

Primera parte: Justificación y consideraciones teóricas9

CAPÍTULO 1: EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS..... 11

- 1.1. Justificación13
- 1.2. Introducción. Tratamiento de los hechos culturales en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.....13
- 1.3. Conceptos clave para entender el hecho cultural22
- 1.4. Integración lengua y cultura. Competencia sociocultural. El hecho cultural.....25
- 1.5. Interculturalidad, estereotipos31
- 1.6. Aspectos socioculturales en el currículo de lengua extranjera. Tratamiento e interpretación de los hechos culturales.....36
- 1.7. Objetivos y estrategias para trabajar el contenido intercultural45
- 1.8. Comunicación no verbal como contenido intercultural.....55
- 1.9. Conclusión.....57

CAPÍTULO 2: LA LITERATURA EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS. EXPLOTACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS..... 59

- 2.1. Introducción.....61
- 2.2. La literatura en la historia de la metodología de ELE.....64
- 2.3. Ventajas y desventajas de trabajar con la literatura en la clase de lenguas extranjeras.....65
- 2.4. Competencia literaria.....74
- 2.5. Estrategias de lectura y de expresión de textos literarios. Implicaciones didácticas.....84
- 2.6. Actividades y técnicas para trabajar textos literarios en la clase de lenguas extranjeras.....99

2.7. Algunos géneros interesantes: la poesía, la literatura memorialística, los epistolarios	104
2.8. Conclusiones	109

Segunda parte: Propuesta didáctica. La Edad de Plata de la cultura española.....111

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN, METODOLOGÍA, OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURSO	113
--	-----

1.1. Introducción.....	115
1.2. Tipo de grupo	116
1.3. Temporalización.....	117
1.4. Objetivos generales y contenidos	118
1.5. Materiales	120
1.6. Evaluación.....	122
1.7. Tipo de actividades	123
1.8. Gramática, léxico, tratamiento del error	123
1.9. Tareas: el folleto y el weblog.....	124
1.10. Evaluación del curso	126
1.11. Esquema	126

CAPÍTULO 2: UNIDADES DIDÁCTICAS.....	129
--------------------------------------	-----

Unidad didáctica 1: ¿Los felices años 20? Contexto histórico, político y social.....	131
Unidad didáctica 2 Memorias habladas, memorias armadas: un protagonista y sus recuerdos de la época	139
Unidad didáctica 3 Conociendo a Concha Méndez y Luis Buñuel	153
Unidad didáctica 4 La Residencia de Estudiantes. Lugar de encuentro. Dalí, Lorca, Buñuel, Alberti. Los primeros juegos vanguardistas: anaglifos y putrefactos.....	163

Unidad didáctica 5 Conociendo la obra. Federico García Lorca. El Romance sonámbulo.....	185
Unidad didáctica 6 El grupo del 27 a fondo	201
Unidad didáctica 7 Luis Cernuda: Entre «La realidad y el deseo» y «Los placeres prohibidos».....	207
Unidad didáctica 8 Federico García Lorca en Nueva York	227
Unidad didáctica 9 Las vanguardias. El surrealismo. Un perro andaluz.....	249
Unidad didáctica 10 Otros autores, otros poemas	269

Bibliografía.....277

Anexos287

Anexo 1 Ficha de autoevaluación del curso	289
Anexo 2 Fotografías	291

Primera parte:
JUSTIFICACIÓN Y CONSIDERACIONES
TEÓRICAS

CAPÍTULO 1:
EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL
EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 2:
LA LITERATURA EN LA CLASE DE
LENGUAS EXTRANJERAS.
EXPLOTACIÓN DE TEXTOS
LITERARIOS

Capítulo 1:
El componente sociocultural en la
enseñanza de lenguas

1.1. Justificación

Este trabajo recopila y presenta algunas de las ideas y artículos más interesantes que se han propuesto sobre la utilización de contenidos culturales y literarios en el aula de lenguas extranjeras.

Pretendemos, además, intentar demostrar que el uso de contenidos culturales y, en concreto, los literarios no sólo es interesante sino que, además puede resultar muy útil en la clase lenguas extranjeras.

Por ello, presentamos una propuesta didáctica en la que, a través de una serie de actividades, se ofrece al estudiante de ELE una visión de lo que fue el período de la llamada Edad de Plata de la Cultura Española.

