vid. infra.), lo que supone una nueva tipología de estudio, con un formato e *input* adecuados al grupo meta, donde además de profundizar en las macrofunciones textuales (narrativa, expositiva, descriptiva, argumentativa), podemos establecer puentes que ayuden al estudiante a profundizar en los contenidos socioculturales. Unos ejemplos quizás puedan servir de ilustración, para ver a qué nos referimos: en el caso de Valle-Inclán, éste publicó algunos artículos de crítica pictórica, posteriormente incluidos algunos de ellos en los catálogos de amigos suyos, como el pintor andaluz Romero de Torres. Un texto literario fuera del contexto habitual puede resultar mucho más atractivo y además ayudar a desentrañar la estética del escritor, en la que resultan fundamentales sus conocimientos del mundo del arte –en una época, por otra parte, en la que el sincretismo artístico es uno de los ejes creativos-. En cuanto a la poesía, ¿por qué no acercarnos al ámbito de la *performance escénica* y hablar de los recitales de poesía que, en la Europa de principios del siglo XX se convierten en un campo de experimentación para la renovación formal de la producción poética y la dramatización?

Por otra parte, no queremos dejar de lado la pertinencia de adecuar las prácticas y

contenidos docentes en un curso de literatura a la actualidad de la investigación. Paradójicamente, si abrimos un manual de literatura (para ELE o ESO) nos encontraremos con los mismos datos y textos de los autores canónicos que encontrábamos hace veinte años, mientras que un vistazo a la bibliografía crítica generada en torno a cualquiera de los autores que conforman el *corpus* al que nuestros estudiantes deben enfrentarse, demostrará que muchos son los tópicos desechados en torno a ellos, así como la abundancia de nuevos textos e información que pueden ayudarnos a proponer nuevas y sugerentes perspectivas de aproximación a los mismos. Por ello, queremos prestar la atención debida al rigor investigador, teniendo en cuenta que, de la misma manera que no podemos enseñar geografía política del continente europeo al igual que hacíamos hace un par de décadas, tampoco los saberes en el mundo de la literatura son inamovibles. Y así queremos mostrarlo analizando un caso concreto: el del escritor Ramón del Valle-Inclán. Tras detenernos brevemente en un repaso, con pretensiones de exhaustividad, de las últimas y más sobresalientes propuestas teóricas y metodológicas en torno a su vida y obra, veremos cómo se presenta su figura ante un estudiante extranjero de literatura española, para comprobar el abismo que separa las dos caras de esta disciplina —la docencia y la investigación.

Así, en esta Memoria, ofreceremos los conceptos clave para el diseño de una propuesta con estas características: análisis de los intereses y necesidades del grupo meta, metodología comunicativa y destrezas; y, por último, contenidos rigurosos y actualizados.

1.- EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

La suerte de los materiales literarios en el aula de lengua ha sido muy diversa a lo largo de las últimas seis décadas. Mientras que en los años 50, el enfoque tradicional se centraba en el texto literario como material a partir del cual trabajar las reglas gramaticales; en los 60, los enfoques de tipo estructural suprimen este uso de la literatura en el aula de idiomas a fin de centrar su atención en muestras de lengua en las que el vocabulario y las estructuras lingüísticas tenían la primacía, especialmente desde el punto de vista audio-lingual. Ya en los 70, el desarrollo de los enfoques nocio-funcionales se sigue centrando en los aspectos lingüísticos, dando mayor relevancia a la naturalidad de las muestras de lengua utilizadas en el aula, por lo que la literatura, al ser considerada como una creación artificial, estaba lejos de tener cabida en los currículos de lenguas extranjeras. Y en los 80, la revolución emprendida por los enfoques de tipo comunicativo, provoca un marcado rechazo de la literatura como material didáctico, al asumir que se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria (Albaladejo 2007: 37).

Sin embargo, los 90 abren un nuevo panorama, en el que se dan cita planteamientos metodológicos más eclécticos, a partir de los cuales es posible integrar las aportaciones de numerosas disciplinas, entre las que se encuentra también la literatura. Desde ese momento, los textos literarios llegan a convertirse en instrumento didáctico cuyo uso en las aulas de lengua es, no sólo útil, sino incluso recomendable, por diversos motivos, como los enumerados por Collie y Slater, en su obra *Literature in the classroom* (1987): en primer lugar, su carácter de *realia*¹; en segundo, su consideración como fuente de contenidos y códigos socioculturales y de conducta²; a esto se suma su entramado lingüístico, cuya riqueza en términos léxicos, gramaticales y nocio-funcionales, los habilita además como modelos para motivar la producción oral y escrita de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar ambas destrezas también en términos de creatividad³; y, por último, señalan Collie y Slater, la

¹ "In reading literary texts students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on. And, although it may not be confined within a specific social network in the same way that a bus ticket or an advertisement might be, literature can non the less incorporate a great deal of cultural information" (4)

² "Reading literature of a historical period is, alter all, one of the ways we have to help us imagine what life was like in that other foreign territory: our own country's past. Literature is perhaps best seen as a complement to materials used to increase the foreign learner's insight into the country whose language is being learnt" (4)

³ "Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language –the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas- which broaden and enrich their own writing skills. The extensive

literatura es, asimismo, un instrumento que, adecuadamente utilizado en las aulas, puede incluso resultar motivador para el estudiante de lenguas una vez superado el nivel umbral⁴.

A estas razones, cabe añadir otras como la diversidad de registros y variantes lingüísticas que ofrecen los textos literarios, o la convicción de que el uso de la literatura puede incrementar en el alumnado su gusto por la lectura y desarrollar en ellos el placer estético.

En el ámbito de la docencia de E/LE, son muchos los artículos dedicados tanto a defender la pertinencia de la literatura como recurso didáctico que genera una amplia gama de posibilidades de explotación en el aula de lengua (Miralles (2003), Mendoza Fillola (2004), Sanz Pastor (2006) o Albaladejo García (2006 y 2007)), como a mostrar ejemplos de dichos usos en gran diversidad de explotaciones didácticas de textos literarios, muchas veces desde enfoques interdisciplinarios⁵.

Y si algo tienen en común todas estas propuestas (teóricas y prácticas), es el hecho de que parten de la concepción de los propios Collie y Slater: el uso de materiales literarios en el ámbito de la docencia de lenguas extranjeras.

Sin embargo, mucho más difícil es encontrar referencias a la existencia, enfoque o diseño de materiales para la realización de un curso específico de literatura española e hispanoamericana para estudiantes extranjeros; y no menos complicado es encontrar referencias a un curso de literatura para fines específicos. Ni siquiera métodos exclusivamente diseñados para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de historia de la literatura hacen referencia a estas cuestiones, y se enmarcan, una y otra vez, como materiales complementarios al aula de lengua, algunos incluso de uso autodidacta⁶.

reading required in tackling a novel or long play develops the students' ability to make inferences from linguistic clues, and to deduce meaning from context, both useful tools in reading other sorts of material as well (...)" Pero no sólo, sino que también "a literary text can serve as an excellent prompt for oral work. (...) At a productive level, students of literature will, we hope, become more creative and adventurous as they begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to master and begin to use some of that potential themselves" (5).

⁴ "We believe that this can happen, and can have beneficial effects upon the whole language learning process, as long as the reader is well motivated, and as long as the experience of engaging with literature is kept sufficiently interesting, varied and non-directive to let the reader feel what he or she is taking possession of a previously unknown territory (6)."

⁵ Vid. a este respecto el número especial publicado por la revista *Carabela* (2006) o las múltiples explotaciones que podemos encontrar en la *Didáctica* del Centro Virtual Cervantes. Entre estas últimas, cabe destacar, en referencia al autor que nos ocupa, las propuestas de la profesora Marta Sanz, sobre el personaje de la Niña Chole (de la *Sonata de Estío*), publicadas el 19 y 22 de junio de 2002, respectivamente.

⁶ Véase, a modo de ejemplo, lo indicado por las autoras de *Más que palabras. Literatura por tareas*, publicado en 2004 por la Editorial Difusión: "Reír, llorar, sentir, vivir, aprender... Éstas son sólo algunas de las posibilidades que nos ofrece la lectura puesto que la literatura le habla a nuestro cuerpo, a nuestro espíritu, sacude nuestros sentimientos, despierta nuestros sentidos, estimula nuestra imaginación, nutre nuestro intelecto... En ella está todo: la posibilidad de entrar en un mundo conocido y nuevo a la vez,

Sin embargo, esto no deja de ser paradójico, por dos razones: la primera es la presencia en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) de contenidos específicos referidos al ámbito de la literatura⁷, que no siempre son tenidos en cuenta en el diseño de manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera; la segunda, una realidad académica: la existencia de cursos específicos de Literatura Española e Hispanoamericana concebidos para estudiantes extranjeros, bien en programas de Bachillerato Internacional o en universidades españolas (i.e. Santiago de Compostela) y extranjeras (por ejemplo, anglosajonas o portuguesas), bien dentro de programas específicos de inmersión lingüística para alumnos extranjeros, bien en sus propios países, como parte de licenciaturas y especializaciones académicas.

Fruto de todo ello, han empezado a surgir sugerentes propuestas alternativas con el fin de revalorizar el uso de textos literarios en cursos para estudiantes extranjeros. Un claro ejemplo de que estas cuestiones empiezan a ser merecedoras de atención por parte de los docentes y profesionales del ámbito de la enseñanza en ELE son, precisamente, algunos trabajos, pioneros en el ámbito de la crítica hispánica en proponer cursos específicos de literatura para estudiantes extranjeros, desde un enfoque de tipo comunicativo/constructivo, adecuado a las distintas opciones curriculares que antes mencionábamos.

Como muestra de lo dicho anteriormente, cabe citar el interesante trabajo del profesor Xaquín Núñez Sabarís (2006), quien propone una programación de Historia de la Literatura Española, con planteamientos de tipo comunicativo, y desde una perspectiva interdisciplinar, en la que lejos de “ofrecer al alumno un conjunto de obras introducidas por una descripción del autor, del período y con una propuesta de análisis de texto en la que el alumno solamente deba activar los mecanismos encaminados a la comprensión”, se trata de que “el estudiante entre en contacto con una serie de textos, en cuyo proceso participará y, cuyo objetivo consistirá en que el trabajo didáctico de cada uno de ellos contribuya a rellenar el trayecto diacrónico de una historia de la literatura española” (24). Así, el autor divide esta programación en unidades que coinciden con la selección autor-obra, y no con el criterio más amplio de período, cuyos objetivos y contenidos se

porque por un lado comparte el aspecto humano común a todos, y por otro nos conduce a mundos extraños y sugerentes. [...] *Más que palabras* está destinado principalmente a los estudiantes de español como lengua extranjera que, después de haber alcanzado un nivel B1 de competencia lingüística en español (según el MCR) deseen aproximarse a su literatura y prefieran servirse de una guía rigurosa y amena para recorrer algunas de sus páginas más representativas a lo largo de este viaje” (15-16).

⁷ Como parte del Inventario de Referentes Culturales referidos al punto 3 (Productos y Creaciones Culturales), en directa relación con contenidos de historia del pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas (vid., a modo de ejemplo, para Nivel B1-B2, vol II: 536-545).

desarrollan en actividades en las que se tiene en cuenta el carácter central del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando el trabajo en el aula con material auditivo (canciones, recitales, lecturas de poemas o fragmentos, cuenta-cuentos) o audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes).

En otro ámbito se encuentra, el caso de algunas universidades estadounidenses, donde empiezan a desarrollarse cursos y publicarse manuales de Literatura para fines específicos, en los que los distintos géneros literarios son utilizados como instrumento didáctico para acceder a contenidos de carácter socio-cultural de los países hispanohablantes, fundamentales para la consecución de los objetivos de programas universitarios de especialización, por ejemplo, en economía o negocios.

Es el caso de la propuesta presentada por Nora Vergara Legarra (2006), quien ofrece su análisis de un curso de literatura con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes estadounidenses, mediante una selección de cuentos de diversos autores españoles y latinoamericanos (Augusto Monterroso, Reinaldo Arenas, Mario Benedetti, entre otros). Su “intención general es dar muestras de cómo una lectura estética de los textos literarios, enmarcada en un paradigma de lectura interactiva, favorece la aparición de un nuevo espacio en el aula, donde se descubren las conexiones entre los textos y las vidas de los aprendientes.” (5)

Otro ejemplo son los dos volúmenes (publicados por la Universidad de Yale) de la autoría de los profesores Carlos M. Coria-Sánchez y Germán Torres, quienes asumen la necesidad de alejarse de los enfoques tradicionalmente aplicados al estudio de la literatura, incluso en el aula de lengua, para ofrecer visiones interdisciplinarias de la realidad sociocultural de un país a través de la explotación de textos literarios. Su caso es el del ámbito de los negocios y la economía, como bien señalan en el prólogo a su libro *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana* (2002), lo que conlleva un cambio en el enfoque de un curso de literatura:

Although it is widely believed that literature is a critical tool in the foreign language classroom, the literary anthologies used in most Spanish programs at intermediate and advanced levels are geared primarily toward students majoring in literature and therefore are based on a traditional approach to the texts.[...] At least in the languages most frequently studied—German, French, and Spanish—and therefore among the largest number of students, interest has increasingly shifted away from the traditional study of literature toward more practical uses of language. [...] Students with wide interests can use the literary text as a way to explore social, political, and economic issues and thereby gain critical insights into the culture of the target language. This, of course, calls for a new approach to the literary text: An approach that leaves aside traditional literary analysis and focuses on the

social aspects and the context of the particular author and work.⁸

A pesar de su tamaño, creemos justificada la cita, porque los autores reseñan aquí tres cuestiones, fundamentales a nuestro parecer, que parecen haber quedado en el olvido, cuando nos referimos al uso de materiales literarios en español para estudiantes extranjeros: la primera es el carácter integrador de los materiales literarios, que permiten instruir al alumnado en contenidos relacionados con la realidad sociocultural, histórica, artística, filosófica o lingüística de un país y una época, pero también económica o política; la segunda cuestión es la que se refiere a la imperiosa necesidad de que la programación, materiales y objetivos de un curso se adapten a los intereses y necesidades de los alumnos, según su especialización y sus perspectivas académicas; la última, y no menos importante, es el proceso de reciclaje por el que debemos pasar los docentes de literatura para adecuarnos a los niveles de exigencia que los actuales programas internacionales, intercambios y convenios interuniversitarios demandan.

Tenemos, por tanto, diversas opciones, todas ellas bajo un nuevo enfoque de los estudios literarios, un enfoque de tipo comunicativo, en el que podemos optar por el uso de la literatura como elemento complementario en las clases de lengua, por el diseño de un curso de historia de la literatura, o por el uso de la literatura para fines específicos, de tipo cultural, social, económico, etc.

En cualquiera de las alternativas propuestas, se requiere el uso imperativo de metodologías interactivas, y no las habituales clases de tipo transaccional que caracterizan la

⁸ Señalan los autores de este manual: “The literary anthology we have compiled meets precisely the objectives mentioned above. It can be used in a variety of contexts: as a cultural complement in Spanish for international business, in literature classes specifically geared for students of Spanish for business, in culture classes, and in international studies. The texts, the introductory essays, and the questions and discussion themes suggested are aimed at providing the student with a better understanding of the cultural and social context of the Hispanic countries. // We are convinced that this new approach will render the study of literature a much more useful and immediate activity for those students who are not necessarily in a traditional literature field. At the same time, our anthology allows instructors to return to their field of specialization—literature—and discuss in a novel way texts and authors with whom they are already familiar.” Otros manuales de literatura, también publicados por Yale University Press, para fines específicos, son, por ejemplo, *Temas del comercio y la economía en la narrativa hispana*, también de Carlos M. Coria Sánchez y Germán Torres. O *Writing Toward Hope: The Literature of Human Rights in Latin America* (2006), de la profesora Marjory Agosin, quien señala en su prefacio a esta edición el carácter integrador de la literatura: “...human rights must not be seen as separate from history, culture, and the arts. They must coexist with the vital experiences of human beings who have suffered the violation of their rights. Consequently literature on this topic assumes a very personal yet collective voice that inserts itself within the canons of public history. Human rights literature encompasses the human experience of suffering and redemption through an aesthetic that requires responsibility and action on the reader’s part as well as critical thinking and empathy. This literature is born from writers, workers, women, and youth who clamor for the return of loved ones. It is born from the marginality of citizens who, although silenced, continue to act. [...] The strength of a literature that denounces and questions, that speaks and implies that its own citizens can decide through the power of their voices and words, becomes effective in denouncing the moral vacuum in which the abuses took place.”

enseñanza superior. A esto se suma el hecho de que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos, en un contexto en que, más allá de la inmersión lingüística, los alumnos/-as tienen la oportunidad de utilizar el español no sólo con el fin de acceder a esos otros contenidos literarios, socio-culturales, históricos, etc., sino también con el objetivo de profundizar en el uso de la L2 cuyo aprendizaje están desarrollando. Estamos, por tanto, ante un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, que en las últimas dos décadas ha sido investigado con especial interés en contextos de bilingüismo y plurilingüismo. Se trata del denominado “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (AICLE, también conocido por sus siglas inglesas como CLIL). La introducción de este método en la Enseñanza Superior está en fase de estudio e implantación, pero ha sido constatada su utilidad en los currículos orientados a la internacionalización, como es el caso del programa desarrollado por la Universidad de Santiago de Compostela, que a continuación presentaremos. Las implicaciones del uso de dicho método en la gestión del aula reconfiguran, por tanto, la tarea del profesor, cuya finalidad es identificar e utilizar las actividades desarrolladas en el aula siempre con un doble objetivo: lingüístico y social, de manera que se ponga el acento en el aprendizaje de tipo cooperativo entre los estudiantes⁹.

En este caso, al igual que en cualquier otro enfoque de tipo comunicativo, el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo el alumnado, por lo que será prioritario para el docente indagar en las características del grupo meta, a fin de diseñar actividades que les permitan aprender de manera simultánea tanto contenidos lingüísticos, como de la materia en cuestión: *vbg.* literatura española e hispanoamericana.

⁹ Para más información sobre este método y sus aplicaciones, vid. tanto Marsh como Suárez.

2. UN CURSO ESPECÍFICO DE LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA PARA ESTUDIANTES DE EE.UU.: EXPERIENCIA Y EVALUACIÓN.

A lo largo de últimos años, he desarrollado parte de mi actividad docente como profesora de la materia de “Literatura Española e Hispanoamericana” del *Semestre Académico* organizado por el Departamento de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela para alumnos de diversos *college* / universidades estadounidenses.

Dicha experiencia me ha servido para observar la importancia de múltiples variables que intervienen en el desarrollo y consecución de objetivos de un programa prediseñado de “Literatura Española e Hispanoamericana”, así como de las dificultades con que los alumnos se encuentran en función de esas variables, que a continuación pasamos a detallar explicando con mayor pormenor el programa del que estamos hablando.

El mencionado Semestre Académico consta de cinco materias diferentes, entre las cuales los estudiantes seleccionan un mínimo de cuatro. Estas materias son: *Lengua Española, Composición y Conversación, Cultura y Civilización Españolas, Historia del Camino de Santiago y Literatura Española e Hispanoamericana*. Cada materia consta de un total de 45 horas lectivas, desarrolladas en un número de entre 3 y 5 sesiones semanales de una hora de duración, en horario de mañana, desde mediados de enero hasta principios de mayo de cada año. La asistencia a las clases es obligatoria, pudiendo los alumnos disponer de un 10% de faltas para asuntos propios.

El sistema de evaluación tiene en consideración tanto la asistencia como la participación y progreso del alumnado en clase, la realización de trabajos escritos y presentaciones (tanto individuales como en grupo) y una serie de controles mensuales, que se suman a un examen final. El nivel académico es el propio de una Universidad.

Además, el reducido número de estudiantes por aula permite que estos cuenten, en todo momento, tanto con un seguimiento tutorizado por parte del profesorado, como con el asesoramiento y supervisión de un equipo de coordinación administrativa, en permanente contacto con sus respectivas universidades o *college*, informados de manera periódica del progreso de los estudiantes.

Durante estos cinco meses, los estudiantes participantes en el programa residen bien con familias españolas o en pisos compartidos con estudiantes universitarios también españoles. Por las tardes, disponen de distintas actividades culturales organizadas por el Departamento de Cursos Internacionales de la USC, aprovechando la amplia oferta cultural

de la ciudad compostelana. A dichas actividades, los estudiantes acuden siempre acompañados por un miembro del equipo encargado de la programación cultural, quien supervisa el aprovechamiento académico y personal que los alumnos pueden extraer de dichas actividades.

El objetivo del Semestre Académico es, en última instancia, brindar a los estudiantes extranjeros la posibilidad de realizar un curso de larga duración que les permita seguir estudios universitarios y conseguir un nivel óptimo en su dominio de la lengua española.

Por lo que se refiere al programa específico del Seminario de Literatura Española e Hispanoamericana, éste fue prediseñado con los siguientes objetivos:

- Consolidar el interés por la lectura y la literatura en español, entendidas como herramientas que nos permiten acceder a la realidad sociocultural e histórica del mundo hispano.
- Conocer algunos de los grandes nombres de la literatura española e hispanoamericana de los últimos 150 años y sus creaciones más representativas.
- Familiarizarse con la terminología básica para el análisis de la poesía, la narrativa y el teatro.
- Profundizar en las técnicas necesarias para leer y entender críticamente un texto literario.
- Desarrollar modos de escritura académicos.
- Distinguir las herramientas necesarias para convertirse en lectores críticos e independientes.

Para la consecución de estos objetivos, durante este curso los alumnos leyeron a lo largo del semestre una selección de fragmentos y/o obras completas de autores/-as representativos/as, cuya extensión y complejidad aumenta a medida que avanza el curso. Todo ello desde un enfoque de tipo interdisciplinar, que permita a los estudiantes obtener, al mismo tiempo, una visión complementaria desde otras artes (como la música, la pintura o el cine...). Durante las clases, los alumnos, bajo la supervisión y coordinación de la docente, trabajan con diversas dinámicas de grupo, para leer, analizar y discutir distintos aspectos de los textos, tanto en lo que se refiere a cuestiones lingüísticas y estilísticas propias del lenguaje literario, como a contenidos de tipo social, histórico o literario que les ayuden en la interpretación de la época seleccionada. A esto se suma la realización de actividades culturales complementarias, dentro del aula (exposiciones y presentaciones de pequeños trabajos de investigación desarrollados por el alumnado) o fuera de la misma

(visita a la Biblioteca de la Universidad para trabajar con primeras ediciones de clásicos de la literatura española; asistir a la Feria del Libro de Santiago de Compostela; realizar un “*bookcrossing*” (o liberación de libros; o viajar a la Fundación Cela, donde se custodia gran parte de la producción manuscrita y otros objetos de interés del autor).

El programa diseñado *a priori* por la docente, era el siguiente:

- 1.- Introducción al comentario de textos.
- 2.- Literatura hispánica de entresiglos: 1885-1910.
 - 2.1.- Latinoamérica: independencia y construcción identitaria.
 - 2.1.1.- José Martí. Rubén Darío. Horacio Quiroga.
 - 2.2.- España y Modernidad: desastre del 98. La Europa *fin-de-siècle*.
 - 2.2.1.- Ramón del Valle-Inclán. Antonio Machado. Miguel de Unamuno.
- 3.- Las vanguardias (1910-1936)
 - 3.1. Artistas españoles de vanguardia:
 - 3.1.1. Pablo Ruiz Picasso (cubismo y expresionismo)
 - 3.1.2. Residencia de Estudiantes, de Madrid
 - 3.1.2.1. Pintura y cine: Salvador Dalí y Luis Buñuel (surrealismo).
 - 3.1.2.2. Literatura: Generación de 1927. Surrealismo y neopopularismo: Federico García Lorca.
 - 3.2. Voces latinoamericanas: César Vallejo, Nicolás Guillén. Pablo Neruda. Jorge Luis Borges.
 - 3.3. La mujer, artista e intelectual, en la España de los años 30.
- 4.- La Guerra Civil (1936-1939) y sus repercusiones: el franquismo.
 - 4.1 Cárcel: Miguel Hernández.
 - 4.2. Exilio: Rafael Alberti.
 - 4.3. Censura, crítica social y literatura experimental:
 - 4.3.1. Camilo José Cela
 - 4.3.2. Antonio Buero Vallejo.
 - 4.3.3. Luis Martín Santos.
- 5.- Latinoamérica en los 60: el *boom* de la novela.
 - 5.1. El cuento fantástico: Julio Cortázar.
 - 5.2. El realismo mágico: Gabriel García Márquez.

El perfil del alumnado asistente a este programa en 2007 era uniforme en lo que se refiere a edad y nacionalidad (en torno a los 20 años, todos ellos estadounidenses). Sin embargo, al igual que sucede otros años, no lo era en lo tocante a otros aspectos, que, como veremos, es necesario tener en cuenta para el diseño de un curso de estas características.

La primera de estas variables es su competencia comunicativa en español, que puede oscilar, en un mismo grupo, entre B1 y C1, hecho que tiene que ver no sólo con el entorno familiar del que proceden, sino también con su itinerario académico. Es aquí donde entra en juego la segunda de las variables a tener en cuenta en este caso: la importancia que las materias en español tienen en el currículum académico de los estudiantes. En la mayoría de los casos, estas materias son parte de su *Minor* (o subespecialización), siendo escaso el número de alumnos cuyo *Major* (o especialización) es también en español. Depende, en ocasiones, de la institución de estudios superiores de la que proceden los alumnos, y he aquí un tercer elemento a tener en cuenta.

Así, entre los doce estudiantes que cursaron este programa en 2007, por ejemplo, diez procedían de *Loras College (Catholic Liberal Arts College*, de Dubuque, Iowa). Las especializaciones de estos estudiantes eran las siguientes: “Español y Relaciones Públicas”; “Español, Francés y Música”; “Español, Francés y Biología”; “Estudios Internacionales y Bioquímica”; “Estudios Católicos”; “Estudios Culturales y Relaciones Públicas”; “Criminología y Estudios de Género”; “Relaciones Públicas”; y “Español, Literatura y Escritura Creativa”.

Otras dos alumnas procedían de Reed College (Oregon Liberal Arts College, Portland) y sus respectivos *Major* eran en “Literatura Española e Hispanoamericana del siglo XIX” y “Literatura Española de los Siglos de Oro”.

No es este un elemento menor, puesto que ambas instituciones difieren sustancialmente en sus planteamientos ideológicos y académicos, lo que influye decisivamente en los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por un lado, Loras College es una pequeña universidad católica dependiente de la Archidiócesis de Dubuque, en Iowa, cuyo desarrollo se vincula con la necesidad de establecer un centro de educación superior en la ciudad, en consonancia con el ambiente conservador de la misma. Las clases que se desarrollan en esta institución son fundamentalmente de carácter magistral. Cabe señalar, como elemento no menor, la existencia de ciertos vetos o impedimentos, de carácter religioso, para el tratamiento de

ciertos temas o contenidos de tipo social e histórico¹⁰.

Reed College, por su parte, es una institución de educación superior sumamente inusual en el ámbito estadounidense. Es una universidad conocida por su carácter independiente y liberal así como por su imagen de centro de alto rendimiento académico para estudiantes selectos, donde, entre otras cosas, se demanda de cada alumno para su graduación la realización de un proyecto de investigación, que dará lugar a una tesis. Con especial renombre por sus programas de Humanidades, sus clases son habitualmente un lugar de encuentro, donde el profesor ejerce como mediador para la interacción entre los estudiantes¹¹.

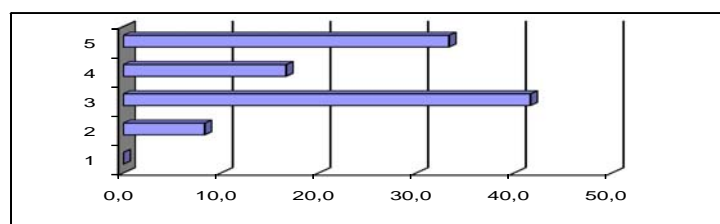
Todo lo anteriormente mencionado influye decisivamente en la percepción que los estudiantes tienen de la utilidad de un curso de Literatura Española e Hispanoamericana. Y así se refleja en las encuestas de evaluación final de la metodología, los materiales y la docente, realizadas por los estudiantes¹².

A la pregunta sobre la metodología empleada en este curso, los estudiantes aprueban la opción metodológica de la docente, pero sus apreciaciones son desiguales, siendo en su mayoría bastante críticos con el carácter interdisciplinar de la materia, al que muchos de ellos manifestaron no estar acostumbrados, al igual que a la no existencia de clases magistrales.

Me gusta la metodología docente

Puntuación	Frecuencia	%	% acumulado
1	0	0,0	0,0
2	1	8,3	8,3
3	5	41,7	50,0
4	2	16,7	66,7
5	4	33,3	100,0
Total	12	100,0	

Estadísticos descriptivos	Casos	Media	Desv. típ.
	12	3,75	1,055



¹⁰ Para más información, vid. <http://www.loras.edu/> o http://en.wikipedia.org/wiki/Loras_College

¹¹ Para más información, vid. <http://www.reed.edu/> o http://en.wikipedia.org/wiki/Reed_College

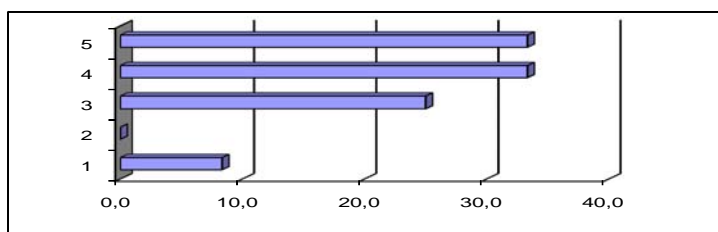
¹² Al final del Semestre, cada alumno cubre una encuesta de evaluación, en la que además de valorar sus residencias, actividades culturales y atención prestada por el Departamento, puntúan además el desarrollo de las materias, la profesionalidad del profesorado, etc. Además de los reseñados *supra* respecto a la materia de Literatura Española e Hispanoamericana, otros aspectos evaluados por los estudiantes, en una escala de 1 a 5, hacen referencia a los materiales utilizados (4,5); la consecución de los objetivos de la materia (4,55); claridad de las explicaciones y comprensión de las mismas por parte del grupo (4,25); y calidad del profesorado (4,67).

La selección de los estudiantes en cuanto a su especialización académica influye notablemente en otras de las preguntas de la encuesta, referente a la motivación que sentían hacia estas sesiones:

En esta clase me siento motivado

Puntuación	Frecuencia	%	% acumulado
1	1	8,3	8,3
2	0	0,0	8,3
3	3	25,0	33,3
4	4	33,3	66,7
5	4	33,3	100,0
Total	12	100,0	

Estadísticos descriptivos	Casos	Media	Desv. tip.
	12	3,83	1,193

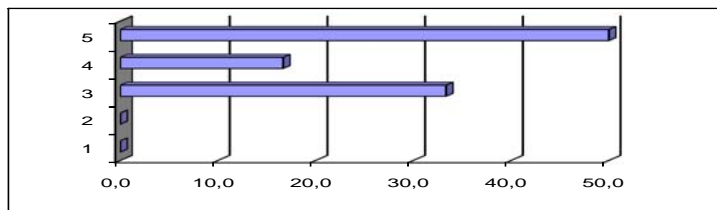


A la pregunta sobre la utilidad del Seminario, los alumnos respondieron positivamente, pero con distintos grados de satisfacción al respecto, lo cual es comprensible, especialmente entre los alumnos cuyo Major gira en torno a asignaturas primordialmente de Ciencias, un número considerable del grupo de Loras, como se ha señalado *supra*. Así, los alumnos consideran el seminario útil, pero con matices:

El seminario me ha sido útil

Puntuación	Frecuencia	%	% acumulado
1	0	0,0	0,0
2	0	0,0	0,0
3	4	33,3	33,3
4	2	16,7	50,0
5	6	50,0	100,0
Total	12	100,0	

Estadísticos descriptivos	Casos	Media	Desv. tip.
	12	4,17	0,937



Finalmente, entre los comentarios finales de carácter negativo, la balanza oscila entre aquellos que encuentran la materia de escasa utilidad, y que incluso manifiestan su desinterés por la misma, señalando problemas de comprensión derivados de su competencia lingüística; frente a aquellos otros que requieren más tiempo para el análisis de los textos y la discusión de los mismos en clase:

Análisis de texto
Desinterés por la materia
Dificultad de comprensión
Falta de comprensión y de coñexión entre la materia
Más análisis de texto
Poco tiempo para más materia

Sin duda, en este último caso, los comentarios están directamente relacionados con las variables previamente expuestas, que debemos tener en cuenta para el desarrollo de un curso de estas características. Es normal que un alumno de Ciencias encuentre escasa motivación en un curso de literatura, máxime cuando ese curso apenas es más que un nuevo ámbito donde desarrollar su competencia comunicativa en español. Sin embargo, para aquel alumnado cuya especialización es precisamente en Literatura, las demandas son otras, que pasan por una atención más pormenorizada al análisis puramente literario de las obras acompañado del desarrollo de discursos de tipo académico.

A estas consideraciones, se suman otras, que como profesora he tenido ocasión de observar, y que resumo a continuación:

- En primer lugar, la necesidad de dedicar tiempo en el aula a tareas de lectura, donde aquellos estudiantes cuya competencia comunicativa es de un nivel más bajo requieren una constante supervisión y colaboración con la docente, frente a aquellos otros alumnos que solicitan más lecturas para casa, a fin de que las clases se conviertan en foros de discusión y comentario.

- En segundo, la dificultad de los textos debe acompañar también a estas necesidades e intereses específicos de los estudiantes, por lo que el diseño de un programa *a priori* debe ser lo suficientemente flexible para luego complementarse con la selección de los textos oportuna para el grupo meta.

- En tercer lugar, la producción escrita debe, asimismo, orientarse a los objetivos del alumnado: mientras que para unos la creatividad es un elemento a explotar bien en el aula, bien como tarea para casa –individual o colectiva-; los otros se encaminan, por su

especialización, a la producción de discursos orales o escritos de tipo académico.

Resulta hartamente complejo enfrentarse a estas problemáticas a medida que el curso avanza, porque existe una programación que cumplir y unos objetivos que solventar. Además, la disparidad de criterios dentro del aula por parte de los alumnos, sus discrepantes expectativas respecto al curso, puede derivar incluso en una disposición emocionalmente negativa por parte de algunos estudiantes, frente a la materia, el/la docente o incluso hacia sus compañeros/-as, cosa que ante todo como docentes queremos y debemos evitar, ayudándoles a ser conscientes de lo que pueden hacer para automotivarse.

Si tenemos en cuenta que en un curso de lengua, los contenidos gramaticales, nocio-funcionales, léxicos y socioculturales pueden ser adaptados al nivel de los estudiantes, entendemos que, de la misma manera, los contenidos de un curso de literatura deben ser ajustados al público objetivo. Aunque, si bien es cierto que no podemos realizar un test de nivel para verificar qué contenidos de historia de la literatura ya han visto o no, sí debemos, en mi opinión, tener en consideración cada una de las variables anteriormente expuestas a fin de diseñar tareas y actividades adecuadas a sus competencias, intereses y necesidades, no por ello dejando de lado las exigencias del programa que deben cumplir para obtener la correspondiente calificación. Casar ambos aspectos resulta, sin duda, complicado, puesto que esto requiere que el docente tenga que dedicar gran parte de su tiempo al diseño de contenidos, materiales y actividades. Pero ello no quiere decir que el docente tenga que modificar su propuesta para cada grupo, sino que, como aquí quiero proponer, debemos establecer distintas tareas en función de las distintas necesidades y objetivos, como a continuación expongo.

3.- PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE CURSOS DE LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA PARA FINES ESPECÍFICOS.

3.1. ANÁLISIS DE VARIABLES: OBJETIVOS Y NECESIDADES DEL GRUPO META

Una manera de solventar este tipo de problemas pasa por establecer un clima de negociación y colaboración en el aula entre el docente y los estudiantes. El punto de partida para la consecución de dicha dinámica de trabajo parte de un mejor conocimiento por parte del tutor/docente del grupo ante el que se encuentra, de sus expectativas respecto a la materia y de sus objetivos académicos, personales y/o laborales. Por esta razón, entiendo como un *a priori* necesario para la elaboración y desarrollo de un curso de estas características la realización, al igual que sucede en los cursos de lengua, de un formulario de intereses y necesidades de los alumnos, previo al comienzo del curso.

La realización de dicho cuestionario por parte del grupo implica que el docente cuenta, *a priori*, con una serie de informaciones relevantes para poder tomar las decisiones necesarias al adaptar la programación a los objetivos del curso, de los estudiantes y de su propia persona. Dichas decisiones pueden afectar a la metodología, los contenidos literarios y/o socio-culturales, la selección de materiales, las dinámicas de trabajo en el aula, el tipo de tareas de lectura, escritura y discusión, el desarrollo o no de tareas complementarias fuera del aula, así como al seguimiento y criterios de evaluación que el docente hará del trabajo de los estudiantes. Es decir, a todos los elementos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un aula donde se prime un enfoque de tipo comunicativo, independientemente de si estamos tratando de una materia de lengua o, como en este caso, de literatura.

En primera instancia, el cuestionario puede ayudar al profesor a orientar el enfoque y contenidos del curso. Esta decisión es de máxima importancia, porque los estudiantes pueden preferir el uso de textos literarios para consolidar su competencia comunicativa en ELE (por tanto estaríamos hablando de un aula de español como lengua extranjera); pueden optar por estudiar la literatura como producto cultural de una época, que establece relaciones con otros productos culturales coetáneos (por lo que estaríamos ante un curso de literatura para fines específicos centrado en contenidos de historia, cultura, economía, política, etc., de España y/o Latinoamérica); o pueden preferir ceñirse al estudio, análisis y comentario de textos literarios para profundizar en la historia, teoría y crítica literarias, por

lo que estaríamos hablando de un curso de Historia de la Literatura española e hispanoamericana. La diferencia, como se puede apreciar, no es menor. Y el aprovechamiento que nuestros alumnos hagan de dicho curso está fuertemente condicionado por todas las variables analizadas que el docente considere oportuno someter al juicio de los estudiantes en el cuestionario.

En segundo lugar, el simple hecho de responder a un cuestionario, si este está en español, puede dar al docente algún tipo de criterio para verificar la competencia gramatical del alumnado, hecho que va a influir necesariamente en la selección de textos adecuados a su competencia comunicativa en español. Y más si incluimos una pregunta directamente relacionada con una autoevaluación, por parte del alumnado, de su nivel de lengua.

Por otro lado, podemos encontrarnos con el caso de que algunos de nuestros estudiantes no hayan cursado nunca antes un curso de literatura, frente a otros que han optado por especializarse en humanidades, otorgando a las materias de literatura –en español u otros idiomas- un lugar preeminente en su formación.

Ambas variables son importantes para el docente, puesto que puede valerse de estas circunstancias para realizar actividades y proponer dinámicas de grupo donde un estudiante “amateur” trabaje con otros de su condición o sea acompañado y supervisado por un estudiante “experto” que le ayudará a profundizar en conceptos de cierta complejidad.

En caso de que los cuestionarios sean muy dispares, corresponde al docente la negociación y orientación de los contenidos a fin de que todos los estudiantes reciban la misma atención a sus demandas y necesidades.

Veamos un ejemplo práctico, a fin de mostrar la pertinencia de nuestra propuesta. Teniendo en cuenta todas las posibles variables, anteriormente mencionadas, para el curso desarrollado durante el Semestre Académico en la Universidad de Santiago de Compostela, hemos diseñado un cuestionario de estas características a fin de mostrar la pertinencia de nuestra propuesta. En dicho formulario (vid. Anexo), el alumno debe responder diversas preguntas que giran en torno a las cuestiones antes señaladas: motivaciones para el estudio de español, importancia de las materias de español en su formación académica, asistencia previa a un curso de literatura y metodología utilizada en el dicho curso, conocimientos generales de historia de la literatura española e hispanoamericana (épocas y autores), preferencias de lectura (en L1 y L2), soportes y géneros textuales¹³ de preferencia para el trabajo en el aula, temas y relaciones interdisciplinarias de interés para su desarrollo durante

¹³ Respecto a la consideración de “género textual”, frente a “género literario”, vid *infra*, apartado 3.2.

el curso, evaluación de aspectos positivos y negativos para realizar un curso de literatura en español.

De acuerdo con todo lo expuesto, entendemos que podemos proponer, *a priori* un programa de curso, para el que podemos optar hasta por tres tipos distintos de metodología, diseñando materiales acordes en torno a textos literarios:

A) un curso de lengua cuyo corpus básico fueran las producciones literarias de autores españoles;

B) un curso de literatura para fines específicos (en este caso, sociocultura, política, economía, etc.);

C) un curso de historia de la literatura española e hispanoamericana.

Así, para el grupo de estudiantes anteriormente propuesto, el primero de ellos, quedaría descartado, puesto que, como expresábamos anteriormente, este programa incluye dos materias de Lengua Española y de Composición y Conversación, donde los estudiantes desarrollarían los mismos contenidos, aunque con distintos materiales; el último de ellos, sería posible únicamente para dos de las alumnas del grupo, las procedentes del College de Reed (EE.UU.), especializadas en Literatura Española¹⁴. Para el grueso del grupo, visto el perfil de los alumnos –vid. *supra*–, lo más recomendable sería adaptar el programa para un curso de literatura para fines específicos, cuyo modelo a continuación detallamos, en el que primamos el desarrollo de estrategias de lectura y escritura, acordes al nivel de competencia comunicativa de los alumnos.

3.2. UNA OPCIÓN METODOLÓGICA: ENFOQUE COMUNICATIVO Y DESTREZAS

Dentro de la metodología aplicada por los enfoques comunicativos, es especialmente importante el cambio en el rol ocupado por el docente y el alumnado. El protagonismo se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dentro del mismo, en el papel que desarrolla el alumno. De acuerdo con este concepto, el *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006; a partir de ahora, PCIC), detalla cuáles son los objetivos de tipo general que se esperan de un curso para nivel intermedio, siendo el más primordial de ellos el que el alumno desarrolle su autonomía como agente social¹⁵, hablante intercultural¹⁶ y

¹⁴ Obviamente, estas dos alumnas necesitarían de una atención más pormenorizada por parte de la docente, quien en este caso, y dado el perfil de las estudiantes, podría autorizar un trabajo de investigación de ambas de cierta envergadura, que acompañase al desarrollo de las clases.

¹⁵ "...que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social". (PCIC, II: 14)

aprendiente autónomo¹⁷. Así, deberá planificar y gestionar de manera eficiente tanto los recursos materiales como los factores psicoafectivos, o el uso estratégico de sus procedimientos de aprendizaje y cooperación con el grupo en el que se inscribe.

Dentro de la concepción del estudiante como agente social, se enmarca uno de los objetivos que interesa especialmente a la realización de esta Memoria, el 1.3., referido al desarrollo de textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias, así como con su campo de especialidad (PCIC, II: 22).

En el caso de un alumno de nivel B1-B2, se espera que, en el transcurso de un curso se persigan los siguientes objetivos estratégicos:

“1.3.1. Reconocer las convenciones del género conocidas (mediante transferencia de conocimiento de otras lenguas y culturas) e identificar aquellas que son idiosincrásicas de la cultura hispánica.

1.3.2. Identificar, en los textos, las proposiciones que contienen las ideas principales y diferenciarlas de las que contienen detalles.

1.3.3. Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas.

1.3.4. Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve” (*ibidem*)

Estos textos deben presentar las siguientes características: estar dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos; tener una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y el contenido; ofrecer la información, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido; haber sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera; estar presentados en un formato accesible (PCIC, II: 22-23).

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de texto?

El propio Plan Curricular del Instituto Cervantes nos remite a la definición que de este término aporta el *Marco Común Europeo para las Lenguas* (2001), que aclara: “No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. [...] Los textos tienen

¹⁶ “... que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (*ibidem*)

¹⁷ “... que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda su vida” (*ibidem*)

muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes a la forma y la sustancia. [...] Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros*” (91, *apud* PCIC, II: 319, nota 2). Y para ser así considerados, estos materiales deben presentar una determinada estructura esquemática del discurso (llamada estructura textual global o superestructura – Van Dijk-)¹⁸; limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático; y condicionamiento de registro (microestructura, o lo que es lo mismo, elementos como el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones, que proporcionan cohesión y coherencia al texto y le permiten diferenciarse de otro dentro de una determinada estructura global textual); por último, estos textos deben cumplir una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza (PCIC, II: 320).

De acuerdo con estas características, el *Nuevo Plan Curricular* ofrece, además, una tipología de géneros discursivos y productos textuales a los que un estudiante de este nivel (B1-B2) debe poder enfrentarse, entendiendo como género, en este caso *lo que una comunidad de hablantes entiende y reconoce como una forma de comunicación*, es decir, *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. (PCIC, II: 320-321). Así, el estudiante debería poder entender y escribir adivinanzas, anécdotas, anuncios, artículos de opinión, biografías, cartas, chistes, cuentos, diálogos, diarios, diccionarios y *thesaurus*, discursos y conferencias, entrevistas, ensayos, folletos, hojas y manuales de instrucciones, guías de viaje, monólogos, noticias, novelas, obras de teatro, poemas, recetas de cocina, reseñas, tiras cómicas. A los que habría que sumar, igualmente, escritos de tipo académico.

Si transferimos estas indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* a un curso específico de Literatura Española e Hispanoamericana para estudiantes extranjeros, observamos la pertinencia de desarrollar un programa y unos materiales de trabajo en los que sumar, a un enfoque de tipo comunicativo, una metodología basada en contenidos de tipo socio-cultural con una perspectiva interdisciplinar (historia, cultura, política, arte, etc...), cuya materia prima fundamental sean las producciones literarias de autores españoles e hispanoamericanos, siempre y cuando estas comporten un *input* adecuado en términos de complejidad estructural, lingüística y de contenido, en el que las distintas

¹⁸ Se trata del esquema organizativo del texto: “Permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva en busca de una información concreta y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva, tras características fundamentales para lograr una comunicación rápida y eficaz. La estructura textual global se divide en: estructura primaria, compuesta por secciones, que son en su manifestación textual más esquemática, la introducción, el desarrollo y la conclusión; y estructura secundaria, compuesta por movimientos, que son las partes integrantes y diferenciadas de cada sección y que cumplen una función concreta dentro de ella”. (PCIC, II: 320). Estos movimientos pueden dividirse, a su vez, en submovimientos o pasos.

destrezas de tipo comunicativo aparezcan integradas. Si tenemos en cuenta, además, que la intención comunicativa de la literatura está fuera de toda cuestión, la pregunta que debemos hacernos es por qué no podemos seleccionar textos de la tradición hispánica que se ajusten a la tipología de géneros textuales propuesto por el Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes. La diferencia está en aproximarnos a la literatura no desde el concepto de género literario, sino desde el de género discursivo o textual (vid. *supra*).