1.2. Introducción. Tratamiento de los hechos culturales en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Los aspectos socioculturales han tenido un tratamiento muy diferente a lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras. Si hoy en día nadie parece ya discutir la importancia de la inclusión de estos aspectos en el currículo de lenguas extranjeras, ha habido momentos en que su ausencia ha sido total.

Hagamos un breve repaso sobre los distintos métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas y detengámonos en los aspectos que hacen referencia directa o indirectamente al tratamiento de los contenidos culturales,

destacando especialmente el tratamiento del hecho cultural en el Enfoque Comunicativo. Kondo (1997) y Fernández y Sanz (1997) nos ofrecen un excelente panorama al respecto:

Para el Método Tradicional el objetivo primordial era capacitar a los estudiantes para la lectura, el conocimiento y el análisis de la literatura extranjera. La lengua es un conjunto de reglas y el aprendizaje es un proceso deductivo; la lengua se aprende por el encadenamiento de multitud de reglas aisladas que se analizan y se memorizan. El objetivo era que el estudiante fuera capaz de traducir. La programación se basa en la selección de los contenidos que se realiza según criterios gramaticales. Se analizaba la gramática a través de textos literarios y se traducían estos textos. Se pensaba que analizando y traduciendo textos extranjeros se llegaba a un mejor conocimiento de la propia lengua y que la familiaridad con la lengua y la cultura de la lengua extranjera enriquecía el conocimiento general del aprendiente. La comunicación y la interacción no estaban dentro de los objetivos y se consideraba la lengua escrita superior a la hablada. La lengua, pues, no se concibe como un instrumento de comunicación. La lectura de textos literarios y el contacto de los alumnos con la cultura de la lengua extranjera eran objetivos prioritarios, pero entendiendo por cultura las Bellas Artes, la Historia y la Literatura. Se ignora la cultura cotidiana.

A finales del siglo XIX, y debido a las necesidades sociales que surgen de los movimientos migratorios de Europa a Estados Unidos, se produce una evolución en la metodología y surge el llamado Método Directo. Ahora se tiene como objetivo prioritario satisfacer las necesidades de supervivencia,

adquirir las habilidades fundamentales para sobrevivir en un país de lengua desconocida, y ello implicaba potenciar las destrezas orales. Lambert Sauver y Maximilian D. Berlitz lograron la difusión de este método, que daba prioridad a la lengua hablada coloquial frente a la escrita. El objetivo es desarrollar la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua que se aprende. Se concibe el concepto cultura como todo lo que pertenece a la vida cotidiana en diferentes contextos.

A mediados del siglo XX surgen el Método Audiolingual o Audio-Oral y el Enfoque Oral o Situacional. Ante un nuevo contexto histórico político y social, surgen nuevas necesidades de comunicación entre distintos países y, como consecuencia, nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, la filosofía conductista y los lingüistas estructuralistas como Ferdinand de Saussure y la Escuela de Copenhague o el Círculo de Praga, Edward Sapir o Bloomfield ofrecen una visión del lenguaje intrínsecamente unido a la cultura, la lengua está estrechamente vinculada a la cultura. La lengua es principalmente un fenómeno oral, hay que enseñar lo que los hablantes realmente dicen, no lo que se piensa que deberían decir. El aprendizaje de la lengua se basa en el conductismo, en la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición, en el modelo estímulo-respuesta. El Método Audiolingual defiende que hay que enseñar la lengua, no sobre la lengua. Se defiende un uso práctico de la lengua, para comunicarse, por tanto, el objeto de estudio es la lengua cotidiana. Por ello, se tienen que enseñar también los aspectos culturales que hagan referencia fundamentalmente a la vida cotidiana, y a veces, incluso, se establecen comparaciones entre la cultura de la lengua origen y de la lengua objeto.

El enfoque Oral o Situacional, desarrollado en el siglo XX, desde la década de los 30 hasta los 60, basado también —como el Método Audiolingual— en el estructuralismo y en el conductismo, da una primacía a la lengua hablada sobre la escrita, los contenidos se presentan en situaciones cotidianas (aunque la programación de curso no está basada en situaciones, sino en estructuras gramaticales).