Es obvio que entre las producciones de los grandes literatos españoles e hispanoamericanos podemos encontrar novelas, obras de teatro y poesía, pero no es menos cierto que, al menos por lo que corresponde a los siglos XIX y XX, también se cuentan entre estas producciones adivinanzas (vgr. Gómez de la Serna), artículos de opinión (i.e. Valle-Inclán), discursos y conferencias (por ej. Ortega y Gasset o Manuel Azaña), guías de viaje (Azorín) o manuales de instrucciones (Cortázar), entre muchos otros. Por esta razón proponemos que la selección de materiales de lectura responda a criterios de tipo comunicativo, a los que sumar contenidos de diverso tipo, entendiendo la literatura como el producto cultural de una época, en permanente diálogo con otros productos del mismo campo (como son la música, la pintura, la fotografía, la escultura, el cine, etc.). Esta aproximación de tipo comunicativo e interdisciplinar comporta que el estudiante puede diversificar sus intereses y sentirse más motivado que si se enfrenta a largos textos desprovistos de contexto y de gran complejidad estructural, léxica y temática (como veremos que sucede con algunos materiales –*vid. infra* 3.3.).

Se trata, en resumen, de convertir al estudiante en un lector y escritor competente, crítico con aquellos textos a los que se enfrenta, bien de tipo oral o escrito. Y he aquí donde nos interesa detenernos, puesto que, en nuestra opinión, uno de los objetivos de un curso de Literatura pasa, necesariamente, por desarrollar ambas competencias.

3.2.1 La destreza lectora: desarrollo de estrategias cognitivas para una lectura (crítica)

En las últimas décadas, ha habido un cambio sustancial en la concepción de la relación entre lector y texto. Frente a los modelos de lectura desarrollados por la metodología de tipo conductivo (*bottom up*, característico del enfoque audiolingual (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974), y *top down* (Goodman, 1976; Smith 1971) *que prioriza la capacidad interpretativa del lector*), en la psicología de tipo cognitivo ha primado un enfoque de tipo interactivo (Smith 1982 y Rumelhart 1977), en el que se considera la lectura como un proceso de influencia mutua entre texto y lector (Hernández).

En opinión de Carol Chastain (1988), los objetivos de una clase de lectura comunicativa se cifran en:

- 1) Ser un vehículo de conocimiento de la cultura extranjera.
- 2) Capacitar a los estudiantes para la comprensión e interpretación de un texto.
- 3) Hacer que los estudiantes puedan extraer de un texto las informaciones que necesiten.
- 4) Dar una visión de la lectura como fuente de entretenimiento, placer y enriquecimiento personal.
- 5) Afianzar los conocimientos léxico-gramaticales de la lengua extranjera en cuestión.

Todo ello ha supuesto un cambio sustancial en la concepción del texto como vehículo de información, para cuya interpretación es preciso realizar un trabajo de contextualización, a fin de determinar los conocimientos que el estudiante posee sobre el tema, anticipar contenidos del documento, reconocer y analizar el formato, formular preguntas (determinando previamente un objetivo de lectura), formular hipótesis, verificarlas y desecharlas a medida que se va leyendo; inferir significados; reconocer marcadores del discurso; relacionar las partes del texto, etc., etc.. Quiere esto decir que leer implica prever, imaginar, esperar, elegir, anticipar, confirmar, refutar...: la tarea del profesor, por tanto, consistirá en gran medida en hacer consciente al alumno de que esas estrategias existen. Para hacerlo, el profesor tiene antes que determinar los objetivos y las necesidades de lectura de sus estudiantes, seleccionar textos adecuados a las mismas y diseñar materiales y actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura, considerando para ello la existencia de distintas formas de leer y las características individuales de los aprendices.

La lectura se convierte, por tanto, en un proceso activo dentro del aula, que consiste en desentrañar las claves culturales, situacionales, discursivas y temáticas de los textos, y preparar a los alumnos para superar las dificultades que puedan surgir. Esta importancia básica del espacio de producción del material literario nos lleva a compartir la afirmación de Monique Denyer (1999), quien señala que la lectura es “una destreza pragmática y cognitivamente activa.”

Potenciar este modelo interactivo implica, así, reconocer la importancia didáctica que tiene, por ejemplo, la teoría de los esquemas desarrollada por Bartlett en 1932, según la cual un lector competente es aquel que sabe relacionar sus conocimientos previos con lo que dice el texto, reorganizando sus conocimientos y enfrentándose a lo desconocido de

forma constructiva. Esto supone que, como docentes, debemos desarrollar una serie de estrategias a fin de estimular y activar el conocimiento del mundo que tienen los alumnos, fomentar su independencia lectora y su capacidad de aventurar hipótesis para enfrentarse a contenidos desconocidos (gramatical, social y culturalmente...) y contribuir a que desarrollen progresivamente su velocidad de lectura, superando sus incertidumbres (Blanco Iglesias).

Para ello, es necesario tener en cuenta la existencia de distintos modos de lectura (*skimming*, *scanning*, lectura detenida, lectura crítica), así como de distintos momentos en el proceso de lectura, a los que hay que prestar atención a la hora de diseñar actividades de comprensión lectora para los estudiantes: la pre-lectura, que implica el desarrollo de estrategias de estimulación y motivación; la lectura, en la que ponemos en juego imaginación, comprensión e interpretación del texto; y la post-lectura, que implica actividades de relectura, análisis y crítica o evaluación.

De todas ellas, debemos tener en cuenta que, para una lectura atenta, es fundamental proveer información al estudiante sobre los componentes lingüístico, socio-histórico y cultural, que le servirán de referencia para enjuiciar cuál es la actitud de un escritor o el tono de un texto. Para dicha “contextualización”, la fase de mayor importancia es probablemente la de pre-lectura, durante la cual el alumno puede desarrollar sus propias hipótesis y expectativas sobre el texto al que se va a enfrentar, es decir, que es este el momento para el que el estudiante debe desarrollar diversas estrategias cognitivas de predicción e inferencia.

La inferencia es, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2000), “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión...” (225). Así, inferir es distinguir, deducir, concluir cuál es la información relevante de un texto; y este tipo de actividades pueden estar diseñadas para varios niveles: superar la estructura silábica del texto, distinguir qué consideramos una palabra relevante¹⁹, determinar las conexiones entre las distintas partes del texto (a través de los marcadores discursivos), sintetizar y simplificar un texto a través de operaciones de supresión, generalización o construcción, resolver palabras desconocidas (mediante el análisis contextual o morfológico, por ejemplo), distinguir tipos de textos, obtener información

¹⁹ Cassany, Luna y Sanz definen las palabras relevantes como aquellas “que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintiva (tipografía, mayúscula, etc.”(239).

sobre la semántica y pragmática de un texto (actitud del autor, objetivos, recursos, etc...)²⁰

Es esta, sin duda, una estrategia fundamental que el alumno debe desarrollar a la hora de enfrentarse a un texto de tipo literario. Se trata, en última instancia, de preparar al alumno para enfrentarse al fragmento con el que vamos a trabajar. Pero para este fin debemos tener en cuenta, en opinión de Grellet (1981), otra serie de consideraciones importantes: abordar el texto en su conjunto, o en párrafos, no como una serie de frases; avanzar de lo general a lo particular de forma progresiva; usar textos auténticos y respetar, incluso, su tipografía y formato original; integrar la destreza lectora junto a otras destrezas; fomentar la independencia interpretativa de los estudiantes; realizar actividades flexibles y variadas, adecuadas al texto y a los objetivos de lectura; y, sobre todo, tener cuidado con imponer una interpretación del texto a los estudiantes que coarte sus propias apreciaciones respecto al mismo.

A partir de aquí, podemos trabajar el texto desde distintos puntos de vista, con actividades para identificar símbolos, asociarlos con significados, suplir lagunas de información, reflexionar sobre géneros, funciones y tipos textuales, identificar la disposición superestructural y macroestructural del texto, realizar tareas de lectura comprensiva, resumen, reconstrucción de significado, hipótesis, valoración o variación, todo ello encaminado a trabajar distintas estrategias, bien de análisis textual, bien cognitivo-textuales u organizativas y constructivas (Mayor 2000).

Así pues, en un curso de literatura para fines específicos, un curso de literatura como cultura –por ejemplo- no nos interesa probablemente detenernos tanto en el pormenor de las figuras retóricas, como acercarnos, a través de los textos al funcionamiento del campo literario y/o cultural de la época en que esos textos fueron producidos, y hacia este objetivo deben ir encaminadas las actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura. Un ejemplo de explotación didáctica es la que a continuación proponemos (vid. *infra* 4)

Pero a esto debemos sumar, como ya hemos indicado, el trabajo integrado de las restantes destrezas de tipo comunicativo, siendo, entre ellas, de especial importancia para un curso de estas características la de la escritura, puesto que hacia ella van enfocadas las actividades de post-lectura, a fin de que el alumnado pueda desarrollar sus estrategias, técnicas y métodos de redacción, bien académicos, bien creativos.

²⁰ Para más información sobre esta tipología de estrategias inferenciales, vid. Khemais Jouini (2005).

3.2.2 Producción escrita: escritura creativa y escritura académica en la clase de Literatura en E/LE

Daniel Cassany expone, en su artículo “Enfoques didácticos para la enseñanza de la producción escrita” (1990), la existencia de cuatro posibles enfoques para enseñanza de la escritura, bien en L1 o en L2: gramatical, funcional, centrado en el proceso y centrado en el contenido, siendo estos dos últimos los que resultan de mayor interés para la propuesta didáctica que aquí diseñamos para un curso de literatura.

El enfoque basado en el proceso, desarrollado a partir de los años 70 en EE.UU., distingue, a la hora de enfrentarse al proceso de composición de un texto, entre dos tipos de escritores: el competente (aquel que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.” (Cassany 1990: 63) y el que no lo es. Es decir, que este enfoque enfatiza no el texto escrito, sino al estudiante, por lo que los objetivos del mismo recogen el conjunto de estrategias o habilidades y actitudes respecto a lo escrito que caracterizan al escritor competente y las técnicas para su desarrollo, al tiempo que la corrección y evaluación se centran, precisamente, en el proceso de redacción, y no únicamente en el producto final.

En cuanto al enfoque basado en el contenido, Cassany indica, siguiendo a Shih (1986), que las necesidades de escritura nacen ligadas a una carrera universitaria, en la que los ejercicios de expresión escrita están directamente relacionados con el programa de estudios y la materia en cuestión. Se trata de una escritura con fines académicos, que incluye la redacción de apuntes, esquemas, comentarios de texto, reseñas²¹, etc. En este caso, la escritura está relacionada “con otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc.”, por lo que los ejercicios de redacción y composición se convierten en tareas o proyectos de mayor complejidad. Escribir es un proceso de aprendizaje y puede utilizarse para aprender sobre cualquier tema del currículum. Las características de este tipo de escritura son: el énfasis en el contenido y no en la forma; el tema es académico y las fuentes son bibliográficas; la destreza escrita se integra junto a las otras tres (escuchar, leer y hablar) en el desarrollo del trabajo académico; durante la clase, podemos distinguir una fase de estudio de un tema (input) y una “fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito”; la programación del curso está basada en el contenido de la materia de

²¹ Véase a este respecto lo indicado por los descriptores del *Marco...* (2001: 65).

estudio. Estas actividades “parten de textos completos, no de frases o fragmentos; de documentos reales, sin manipulación, que no se han preparado especialmente para la enseñanza; y de material gráfico: esquemas, mapas, fotografías, etc. Los alumnos se fijan siempre en el contenido: extraen las ideas principales, comparan dos textos, interpretan un esquema, etc. Y lo que tienen que producir son textos académicos reales: reseñas, ensayos, artículos para una revista de la escuela, comentarios de texto, etc.”

En nuestra propuesta, entendemos que ambos enfoques deben primar en un curso de literatura española e hispanoamericana para extranjeros, primando la escritura como un proceso en el que los productos intermedios tienen tanto valor como el producto final, y atendiendo a la escritura como parte del aprendizaje de contenidos de la materia. Así, los alumnos deben profundizar en la escritura de distintos tipos modelos trabajo académico, consolidando las estructuras y contenidos de los mismos de acuerdo con la tradición académica española (comentarios de texto, reseñas, apuntes, etc.)²².

Sin embargo, creemos que el rigor académico no está en ningún caso reñido con el uso y desarrollo de la creatividad en el aula de Literatura, si rompemos con esa idea del texto literario como algo inamovible y sagrado, y lo convertimos en algo manipulable con lo que nuestros alumnos puedan disfrutar. No olvidemos que el *Marco Común de Referencia...* (2001) considera que “escribir de forma imaginativa y creativa” es una destreza altamente motivadora para el estudiante de una lengua extranjera²³, y puede suponer la manera de introducir elementos de cierta complejidad de manera lúdica y festiva en el aula, también de literatura. Podemos, por tanto, trabajar la forma y contenido de los textos utilizando para ello diversos tipos de propuestas creativas, de la tradición americana o europea²⁴, y poniendo en práctica variadas técnicas de manipulación de textos literarios: reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste o análisis (Maley y Duff 1990).

Para concluir este apartado, no queremos dejar de señalar la importancia que hoy en día tienen las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En el plano discursivo, la escritura electrónica incorpora tres cambios revolucionarios: se trata de un escrito multimedia (que combina escritura, fotos, audio y video); se rompe la linealidad

²² Nos referimos aquí al formato, pero también al tipo de lenguaje utilizado por la tradición académica española, teniendo en cuenta patrones libres de sexismo y androcentrismo, por ejemplo, como señala Graciela Vázquez en su estudio (2001).

²³ Vid. tablas de descriptores para la subescala de la escritura creativa como parte de los objetivos de la producción escrita de un estudiante de lengua, igualmente en *Marco...2001*: 65.

²⁴ Vid. a este respecto Gianni Rodari (1973), Natalie Goldberg (1986 y 2000), Raimond Queneau (1989) y el grupo OULIPO (<http://www.barbery.net/oulipo/index.htm>), o Delmiro Coto (2003).

del discurso; el texto electrónico es un texto vivo, permanentemente actualizado, para cuya composición resulta fundamental el uso de la llamada inteligencia periférica (procesadores de texto, traductores automáticos, diccionarios electrónicos, etc.), que agilizan la tarea de redacción, haciéndola más eficaz. Esto es lo que diversos docentes han venido denominando como enfoque electrónico en la docencia de la lecto-escritura en lengua extranjera. Y no deja de ser cierto que hoy en día, y aquí coincidimos con Cassany (2003), resulta poco realista prescindir de la escritura electrónica y de sus posibilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos, por tanto, aprovechar las bondades de las nuevas tecnologías y para ello, en nuestra propuesta queremos incluir también la posibilidad de que los alumnos aprendan a través de la lectura y escritura electrónica desarrolladas a través de formatos como *webquest*, *webquiz*, *bitácoras digitales*, *slideshares*, etc.

3.3. DOCENCIA DE LITERATURA: CONTENIDOS Y RIGOR INVESTIGADOR.

Un aspecto a menudo descuidado por los creadores de manuales para ELE en los que figuran textos literarios es el rigor académico en los contenidos de tipo socio-cultural, biográfico, literario, teórico y crítico respecto a las obras y autores seleccionados. Nos encontramos con situaciones paradójicas, en las que, tras años de profundización por parte de la crítica en la vida y obra de un autor, los manuales no hacen otra cosa que reflejar ideas estereotipadas (y a veces incluso erróneas) sobre los escritores y sus textos, basadas en un enfoque tradicional de los estudios literarios y, por tanto, ya en desuso en su mayoría.

Este es el caso de Ramón María del Valle-Inclán. El escritor gallego ha sido fuente de atención constante por parte de la crítica especializada desde los años 60 hasta la actualidad. Y, sin embargo, los manuales de ELE, al igual que los manuales de ESO, reproducen ideas desechadas por los investigadores desde hace décadas, que incluso atañen a cuestiones tan elementales como el lugar de origen del escritor.

A continuación proponemos una revisión crítica, con pretensiones de exhaustividad, de los aspectos primados por la crítica valleinclaniana en los últimos años, que ofrecerán al lector –estamos seguros– una nueva perspectiva de quien ha sido denominado el “hijo pródigo del 98” y que en la actualidad es reclamado como un escritor de carácter universal que debe ser leído en clave europea para su total comprensión.

3.3.1. El caso de Ramón del Valle-Inclán.

En los últimos años se han dejado escuchar diversas voces reclamando que se otorgue a Ramón María del Valle-Inclán el justo lugar en las letras europeas del siglo XX.

A finales de los años 60, y desde el ámbito académico norteamericano, una serie de investigadores optaban, sin menoscabo del interés suscitado por los análisis circunscritos al modernismo y noventayochismo hispánicos, por reinterpretar la obra valleincliniana, enriqueciéndola y revalorizándola desde la óptica de las vanguardias europeas. Se trataba de tesis doctorales que señalaban la dramaturgia y narrativa del escritor gallego como exponentes artísticos de la Europa del siglo XX: las de Edwin Williams o Matilla Rivas (1967), James W. Werner (1976) o Paul Ilie (1972). Entre los estudios publicados, hallamos los de Benito Varela Jácome (quien en 1967 señalaba las técnicas expresionistas presentes en *Tirano Banderas*) o Emilio González López (quien, unos años después, en 1973, abordaba tanto la narrativa como la poesía del escritor en un recorrido desde el decadentismo al expresionismo) enarbolaban la necesidad de abrir nuevos caminos en la investigación.

Sin embargo, estas propuestas sólo tendrían continuidad en el ámbito del valleinclinismo con las aportaciones de críticos como Darío Villanueva (quien en 1978 publica sus primeros artículos al respecto) o Fernández Cifuentes (1982), a quienes más tarde se sumarían otros investigadores, tales como Soldevila-Durante con su propuesta de análisis de *Tirano Banderas* como novela cubista, en 1989; Allison Sinclair, apostando por un Valle-Inclán dramaturgo vanguardista; Giovanni Allegra o Carlos Mainer, cuyos estudios introductorios a sendas ediciones de la poesía valleincliniana, publicadas en los 90, destacan los rasgos de Modernidad presentes también en la lírica del escritor desde el ámbito de la Europa de inicios del XX; hasta Luis González del Valle, cuyo libro *La canonización del diablo* (2002), recordemos, es *summa* de los planteamientos a este respecto.

Todas estas aportaciones reclamaban una interpretación de la figura y obra de Ramón del Valle-Inclán en clave europea, a fin de ilustrar caminos escasamente transitados por los valleinclinistas –incluso hoy día-, y ratificar, tras un *tête a tête* con los grandes nombres de la dramaturgia, narrativa y poesía europeas de la época, la prevalencia de Valle-Inclán, superados los límites peninsulares. Frente a la artificiosa creación, por parte de la crítica, del mito de un Valle-Inclán visionario, genio creador de excepción en la España de su época, autor y renovador sin par entre sus coetáneos, estas contribuciones lograron extraer al escritor gallego del casticismo reduccionista al uso, para redimensionar su figura al lado de artistas de muy diversos orígenes nacionales, aunque insertados en unas mismas coordenadas temporales, históricas, sociológicas, artísticas...: la cultura occidental de entre

finales del siglo XIX y el primer tercio del XX.

En su último libro al respecto, *Valle-Inclán, novelista del modernismo*, publicado en 2005, Darío Villanueva afirma que “la cosmovisión de cada época determina no sólo unas actitudes concretas al enfrentarse con la comprensión de la realidad, sino también los artificios técnicos con que expresarla en la obra artística” (2005: 102). Y desde esta perspectiva ha cotejado la narrativa valleinclaniana con la de autores contemporáneos con los que está sin lugar a dudas demostrado que comparte homologías vitales, estéticas y técnicas: William Butler Yeats, André Gide, James Joyce, Jules Romains, entre otros.

Así, las cuatro Sonatas han sido analizadas por el escritor desde la teoría de la “literatura del yo” y señaladas como una temprana aportación de Valle-Inclán, en el contexto de la renovación formal de la moderna novela europea, a la “ficcionalización de un proceso autobiográfico” (32) entendida, en el caso del Marqués de Bradomín, como la voluntad del sujeto de la narración por autoconstruirse en un “yo” impostado a través de un “continuo desplante irónico y metaliterario” (54): de la realidad a la virtualidad, del canon a la subversión, de la mimesis a la poiesis.

En obras más tardías, impera la impasibilidad narrativa junto a una idea cíclica del tiempo, conceptos ambos presentes en las epifanías joyceanas, equiparadas por la crítica al “instante preñado de eternidad” del que Valle-Inclán habla en *La Lámpara Maravillosa* (1916).

Y una voluntad objetivista en el diseño del relato se materializa posteriormente en *La Media Noche* (1917) con técnicas como el simultaneísmo temporal, una estructura y diseño temática y formalmente circulares y la presencia de un personaje colectivo, que parece recoger el concepto de “unanimismo” diseñado por Jules Romain en *Mort de Quelan'un* (1911).

Todos estos elementos redundan en la idea de un Valle-Inclán conscientemente involucrado en la renovación de un género literario, la novela, pero no sólo desde la literatura, sino también desde la irrupción de otras artes audio(/)visuales, como se aprecia en la ya mencionada *Tirano Banderas* o en el *Ruedo Ibérico*.

En estas obras, se multiplican los focos espaciales, Valle recupera técnicas de simetría y contraste musicales, pictóricas o cinematográficas, aspectos todos ellos parte ineludible del sincretismo artístico por el que el escritor venía abogando desde años atrás, no sólo en su producción narrativa, dramaturgica o lírica, sino como crítico de pintura, conferencista, ensayista o, incluso como espectador de *varietés*.

Por lo que respecta a su faceta como poeta, durante décadas ha prevalecido la idea

de un Valle-Inclán continuador de Rubén Darío y fuertemente influenciado por éste, tanto en lo que se refiere al preciosismo verbal como a la inexistencia de compromiso.