A partir de los años 60 del siglo XX, debido a la revolución cognitiva, surgen nuevos métodos y enfoques. El cognitivismo, el innatismo, el constructivismo de Piaget o la gramática generativa con Noam Chomsky cambian la noción que se tenía hasta entonces sobre la adquisición de lenguas. Surgen entonces métodos y enfoques como el de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Comunitario o Tutelado, el Método Silencioso, el Método de Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo. Métodos que dan importancia al significado, a la semántica, a las estrategias cognitivas en la adquisición de lenguas.

En todos ellos la cultura se entiende como la vida cotidiana de los hablantes de la lengua que aprenden.

El Enfoque Natural, relacionado con el enfoque comunicativo, se desarrolló en la década de los 80. Tracy Terrel, profesora de español en California, y Stephen Krashen, especialista en Lingüística Aplicada, introdujeron este enfoque, que se basaba en el uso de la lengua en situaciones de comunicación (sin recurrir a la lengua origen de los estudiantes). Este enfoque da importancia crucial al significado y a los mensajes; es un enfoque innatista y cognitivo. Se concibe la lengua como comunicación y,

como consecuencia, las actividades están diseñadas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en diferentes contextos.

A principios de 1970 surgen las llamadas «técnicas humanísticas» en la enseñanza de lenguas. Técnicas basadas en la psicoterapia y en la especial atención a los condicionantes afectivos del individuo. Surge entonces el Aprendizaje Comunitario Tutelado, ideado por Charles Curran, psiquiatra y profesor de Psicología en Chicago. Aparecen entonces aspectos interesantes que inciden en el tratamiento del elemento cultural en la enseñanza de lenguas. Para este tipo de aprendizaje, la cultura está integrada y se concibe como la forma de vida de los hablantes nativos de la lengua que se aprende. Lo importante en el tema que nos atañe es que sus discípulos señalaron que la lengua debe ser vista como un «proceso social», no sólo comunicación de un mensaje del hablante al oyente en un sentido unidireccional. Para lograr el éxito en la comunicación, la forma y el significado son indispensables, pero también tienen que conocerse las funciones lingüísticas, referidas a la intencionalidad del hablante, tales como: dar consejo, expresar una opinión, pedir permiso, etc., dado que la misma forma puede emplearse para diferentes funciones y una función puede expresarse a través de diferentes formas. Es, pues, importantísimo, el contexto social en el que se desarrolla la comunicación. El aprendizaje es, además, cognitivo y afectivo y tiene que haber interacción. La lengua es algo dinámico, así como el aprendizaje, en el que las opiniones de los estudiantes son fundamentales. Es imprescindible que los estudiantes retengan, interioricen y reflexionen lo aprendido y discriminen lo importante.

El Método silencioso, ideado por Caleb Gattegno en la década de 1970, sostiene que la mente es un agente activo capaz de construir su propio criterio de aprendizaje; los hablantes son capaces de crear reglas y estructuras y de descubrir las reglas de una lengua determinada. La lengua se aprende a través de la comprobación de hipótesis y los procesos cognitivos son fundamentales. Las cuatro destrezas tienen que practicarse desde el principio, ya que se refuerzan unas a otras, aunque se hace hincapié en la práctica oral. Aunque la programación es estructural, las estructuras se practican contextualizadas en situaciones que faciliten la comprensión del significado. Pero la cultura queda relegada al último plano.

El Método de la Sugestopedia fue ideado por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, en 1978. Su principio básico es que las técnicas de relajación y concentración ayudan a los estudiantes a activar sus recursos subconscientes y a retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras. Los componentes más trabajados son el vocabulario y la expresión oral. Se aborda el tratamiento de la cultura, entendida fundamentalmente como cultura cotidiana, aunque no se desprecia la presentación de aspectos sobre la Literatura y las Bellas Artes. Ya que es fundamental en este método crear una ambientación adecuada para la sugestión, se usan distintos materiales para conseguir este objetivo: música relajante, luz tenue, etc. Y, entre este material, es importante el uso de carteles que hagan referencia al país cuya lengua se estudia, y el uso de decoración con objetos del mundo de la lengua meta que sirvan para motivar. El uso de carteles sobre la cultura (y la gramática) y de objetos físicos distribuidos por el aula responde a la

creencia de que percibimos más de nuestro entorno de lo que aprehendemos conscientemente. El profesor no llama la atención sobre esos objetos y carteles, simplemente se cambian periódicamente de acuerdo con los contenidos vistos o los aspectos que se quieran resaltar. Se trabaja con diálogos (elaborados por los alumnos o recogidos del libro de texto) que representan situaciones típicas de uso de la lengua en la cultura meta y tienen continuidad en el argumento y en el contexto; la lengua, pues, está contextualizada «culturalmente» a través de diálogos fundamentalmente. Los estudiantes a menudo adoptan la personalidad de los personajes para vivir o representar las mismas situaciones de los diálogos, es importante la simulación. Las actividades están orientadas a la comunicación, no a la atención en la forma lingüística. En esta fase son frecuentes las canciones, bailes y representaciones y juegos, que tienen que ver con la sociedad-es de la lengua que se aprende.

Fue el Consejo de Europa, organismo creado para la cooperación educativa y cultural, el punto de partida de los métodos alternativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. A principio de 1970 un grupo de expertos empezó a profundizar en un enfoque en el que la enseñanza de lenguas se estructurara en unidades que se correspondieran con las necesidades del hablante y se relacionaran entre sí. Para ello se basaron en los estudios de las necesidades de los estudiantes de lenguas europeas y en un trabajo elaborado por el lingüista británico D.A. Wilkins, que en 1972 estableció una diferenciación entre categorías nocionales, de naturaleza semántico-gramatical (cantidad, tiempo, localización, etc.) y categorías funcionales, de naturaleza pragmática (rechazar, ofrecer, sugerir...). Surge así un nuevo

enfoque, el Enfoque Nocio-funcional, que se recoge en un documento del Consejo de Europa, *The Threshold Level* (1976), cuya versión en español se tituló *Un nivel Umbral* (1978), y fue el primer indicador de un enfoque comunicativo, fue el primer paso del Enfoque Comunicativo. Este enfoque pone de relieve la necesidad de desarrollar la capacidad de uso de la lengua.

El foco de atención se desplaza de la forma al uso; la lengua es una herramienta de acción que opera en la vida cotidiana de los seres humanos. Para ello es necesario el conocimiento de los significados, de las formas lingüísticas y de las funciones, teniendo en cuenta que una función puede estar expresada por varias formas y que una misma forma puede servir para diferentes funciones, lo que implica saber elegir la forma más adecuada para cada situación comunicativa. La lengua es entendida, por tanto, como medio de comunicación; y el objetivo básico de la enseñanza de una segunda lengua es el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera, no el dominio de las estructuras lingüísticas.

El estudiante tiene que tener en cuenta el contexto sociocultural, las características de los interlocutores, la relación que existe entre ellos, su intención y el objeto de la conversación. El contexto en que aparece una estructura determinada es fundamental para la construcción y comprensión de los significados. Los factores contextuales son determinantes para interpretar los diferentes valores expresivos de una forma o estructura.

Se practican actividades que propician la comunicación real, ya que favorecen el aprendizaje. Hay que presentar situaciones que promuevan la

comunicación y darle oportunidades al estudiante para que diga lo que quiera y elija la forma de decirlo. La lengua es necesaria para la actuación y para la resolución de problemas de nuestro quehacer diario. Así, la lengua está vinculada a la vida, es una realidad imprescindible para las actividades cotidianas; la lengua es comunicación.

En toda comunicación hay una intención, un propósito, y es necesario que el hablante compruebe si su propósito se ha cumplido, a través de respuestas que obtiene del interlocutor. La negociación del significado es, pues, fundamental, ya que es la única manera de que la comunicación sea eficaz. Se aborda la cultura constituida por la vida cotidiana de los hablantes de la lengua que se aprende. De hecho, las cuestiones culturales adquieren mucha importancia en este enfoque, ya que algunos aspectos son fundamentales para la comunicación, como los gestos y el comportamiento no verbal.

Los materiales que se usan en la clase son auténticos y muchos de ellos hacen referencia a cuestiones culturales y de la vida cotidiana, como billetes de tren, folletos, horarios, menús, entradas de cine, textos literarios, etc.