El escritor arousano publicó en la prensa gran número de poemas, parte de los cuales integran tres de sus obras: *Aromas de Leyenda. Versos en loor de un santo ermitaño* (1907 -reeditada en 1913 y 1920-), *La Pipa de Kif* (1919) y *El Pasajero. Claves Líricas* (1920), finalmente reunidas en *Claves Líricas* (1930), volumen IX de su *Opera Omnia*. Si a estos poemarios añadimos las composiciones publicadas en prensa y nunca recogidas por el autor en antologías, los versos aparecidos a modo de colofón en alguna de sus obras narrativas o teatrales, y los autógrafos dedicados por el escritor a diversas figuras de su época, se observa que el número de composiciones poéticas adquiere dimensiones lo suficientemente importantes como para atraer la atención de la crítica. Si se deja al margen artículos de homenaje publicados de manera coyuntural (como el monográfico de *La Pluma*, 1923), y las páginas dedicadas a Valle-Inclán en diversas antologías de poesía (entre otros: Lechner, Siebenmann, Gallego Morell, Peña, Sabido y Esteban, Acereda o Provençio), entre los escasos trabajos consignados pueden distinguirse varios tipos de aportaciones que resumen los aspectos analizados en los poemarios del escritor hasta el momento. Una línea de análisis de las fuentes y referencias que Valle utiliza en su poesía (como los de Campos, Phillips o Scarano); una segunda, de carácter ecdótico, dedicada a la exhumación, análisis y cotejo de versiones de poemas del autor (véase Villarme Álvarez, Monge López, García Velasco, Cattaneo, Beltrán de Heredia, McGrady, Salper, Bouza Brey, Rubia Barcia, Servera Baño, entre otros). Otro tipo de aportaciones son aquellas que examinan el léxico y la simbología de la poesía valleincliniana o analizan formalmente algunos de sus poemas, como “Rosa de Melancolía” (Servera Baño, Mallo, Burguera Nadal). Trabajos más recientes desarrollan, sin embargo, nuevas perspectivas en el enfoque y tratamiento de la poesía valleincliniana en el marco de una poética de la modernidad, por lo que toca al tratamiento de la voz lírica y el lenguaje (Zardoya, Gómez Montero, Hernández o Zavala). Por último, hay que mencionar aquellas monografías o artículos en los que se realiza un estudio estético y estilístico de los poemarios (véase, por ejemplo, los de García Girón, Miró, González Alegre, Kaal, Maier, Montero o Morales Lomas), así como las respectivas introducciones a las ediciones actuales de los libros poéticos valleinclinianos (Servera Baño, 1983 y 1997; Allegra, 1991; Mainer, 2001), o las monografías de Mary Borelli (1961) -primera dedicada a la poesía del escritor- y Emilio González López (1973) -pionero en aproximarse a los textos poéticos del escritor arousano desde las perspectivas del simbolismo y el expresionismo literarios y pictóricos-.

Pero cabe resaltar, por su novedad, una serie de trabajos recientes en los que se advierte el desarrollo de nuevas perspectivas en el enfoque y tratamiento de la poesía valleinclaniana en el marco de una poética de la modernidad, deteniéndose en aspectos relacionados con la constitución de la voz lírica y el tratamiento de la oralidad, a través de una lectura contextualizada en la literatura hispánica y europea coetáneas. Pionero en este sentido es un trabajo de Concha Zardoya (1974), quien ya en los años setenta exponía de manera sucinta la presencia de diferentes voces, “yoes” líricos en la poesía de Valle. En una línea similar, Gómez Montero (1995) realiza un análisis de la constitución de la voz de la enunciación y de sus figuras estéticas en la poesía de Valle como autocreación estética de una subjetividad en crisis, y habla en este sentido del “yo proteico” de Valle-Inclán, cuyas imágenes testimonian “la vigencia en el modernismo de planteamientos poetológicos protorrománticos en los que hunde sus raíces la poesía de la Modernidad”. A lo que añade en un estudio posterior: “...la lírica de Valle-Inclán levanta acta de las obsesiones ontológicas del sujeto moderno y una concepción del acto poético basado en su intencionalidad y en la escisión de la conciencia y su mundo, el presente y el origen, el decir y el lenguaje”.

Finalmente, por lo que respecta al tratamiento del lenguaje y la oralidad en la poesía valleinclaniana, deben mencionarse dos estudios: por un lado, Mario Hernández (1997) señala la expresividad neobarroca del verbo valleinclaniano, apuntando las concomitancias del mismo con Góngora y Quevedo, entre otros, al tiempo que valora la figura del escritor como el culmen de la musicalidad y la plástica del tan ansiado “lenguaje hispánico”, tras cuya pista anduvieron la gran mayoría de los llamados noventayochistas. Mientras Iris Zavala aporta la perspectiva de una lengua en continua transgresión, desde su interpretación del fenómeno literario valleinclaniano a partir de los conceptos bajtinianos de parodia y carnavalización.

Por lo que toca a la interdisciplinariedad presente en los estudios valleinclanianos, cabe destacar aquí la importancia de recientes aportaciones sobre el mundo de la plástica, la escultura, la danza, la *performance* o el cine en relación con la obra y vida del escritor.

Entre ellos destacan aquellos dedicados a exhumar los artículos y conferencias sobre crítica pictórica dictados por Valle-Inclán y publicados por la prensa de la época con motivo de las Exposiciones Nacionales de Pintura de 1908 y 1912 (Dougherty), o a raíz de exposiciones de tipo colectivo o individual, realizadas por pintores, ilustrados o escultores de estética próxima a la del escritor: Juan Echevarría (Stembert), Romero de Torres (Santos

Zas), Anglada Camarasa (Mascato Rey 2000)...

A ello se suma, en los últimos años, el interés del escritor por el mundo del cine, llegando algunos autores han hablado del concepto de *pré-cinema*, concepto cuya revisión es necesaria, al menos para obras anteriores a la existencia del cine como arte narrativo (Mascato Rey y Veiga Grandal). Y si de artes visuales hablamos, hay que resaltar la fascinación del escritor por figuras femeninas como Carmen Tórtola Valencia o Berta Singerman, quienes desde el mundo de la danza o la *performance* poética personificaban los ideales estéticos del escritor, quien en su afán por contribuir al diseño de una nueva estética para el teatro español del siglo XX, abogará por una suerte de sincretismo artístico que él mismo intenta poner en práctica a lo largo de su carrera literaria (Mascato Rey 2001 y 2007).

Asimismo, ya desde el punto de vista biográfico, no son menos importantes los estudios publicados en torno a sus viajes (España, Latinoamérica, Francia, Italia), que han dado a conocer juicios del escritor sobre la política, cultura, historia y sociedad de estos lugares, fuente de partida para sus posteriores creaciones artísticas (Santos Zas *et al.*); sus relaciones familiares, especialmente con su mujer, la actriz Josefina Blanco, de la que el autor se divorció en 1932, un hecho de amplia repercusión en la prensa de la época, al ser uno de los primeros artistas de éxito en acogerse a la nueva ley dictada por el gobierno de la II República (Domínguez Carreiro); sus dificultades económicas y problemas de gestión con distintas editoras, especialmente a lo largo de los años 20, en que el mercado editorial español estaba fuertemente condicionado por la realidad socioeconómica del país (Castro Delgado y Villarrea); etc.

Como se puede apreciar, la amplitud de elementos señalados hacen muy difícil llevar al aula de literatura para extranjeros la magnitud y complejidad de la obra valleinclaniana, por lo que el docente se ve en la obligación de seleccionar calas de interés para el alumnado. En este caso, cabe preguntarse qué queremos destacar de este escritor: su vida, su obra, el significado de su persona y creaciones durante su vida o la trayectoria que éstas han seguido a través del tiempo. Y, en cualquier caso, cuáles son los géneros textuales cultivados por el escritor que pueden contribuir a ofrecer una imagen poliédrica, constructiva, del mismo y de su valor en el campo literario español, europeo o universal de su época.

Desde mi punto de vista, algunos de los temas y textos que suelen resultar sugerentes para los estudiantes son algunos fragmentos de su narrativa (por ejemplo *Femeninas* o las *Sonatas*) en cuanto que ofrecen recreaciones de personajes tipo de la

literatura europea finisecular femeninos (Concha, La Niña Chole) o masculinos (el propio Marqués de Bradomín, impostado *alter ego* del autor), reconocibles para los estudiantes dentro de sus propias tradiciones; su poesía, especialmente los poemas dedicados a artistas del momento, como el violinista Manuel Quiroga o la bailarina Carmen Tórtola Valencia; sus artículos sobre pintura, porque nos permiten conocer y acercarnos a la estética de entresiglos, y entrar en contacto con nombres de gran relevancia en la pintura española del momento (como Anglada Camarasa, Romero de Torres, Ramón Casas o Santiago Rusiñol); entre su producción teatral, no tanto –para un nivel B- sus esperpentos, sino alguna de sus farsas o tragicomedias (de las cuales existen en algunos casos versiones cinematográficas o teatrales), porque nos acercan a propuestas teatrales lúdicas, aunque alejadas del teatro comercial representado, por ejemplo, por los hermanos Álvarez Quintero. Y si nos referimos a la vida del escritor, sin duda son un tema de máximo interés sus viajes, tanto por Latinoamérica (1895, 1910 y 1921), como por Francia durante la I Guerra Mundial (1916), o sus años de residencia en la Roma de Mussolini (1933-1935). El objetivo estaría en tratar todas estas propuestas de manera coherente a fin de proporcionar una visión poliédrica del escritor, acompañar su trayectoria vital, mostrar la coherencia de sus planteamientos estéticos y creativos, y ponerle en paralelo a otros autores europeos y americanos coetáneos.

Sin embargo, esta breve síntesis de la ingente bibliografía dedicada a la figura del escritor es fuente de clara paradoja en el momento en que nos enfrentamos a la imagen de su obra que los distintos manuales de ELE muestran a un estudiante extranjero: reduccionismo hispánico, textos procedentes de su teatro o narrativa más arquetípica, ninguna mención a su poesía ni referencias a su constante contacto con el mundo de las artes visuales a lo largo de su vida. Por no hablar de flagrantes errores y omisiones respecto a sus datos biográficos, referentes a su lugar de nacimiento o residencia, viajes, relaciones personales y familiares, o incluso sobre el desempeño de importantes cargos públicos a lo largo de su vida. Hechos todos estos que se añaden a una selección de textos cuya complejidad conceptual es en ocasiones difícil de asimilar, incluso por parte de un lector nativo, como veremos a continuación.

3.3.2. Valle-Inclán en los manuales de ELE.

Como ya hemos comentado, no son muchos los manuales existentes para un Curso de literatura específicamente concebidos para la docencia a estudiantes extranjeros. Y en los de lengua, apenas encontramos alguno que haga referencia a la figura del escritor gallego.

Pero vamos a desgranar unos cuantos ejemplos con su correspondiente análisis. Se trata de tres libros: *Curso de Literatura. Español Lengua Extranjera*, Edelsa, 2006, por Rocío Barros Lorenzo, Mar Freire Hermida y Ana María González Pino; y *Más que palabras. Literatura por tareas*, Difusión, 2004, por Giovanna Benetti, Margarita Casellato, Gemma Messori; y *Curso de Lectura, Conversación y Redacción para nivel superior*, SGEL, 2000, realizado por José Siles Artés y Jesús Sánchez Mata.

En resumen, estamos ante tres manuales cuyos objetivos de trabajo son completamente divergentes. Sin embargo, existen una serie de características comunes a todos ellos, que pasamos a especificar:

- Todos ellos carecen de indicaciones para los docentes sobre la metodología, enfoque, dinámicas de grupo, o sugerencias de explotación durante las sesiones de trabajo²⁵;
- los textos aparecen en dos formatos, en el caso de los dos primeros manuales analizados: en su versión escrita, y también en una versión audio para que el alumno pueda, además de leerlos, escucharlos;
- los textos son reales, aunque, en nuestra opinión, no han sido escogidos en todos los casos de acuerdo con objetivos didácticos, sino de acuerdo con la selección de textos canónicamente estudiados del autor (*Sonatas, Luces de Bohemia y Tirano Banderas*);
- los manuales van acompañados de imágenes, pero en este caso dibujos y fotos cumplen únicamente una función decorativa, y no están pensados como complemento al texto ni a las actividades;
- las actividades diseñadas son de tipo individual, o al menos no existen indicaciones respecto a la dinámica de trabajo en ninguno de los manuales;
- en todos los casos, las actividades están focalizadas en contenidos, y centradas, sobre todo, en habilidades de lectura.
- La lengua de los textos seleccionados en el caso que nos ocupa es, en el segundo y último caso, de difícil accesibilidad para los estudiantes del nivel propuesto (intermedio y superior, respectivamente).

²⁵ Con posterioridad a la presentación de esta Memoria, he conocido la existencia de *Curso de Literatura de Español como Lengua Extranjera. Libro del Profesor*, publicado en 2007, de la autoría de Ana María González Pino y Mar Freire Hermida. En esencia, salvo en lo que tiene que ver con la utilización de materiales procedentes del ámbito de la pintura, las indicaciones de esta guía del docente contenidas en las páginas referidas a Valle-Inclán no invalidan nuestro análisis inicial.

- Por último, no existe ningún tipo de reflexión de tipo socio-cultural relacionada con la biografía del autor ni con el ámbito de producción del texto, sino con la evaluación del estudiante desde claves de actualidad.

Pasemos ahora a analizar en pormenor cada uno de ellos:

Curso de Literatura. Español Lengua Extranjera, Edelsa, 2006, por Rocío Barros Lorenzo, Mar Freire Hermida y Ana María González Pino

Este manual, diseñado específicamente para un Curso de Literatura para estudiantes extranjeros, tiene la intención de presentar un recorrido por contenidos histórico-literarios que enmarcan la producción de “los autores más representativos y conocidos de cada período” (3), con una redacción lingüísticamente sencilla y una estructura flexible. Dividido en diez unidades (que van desde la Edad Media hasta la actualidad), cada una de ellas se vertebra a su vez en secciones: contenido socio-histórico, contexto literario y acercamiento a las lecturas con su explotación didáctica.

Las autoras señalan su intención de aplicar nuevas metodologías en la didáctica de la literatura, junto a un enfoque de tipo comunicativo donde el alumno se convierta en el centro del proceso, y con actividades propias de la práctica de la destreza de comprensión lectora, a fin de que el estudiante pueda desarrollar su competencia lingüística al tiempo que se acerca a la producción literaria del mundo hispano y desarrolla “las herramientas necesarias para estudiar críticamente un texto” (3)

La figura y obra de Valle-Inclán son estudiadas en la unidad 7, dedicada a “Modernismo y Generación del 98”. Así, el capítulo comienza con un esquema en el que figuran los autores más representativos de la prosa, poesía y teatro de esta época. Valle-Inclán figura encuadrado como novelista y dramaturgo (72-73).

La unidad continúa con una cronología en la que se detallan los datos históricos fundamentales de la época respecto a la literatura española e hispanoamericana, los acontecimientos históricos en ambos espacios, acontecimientos referidos al resto del mundo y eventos de la literatura universal, desde 1882 hasta 1931 (74-75). Este esquema está acompañado de unos párrafos en que se detalla el sentir general de los autores del período respecto a sus antecesores (románticos, realistas y naturalistas), y se relaciona la actividad literaria de algunos autores con un evento fundamental de la historia de España, como es el desastre de 1898.

En las páginas siguientes (76-77), se cifran las características principales del Modernismo: sus influencias externas (parnasianismo y simbolismo), su cosmopolitismo, sus temáticas –vitalista y sensual *vs.* melancólica y nostálgica-, su tendencia al escapismo. Y le siguen un listado, acompañado por una breve biografía, de los autores más representativos de este movimiento literario tanto en España como en Latinoamérica (José Martí, Manuel Gutiérrez Nájera, Rubén Darío, Leopoldo Lugones, Amado Nervo, Juan Ramón Jiménez). A continuación, figura la Lectura 1 de la Unidad: la “Sonatina”, de Rubén Darío, acompañada por su correspondiente glosario, sus ejercicios de comprensión lectora y sus actividades de lectura en profundidad (78-79).

El apartado dedicado a la Generación del 98 da cuerpo a la segunda parte de esta unidad, que comienza con las características del movimiento literario (contexto político y social, así como rasgos del llamado “noventayochismo”), seguidas de la lista –con sus respectivas biografías- de autores más representativos del período: Miguel de Unamuno, Ramón María del Valle-Inclán, Azorín, Pío Baroja, Antonio Machado.

A Valle-Inclán se dedica la Lectura 2 de la Unidad, con un fragmento de la *Sonata de Otoño* (1902). Este fragmento, no va acompañado de glosario de vocabulario, pero sí de ejercicios de comprensión y lectura en profundidad. La tarea de comprensión consiste en que los alumnos ordenen cronológicamente los eventos de la historia que se presenta en el texto; la lectura en profundidad se detiene a explorar aspectos como la temporalidad, el tipo de narrador, el análisis de personajes (el carácter modernista de la descripción de Concha como “mujer objeto de arte y de admiración” y la personalidad del Marqués de Bradomín en contraste con el arquetipo de Don Juan), rasgos modernistas del texto (temática, lenguaje), y su carácter escapista (82-83). En estas páginas aparecen dos pequeñas notas (*post-its*) donde, por un lado, se aclara la diferencia existente entre las Sonatas y el esperpento y, por otro, se explica la existencia de distintos tipos de narrador (aunque no su tipología).

La lectura 3 de la Unidad es la estrofa XXIX de “Proverbios y Cantares” de Antonio Machado –*Campos de Castilla*, 1912-, con sendos ejercicios de comprensión y reflexión tras la lectura (84-85). La unidad se completa con una Lectura 4, dedicada a Juan Ramón Jiménez, en este caso, y que forma parte de la serie de lecturas complementarias a cada unidad, que figuran al final del libro (148-149).

Desde el punto de vista de la metodología de la didáctica de la literatura y de la didáctica de la lectura, habría que hacer dos observaciones a esta unidad: la primera es la carencia de ejercicios de pre-lectura, de estimulación y motivación a la lectura de

compresión de los textos propuestos. El trabajo con el léxico, en lugar de la utilización de glosarios –en el caso de la Sonatina- podría ser un buen comienzo; pero también el trabajo con hipótesis de lectura: en el caso del texto de Valle-Inclán, cabría trabajar, de manera previa a la lectura del texto, con las expectativas de los alumnos sobre la figura del Don Juan y de las mujeres por él cautivadas²⁶, para luego contrastarla con la manera en que el propio narrador es definido, en la introducción a la novela, como un “Don Juan viejo, católico y sentimental”. Sin embargo, nos encontramos con que esta reflexión está entre las tareas de lectura crítica. Es obvio que el docente tiene la opción de cambiar, modificar y completar los materiales de trabajo, pero este trabajo de pre-lectura se echa en falta en todas las unidades de este manual.

De la misma manera, cuando hablamos de los personajes, los alumnos tienen en Concha un modelo de mujer prototípico de la literatura finisecular, pero existen otros, con lo que no estaría de más aprovechar la oportunidad para hablar de ellos; e incluso trabajar, de manera previa a la lectura de los textos, con la iconografía de la mujer característica de esta época, proporcionada tanto por la fotografía como por la plástica, siendo en este ámbito de especial importancia para la obra valleinclaniana las mujeres representadas, por ejemplo, por los pintores prerrafaelitas o en los cuadros del pintor cordobés Julio Romero de Torres.

Estaríamos, así, motivando a los estudiantes y preparando su horizonte de expectativas para la lectura de estos fragmentos de la *Sonata de Otoño*.

Desde el punto de vista de la teoría y crítica literarias valleinclanianas, sin embargo, sí encontramos algunas objeciones que hacer a la unidad, que se cifran, sobre todo, en los conceptos de modernismo y de noventayochismo. Se trata de dos conceptos de gran complejidad, y que en la actualidad están siendo progresivamente desechados por la crítica, y sustituidos por los de literatura moderna o literatura de la modernidad.

Resulta contradictorio, a mi parecer, presentar a Valle-Inclán entre los autores noventayochistas cuando el texto que se ofrece como lectura se considera una de las obras cumbres del llamado “modernismo hispánico”, aun cuando la tradición crítica hispánica se haya empeñado en calificar al autor como “hijo pródigo del 98”.

No es preciso explicar aquí la gran heterogeneidad que entraña el concepto de “modernismo” en las distintas tradiciones literarias europeas y americanas. Si lo confrontamos con el “modernism” anglosajón, nos encontramos con que a nuestro “modernismo hispánico” le faltan las vanguardias; mientras que si nos referimos al luso-

²⁶ Un ejemplo de cómo introducir esta temática lo encontramos desarrollado, para un nivel de perfeccionamiento, en el *Prisma CI* de la Editorial Edinumen, unidad 1.

brasileiro, veremos que es precisamente a estas a las que hace referencia. Por ello, es necesario explicar con pormenor el concepto de modernismo hispánico, e integrarlo entre una serie de manifestaciones literarias y artísticas que, más allá de lo puramente cultural, dan cabida a toda una serie de cambios que tienen lugar con la crisis identitaria finisecular. Una reflexión en torno a esta idea mostrará a los estudiantes cómo las realidades de cada país pueden corporeizar de manera distinta un mismo concepto, y les ayudará a ver concomitancias y diferencias entre unas y otras etiquetas.

En lo que se refiere al noventayochismo, éste da cuerpo a otra de las caras de esa modernidad hispánica, que no es ajena a la tradición marcada por el realismo y el naturalismo. En el caso de Valle-Inclán, ambas caras van de la mano, y no puede hablarse de escapismo en unos casos y compromiso ético-político-social en otros, puesto que la crítica ha demostrado que el escritor produce, a un tiempo, ambos tipos de texto (el ejemplo más claro lo encontramos posiblemente en su poesía), y que lo único que cambia es el prisma desde el que el escritor proyecta su óptica: se trata de una deformación estética de la realidad, bien hacia lo positivo (su llamado “modernismo estetizante”) o hacia lo negativo (el esperpento y obras anteriores en que este nuevo género se va gestando).

No se trata, en todo caso, de una cuestión menor, puesto que estamos optando por dos ópticas distintas para presentar la realidad de un autor clave en la literatura española de la época, que puede ser explicado e interpretado al hilo de la tradición hispánica más casticista –por tanto, como genio creativo de excepción, “hijo pródigo del 98” y autor visionario capaz de crear de la nada un nuevo género literario- o poner al autor y su obra en conexión con la realidad socio-cultural, artística y literaria de su época para comprobar cómo su literatura responde a los mismos parámetros que los de otros creadores europeos y americanos del momento, con lo que su obra será, sin duda, de más fácil acceso y tendrá un tinte más universal para nuestros estudiantes.

Más que palabras. Literatura por tareas, Difusión, 2004, por Giovanna Benetti, Margarita Casellato, Gemma Messori.

Nos encontramos ante un tipo de manual completamente diferente al anterior, diseñado como complemento –incluso de carácter autodidacta- para alumnos de nivel intermedio de español que quieren profundizar en el estudio de la literatura española e hispanoamericana, en concreto, de finales del siglo XIX al XX, puesto que la intención de las autoras es “ofrecer retazos de estas literaturas que gusten, sean asequibles y, al mismo

tiempo, ayuden a formar una idea del gran mosaico que constituye la literatura moderna y contemporánea” (16).

El libro se divide en tres grandes secciones, dedicadas, respectivamente a la poesía, la narrativa y el teatro. Dentro de cada sección, las autoras proponen cuatro tareas, encaminadas a la consecución de los objetivos necesarios para la realización de la tarea final que en cada caso es negociada y fijada entre los alumnos, habida cuenta de que el punto de partida es que la literatura, lejos de ser un objeto de museo, es algo que “palpita y vive a nuestro lado” (17).

Por tanto, no es este libro un manual al uso de historia de la literatura, ni un manual de composición y conversación, sino un manual en el que se conjugan la lectura, análisis, discusión y comentario de textos con tareas motivadoras de escritura creativa.

Los textos dedicados al trabajo de la figura y obra de Valle-Inclán se hallan enmarcados en la Tarea 2 de la sección dedicada al teatro: “Un reparto para el teatro”. Los objetivos de esta unidad son: “Identificar la caracterización de los personajes de un texto dramático sirviéndonos también de las acotaciones. Reconocer la peculiaridad del texto teatral como texto literario pensado para ser representado. Pasar de la lectura expresiva a la lectura dramática” (275).

Los textos de Valle-Inclán seleccionados para esta Tarea son fragmentos de la obra *Luces de Bohemia* (1924). En este caso, no existe ningún tipo de contextualización histórica sobre el autor o la obra: si el alumno necesita de esta información para la realización de la tarea o siente curiosidad por ello, basta con que se dirija a las últimas páginas del manual, donde figuran el llamado “Rincón de consulta” (357-361) (sección en que definen los conceptos literarios más comunes), “Movimientos literarios” (362-382) (donde se explican las características fundamentales de cada época: características generales, bases ideológicas, temas, estética y trascendencia), “Autores” (383-418) (en que figuran los nombres de los autores citados en el manual, divididos por géneros literarios y movimiento estético al que pertenecen, y acompañados de una breve biografía y obra) y “Cronología” (419-423). De hecho, el manual prevé que sean los propios alumnos los que se dividan el trabajo y profundicen en estas cuestiones, para lo que les proporciona una “Ficha de acercamiento al autor” (19-20).

En el caso de Valle-Inclán, éste aparece encuadrado en la sección dedicada a los autores teatrales, y, al igual que sucedía en el manual anterior, en la Generación del 98, y allí

se detallan en unos párrafos su vida y obras principales²⁷. Por lo que toca a su obra, cabe señalar que las autoras obvian mencionar algunas de las creaciones fundamentales de la trayectoria valleinclaniana, como es su novela *Tirano Banderas* (1920) o su poesía.

Una vez en los textos que, como hemos indicado, pertenecen a *Luces de Bohemia*, la primera actividad con que nos encontramos es la lectura de la Escena Sexta de la obra (el encuentro en prisión entre Max Estrella y el preso anarquista catalán). La primera dificultad con que se encuentra un alumno llegados a este punto es la del vocabulario: candileja, bulto, tapabocas, alpargatas, trompicando, canallas, mancuerna, morador, esposado, paria, aguijan, chalina, dogal,... son sólo algunas de las palabras de difícil comprensión para un estudiante de nivel intermedio (al que se dirige este libro). Las autoras solucionan, sin embargo, este problema ofreciendo al principio del libro, una “Ficha léxica”, con la que el estudiante debe seleccionar las palabras desconocidas, intentar deducir su significado a partir del texto, colaborar con sus compañeros para solucionar sus dudas, consultar el diccionario o, en última instancia, consultar al profesor. Creemos que este ejercicio es sumamente útil, pero que realizado consecutivamente en cada texto que el alumno debe leer a lo largo del manual es monótono e incluso tedioso. Cabría aquí proponer ejercicios de anticipación léxica, en las que ofrecer sinónimos con los que casar las palabras desconocidas, entre otros.

En todo caso, solventado el primer escollo léxico, los alumnos deben centrar su

²⁷ Cabe señalar que los breves párrafos dedicados a la vida y obra del escritor gallego cuentan con numerosos errores, algunos franco despiste de sus autores: A Pobra do Caramiñal (que no Puebla del Caramiñal) no pertenece a la provincia de Pontevedra, sino a la de A Coruña, y mucho menos es parte del Ayuntamiento pontevedrés de Vilanova de Arousa (que no Villanueva de Arosa), lugar que sí vió nacer al escritor, y no el primero. No se trata de una cuestión menor, puesto que durante años ambos *concellos* han estado enfrentados por dirimir el lugar de nacimiento de Valle-Inclán. Demostrado hace unos años por un grupo de investigadores locales con la documentación precisa que el autor nació en una de las localidades y vivió una larga temporada de su vida en otra, no creemos oportuno seguir abundando en la pugna (y menos hacer pertenecer una localidad a la otra). Ambos lugares cuentan con una ferviente actividad cultural dedicada a la figura del escritor con representaciones teatrales, jornadas, congresos y seminarios anuales, a lo que se suma la presencia de dos museos: uno de tipo biográfico-etnográfico (el de Vilanova de Arousa), el otro de tipo documental (en A Pobra do Caramiñal). Afirmar asimismo los autores que Valle-Inclán se separó de su mujer “debido a temperamentos divergentes”, cuando la crítica ha constatado que ambos se divorciaron en 1932 y aunque se desconocen las causas sí sabemos que el escritor se quedó con la custodia de sus hijos y que siendo Director de la Academia de Bellas Artes de Roma, la mitad de su sueldo le era retenida en concepto de pensión de manutención para su exmujer, la actriz Josefina Blanco. Habla también el texto de la “admiración de Valle-Inclán por Mussolini”, una afirmación que precisa de matización, pues los testimonios a que se refieren los autores datan de 1933, año en que el escritor inició su labor diplomática en Roma (vid. Santos Zas, Domínguez Carreiro y Mascato Rey), con lo que tuvo ocasión de observar la política cultural del dirigente italiano, cuya gestión carecía entonces de las connotaciones que todos conocemos hoy día. En fin, sólo por mencionar algunas cuestiones más de manera breve: en Galicia no hay “campana”, en todo caso podemos hablar del campo gallego o el rural gallego. Hay que tener cuidado en aplicar el calificativo de esperpéntico a la figura del Marqués de Bradomín que aparece en las Sonatas, puesto que, como sabemos, el género a que hace referencia el calificativo en el caso de Valle-Inclán no tiene forma hasta entrados los años 20, y las Sonatas son publicadas entre 1902 y 1905.

tarea en los personajes, para determinar, de acuerdo con el texto, su aspecto físico, vestimenta, profesión, emociones, formas de expresarse léxica y gestualmente, sus problemas o su relación con el mundo que le rodea, atendiendo, en especial, a lo que dicen las acotaciones escénicas.

A nuestro entender, la dificultad de este ejercicio reside en la pregunta en torno a los temas de que hablan Max y el preso catalán, puesto que los estudiantes carecen del contexto socio-cultural necesario para extrapolar las referencias del texto a las revueltas catalanas de 1907 o a la Ley de Fugas del año 1909, que, creemos no son cuestiones menores para entender el significado último del texto y el verdadero drama de los personajes. Y decimos esto porque, unas páginas más adelante, la actividad 13 retoma la obra en su escena duodécima, en que se dan las claves para interpretar el género teatral del esperpento valleinclaniano, de una complejidad que contrasta en este caso con las palabras de las autoras, que señalan únicamente que el vocablo “en español quiere decir algo feo, deformado”.

Entendemos, por tanto, que estamos ante un texto con un *input* de demasiada complejidad para los alumnos del nivel meta, tanto en lo léxico como en lo histórico-cultural y conceptual. Visto que el objetivo no es aquí introducir a los alumnos a conceptos teóricos ni históricos de la historia de la literatura en español, es difícil de entender la selección de estas escenas para el trabajo correspondiente al diseño de personajes y dramatización del texto literario, existiendo otros del mismo autor que resultan, sin duda, mucho más accesibles.

Curso de Lectura, Conversación y Redacción para nivel superior, SGEL, 2000, realizado por José Siles Artés y Jesús Sánchez Mata:

Los autores señalan en el Prólogo a la obra que la finalidad principal de este libro es “introducir al alumno en un mejor conocimiento de la literatura española e hispanoamericana a través de una cuidada selección de textos, proporcionándole un vocabulario más rico que puede resultarle nuevo o, en todo caso, muy útil para recordar o manejar” (5).

Es la Unidad 30 (pp. 175-182), la que está dedicada a la figura de Ramón del Valle-Inclán, y a su novela *Tirano Banderas*, publicada en 1924.

Al igual que sucede en los restantes temas, éste consta de varios epígrafes, que pasamos a detallar: por un lado, “Resumen biográfico”, “Entrando en situación” y “Lectura atenta” (175). Y, tras las páginas donde se reproduce un fragmento de la novela (176-179),

aparecen otras dos secciones: “Para enriquecer el léxico” (180-181) y “A propósito del texto” (182).

El “Resumen biográfico”, de siete líneas, cita una serie de obras del autor, y señala que “representa en España el modernismo”, al tiempo que se aclara que, como “espíritu rebelde” y “crítico mordaz de la realidad nacional de su tiempo, la refleja cruelmente en sus *esperpentos*” (175). “Entrando en situación” consta de una única pregunta: “¿Qué arbitrariedades pueden producirse en un régimen dictatorial?”. “Lectura atenta”, por su parte, cifra hasta ocho temas para que el estudiante haga una sinopsis de lo dicho por el texto respecto a los mismos²⁸. Por último, unas breves líneas introducen al lector al significado de *Tirano Banderas* y su argumento.

El fragmento de la novela va acompañado de un “Glosario” alfabético de términos, situado en los laterales de las páginas, y una serie de notas al pie, donde también se hacen apuntes léxicos para la mejor comprensión del texto. En estas notas, las aclaraciones sobre el vocabulario van acompañadas de sus correspondientes citas de autoridades (vbg. Menéndez Pidal) ejemplificando un uso igual o similar de los vocablos en cuestión.

“Para enriquecer el léxico” propone un ejercicio en el que, tras leer un ejemplo, el estudiante debe buscar en el texto más ejemplos de imágenes, metáforas, enclisis, hipérbaton y usos de presente por pasado. Y la última sección se centra en el significado global del texto, con un ejercicio en tres secciones: descripción de *Tirano Banderas*; reflexión sobre lo aprendido “tanto sobre la forma como sobre el fondo del texto” (182); y redacción sobre el origen y las consecuencias de las dictaduras.

Por lo que toca al análisis crítico de esta unidad, son dos los elementos que quisiera destacar: en primer lugar, lo oportuno o no de seleccionar un texto procedente de esta novela para un curso para alumnos de nivel superior, pero de introducción a la literatura; en segundo, la presentación del texto y el diseño de actividades en torno al mismo.

Sin duda, uno de los elementos más complejos de esta novela –así ha sido señalado en diversas ocasiones por la crítica valleinclaniana– es su enorme dificultad léxica, puesto que una de las intenciones estéticas de Valle-Inclán en ella es corporeizar su concepto de *koiné* panhispánica, mediante el uso de un vocabulario plagado de arcaísmos, galaicismos y préstamos de las lenguas indígenas latinoamericanas, a los que se suma la propia inventiva

²⁸ Los temas son: “1. El paisaje de santa Fe de Tierra Firme. 2. San Martín de los Mostenses. 3. La última fechoría realizada por el Generalito. 4. Su estancia en El Perú. 5. Las chinitas y las soldaderas. 6. El Mayor Abilio del Valle. 7. Lo que hicieron los dos caporales al reo antes de azotarlo. 8. Lo que le pasaba al reo mientras era azotado.” (175)

del autor. Por todo ello, esta obra resulta de una enorme complejidad de lectura, incluso para nativos experimentados en esta destreza, que necesariamente debemos recurrir a notas o diccionarios para descifrar el significado de cada párrafo.

Es lógico, por tanto, que los autores consideren que el Glosario es insuficiente y decidan añadir notas aclaratorias a lo largo de las cuatro páginas. Lo paradójico es que únicamente hay otro texto en el manual en el que hacen uso del mismo sistema: un fragmento de *El Quijote* (Unidad 20, pp. 111-118). Puesto que se trata de dos excepciones, que requieren un planteamiento divergente dada su mayor complejidad frente a los restantes fragmentos²⁹, entendemos que cabría la posibilidad de replantearse la pertinencia de incluir ambos textos en este manual, sin que por ello hubiera que suprimir la presencia de ambos autores, aspecto solventable con la selección de alguna otra obra más adecuada al propósito del manual.

O, aun en el caso de haber seleccionado estos textos, lo pertinente sería, dada la importancia que tienen para la obra del escritor por las razones anteriormente expuestas, que los alumnos tuvieran la oportunidad de realizar tareas de pre-lectura donde trabajar, no sólo el argumento de la novela, sino también el léxico y desarrollar estrategias para la comprensión del fragmento.

Por lo que toca al diseño de las distintas actividades, cabe señalar que en este manual las destrezas de comprensión y expresión escrita no aparecen integradas en actividades totalizadoras, y que tampoco hay una concatenación de objetivos en cada una de ellas sino que están secuenciadas para la lectura, la conversación o debate y la escritura, que se propone siempre como última tarea de la unidad (entendemos que para ser realizada en casa por el alumno por su extensión).

3.4. CONCLUSIONES.

De manera global, y en lo referente a como es presentada la vida y obra de Ramón del Valle-Inclán a estudiantes de literatura en español, podemos indicar que se echa en falta la definición de objetivos claros por lo que corresponde a la significación del autor y de su

²⁹ Los restantes textos pertenecen, en este orden, a Isabel Allende, Arturo Barea, Rosa Chacel, Miguel Delibes, Adelaida García Morales, Carmen Laforet, Ana María Matute, José Siles Artés, Ignacio Agustí, Miguel Barnet, Juan Goytisolo, Luis Landeró, Carmen Martín Gaité, Mercedes Salisachs, Pedro Antonio de Alarcón, Leopoldo Alas, Ignacio Aldecoa, Pío Baroja, Guillermo Cabrera Infante, Álvaro Cunqueiro, Gabriel García Márquez, Javier Marías, Miguel Ángel Asturias, Julio Cortázar, Gabriel Miró, Jose María Pereda, Juan Rulfo y Vicente Blasco Ibáñez. No entraremos ahora a discutir la organización interna de los textos, pero no parece responder a ningún criterio histórico, genérico, temático, comunicativo o didáctico, y sus autores tampoco lo aclaran.

producción en el ámbito de la historia de la literatura en lengua española; de la misma manera, las pocas referencias a la estética y trayectoria vital y literaria del escritor son confusas, y no aciertan a encuadrarlo de manera coherente en los movimientos literarios que los mismos manuales dan a conocer a los estudiantes; y, por otra parte, los manuales tampoco ofrecen a los estudiantes las claves de funcionamiento del campo cultural de la época para la correcta interpretación de los textos dentro de su marco de producción, uno de los elementos que singularizan la literatura valleinclaniana. Es decir, que los materiales analizados ofrecen una visión fragmentaria e incompleta del autor, hecho que dificulta la comprensión de sus textos, así como de las corrientes estéticas e ideas representadas en ellos, sumamente alejada de las sugerentes propuestas que la crítica sobre el autor viene presentando en los últimos años, en las que los estudiantes pueden encontrar argumentos más asequibles a sus intereses y necesidades.

La selección de textos que se ofrecen es, muchas veces, de un *input* excesivamente complejo para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes y no se ajusta, además, a criterios didácticos, sino que vienen impuestos por la tradición y el canon literario hispánico, según el cual existen una serie de obras que los alumnos deben conocer, independientemente de su pertinencia pedagógica. Asimismo, entendemos que, desde el punto de vista de la didáctica de la lectura y escritura, los materiales existentes no fomentan el desarrollo de estrategias cognitivas por parte del estudiante, ni tienen en cuenta el objetivo de convertirle en un aprendiente autónomo. El enfoque es de tipo comunicativo sólo en apariencia, puesto que el punto de partida no es, en ningún momento, el estudiante (sus preferencias, necesidades, objetivos, bagaje cultural y estilo de aprendizaje), sino los contenidos impuestos *a priori* por la tradición docente.

Por todo ello, la propuesta que presentamos a continuación pretende dar solución a los problemas antes indicados, integrando, por un lado, todo lo que tiene que ver con el rigor de los contenidos literarios, con un enfoque de tipo comunicativo e interdisciplinar (vid. supra), en el que los alumnos puedan desarrollar en cada tema objetivos claros de lectura, escritura y profundización en la realidad socio-cultural de la España de finales del siglo XIX y principios del XX, siempre teniendo en cuenta su conocimiento del mundo y potenciando su capacidad de motivación, creatividad y autonomía durante las aulas.

4. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE RAMÓN DEL VALLE-INCLÁN PARA UN CURSO DE LITERATURA ESPAÑOLA DESTINADO A ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La unidad didáctica que aquí presentamos ha sido diseñada para el Semestre Académico impartido en la Universidad de Santiago de Compostela, cuyas características han sido indicadas *supra*. Para ello, se ha desarrollado un cuestionario de objetivos, intereses y necesidades (vid. Anexo I) de los alumnos, que fue enviado –a modo de ensayo- a varios de los alumnos que iban a participar en el curso. Con el fin de observar los indicadores comunes al grupo, que serán tenidos en cuenta por la docente en la selección y diseño de materiales de trabajo, así como en la metodología y dinámicas de trabajo en el aula, expondremos a continuación las conclusiones del estudio de dichos formularios.

De los alumnos encuestados: sus edades oscilan entre los 20 y los 22 años, son estadounidenses y han estudiado español como lengua extranjera una media de entre cinco y ocho años. Todos ellos consideran que su nivel español está entre intermedio y avanzado (B1-B2). Otro idioma común a todos ellos, por su origen, es el inglés, aunque algunos de ellos tienen (por origen familiar o estudios) también conocimientos de francés y chino. En la Universidad, sus cursos de español forman parte de su especialización. Sus estudios oscilan entre: Negocios Internacionales, Literatura y Lenguaje Español, Literatura, Estudios Católicos y Español, y Español e Inglés. Todos ellos han tenido con anterioridad cursos de literatura, en los que la parte más importante era el trabajo desarrollado por parte del alumno (lectura, investigación, discusión, escritura de comentarios, etc), acompañada, en menos ocasiones, de lecciones de tipo magistral. En español se sienten cómodos, en general, leyendo narraciones cortas, y muestran especial predilección por los autores de la tradición latinoamericana (José Martí, Horacio Quiroga, Borges, García Márquez, Isabel Allende o Eduardo Galeano...), mientras que entre los autores españoles resaltan a Cervantes, Galdós, Unamuno, Valle-Inclán o Baroja.

Sus preferencias respecto a los géneros textuales que les gustaría tratar en las clases son variadas, pero resalta el hecho de que no se ajustan a los géneros literarios ni a escritos de tipo académico, sino que alguno de ellos incluso propone la escritura de poemas en estas clases. En la misma línea, a la pregunta sobre el tipo de temas en que les gustaría profundizar durante las clases, hacen referencia a cuestiones de historia y crítica literarias, aunque la mayoría se inclina por la realidad socio-cultural, política y económica de los

países de habla hispana. Todos señalan su interés por un enfoque interdisciplinar, destacando las relaciones entre la literatura y otras artes (como la pintura, la música o el cine), sin olvidar la atención a cuestiones filosóficas o históricas. Entre sus motivaciones para un curso de literatura, destacan mejorar su competencia comunicativa en ELE (especialmente en lo que corresponde a la comprensión y expresión escrita), pero también el objetivo de acceder a la realidad de los países hispanohablantes. Entre las dificultades señalan problemas con el léxico o las referencias culturales de los textos, con sus técnicas y su velocidad de lectura.

Por tanto, nuestra propuesta es la de un curso de literatura para fines específicos, destinado a profundizar en la historia, cultura, arte, sociedad y realidad de la España y Latinoamérica de entre finales del siglo XIX y el XX, con un enfoque interdisciplinar, en el que tenga primacía el desarrollo de estrategias cognitivas de lectura, con unos materiales que se ajusten al concepto de género textual y tipología ofrecida por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Y en el marco de este curso, proponemos la siguiente unidad didáctica referida a la figura, obra y época de Ramón del Valle-Inclán.

En ella, nos hemos propuesto diversos objetivos:

- En lo tocante a la trayectoria vital de Valle-Inclán, hemos optado por centrarnos en acercar al alumnado la vastedad de la vida y del dramaturgo arousano, a través de actividades sintéticas de prelectura, lectura e investigación con la ayuda de Internet.
- Por lo que se refiere a su obra y estética, hemos decidido ofrecer a los alumnos una serie de claves sobre las problemáticas que giran en torno a las ideas de identidad, tiempo y lenguaje, presentes –de manera general- en los escritores modernos, no sólo del ámbito hispánico. A estos efectos, hemos seleccionado textos de su narrativa, ensayo y poesía, diseñando con ellos actividades para:
 - o Aproximar al alumnado a los conceptos de:
 - Ficcionalización del discurso autobiográfico
 - “Quietismo estético”
 - Lenguaje interartístico, con especial atención a los ámbitos de la música y la plástica.
 - o Ofrecer una serie de apuntes, complementarios a las actividades, respecto a la literatura y cultura modernas, no exclusivamente restringidos al mundo hispánico, sino de carácter universal, que puedan ayudar al estudiante a configurar, desde su propia cultura, su percepción de la época a que nos referimos.

- Profundizar en las características estructurales de tres géneros textuales diferentes: la biografía (con sus variantes), la descripción y el soneto.
- Realizar actividades de escritura creativa que permitan al estudiante explorar, consolidar y plasmar de manera lúdica los conocimientos adquiridos tanto en términos socioculturales como comunicativos. Estas actividades permitirán al estudiante configurar su propio dossier, desde el que reflexionar sobre su propio aprendizaje en el curso de las 45 horas lectivas de esta materia.

UNIDAD DIDÁCTICA

“Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época”

Objetivos:

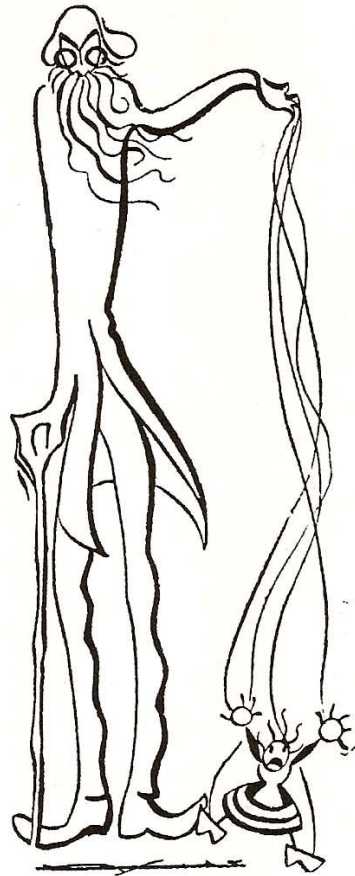
- Conocer la trayectoria vital y artística de Ramón M^a del Valle-Inclán.
- Entrar en contacto con algunas de las ideas fundamentales en el desarrollo del arte moderno (especialmente literario).
 - Aproximar al alumnado a los conceptos de:
 - Ficcionalización del discurso autobiográfico
 - “Quietismo estético”
 - Lenguaje interartístico, con especial atención a los ámbitos de la música y la plástica.
- Profundizar en las características estructurales de tres géneros textuales diferentes: la biografía (con sus variantes), la descripción y el soneto.
- Realizar actividades de escritura creativa que permitan al estudiante explorar, consolidar y plasmar de manera lúdica los conocimientos adquiridos tanto en términos socio culturales como comunicativos.