Este enfoque, por lo tanto, intenta instruir al alumno para: a) relacionar formas y estructuras lingüísticas con sus funciones comunicativas correspondientes; b) descubrir cómo una misma forma lingüística puede tener diferentes funciones en distintas situaciones y que una misma función se puede llevar a cabo con distintas formas lingüísticas; c) desarrollar estrategias o utilizar recursos que le permitan rentabilizar al máximo su proceso de aprendizaje.

1.3. Conceptos clave para entender el hecho cultural

En este breve repaso de la metodología en la enseñanza de lenguas hemos mencionado ya conceptos clave que son básicos para el entendimiento del contenido cultural y sociocultural en la enseñanza de lenguas: comunicación, contexto, negociación del significado, competencia comunicativa, interacción, intención, etc., conceptos en los que creemos necesario detenernos brevemente antes de entrar a reflexionar sobre lo que entendemos por «cultura» y su tratamiento en el currículo de lenguas extranjeras.

Canale (1983: 2-27), —traducido por Llobera, M. (comp.) (1995)— viene a definir comunicación como «el intercambio y negociación de información entre, al menos, dos individuos, por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, por medio de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión».

En esta definición entran en juego, como vemos, diversos aspectos socioculturales, ya que cada comunidad tendrá unos modos diferentes de negociar los significados, y, además, hace alusión a la comunicación no verbal, diferente en cada comunidad e imprescindible para los procesos de producción y comprensión.

Si, como indican algunos autores, entendemos el proceso de la comunicación como una interacción social, que tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y que

ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones, entonces, es imprescindible tener en cuenta los distintos factores sociales y culturales en que se produce la comunicación, el intercambio comunicativo.

Si, además, como indican otros autores y verifica Canale (1983: 2-27), la información que se intercambia «no está nunca completamente desarrollada ni fija sino que está constantemente cambiando y siendo modificada por factores como más información, contexto de comunicación, elección de formas verbales y comportamiento no verbal...», se infiere que hay que tener en cuenta códigos de comunicación lingüísticos y no lingüísticos, diferentes en cada comunidad cultural, que contribuyen a que el acto comunicativo se lleve a cabo con éxito.

Kerbrat-Orecchioni (1985) señala que entre el emisor y el mensaje existe un proceso complejo, el de la codificación, entendido como la materialización de una idea y/o intención comunicativa a través de un código. Y de forma paralela, existe el proceso de la descodificación, o captación de la intención comunicativa del emisor a partir del desciframiento del código lingüístico que ha servido para dar forma al mensaje. Y ambos procesos están condicionados por el contexto y por el canal. Debemos, entonces, empezar a preguntarnos qué se entiende por contexto, que determina y condiciona la codificación y la descodificación del mensaje.

Hymes señalaba ya, con una fórmula mnemotécnica (SPEAKING) unos componentes que se hallan en todo acto de habla, como el sitio, lugar, escenario, las características de los participantes, los resultados esperados, la secuencia de los actos, la forma y contenido del mensaje, el tono, la

manera, los canales y las formas, las normas para la interpretación e interacción y el género.

Y en esta muestra de componentes del acto comunicativo, se encuentran factores que están fuera del código lingüístico, que son lo que podemos denominar contexto y que, por supuesto, incluyen factores culturales: el entorno cultural, los saberes, tradiciones y comportamientos que comparte una determinada comunidad o colectivo; la situación concreta en la que se produce el intercambio comunicativo, es decir, el contexto situacional; los intercambios comunicativos previos o contexto discursivo; las características temáticas del mensaje y lo que suponen para comunidad determinados temas; o las características de los participantes (edad, cultural, sexo, relación entre ambos, etc.)

Es obvio que no es lo mismo hablar de espectáculos que de amor; como no es lo mismo hablar de amor en Japón que en Alemania o en España. Al igual que no es lo mismo hablar de sexo con amigos que con profesores o con padres. Pero además, hay que tener en cuenta que el tipo de relaciones no es el mismo en todas las comunidades. Hay comunidades en las que un alumno nunca debe dirigirse a un profesor, o en las que determinados temas son tabú en determinadas situaciones. ¿Qué temas y en qué situaciones y ante qué participantes no debemos tratar? ¿Cómo tratar esos temas? La respuesta a cuestiones como éstas es fundamental para el éxito del intercambio comunicativo. Son fórmulas, convenciones sociales compartidas en una comunidad, fundamentales para el éxito en la comunicación y que deben ser compartidas por emisor y receptor para los procesos de codificación y decodificación.