1. RAMÓN M^a DEL VALLE-INCLÁN (1866-1936): FICCIONALIZACIÓN DEL YO



1.- Charles Baudelaire, escritor francés considerado padre de la modernidad artística, opinaba que debería escribirse una historia de la caricatura, porque probablemente ofrecería información excepcional para entender los hechos históricos y políticos de una época. En España, son las revistas ilustradas de finales del siglo XIX, las primeras que empiezan a hacer un hueco para estas manifestaciones artísticas. Así, comienzan a publicarse muchas imágenes dedicadas a los personajes públicos de la época. Este es el caso de Ramón del Valle-Inclán, quien a lo largo de su vida fue objeto de innumerables retratos humorísticos. Aquí tienes algunos de ellos, junto a unas fotografías del escritor. En parejas, comparadlas y dad respuesta a estas preguntas: ¿Qué rasgos de su físico se destacan en ellas? ¿Y de su carácter? Clasificalos en el siguiente cuadro:

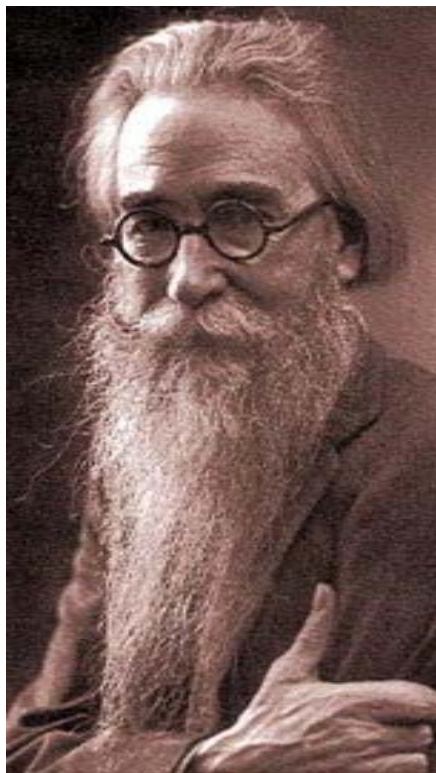
DESCRIPCIÓN	FÍSICA	CARÁCTER
RASGOS PRINCIPALES		



VALLE INCLAN

Por MASIDE.





(Fuentes: Javier Serrano y Amparo de Juan Bolufer (eds.), *Valle-Inclán dibujado. Caricaturas y retratos del escritor (1888-1936)*. Cátedra Valle-Inclán da USC, 2008; Portal de la Cátedra Valle-Inclán en la Biblioteca Virtual Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/portal/catedravalleinclan/pcuartonivel.jsp?conten=imagenes>)



2.- Lee ahora el siguiente fragmento: se trata de un artículo publicado por el escritor en la *Revista Moderna de México* en 1909, bajo el título “Autobiografía”. Para ayudarte, en el lateral del texto, tienes el significado de las palabras y expresiones subrayadas, pero debes averiguar a qué palabra corresponde cada explicación. Completa con tus impresiones el cuadro del ejercicio anterior.

Barco
Perdarse
Gigantesco
Lejano
Parecido
Bastante
Melena
Religiosos
Ideal
Respetable
Enterrada
Autógrafo
Justamente
Parecido
Quizás
Sacerdote
Cambiar
Muertas
Maltratar
Llegar
Noble

Este que veis aquí, de rostro español y quevedesco, de negra quedeja y luenga barba, soy yo: Don Ramón María del Valle-Inclán.

Estuvo el comienzo de mi vida lleno de riesgos y azares. Fui hermano converso en un monasterio de cartujos, y soldado en tierras de la Nueva España...Como los capitanes de entonces, tengo una divisa, y esa divisa es como yo, orgullosa y resignada: «Desdeñar a los demás y no amarse a sí mismo.»

Hoy, marchitas ya las juveniles flores y moribundos todos los entusiasmos, divierto penas y desengaños comentando las *Memorias amables* que empezó a escribir en la emigración mi noble tío el marqués de Bradomín. ¡Aquel viejo, cínico, descreído y galante como un cardenal del Renacimiento! Yo, que en buen hora lo diga, jamás sentí el amor de la familia, lloro muchas veces, de admiración y de ternura, sobre el manuscrito de las *Memorias*.

Todos los años, el día de Difuntos, mando decir misas por el alma de aquel gran señor, que era feo, católico y sentimental. Cabalmente yo también lo soy, y esta semejanza todavía le hace más caro a mi corazón.

Apenas cumplí la edad que se llama juventud, como final a unos amores desgraciados, me embarqué para Méjico en *La Dalila*, una fragata que al siguiente viaje naufregó en las costas de Yucatán. Por aquel entonces era yo algo poeta, con ninguna experiencia y harta novelería en la cabeza. Creía de buena fe en muchas cosas que ahora pongo en duda, y libre de escepticismos dábame buena prisa a gozar de la existencia. Aunque no lo confesase, y acaso sin saberlo, era feliz: soñaba realizar altas empresas, como un aventurero de otros tiempos, y despreciaba las glorias literarias.

A bordo de *La Dalila* –lo recuerdo con orgullo– asesiné a Sir Roberto Yones. Fue una venganza digna de Benvenuto Celline... Básteos saber que, a bordo de *La Dalila*, solamente el capellán sospechó de mí. Yo lo adiviné a tiempo, y confesándome con él pocas horas después de cometido el crimen, le impuse silencio antes de que sus sospechas se trocasen en certeza, y obtuve, además, la absolución de mi crimen y la tranquilidad de mi conciencia.

Aquel mismo día la fragata dio fondo en aguas de Veracruz y desembarqué en aquella playa abrasada, donde desembarcaron antes que pueblo alguno de la vieja Europa los aventureros españoles... Confieso que en tal momento sentí levantarse en mi alma de hidalgo y de cristiano el rumor agusto de la historia. Uno de mis

antepasados, Gonzalo de Sandoval, había fundado en aquellas tierras el Reino de la Nueva Galicia. Yo, siguiendo los impulsos de una vida errante, iba a perderme como él en la vastedad del viejo Imperio Azteca, imperio de historia desconocida, sepultada para siempre con las momias de sus reyes, entre restos ciclópeos que hablan de civilizaciones, de cultos, de razas que fueron y sólo tienen par en ese misterioso cuanto remoto Oriente.

(Fuente: J. Serrano Alonso, Artículos completos y otras páginas olvidadas. Madrid: Istmo, 1987)

¿Qué anécdotas e ideas de las que aquí cuenta Valle-Inclán crees que son reales y cuáles son ficticias? Subráyalas e indícalo al lado con una R o una F.



3.- En parejas, vamos a verificar nuestras hipótesis, mediante la realización de una *webquest*: nuestro objetivo último es repasar la biografía del escritor. Cada miembro del equipo se responsabilizará, además, de una de las siguientes tareas:

Tarea 1. Averigua cuáles de los siguientes datos son verdaderos:

- a. Perdió el brazo izquierdo en una discusión con un amigo.
- b. Nació en Pontevedra.
- c. Murió, víctima de un cáncer, cinco meses antes del inicio de la Guerra Civil española.
- d. Visitó Latinoamérica en tres ocasiones y en 1921 visitó Nueva York.
- e. Durante la II República, y por petición del gobierno, desempeñó varios trabajos relacionados con el arte y la cultura.
- f. Fue periodista de guerra en el frente francés durante la I Guerra Mundial.
- g. En el mundo del teatro, trabajó como actor, director de escena y escritor teatral.
- h. Se divorció de la actriz Josefina Blanco en 1932.
- i. Recibió el Premio Nobel de Literatura.
- j. Fue encarcelado.

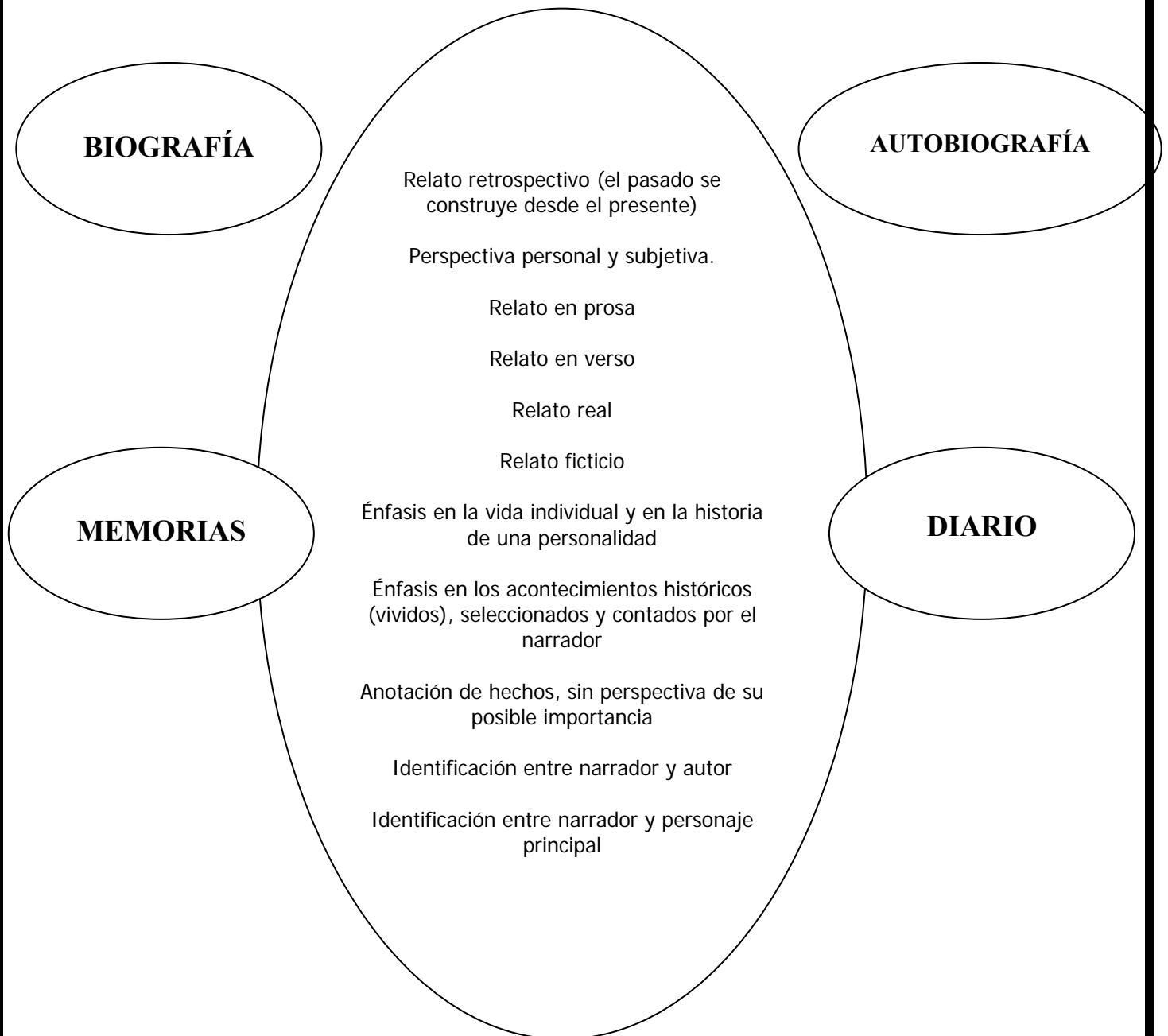
Tarea 2. Completa los títulos de las siguientes obras, e intenta ordenarlas por orden de publicación:

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1) Luces de... | 2) Sonata de... |
| 3) Cuento de... | 4) Voces de... |
| 5) La marquesa... | 6) La Lámpara... |
| 7) Comedias... | 8) La Guerra... |
| 9) Tirano... | 10) El Ruedo... |
| 11) La medianoche. | 12) Claves... |
| 13) Martes de... | 14) Divinas... |



4.- ¿Cuáles son las diferencias entre una biografía y unas memorias?

Señala, entre estas características, cuáles crees que corresponden con cada género: autobiografía, biografía, memorias y diarios.



Completa ahora las siguientes definiciones con AUTOBIOGRAFO ó BIÓGRAFO:

- el _____ conoce los acontecimientos de su vida y **busca reinterpretarlos a través de su memoria.**
- el _____ recurre a fuentes de formación externas (documentos, entrevistas, etc.) para descubrir y exponer por escrito la vida de la persona cuya biografía está investigando.



5.- Escribe ahora una breve autobiografía (10-15 líneas), incluyendo en ella (como hace Valle-Inclán) algún dato ficticio. Léesela a tus compañer@s: ellos deben averiguar qué cosas de las que has contado son verdad y cuáles son falsas.

2. CHRONOTOPIA: OTRO TIEMPO Y ESPACIO



Tradicionalmente, la producción artística de la España moderna se ha dividido en dos tendencias estéticas opuestas: el “modernismo” y la “generación del 98”. Hoy en día, sin embargo, la crítica reconoce que ambas manifestaciones artísticas son dos caras de la misma moneda, y constituyen la manifestación hispánica de la crisis de fin de siglo que sufre la civilización occidental en el tránsito del siglo XIX al XX.

Dicha crisis afecta a numerosos elementos, y está motivada, entre otras cosas, por una sucesión de avances tecnológicos y científicos, así como por profundos cambios sociales y políticos. Aquí tienes algunos de los eventos más significativos:

Prime Meridian Conference,

Washington (1884):
25 países establecieron Greenwich como meridiano cero y determinaron la medida exacta del día dividiendo la Tierra en veinticuatro zonas horarias.

E. J. Marey, físico francés, inventó en 1882 la “**cronofotografía**”: la posibilidad de fotografiar un objeto desde distintos puntos de vista en el mismo momento.

En **Sociología**, Emile Durkheim evaluaba el origen y relatividad social del tiempo, relacionándolo con el ritmo de las actividades privadas y públicas (fiestas, ritos, ceremonias...).
valor de la memoria.

En el ámbito de la **Psiquiatría**, los científicos abordaban la concepción del tiempo subjetivo y el valor de la memoria.

El pensador francés Henri Bergson fue el más importante filósofo del momento, padre de la **filosofía intuicionista**, en la que primaba el valor de lo espiritual frente al intelecto; el tiempo de la memoria y el recuerdo, frente al tiempo cuantificado de los relojes.

En 1905, Albert Einstein presentó su Teoría de la Relatividad, según la cual el tiempo dejaba de ser un elemento uniforme para convertirse en una sucesión de presencias, finita cada una, durante las cuales el tiempo no corre. Los tres ejes temporales (presente, pasado y futuro) estarían desprovistos de sentido real.

Hay un intento por universalizar el tiempo y convertirlo en un elemento social; las distancias y espacios se redimensionan; y el individuo, en estas nuevas coordenadas, se interroga sobre su identidad (individual y colectiva). También el mundo del arte se ve afectado por estos cambios y los creadores se lanzan a una búsqueda y experimentación sin precedentes, que afectan, especialmente a la idea del tiempo y espacio artísticos.

Al igual que muchos otros escritores coetáneos, europeos y americanos, Ramón M^a del Valle-Inclán también refleja en su obra cada una de estas problemáticas desde distintas ópticas, siendo probablemente uno de los escritores en lengua española que influye más decisivamente en la renovación de géneros literarios como la novela. Son muy conocidas también sus obras teatrales, pero la crítica ha prestado menos atención a su narrativa y poesía, de las que vamos a leer unos fragmentos en esta unidad.



1. Uno de los libros más importantes dentro de la obra de Valle-Inclán, y también uno de sus preferidos, era *La Lámpara Maravillosa*, que el escritor publicó en 1916. Lo subtuló *Ejercicios espirituales*. Y está considerado, por una parte, como un libro gnóstico-filosófico, donde el escritor reflexiona sobre su concepción de la vida y el arte; por otro, como el principal tratado estético del simbolismo español. En él formula algunas de sus teorías estéticas, sobre las que vamos a hablar.

1.1. En parejas, leed el siguiente texto. Observad la descripción de dos ciudades españolas: Santiago de Compostela y Toledo. ¿Cuáles son las diferencias existentes entre ellas? ¿Qué representan una y otra para el escritor?

**SANTIAGO DE
COMPOSTELA**

De todas las rancias ciudades españolas, la que parece inmovilizada en un sueño de granito, inmutable y eterno, es Santiago de Compostela. La ciudad de las conchas acendra su aroma piadoso como las rosas que en las estancias cerradas exhalan al marchitarse su más delicada fragancia. Rosa mítica de piedra, flor románica y tosca, como en el tiempo de las peregrinaciones, conserva una gracia ingenua de viejo latín rimado. Día por día, la oración de mil años renace en el tañido de sus cien campanas, en la sombra de sus pórticos con santos y mendigos, en el silencio sonoro de sus atrios con flores franciscanas entre la juntura de las losas, en el verdor cristalino de sus campos de romerías, con aquellos robles de excavado tronco que recuerdan las viviendas de los ermitaños.

En esta ciudad petrificada huye la idea del Tiempo. No parece antigua, sino eterna. Tiene la soledad, la tristeza y la fuerza de una montaña. Sus piedras no exhalan esa impresión de polvo, de vejez y de muerte que exhalan las ruinas de Toledo. En su arquitectura, la piedra tiene una belleza tenaz macerada de quietismo, y las ciudades castellanas son deleznable y sórdidas como esos pináculos de calaveras que se desmoronan en osarios. Ciudades amarillas, calcinadas y desencantadas, recuerdan el todo vanidad de las cosas humanas. [...] El romance es lo único que vive con vida potente en el cerco de estas ciudades de adobe, donde sólo por acaso se encuentra algún sillar más fuerte que los siglos. Y Compostela, como sus peregrinos de calva sien y resplandeciente faz, está llena de una emoción ingenua y románica de que carece Toledo. Toledo es en todos sus momentos la calavera que ríe con tres dientes sobre el infolio de un anacoreta, y dice que todo es polvo. La ciudad castellana, evocadora como una crónica, sabe de reyes y reinas, de abades y condes, de frailes inquisidores y de judíos mercaderes. En Toledo cada hora arrastró un fantasma distinto. Pero Compostela, inmovilizada en el éxtasis de los peregrinos, junta todas sus piedras en una sola evocación, y la cadena de siglos tuvo siempre en sus ecos la misma resonancia. Allí las horas son una misma hora, eternamente repetida bajo el cielo lluvioso.

III. Sólo buscando la suprema inmovilidad de las cosas puede leerse en ellas el enigma bello de su eternidad.”

TOLEDO

(Fuente: Ramón del Valle-Inclán, *La Lámpara Maravillosa. Ejercicios espirituales*. Madrid, Espasa-Calpe, 1991)

1.2. ¿Con cuál de estas frases identificas el significado del texto?

- “Nada es como es, sino como se recuerda”.
- “Sólo en la inmovilidad puede leerse el bello enigma de la eternidad”.
- “En el arte, las imágenes del mundo son recuerdos donde se nos representan fuera del tiempo, en una visión inmutable”



Las tres frases representan una síntesis de las ideas de Valle-Inclán en torno al arte de su tiempo. En ellas formula su *teoría del quietismo estético*, que no es otra cosa que una idealización positiva de la realidad para alejarla del transcurso del tiempo y transmitir una verdadera emoción. Este concepto valleinclaniano enlaza con las ideas filosóficas desarrolladas por el pensador francés Henri Bergson (1859-1941), en torno a los términos de *duración, memoria e intuición*. Para más información, puedes visitar la página web: <http://www.pensament.com/bergson.htm>



1.3. Repara ahora en los adjetivos utilizados por Valle-Inclán para describir una y otra ciudad. ¿Has visto su posición en las frases? ¿Crees que es importante? ¿Por qué?



Selecciona una de las siguientes frases, y sigue las instrucciones que tu profesora va a darte.

- Aquella tarde las dos señoras salieron a dar un paseo por la ciudad.
- La Princesa acabó la frase y, con su bastón, los acompañó hasta la puerta.
- Esa noche las hijas de la Princesa, como las hadas de los cuentos, se refugiaron en la terraza, bajo la luna.

3.- POESÍA Y ARTE: MÚSICA, BAILE Y PINTURA.



1. Escucha atentamente los siguientes fragmentos de música clásica:

- Johan Sebastian Bach (1685-1750): *Concierto para dos violines en re menor.*
- Antonio Vivaldi (1678-1741): *Las Cuatro Estaciones: La Primavera*
- Gustav Mahler (1860-1911): *Quinta Sinfonía (Adagietto)*
- Igor Stravinsky (1882-1981): *La Consagración de la Primavera*

No es necesario que seas un experto en cuestiones musicales. Simplemente, déjate llevar por tu interpretación de las melodías, y anota tus impresiones.

Ahora, comenta con tus compañer@s:

- ¿Crees que unas y otras reflejan el mismo concepto del lenguaje musical y del arte?
- ¿Qué tipo de diferencias aprecias entre ellas?
- Piensa en un espectador de principios del siglo XX, ¿qué imaginas que sintió al escuchar la última pieza? ¿Cuál sería su reacción, por ejemplo, en el teatro el día de su estreno?



Por primera vez en la historia el arte, la música se convierte en un elemento más de la narración, al igual que lo son la imagen o el texto: se trata de aspectos complementarios. Y esto es así porque ha nacido un nuevo concepto del arte, que se interesa por llegar al espectador / lector / oyente, a través de todos los sentidos: hablamos de la “obra de arte total”, concepto inventado por el compositor Richard Wagner.

Esta idea implica que los autores van a buscar esa totalidad también en el lenguaje que utilizan, y para ello van a utilizar todos los recursos a su alcance, recurriendo también a otras artes y disciplinas (de manera más experimental en las vanguardias): música, pintura, *performance*, cine...

Valle-Inclán, amigo y maestro de pintores, así como profundo conocedor del arte de la plástica, utiliza sus conocimientos para crear en su narrativa, teatro y poesía imágenes representativas de ese tránsito del siglo XIX al XX.



2.- Aquí tienes una de las composiciones de su poemario “El Pasajero”. Se trata de un soneto, una de las composiciones métricas más universales. Con las características que te ofrecemos (y, en caso necesario, con la ayuda de tu profesor/-a), intenta reconstruirlo. Te ofrecemos los versos 1, 3, 7 y 14 como pista:

Versos endecasílabos (11 sílabas)

14 versos, divididos en dos cuartetos y dos tercetos.

Rima: ABBA CDDC EFE FEF

Figuras estilísticas:

Hipérbaton: Cambio en el orden habitual de las palabras

Encabalgamiento: Ruptura de una frase en dos versos distintos

- | | |
|---|---|
| ▶ Es toda llena de profundos ecos, | ▶ De índicos y sagrados institutos. |
| ▶ Su boca obscura, cuentos de Aladino. | ▶ La manzana del árbol prohibido, |
| ▶ Cortó su mano en un jardín de Oriente | ▶ Triste de ciencia antigua la sonrisa, |
| ▶ Los ojos negros, cálidos, astutos, | ▶ Sagrado. En la tiniebla transparente |
| ▶ Decora la lujuria de un sentido | ▶ Y enroscada a sus senos, la Serpiente |

1. Tiene al andar la gracia del felino
- 2.
3. Enlabia con moriscos embelecocos
- 4.
- 5.
- 6.
7. Y la falda de flores una brisa
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
14. De sus ojos, la luz es un silbido.



3.- Observa estas dos imágenes: ¿con cuál de ellas identificas a la mujer del poema?

¿Por qué razón?



“Serpientes”, por Gustav Klimt (1862-1918)



“Ofelia”, por J. E. Millais (1829-1896)

(Fuentes: <http://www.expo-klimt.com/1.cfm> y <http://www.tate.org.uk/ophelia/>)

Ambas representan dos de los prototipos de personaje femenino de la literatura moderna: la *femme fatale* vs. la mujer frágil. En la obra de Valle-Inclán, desde sus primeras historias (*Femeninas* o las *Sonatas*) aparecen ambos tipos de personaje: Rosarito, Concha o la Niña Chole... Unas son las mujeres que se dejan conquistar, por ejemplo, por el Marqués de Bradomín. Las otras, son las cautivadoras y misteriosas. La versión femenina de un don Juan.

Pero la realidad no era muy diferente de la ficción.



Valle-Inclán dedicó este soneto que acabamos de leer a la figura de la bailarina española Carmen Tórtola Valencia, artista considerada como una de las primeras feministas en la historia del arte español, por sus opciones vitales y artísticas. Vamos a visionar un video con el que podrás saber algo más sobre su vida, su trayectoria artística y su relación con pintores y escritores españoles e hispanoamericanos.