Y esto nos lleva a mencionar ahora otro concepto clave en el acto comunicativo: el de competencia comunicativa. Porque parece claro que estamos hablando ya no sólo de saber un código, sino también de un saber hacer ante un determinado contexto. Si es cierto que es necesario conocer las reglas del sistema lingüístico para entablar una conversación, además necesitamos otros conocimientos, discursivos, sociolingüísticos, estratégicos y/o pragmáticos. Necesitamos un conocimiento gramatical, pero también un conocimiento de las reglas para el uso de la lengua en circunstancias socialmente apropiadas. Es todo un proceso de adecuación, imprescindible para la codificación y descodificación de mensajes.

Así, parece ahora más claro que unos contenidos, que hemos llamado contenidos culturales, son necesarios para la comunicación. Lo que no queda tan claro es la definición de esos contenidos culturales y su tratamiento en el currículo de lenguas extranjeras.

1.4. Integración lengua y cultura.

Competencia sociocultural. El hecho cultural

Como hemos visto, el método de enseñanza de lenguas tradicional hacía hincapié en los temas culturales (historia, literatura y arte con mayúsculas), siendo el objetivo primordial de los cursos acceder, por ejemplo, a la lectura de las obras maestras de la lengua estudiada.

Hymes, con el término “competencia comunicativa”, resaltó la importancia del uso social de la lengua. En la enseñanza de lenguas, se fijan, entonces,

objetivos pragmáticos, como el intercambio cultural o la ampliación de conocimientos sobre la gente y los pueblos; se presta ahora interés hacia ese conocimiento o deseo de intercambio cultural. Se incluyen contenidos funcionales, lingüísticos, temáticos, discursivos y estratégicos. Se debe enseñar a la vez el qué y el cómo de nuestra lengua. Los estudiantes de lenguas deben dominar el código lingüístico de la lengua meta, pero también tienen que saber actuar adecuadamente.

Desde entonces, se ha tratado de definir la competencia cultural y/o sociocultural. ¿De qué hablamos cuando mencionamos «contenidos culturales», «componente cultural o sociocultural»? ¿Se trata de literatura, historia, arte, costumbres, actualidad?

Lourdes Miquel y Neus Sans (1992:15-21) señalan que, si la programación se basa en la competencia comunicativa, entonces la competencia cultural es uno de los componentes del proceso de aprendizaje, y no algo aislado. Las autoras proponen tres significados para el concepto «cultura»: «la cultura con mayúsculas», «la cultura (a secas)» y «la kultura con k». «La cultura (a secas)» está representada por todos los conocimientos y prácticas culturales compartidas por los ciudadanos de una determinada cultura. En la clase hay que integrar lengua y cultura para que el estudiante entienda las cosas que suceden a su alrededor y acceda a «la cultura con mayúsculas» y «la kultura con k».

El conocimiento de los patrones culturales de una sociedad lleva al conocimiento de sus comportamientos comunicativos y a sus valores culturales sacralizados, como el arte y la literatura.

Cuando un estudiante de lengua extranjera entabla un intercambio comunicativo, debe manejar no sólo elementos lingüísticos sino también elementos culturales; elementos culturales muchas veces extraños, indescifrables e incomprensibles para él, y que son fundamentales para entender, sobreentender, comprender e inferir la realidad. El estudiante debe tener esa información para evitar inferencias o confusiones culturales y para entender la diferencia. Indican las autoras que estos códigos culturales no tienen nada que ver con las visiones estereotipadas que se presentan en muchos enfoques, manuales y aulas de español lengua extranjera. Y señalan la importancia de que estos elementos estén diseminados a lo largo de los materiales y combinados con sus correspondientes pautas lingüísticas.