TAREA FINAL: ELIGE UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES

I) Haz una lectura de alguna de las narraciones breves de Valle-Inclán pertenecientes a su obra *Femeninas*; y realiza un estudio comparativo entre la mujer protagonista de estas historias y la figura de la *femme fatale*, representada por Tórtola Valencia en el poema “Rosa de Oriente”.

II) Haz un pequeño trabajo de investigación, tutelado por tu profesora: el objetivo final es realizar una presentación con *Powerpoint* sobre una de las siguientes mujeres, relevantes en la historia de la literatura y el arte de entresiglos: Gabriela Mistral, Alfonsina Storni o Margarita Nelken.

En tu presentación, no olvides contarnos algo de su biografía y su obra; y ofrecernos algún pequeño fragmento de sus pensamientos o escritura, junto con una valoración sobre su papel como mujeres en la época que les tocó vivir.



JUEGO DE EVALUACIÓN

Como punto final para esta Unidad, os proponemos un Concurso: dividid la clase en dos equipos. Cada equipo deberá preparar al menos tres preguntas para cada uno de los estudiantes oponentes.

Cuando las tengáis listas, se las entregaréis a la profesora, que actuará como árbitro durante el juego.

Tirad un dado. Aquel que obtenga mayor puntuación, empezará la ronda de preguntas.

Observaciones:

- Las preguntas se responderán individualmente, en un orden preestablecido por los miembros de cada equipo.

- No podréis seleccionar qué pregunta hacéis a cada estudiante. Las tarjetas con las preguntas las tendrá el árbitro, que las barajará antes del juego.

- Tenéis un máximo de 15 segundos para reflexionar antes de responder a la pregunta. Durante ese tiempo, no podéis consultar a ningún compañero/-a, aunque sí mirar vuestros apuntes de clase.

- Sólo el árbitro podrá indicar si la respuesta es correcta o no.

- Ganará el equipo con más respuestas correctas.

Guía didáctica para los docentes

Aspectos metodológicos y objetivos de la Unidad:

Esta propuesta se inscribe en un curso de literatura para fines específicos, destinado a profundizar en la historia, cultura, arte, sociedad y realidad de la España y Latinoamérica de entre finales del siglo XIX y el XX, con un enfoque interdisciplinar, en el que tengan primacía el desarrollo de estrategias cognitivas de lectura y escritura creativa, con unos materiales que se ajusten al concepto y tipología de géneros textuales ofrecidos e el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se trata, por tanto, de una unidad diseñada bajo un enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera), en que el español es usado como lengua vehicular plasmado tanto en el desarrollo de las actividades como en los *realia* propios de la época en cuestión.

En ella nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

En lo tocante a la trayectoria de Valle-Inclán, hemos optado por centrarnos en acercar al alumnado la vida del dramaturgo gallego, a través de actividades de prelectura, lectura e investigación con la ayuda de Internet.

Por lo que se refiere a su obra y estética, ofrecemos al alumnado una serie de claves sobre las problemáticas que giran en torno a las ideas de identidad, tiempo y lenguaje, presentes –de manera general- en los escritores modernos, no sólo del ámbito hispánico. A estos efectos, hemos seleccionado textos de su narrativa, ensayo u poesía, diseñando con ellos actividades para:

- Aproximar al alumnado a los conceptos de ficcionalización del discurso autobiográfico, "quietismo estético", lenguaje interartístico, con especial atención a los ámbitos de la música y la plástica.

- Ofrecer una serie de apuntes, complementarios a las actividades, respecto a la literatura y cultura modernas, no exclusivamente restringidos al mundo hispánico sino de carácter universal, que puedan ayudar al estudiante a configurar, desde su propia cultura, su percepción de la época a que nos referimos.

- Profundizar en las características estructurales de tres géneros textuales diferentes: la biografía (con sus variantes), la descripción y el soneto.

- Realizar actividades de escritura creativa que permitan al estudiante explorar, consolidar y plasmar de manera lúdica los conocimientos adquiridos tanto en términos socioculturales como comunicativos. Estas actividades permitirán al estudiante formar su propio dossier, desde el que reflexionar sobre su propio aprendizaje, en el curso de las horas dedicadas a la materia.

1. RAMÓN M^a DEL VALLE-INCLÁN (1866-1936): FICCIONALIZACIÓN DEL YO

En esta primera parte de la Unidad, nuestro objetivo es familiarizar el alumno con la figura y obra de Ramón del Valle-Inclán. Para ello, vamos a profundizar en su biografía, a través de la realización de una *webquest* para la que previamente vamos a preparar a los alumnos con una actividad de prelectura dedicada a la iconografía del escritor.

A través de diversas caricaturas y fotografías de Valle-Inclán, el alumnado hará sus primeras hipótesis sobre el físico, carácter, trayectoria vital y literaria del dramaturgo.

Para introducir esta primera parte, podemos comenzar haciendo una valoración del significado de las caricaturas en el mundo actual, especialmente en los medios de comunicación: ¿Qué tipo de personajes son objeto de caricaturas? ¿Cuál es el objetivo de las mismas? ¿Qué figuras son las más caricaturizadas en sus países? ¿Por qué?

A continuación, podemos responder a estas mismas preguntas pensando en el tránsito del siglo XIX al XX, momento en que además de los medios escritos y la fotografía, apenas existían otras maneras de acercar las noticias al gran público.

Al finalizar la *webquest*, revisaremos en plenaria las respuestas a las preguntas, con especial atención al esquema propuesto para la recogida de la información, no de manera cronológica, sino resaltando los diversos papeles, trabajos, desempeñados por el escritor, así como su conocimiento profundo de la cultura hispana en sentido amplio.

Podemos aprovechar este momento, como colofón, para comentar a los estudiantes que, de hecho, Valle-Inclán publicó gran parte de su obra en la prensa, a modo de entregas periódicas, sólo posteriormente recogidas en libro, una práctica habitual para los escritores del momento. Así como el hecho de que el libro se convierte en un objeto precioso, cuyo diseño, ilustración e impresión es una labor compleja en términos artísticos. Recomendamos, de ser posible, acercarnos con los alumnos a la sección Reserva de la Biblioteca Universitaria, a fin de que puedan ver alguna de las primeras ediciones de las obras del escritor, con el objetivo de comprobar su ornamentación, su atención al detalle. Podemos reseñar, en este caso, que Valle-Inclán ejerció en numerosas ocasiones de impresor de sus propias obras. Y que es posible encontrarse con la existencia de variantes entre una y otra tirada de la misma obra, muestra de su perfeccionismo y de su concepción del texto como constante borrador.

Respecto a la figura del Marqués de Bradomín: es uno de los personajes más queridos de Valle-Inclán. Aparece por primera vez en la *Sonata de Primavera* (1902), y reaparece en diversas obras, hasta *Luces de Bohemia* (1924), en que mantiene una conversación con Rubén Darío en la escena final del esperpento.

Aquí, como anécdota y curiosidad, podemos indicar la paradoja de que el personaje literario creado por Valle-Inclán cobró vida: primero a través del propio escritor, quien fue confundido en numerosas ocasiones con su *alter ego*, incluso por la prensa coetánea. Como ejemplo de esto, podemos ver los poemas dedicados a Valle por autores como el propio Darío o Antonio Machado, en que se dirigen a él como Marqués de Bradomín. La paradoja absoluta se produce cuando en los años 80, el Rey Juan Carlos I concede ese título al primogénito del escritor, Carlos del Valle-Inclán, siendo éste un título hereditario que ahora, fallecido el Marqués, pasará de nuevo a manos de su hijo mayor. En contraposición a esto, cabe señalar también la recuperación de Valle-Inclán como personaje literario, por ejemplo, en el cuento "El Joyero de la Infanta", de Ana Rosetti, quien le hace pasar una noche en el Museo del Prado, en compañía de las Meninas.

2. CHRONOTOPÍA: OTRO TIEMPO Y ESPACIO

En esta sección, los estudiantes tendrán que comparar la descripción de dos ciudades distintas, Santiago de Compostela y Toledo. Podemos ver cómo ambas responden, respectivamente, a la estética tradicionalmente asignada al modernismo y al noventayochismo, términos en los que podemos profundizar a partir del ejercicio. Sin embargo, a lo largo de las actividades hemos preferido abstraernos del contexto hispánico para relacionar al escritor con la filosofía de su tiempo, en concreto para acercar a los estudiantes el pensamiento de Henri Bergson. Aunque sus principales ideas fueron anticipadas en el mundo de la literatura por gran número de escritores modernos (como Samuel Butler, D. H. Lawrence, Virginia Wolf, James Joyce, T.S. Eliot o William Faulkner, entre otros), la formulación que Bergson hace de conceptos como *tiempo*, *memoria* o *intuición*, contribuyó a consolidar la creencia moderna en una realidad artística vertebrada en dos planos inseparables: por un lado, el de la eternidad, la verdad, lo profundo y oculto, y, por otro, aquel que lleva aparejado el reino de la forma, del lenguaje, de lo pasajero y superficial. En este sentido, el pensamiento bergsoniano insistirá en la combinatoria de dos formas distintas de conocimiento: una, científica, empírica, lógica, abstracta y mecánica; otra, subjetiva, intuitiva y espiritual.

En lo que toca al ejercicio de escritura creativa que proponemos, se trata de que los alumnos reflexionen sobre el uso, significado, valor y posición de los adjetivos en el ámbito de la descripción. Esta tarea está dividida en varias fases. Para cada una de ellas, el estudiante deberá trabajar con un compañer@ diferente:

Fase 1) Escritura con un coautor: en parejas, seleccionan una frase, analizan oralmente la situación y generan una serie de adjetivos apropiados –a su parecer– para cada uno de los sustantivos de la frase. A continuación, deben seleccionar doce de esos adjetivos e insertarlos en el texto. En este momento, debemos advertir que sólo será posible añadir conectores y adverbios que modifiquen los adjetivos o la relación entre varios de ellos, o cambiar la puntuación. Ninguna otra modificación está permitida.

Fase 2) Autocorrección con pauta y colector: con una pareja diferente, revisarán ambos textos, corrigiendo los elementos que consideren necesarios, en colaboración. Para ello, tendrán que utilizar la pauta que ofrecemos (vid. *infra*)

Fase 3) Heterorrevisión con lector: con una nueva pareja, lectura silenciosa del texto del compañer@ y formulación de una interpretación crítica.

Fase 4) Comparación con el coautor original: intercambio de textos y valoración del resultado final.

Por último, se realizará una puesta en común con todo el grupo a fin de compartir los productos resultantes y solventar las dudas existentes respecto al uso de adjetivos en una descripción.

Tabla de evaluación:

	Análisis	Error	Solución
Semántica	¿Los adjetivos describen cualidades precisas y adecuadas?	Los adjetivos no son adecuados o son imprecisos: <i>vino rojo, nuevo, congelado, con gas</i> .	Elegir adjetivos específicos del campo: <i>vino tinto, joven, fresco, de agujas</i> .
	¿Los adjetivos se solapan, describen cualidades iguales o parecidas?	Dos adjetivos tienen significados iguales: <i>charla pesada, aburrida y sosa; postres dulces y azucarados</i> .	Usar adjetivos con significados variados: <i>charla pesada, larga y seria; postres azucarados y empalagosos</i> .
	¿Los adjetivos son incongruentes entre sí o con los nombres?	Los adjetivos describen cualidades incongruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez gris; la alta y verde montaña pequeña</i> .	Elegir adjetivos congruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez espada; la alta y verde montaña encantada</i> .
	¿Los adjetivos aportan matices relevantes y originales?	Hay adjetivo obvios o con tópicos culturales: <i>hierba verde, fresas rojas, directivo agresivo</i> .	Elegir adjetivos con significados relevantes: <i>hierba alta, fresas podridas, directivo insolente</i> .
Sintaxis	¿Los adjetivos están bien agrupados?	Los adjetivos no se agrupan por afinidades: <i>la bonita iglesia románica y abandonada, el atleta francés, encantador y musulmán</i> .	Agrupar los adjetivos por afinidades (aspectos físicos / psíquicos, objetivos / subjetivos): <i>la bonita y abando-nada iglesia románica, el atleta francés, musulmán y encantador</i> .
	¿Los adjetivos están bien situados delante o detrás del nombre?	Los adjetivos están mal situados: <i>el italiano cónsul atolondrado, el acuático mamífero simpático</i> .	Posponer los adjetivos especificativos: <i>el atolondrado cónsul italiano, el simpático mamífero acuático</i> .
	¿La ordenación de los adjetivos favorece el ritmo de lectura?	El ritmo de lectura de los adjetivos no es fluido: <i>el sofá remendado y sucio, la fachada lastimosa y tosca</i> .	Poner los adjetivos breves antes que los largos: <i>el sofá sucio y remendado, la fachada tosca y lastimosa</i> .

3.- POESÍA Y ARTE: MÚSICA, BAILE Y PINTURA.

Con este ejercicio, pretendemos acercar a los estudiantes, de manera gráfica e incluso lúdica, a la revolución artística de principios del siglo XX, de manera contrastiva. El objetivo es que pueda hacerse una idea de los cambios sufridos por el lenguaje artístico (de la música, en este caso) desde el siglo XVII hasta el siglo XX.

El alumno escuchará, por este orden, las siguientes composiciones:

- Johan Sebastian Bach (1685-1750): *Concierto para dos violines en re menor*.
- Antonio Vivaldi (1678-1741): *Las Cuatro Estaciones: La Primavera*
- Gustav Mahler (1860-1911): *Quinta Sinfonía (Adaggiato)*
- Igor Stravinsky (1882-1981): *La Consagración de la Primavera*

Tras realizar el audio y la puesta en común sobre sus impresiones, podemos explicarles algunas cuestiones en torno a las dos últimas composiciones, a fin de que vean una serie de pautas comunes, referidas al intercambio interdisciplinar (habitual en el mundo del arte moderno), a la revalorización de lo popular y a la importancia de la imagen dramatizada.

Gustav Mahler (1860-1911): *Quinta Sinfonía (Adaggiato)* – Creada entre 1901 y 1902. Las características de esta pieza son muy significativas y muestran algunas de las pautas de creación claves fundamentales con la entrada en vigor del concepto de modernidad:

- Libertad de planteamientos
 - Musical total: nuevo lenguaje más expresivo
 - Superación de formas clásicas: evitar repeticiones textuales.
- Variaciones de sonoridad.
- Expresión de la subjetividad e interioridad.
 - Presencia de lo popular: importancia de la tradición cultural
 - Teatralidad: juegos de luces y sombras
 - Coro que utiliza textos literarios, de Friedrich Nietzsche.

Igor Stravinsky (1882-1971): *La Consagración de la Primavera*, estrenada en 1913. Esta pieza supuso toda una revolución en el ámbito de la música.

- Estreno en el Teatro de los Campos Elíseos, de París, con gran escándalo. Los espectadores empezaron a gritar, se levantaron y se fueron
- Críticas: música de cine, cacofonías, sonidos discordantes, estilo de la música jazz → Ritmo, más que melodía
- Criterio de montaje cinematográfico: aglomeración y contraste.
- La tradicional orquesta sinfónica se convierte en un moderno instrumento de percusión, de gran impacto.
- Recuperar los orígenes de la música: lo primitivo, el ritmo. Música popular.
- En 1940, Walt Disney utiliza esta creación para la película *Fantasia*. De nuevo, incomprendido por la crítica.
- En 1961, Stravinsky dijo que los niños y los animales comprenden la música mejor que los humanos adultos

Podemos apelar al conocimiento del mundo del estudiante: hoy en día, si vamos al cine, la música es un elemento fundamental de la narración, y transmite sensaciones e ideas complementarias al texto y la imagen. Reconocemos la importancia de una banda sonora. Sin embargo, esta fusión sólo es comprensible desde la revolución artística del paso del siglo XIX al XX – especialmente a partir del concepto de “obra de arte total” de Richard Wagner.

Lo mismo sucede en el mundo de la literatura. Ejemplo de ello es el intento de los escritores por crear un lenguaje universal, tanto en términos de musicalidad, como en lo que se refiere al ámbito de lo visual, a través de sugerencias e imágenes, construidas de acuerdo con modelos existentes, por ejemplo, en el mundo de la plástica.

A continuación, los estudiantes se enfrentarán a un nuevo género textual, en este caso un soneto, cuyas características les ayudarán a leer el poema de Valle-Inclán. Una vez completado el ejercicio, podemos ofrecerles la

versión autógrafa del escritor, para que verifiquen sus conclusiones (se puede localizar en José Amor y Vázquez, "Valle-Inclán y las musas: Terpsícore", *Homenaje a W.L.Fichter: estudios sobre el teatro antiguo hispanico y otros ensayos*, 1971: 11-32)

Nuestra intención es que el alumnado compare, ahora, escritura y pintura, para ver cómo una y otra responden a los mismos patrones de creación, y cómo se repiten los arquetipos de mujer existentes en el arte de entresiglos.

Como complemento, podemos ofrecer a nuestros alumnos otros ejemplos de figuras de mujer a través de pintores españoles como Romero de Torres, Ignacio Zuloaga o Ramón Casas, todos ellos grandes amigos del escritor, quienes colaboraron con él en proyectos editoriales como el de la tragedia pastoril *Voces de Gesta* (1912), fuertemente influido por la estética renacentista, característica, por ejemplo, de los pintores prerrafaelitas ingleses.

Por último, queremos centrarnos en el papel de la mujer en el mundo del arte de entresiglos, no sólo como modelo de personaje, sino también como artista. Para ello, resulta un buen ejemplo la figura de la bailarina española Carmen Tórtola Valencia, quien fue –junto a Isadora Duncan o Loie Fuller- una las precursoras de la danza moderna en Occidente-. A ella está dedicado uno de los capítulos del programa "Pasos Cambiados", de TVE2, a través del cual podremos conocer algo más sobre la trayectoria de la mencionada bailarina. Cabe reseñar que el programa termina con la lectura del poema "Rosa de Oriente", del propio Valle-Inclán.

Para más información sobre la artista, pueden verse los siguientes recursos:

- Biografías: Odelot Solrac, *Tortola Valencia and Her Times*, New York: Vantage Press, 1982; Irene Peypoch, *Carmen Tórtola Valencia*, Barcelona: Editions de Nou Art Thor, 1984; María Pilar Queralt, *Tórtola Valencia. Una mujer entre sombras*. Barcelona: Lumen, 2005.
- Sobre su relación con los escritores modernistas y, es especial, con Valle-Inclán: Iris Garland, "Modernismo and the Dancer, Tórtola Valencia". *Corner Magazine*.2. *Women Artists and Writers and the Avant-Garde* (1999).

<http://www.cornermag.org/corner02/page08.htm>; Rosario Mascato Rey, "Valle-Inclán, contemplatêur". *Moenia*, 12 (2006): 67-76.



TAREA FINAL

Ofrecemos dos posibilidades de tarea final para que los estudiantes realicen aquella que más se ajuste a sus intereses, necesidades y objetivos. Pueden centrarse en un análisis literario, en que utilicen sus conocimientos del arte y la estética moderna para realizar una aproximación a dos tipos distintos de personaje de mujer. O, por otro lado, pueden realizar una pequeña investigación, sobre figuras reales, a fin de profundizar en la posición y actuación de distintas mujeres en el mundo del arte en esa época.

En cualquiera de los dos casos, el/la docente se ocupará aquí de administrar y proporcionar los alumnos los recursos necesarios, optando por aquellos que se ajusten más a su nivel de español y a los objetivos de su trabajo.

Ambos trabajos se realizarán de manera escrita (en versión digital – Powerpoint o Word). Pero con ellos se hará, oralmente, una puesta en común de resultados a fin de que todo el grupo se beneficie del trabajo individual de cada estudiante.

Recursos para la Tarea I: los cuentos "La niña Chole" y "Rosarito", publicados por Valle-Inclán en 1895. Véase Ramón del Valle-Inclán, *Femeninas. Epitalamio*, Joaquín del Valle-Inclán (ed.). Madrid: Cátedra, 1992.

Recursos para la Tarea II: Delmira Agustini, *Poesías Completas*, Magdalena García Pinto (ed.), Madrid: Cátedra, 2000; Gabriela Mistral, *Tala. Lagar*, Nuria Girona (ed.), Madrid: Cátedra, 2001; Margarita Nelken, *La trampa del arenal*, Madrid: Castalia, 2000. En su defecto, la búsqueda de información puede solventarse a través de Internet, dado el abundante número de recursos disponibles en torno a estas tres escritoras.

SOLUCIONARIO

I.2.

No fue un fraile cartujo ni soldado en Nueva España.

El Marqués de Bradomín no era su tío.

Es verdad que se fue a México en su juventud.

No asesinó a nadie a bordo de un barco.

Gonzalo de Sandoval no era su antepasado.

I.3.

A. Verdadero.

F. Verdadero

B. Falso

G. Verdadero

C. Verdadero

H. Verdadero

D. Verdadero

I. Falso

E. Verdadero

J. Verdadero

Sonata de Otoño (1902)

La Lámpara Maravillosa (1916)

Sonata de Estío (1903)

La Medianoche. Visión estelar de un

Sonata de Primavera (1904)

momento de guerra (1917)

Sonata de Invierno (1905)

Divinas Palabras (1920)

Comedias Bárbaras (3 vols., 1907-
1908, 1923)

Luces de Bohemia (1920 y 1924,
revisada y aumentada)

La Guerra Carlista (3 vols., 1908-
1909)

Tirano Banderas (1926)

Cuento de Abril (1910)

El Ruedo Ibérico (4 vols., 1927,
1928, 1932 y 1936)

Voces de Gesta (1912)

Claves líricas (1930)

La Marquesa Rosalinda (1913)

Martes de Carnaval (1930)

El Marqués de Bradomín es uno de los personajes más queridos de Valle-Inclán. Aparece por primera vez en la *Sonata de Primavera* (1902), y reaparece en diversas obras, hasta *Luces de Bohemia* (1924), en que mantiene

una conversación con Rubén Darío en la escena final del esperpento. Aquí, como anécdota y curiosidad, podemos indicar la paradoja de que el personaje literario creado por Valle-Inclán cobró vida: primero a través del propio escritor, quien fue confundido en numerosas ocasiones con su *alter ego*, incluso por la prensa coetánea. Como ejemplo de esto, podemos ver los poemas dedicados a Valle por autores como el propio Darío o Antonio Machado, en que se dirigen a él como Marqués de Bradomín. La paradoja absoluta se produce cuando en los años 80, el Rey Juan Carlos I concede ese título al primogénito del escritor, Carlos del Valle-Inclán, siendo éste un título hereditario que ahora, fallecido el Marqués, pasará de nuevo a manos de su hijo mayor. En contraposición a esto, cabe señalar también la recuperación de Valle-Inclán como personaje literario, por ejemplo, en el cuento "El Joyero de la Infanta", de Ana Rosetti, quien le hace pasar una noche en el Museo del Prado, en compañía de las Meninas.

I.4

Biografía: Relato retrospectivo; relato en prosa/ verso; relato real/ficticio; énfasis en la vida individual y en la historia de una personalidad.

Autobiografía: Relato retrospectivo; perspectiva personal; relato en prosa/ verso; relato real/ficticio; énfasis en la vida individual y en la historia de una personalidad; identificación entre narrador y autor.

Diario: Relato retrospectivo; perspectiva personal; relato en prosa/verso; relato real/ficticio; anotación de hechos, sin perspectiva de su posible importancia; identificación entre narrador y autor.