Artal, Carrión y Monrós (1997) destacan algunos de los aspectos interculturales más necesarios en la enseñanza de lenguas extranjeras y a los que debemos acudir y tratar en la clase ELE. Mencionan contenidos referenciales (símbolos de identidad: personalidades, fiestas, celebraciones, publicaciones de prensa, programas de radio y TV, estilos de vida cotidiana, tiempo libre y relaciones sociales); normas sociocomunicativas (fórmulas de cortesía, turnos de habla o comunicación no verbal, entre otros elementos); presuposiciones, connotaciones culturales, elementos implícitos; actitudes y valores (valores, estereotipos y representaciones que perciben unas sociedades de otras); procedimientos, técnicas, estrategias que ayuden al alumno a reparar malentendidos culturales, a buscar y seleccionar información sociocultural.

Trabajar con contenidos culturales en la clase de ELE significa, pues, más que leer textos de carácter literario, artístico o histórico. Además, hay que trabajar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente reflejados en nuestra forma de comunicarnos y cuyo desconocimiento puede provocar interferencias en la comunicación o malentendidos.

Si sólo mostramos al estudiante una cultura entendida como arte, geografía, historia y literatura le estamos privando de entender realmente las conductas del hablante nativo. Y, consecuentemente, privarle del éxito en la comunicación.

Así pues, cuando hablamos de «cultura», no se trata de una cultura «enciclopédica», entendida como mera instrucción, sino de un conjunto de normas, de pautas de conducta, algo así como un sistema para que los aprendices de una lengua extranjera puedan desenvolverse en una sociedad desconocida en la que tienen que vivir, en la que tienen que descubrir significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos lingüísticos o culturales.

Comprender el contexto cultural de comunicación es fundamental para descodificar con acierto un mensaje. Las fórmulas de cortesía, de despedida, la utilización del espacio, el lenguaje no verbal, etc. no son iguales en todas las culturas. Cada cultura tiene una forma de despedirse, de agradecer, una velocidad para los turnos de conversación, etc.

Por eso hay que investigar y descubrir cuáles son las convenciones socioculturales que regulan la participación de los hablantes nativos en los intercambios lingüísticos.

Cada cultura tiene unas formas de actuación que pueden o no coincidir con otras culturas. Estos actos, compartidos por los integrantes de una cultura, muchas veces son causa de errores y malentendidos entre quienes proceden de otro ámbito. Por eso es fundamental el componente cultural, el contexto en que se producen los intercambios comunicativos.

Hay que enseñar a ver, a interpretar, a inferir los datos, los aspectos socioculturales.

Isabel Iglesias Casal (1998: 1), en un artículo sobre la interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, introduce una cita de G. Neuner bastante clarificadora:

«Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión “cognitiva” de aprendizaje que se realiza mediante procesamientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.»

Neuner (1988), uno de los introductores de la dimensión sociocultural en el currículo comunicativo, propone un currículo en el que articula la dimensión sociocultural como objetivo. Dice que deben presentarse varios aspectos de un mismo tema o contenido sociocultural, para que el alumno pueda tomar conciencia de las diferencias y formar su propia opinión. Y propone estimular la comparación del mundo del alumno y del mundo

extranjero, con el objetivo de propiciar la reflexión y el debate sobre la percepción que tenga el alumno de las relaciones entre el mundo extranjero y su propio mundo.

Isabel Iglesias Casal (1998), (incidiendo en la importancia de lo sociocultural como contexto en que se habla, se aprende, se produce la lengua), añade que si el lenguaje es un proceso creador ligado íntimamente al mundo en torno, no es de extrañar que buena parte de él esté modelado consciente o inconscientemente según los hábitos lingüísticos de cada grupo social y, por ello, el cometido tanto de profesores como de aprendices de lenguas extranjeras no debería limitarse sólo a un adiestramiento lingüístico descuidando el adiestramiento cultural, cuando no prescindiendo totalmente de él.

Y si debemos incluir información sobre los patrones de comportamiento comunes a los miembros de esa sociedad que son diferentes a los que se practican o conocen en aquellas otras de las que proceden nuestros alumnos, hay que investigar y descubrir cuáles son las formas de actuación o unidades culturales que deben ser objeto de atención: los desconocidos por nuestros alumnos o aquellos que por su forma, significado o distribución presenten diferencias frente a los que son característicos de sus culturas de procedencia. Y es que, además, las unidades de comportamiento que son propias de una cultura determinada no tienen por qué coincidir con un cierto dominio lingüístico: la zona en la que se da ese uso o costumbre puede ser mucho más limitada que el territorio por el que está extendida la lengua que hablan o presentar una extensión superior al dominio lingüístico en cuestión.