Memorias: Relato retrospectivo (el pasado se construye desde el presente); perspectiva personal y subjetiva; relato en prosa/verso; relato real/ficticio; énfasis en los acontecimientos históricos (vividos), seleccionados y contados por el narrador; identificación entre narrador y personaje principal.

III.2 "Rosa de Oriente", poema perteneciente a El Pasajero (1920):

Tiene al andar la gracia del felino,

Es toda llena de profundos ecos,
Enlabia con moriscos embelecocos
Su boca obscura, cuentos de Aladino.
Los ojos negros, cálidos, astutos,
Triste de ciencia antigua la sonrisa,
Y la falda de flores una brisa
De índicos y sagrados institutos.
Cortó su mano en un jardín de Oriente
La manzana del árbol prohibido,
Y enroscada a sus senos, la Serpiente
Decora la lujuria de un sentido
Sagrado. En la tiniebla transparente
De sus ojos, la luz es un silbido.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

Agosin, Marjory (2006). *Writing Toward Hope: The Literature of Human Rights in Latin America*, Yale University Press

Albaladejo García, María Dolores (2007). “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)”. *Revista del Instituto Cervantes de Estambul*. 7; y “Aplicación práctica de los principios teóricos para una enseñanza comunicativa de E/LE a través de la literatura (II)”, Universidad Jaquelónica de Cracovia (2006/6). Una revisión de ambos artículos puede leerse en “Cómo llevar la literatura al aula de ELE”. *Revista de Didáctica Marco ELE*. 5: <http://www.marcoele.com/plaintext/num/5/literaturaenele.php>

Barros Lorenzo, Rocío, Mar Freire y Ana María González Pino (2006). *Curso de Literatura. Español Lengua Extranjera*. Edelsa.

Benetti, Giovanna, Margarita Casellato y Gemma Messori (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Difusión.

Blanco Iglesias, Esther (2005). “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. *RedELE. Revista electrónica de didáctica ELE*, 3 (marzo).

Bourdieu, Pierre (1996). *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*, Cambridge: Polity Press.

Cassany, Daniel (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la comunicación escrita”. *Comunicación, lenguaje y educación*. 6: 63-80.

_____, Marta Luna y Glòria Sanz (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó

_____, ed. (2003). “Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico”, *Cultura & Educación*, Salamanca / Madrid: Universidad de Salamanca

Collie, Joan y Stephen Slater (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resourcebook of Ideas and Activities*. Cambridge University Press

Coria-Sánchez, Carlos M. y Germán Torres (2002). *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana*. Yale University Press

_____. (2007). *Temas del comercio y la economía en la narrativa hispana*, Yale University Press

Coto, Delmiro (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó.

Denier, M. (1999). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Goldberg, Natalie (1986). *Writing Down the Bones: Freeing the Writer Within*. Shambhala.

_____ (2000). *Thunder and Lightning: Cracking Open the Writer's Craft*. Bantam Books.

González Pino, Ana M^a y Mar Freire Hermida (2007). *Curso de literatura (español lengua extranjera). Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Goodman, K.S. (1976). "Reading: A Psycholinguistic guessing game". H. Singer y R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association. Newark

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid-Alcalá de Henares: Biblioteca Nueva, D.L.

Jouini, Khemais (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 13

La Berge, D y S. J. Samuels (1977). *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Maley, Alan y Alan Duft (1990). *Literature*, Oxford University Press, 1990

Marsh, David (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An Introduction to CLIL for Parents and Young People*. TIE-CLIL: http://www.tieclil.org/HTML/products_E.html

Mendoza Fillola (2004). "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1 (marzo): <http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

Mayor, Juan (2000). "Estrategias de comprensión lectora". *Carabela (Segunda etapa): "La comprensión lectora en el aula de ELE"* (Septiembre): 5-23.

Miralles, Selena (2003). "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua", *Frecuencia L*, Febrero: 40-45.

Núñez Sabarís, Xaquín (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*, en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/>

- Queneau, Raymond (1989). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Rodari, Gianni (2006). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Del Bronce (1ª ed. 1973).
- Rumelhart, D.E. (1977). "Towards an Interactive Model of Reading". En S. Dornic (ed.). *Attention and Performance IV*. Hilldale: Lawrence Erlbaum.
- Sanz Pastor, Marta (2006). "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela* (59): 5-23.
- Shih, M. (1986). "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing." *TESOL Quarterly* XX, 4, pp. 617-648.
- Siles Artés, José y Jesús Sánchez Mata (2000). *Curso de Lectura, Conversación y Redacción para nivel superior*, SGEL.
- Smith, F. (1982). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- Suárez, M^a Luz (2005). "Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)", en *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del Grupo GIAC*. Universidad de Deusto y Universidad Politécnica de Catalunya. También disponible en http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_jac/05/JAC05_MLS.htm
- Van Dijk, Teun (1983). *La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós.
- Vázquez, Graciela, coord. (2001). *ADIEU. Discurso Académico en la Unión Europea. Tres volúmenes y un CD: Guía didáctica del discurso académico escrito, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica*. Madrid, Edinumen. En la red: <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/>
- Vergara Legarra, Nora (2006). *La literatura en ELE: Cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE*, en www.mec.es/redele/Biblioteca2006/
- VV.AA. (2006). *Carabela. La literatura en el aula de ELE*. Madrid. SGEL.
- VV.AA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Sobre Ramón del Valle-Inclán:

Acereda, Alberto (ed.) (2001). *El Modernismo poético. Estudio crítico y antología temática*, Salamanca, Ediciones Almar

Allegra, Giovanni (1991a). “La poesía de Valle-Inclán: *Claves Líricas*”, *Ínsula*, 531: 14-15.

___ (1991b). “Introducción” a *Ramón del Valle-Inclán. Aromi di leggenda. Il passeggero*, Palermo, Novecento

Borelli, Mary (1961a). *Sulla poesia di Valle-Inclán*, Turín, Edizioni Palatine

___ (1961b). “Valle-Inclán, poet of sarcasm”, *Hispania*, New York, XLIV, 2 (mayo): 266-268.

Burguera Nadal, L. (1992), “La ruptura del ensueño: “Rosa de Melancolía””, en J. P. Gabriele (ed.), *Suma valleincliniana*. Barcelona-Santiago de Compostela, Anthropos y Consorcio de Santiago: 333-349.

Castro, Luisa y Cristina Villarrea (2004). “Valle-Inclán frente a la industria del libro”. *Anuario Valle-Inclán I / Anales de la Literatura Española Contemporánea* (Boulder-Colorado), 29, 3, 2004, 91-114.

Cattaneo, Mariateresa (1971). “I “logaritmi poetici” di Valle-Inclán”, *M.J. Quintana e Ramón del Valle-Inclán*, Milán, Cisalpino-Goliardica: 77-141.

___ (1979). “Il viandante nel labirinto. Varianti e invarianti in Valle Inclán”, *Studi Ispanici*: 105-129.

___ (1997). «Alla maniera di Rubén Darío. Lettura di *Rosa di Túrbulos* di Ramón del Valle-Inclán”, en Silvana Serafín (ed.), *Un lume nella notte. Studi di iberistica che allievi ed amici dedicano a Giuseppe Bellini*, Roma, Bulzoni Editore.

Domínguez Carreiro, Sandra (2003). “Josefina Blanco, una mujer olvidada”, *Anuario Valle-Inclán III /Anales de la Literatura Española Contemporánea* (Boulder-Colorado), 28, 3, 2003, 183-203.

Dougherty, Dru (1995). “Valle-Inclán y la pintura: la exposición de Juan de Echevarría (Madrid y Bilbao, 1923)”, *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, 17 (junio): 66-87.

Fernández Cifuentes, Luis (1982). *Teoría y mercado de la novela en España: del 98 a la República*. Madrid: Gredos.

Gallego Morell (1978). Antonio, *Poetas y algo más*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla: 90-95.

García Girón, Edmundo (1956). "Valle-Inclán, modernist poet", *Hispania*, New York, XXXIX, 1 (marzo): 257-260

Garlitz, Virginia (1990). "Moya del Pino's Illustrations for *La Lámpara Maravillosa*", en Nora Marval-McNair (ed.), *Selected Proceedings of the "Singularidad y Trascendencia" Conference. Semicentennial Tribute to Miguel de Unamuno, Ramón del Valle-Inclán and Federico García Lorca*, Boulder, Society of Spanish and Spanish-American Studies: 183-206

Gómez Montero, Javier (1995). "Valle-Inclán y la alquimia del recuerdo-Poética y representación de la memoria en *La Lámpara Maravillosa* y *El Pasajero*", en N. Salvador Miguel (ed.), *Letras de la España Contemporánea: Homenaje a José Luis Varela*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos: 169-183.

___ (2000). "La lírica de R. M. del Valle-Inclán ante el discurso poético de la modernidad", *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 25: 99- 145.

González Alegre, Ramón (1967). "Aportación para un estudio de Valle-Inclán poeta", en *Ramón María del Valle-Inclán (1866-1966): Estudios reunidos en conmemoración del centenario*, Universidad Nacional de La Plata: 314-321

González del Valle, Luis. (2002). *La canonización del diablo. Baudelaire y la estética moderna en España*. Madrid: Verbum.

González López, Emilio (1969). "A poesía de Valle-Inclán: A transición do simbolismo ó expresionismo, *El pasajero*", *Grial*, 26 (octubre-diciembre): 421-431.

___ (1973). *La poesía de Valle-Inclán: del simbolismo al expresionismo*, Universidad de Puerto Rico, Editorial Universitaria

Goytisolo, José Agustín (1982). "Un lugar para la poesía de Valle-Inclán", *Camp de l'arpa*, 79 (marzo): 7-9.

Hernández, Mario (1997). "Valle-Inclán, de Darío a Quevedo", en L. Schwartz y A. Carreira (coords.), *Quevedo a nueva luz: escritura y política*, Universidad de Málaga: 297-342.

Iglesias Feijoo, Luis (1997). "Valle-Inclán e o mundo moderno", en *Actas do Congreso Galicia nos tempos do 98*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia: 121-131.

___ (1992). "Valle-Inclán , el Modernismo y la modernidad", en Manuel Aznar Soler y Juan Rodríguez (eds.), *Valle-Inclán y su obra. Actas del I Congreso Internacional sobre Ramón del Valle-Inclán*, Sant Cugat del Vallés, Cop d'Idees-Taller d'Investigacions Valleinclanians, Universitat Autònoma de Barcelona: 37-50.

Ilie, Paul (1972). *The Surrealist Mode in Spanish Literature*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lechner, J. (1968). "Modernismo y 98 (Valle-Inclán, Unamuno, Machado)", *El compromiso en la poesía española del siglo XX*, Leiden, Universitaire Pers: 41-43

Maier, Carol S. (1987). "The image at the empty center: towards a re-evaluation of Ramón del Valle-Inclán's *Claves Líricas*", *Symposium* (verano): 110-126

Mainer, José Carlos (1991). "Introducción" a *Ramón del Valle-Inclán. Claves Líricas*, Barcelona, Círculo de Lectores: 17-40.

Mascato Rey, Rosario (2007). "Valle-Inclán: contemplatêur", en *Moenia. Revista Lucense de Lingüística y Literatura. Vol.12 (2006)*: 67-76.

___ (2001). "Valle-Inclán y Anglada Camarasa: una conferencia de 1916", *Anales de la Literatura Española Contemporánea/ Anuario Valle-Inclán I*, 26.3: 183-196

___ y Pilar Veiga Grandal (1999). "Valle-Inclán e o cine: unha revisión crítica" en Carmen Becerra *et al.*, *Lecturas: Imágenes*. Universidad de Vigo

Matilla Rivas, Alfredo (1967). *Las Comedias Bárbaras de Valle-Inclán como obra expresionista*. New York: University.

McGrady, Donald (1974). "Una poesía desconocida de Valle-Inclán", *Ínsula*, 334: 4

Montero, Juan (1998). "*Claves Líricas* de Valle-Inclán: composición y significado", *Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo*, LXXIV: 207-258.

Morales Lomas, Francisco (2000). "La lírica de Valle-Inclán (I)", *Kylix. Revista de Literatura y Arte*, 7 (oct.-nov.): 4-13

Peña, P. J. de la (1989). "Ramón María del Valle-Inclán", *El feísmo modernista* (Antología), Madrid, Hiperión: 51-65.

Provencio, Pedro (2002). *Poemas esenciales del simbolismo*, Barcelona, Octaedro

Sabido, Vicente y Alberto Esteban del Campo (2001). *Antología del Modernismo literario hispánico*, Granada, Comares

Salper de Tortella, Roberta (1968). "Valle-Inclán in *El Imparcial*", *Modern Language Notes*, 83, 2: 278-293.

Santos Zas, Margarita, Sandra Domínguez Carreiro y Rosario Mascato Rey (2005). *Valle-Inclán, Director de la Academia de Roma (1933-1936): estudio y*

documentación, número monográfico de *Anuario Valle-Inclán V / Anales de la Literatura Española Contemporánea* (Boulder-Colorado) 30.3 (2005): 5/594-363/955.

___ (1998). “Valle-Inclán, de puño y letra: notas a una exposición de Romero de Torres”, *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 23: 405-450.

Servera Baño, José (1983). “Introducción” a *Ramón del Valle-Inclán* Madrid, Júcar, Los Poetas

___ (1993). “Anotaciones sobre el orientalismo en la poesía de Valle-Inclán”, *Papeles de la India*, XXII, 3: 35-46.

___ (1995). “El léxico exótico de *La pipa de kif*”, en M. Aznar Soler y J. Rodríguez (eds.), *Valle-Inclán y su obra. Actas del Primer Congreso Internacional sobre Ramón del Valle-Inclán*, San Cugat del Vallés, Cop d’Idees-Taller d’Investigacions Valleinclanianas, Universitat Autònoma de Barcelona: 127-135.

___ (1997). “Introducción” a *Ramón del Valle-Inclán. Claves líricas*, Madrid, Espasa-Calpe

Sinclair, Allison (1990). “Avant-Garde Theatre and the Return to Dionisos: Nietzsche, Jung, Valle-Inclán, Lorca, Artaud”, en Peter Collier y Judy Davies (eds.), *Modernism and the European Unconscious*. New York: St. Martin’s Press: 246-264.

Soldevila-Durante, Ignacio (1989). “Vale-Inclán y las vanguardias literarias: la composición de *Tirano Banderas* como novela cubista”, en Juan Antonio Hormigón (ed.), *Quimera, cántico, busca y rebusca*. Madrid. Ministerio de Cultura : 373-385

Stembert, Rodolphe (1976). “Don Ramón del Valle-Inclán y la pintura”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 311 (mayo): 461-476

Torre, Guillermo de (1966). “Claves de Valle-Inclán”, *Ínsula*, 236-237: 3.

Varela Jácome, Benito (1967). “El vigoroso expresionismo de Valle-Inclán”, en *Renovación de la novela en el siglo XX*. Barcelona: Destino.

Villanueva, Darío (2005). *Valle-Inclán, novelista del modernismo*. Valencia: Tirant-Lo-Blanch

Villarme, Cristina (2001). “Las versiones de “El íncubo” en la prensa periódica”, *Anales de la Literatura Española Contemporánea/Anuario Valle-Inclán I*, 26, 3: 263-275.

Werner, James (1976). *From Modernism to Expresionism: the Role of Art in the Evolution of Valle-Inclán as a Writer*. University of California. Riverside.

Williams, Edwin T. (1967). *Avant-Garde Elements in the Theater of Valle-Inclán*. Boulder: University of Colorado.

Zardoya, Concha (1968). “Los caminos poéticos de Ramón del Valle-Inclán”, *Poesía española del 98 y del 27 (Estudios temáticos y estilísticos)*, Madrid, Gredos, 1968, pp. 85-101.

_____ (1974). *Poesía española del siglo XX. Estudios temáticos y estilísticos*, Madrid, Gredos: 185-204.

___ (1974). “El “yo” en la poesía de Valle-Inclán”, *Homenaje a Concha Zardoya*, I, 1974, pp. 244-262. *Poesía española del siglo XX. Estudios temáticos y estilísticos*, Madrid, Gredos: 244-262.

Zavala, Iris M^a (1989). “La poética de Valle-Inclán: la entonación como práctica textual”, en J. Antonio Hormigón (ed.), *Quimera, cántico, busca y rebusca*, Madrid, Ministerio de Cultura: 233-246.

___ (1990). *La musa funambulesca de Valle-Inclán. Poética de la carnavalización en Valle-Inclán*, Madrid, Orígenes

Anexo I

*-Curso de Literatura Española para Estudiantes Extranjeros-
Formulario de Análisis de Objetivos y Necesidades*

DATOS PERSONALES

EDAD: NACIONALIDAD:

ESTUDIOS EN CURSO:

MESES/AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:

NIVEL:

OTROS IDIOMAS (y nivel):

¿POR QUÉ ESTUDIAS ESPAÑOL?

- Para hablar con / en:
- Para comprender (audio):
- Para leer (señala a continuación qué tipo de textos):
- Para escribir (indica el tipo de escritos):
- Otros. Especificar:

EN TU UNIVERSIDAD/ COLLEGE, LOS CURSOS DE ESPAÑOL SON PARTE DE TU:

MINOR (Subespecialización)

MAJOR (Especialización)

ESCRIBE A CONTINUACIÓN LOS NOMBRES DE LAS MATERIAS QUE CURSAS ACTUALMENTE:

-
-
-
-
-
-
-

¿HAS ESTUDIADO LITERATURA ALGUNA VEZ? Sí No ¿En qué idioma?

En tus clases de literatura tenías que...:

- Escuchar al profesor y tomar notas
- Leer textos
- Buscar información sobre autores y épocas
- Realizar comentarios escritos
- Discutir los textos con el resto del grupo.
- Memorizar datos
- Otros. Especificar:

En caso de haber estudiado Literatura Española e/o Hispanoamericana, ¿has trabajado sobre (alguna de) las siguientes épocas?

- Edad Media - Renacimiento (Siglos XII-XV)
- Siglos de Oro (Siglos XVI – XVII)
- Ilustración (Siglo XVIII)
- Romanticismo (Siglo XIX)
- Naturalismo – Realismo (Siglo XIX)
- Modernismo (Siglos XIX- XX)
- Vanguardias (Siglo XX. Antes de 1936)
- Posguerra (Siglo XX. Tras 1936)
- Literatura Contemporánea

En caso de haber estudiado Literatura Española e/o Hispanoamericana antes, indícanos el nombre de tres autores que recuerdes especialmente (porque te han gustado, porque has aprendido algo nuevo en sus textos, porque han sido beneficiosos para tus estudios académicos...):

•

¿QUÉ TE GUSTA LEER? SEÑALA A CONTINUACIÓN ALGUNAS DE TUS PREFERENCIAS DE LECTURA:

- En mi lengua materna:
 -
 -
 -

- En español, prefiero leer / me siento a gusto leyendo:
 -
 -
 -

¿CON QUÉ MATERIAL(ES) TE GUSTARÍA TRABAJAR EN UN CURSO DE LITERATURA? SELECCIONA TUS PREFERENCIAS:

- Libros (novela, cuento, teatro, poesía...)
- Periódicos y revistas
- Tebeos, cómics
- Catálogos de arte y fotografía
- Obras técnicas especializadas de historia, teoría y crítica literaria.
- Internet
- Canciones
- Aplicaciones informáticas (Powerpoint, Slideshare...)
- Programas de Radio y Televisión
- Audiovisuales en DVD (publicidad, películas, documentales...)
- Otros

EN UN CURSO DE LITERATURA, ¿CUÁLES DE ESTOS GÉNEROS TEXTUALES TE GUSTARÍA...?

• **LEER:**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Adivinanzas | <input type="checkbox"/> Ensayos |
| <input type="checkbox"/> Anécdotas | <input type="checkbox"/> Folletos, hojas o manuales de instrucciones |
| <input type="checkbox"/> Anuncios | <input type="checkbox"/> Guías de viaje |
| <input type="checkbox"/> Artículos de opinión | <input type="checkbox"/> Monólogos |
| <input type="checkbox"/> Biografías | <input type="checkbox"/> Noticias |
| <input type="checkbox"/> Cartas | <input type="checkbox"/> Novelas |
| <input type="checkbox"/> Chistes | <input type="checkbox"/> Obras de teatro |
| <input type="checkbox"/> Cuentos | <input type="checkbox"/> Poemas |
| <input type="checkbox"/> Diálogos | <input type="checkbox"/> Recetas de cocina |
| <input type="checkbox"/> Diarios | <input type="checkbox"/> Reseñas (de periódicos, revistas, libros) |
| <input type="checkbox"/> Diccionarios y tesauros | <input type="checkbox"/> Tiras cómicas y cómics |
| <input type="checkbox"/> Discursos y conferencias | <input type="checkbox"/> Otros. Indicar: |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas | |

• **ESCRIBIR:**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Adivinanzas | <input type="checkbox"/> Folletos, hojas o manuales de instrucciones |
| <input type="checkbox"/> Anécdotas | <input type="checkbox"/> Guías de viaje |
| <input type="checkbox"/> Anuncios | <input type="checkbox"/> Monólogos |
| <input type="checkbox"/> Artículos de opinión | <input type="checkbox"/> Noticias |
| <input type="checkbox"/> Biografías | <input type="checkbox"/> Novelas |
| <input type="checkbox"/> Cartas | <input type="checkbox"/> Obras de teatro |
| <input type="checkbox"/> Chistes | <input type="checkbox"/> Poemas |
| <input type="checkbox"/> Cuentos | <input type="checkbox"/> Recetas de cocina |
| <input type="checkbox"/> Diálogos | <input type="checkbox"/> Reseñas (de periódicos, revistas, libros...) |
| <input type="checkbox"/> Diarios | <input type="checkbox"/> Tiras cómicas y cómics. |
| <input type="checkbox"/> Diccionarios y tesauros | <input type="checkbox"/> Trabajos académicos |
| <input type="checkbox"/> Discursos y conferencias | <input type="checkbox"/> Otros. Especificar: |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas | |
| <input type="checkbox"/> Ensayos | |

DE LOS SIGUIENTES TEMAS, ¿SOBRE CUÁLES PREFERIRÍAS TRATAR EN EL CURSO?

- Similitudes y diferencias entre autores/obras de la literatura hispánica y de otras literaturas.
- Conceptos de teoría y crítica literaria.
- Características del lenguaje literario.
- Vida cotidiana en los países de habla hispana.
- Relación entre los países hispanohablantes y otros países.
- Realidad política y económica de los países de habla hispana
- Geografía e historia de los territorios hispanohablantes.
- Realidad social y diversidad cultural de los países de habla hispana.
- Arte y Cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, corrientes de pensamiento...
- Otros. Indicar:

¿TE GUSTARÍA PROFUNDIZAR EN LAS RELACIONES DE LA LITERATURA CON OTRAS DISCIPLINAS? SEÑALA TUS PREFERENCIAS:

- Literatura y Cine
- Literatura y Arte escénico
- Literatura y Pintura
- Literatura y Música

- Literatura e Internet
- Literatura, Filosofía e Historia
- Otros. Indicar:

PARA FINALIZAR, ESCRIBE:

TRES RAZONES PARA HACER UN CURSO DE LITERATURA EN ESPAÑOL:

-
-
-

TRES DIFICULTADES DE UN CURSO DE LITERATURA EN ESPAÑOL:

-
-
-

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!