Intentar comprender la cultura implica examinar muchos aspectos de la vida, algunos bastante evidentes, pero otros más profundos y sutiles. Como señala Marta Baralo (2003), se trata de preguntarse por cosas tan cotidianas como éstas, entre muchas otras: ¿qué es bueno y qué es malo?, ¿cómo están estructuradas las familias?, ¿qué relaciones existen entre los hombres y mujeres?, ¿cómo se percibe el tiempo y espacio?, ¿qué tradiciones son importantes?, ¿qué normas regulan el consumo de alimentos y bebidas?, ¿cómo se distribuye y difunde la información?, ¿qué es divertido? Dentro de una cultura, las respuestas a este tipo de cuestiones son compartidas por sus miembros, de la misma manera que comparten referencias similares y juzgan las cosas de una manera parecida. Las culturas no son estáticas, van cambiando, y las respuestas del grupo también cambian a lo largo del tiempo.

En el caso del español, la dificultad crece por la variedad de todos los pueblos que tienen esa lengua para comunicarse. Tanto el profesor como el alumno tienen que familiarizarse con el mundo hispánico, con usos, costumbres y modos de vivir varios.

1.5. Interculturalidad, estereotipos

Pretendemos, pues, además del aprendizaje lingüístico, una competencia comunicativa, una interacción, que implica el aprendizaje de contenidos culturales y el intercambio de culturas. Para que haya una verdadera competencia comunicativa debe haber un reconocimiento de los valores y

formas de vida de las culturas que se relacionan en un intercambio comunicativo.

Isabel Iglesias Casal (1998) señala que para ello es necesario tratar todas las culturas por igual, estableciendo relaciones de igualdad y oponiéndose a la globalización. Además, para que haya un verdadero intercambio, debe darse el intercambio intercultural, que va más allá de la multiculturalidad, donde pueden existir varias culturas pero sin relación ninguna. Y más allá del conocimiento mutuo y de la relación entre culturas, se da la transculturalidad, entendida como la capacidad de entender, de comprender y encontrar un sentido y significado al mundo y a la cultura con la que estamos en contacto; es una actitud de empatía, una situación en la que, con todos los valores de distintas culturas, se produce el mestizaje.

Iglesias Casal añade que, como profesores de lenguas extranjeras, debemos hacer posible, al menos, que nuestros alumnos se den cuenta de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea.

Uno de los objetivos de la didáctica de lenguas en la actualidad es, precisamente, desarrollar la interculturalidad; descubrir una nueva cultura por medio de la lengua. Pero, además, ver la propia cultura de manera diferente, superando prejuicios y estereotipos previos.

El concepto de cultura está directamente relacionado con el de estereotipos. Cuando contactamos con otras culturas, uno de los riesgos es caer en el estereotipo. Las creencias, los pensamientos que tenemos sobre ciertos

grupos hacen que veamos la realidad de manera distorsionada o simplificada. Y, además, generalizamos, convertimos comportamientos individuales en comportamientos de grupo, generales.

Evitar estos estereotipos debe ser objetivo prioritario en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como indica José M. Martín Morillas (2000), la mayoría de las sociedades no son, en general, de identidad cultural totalmente homogénea y uniforme. Dentro de muchas de ellas existen unos modelos culturales (formas de pensar, comunicarse, sentir, actuar, hacer cosas, etc.) hegemónicos o dominantes y otros alternativos. Son raras las sociedades totalmente armónicas y concordes, sin conflicto o tensión cultural alguna. Además, *sociedad* y *cultura* no son términos equivalentes. En una misma sociedad pueden coexistir varias culturas y viceversa. Por un lado, existen sociedades multiculturales. Por otro lado, el mundo se va globalizando, en una forma bastante homogénea de organización social y también, en parte, cultural. Hay, pues, una tensión entre el juego de Identidades y el juego de Diferencias. Y de la interacción y el intercambio surgen actitudes y comportamientos negativos o positivos, surgen desencuentros. Desencuentros que son, muchas veces, consecuencia de los prejuicios, nuestros estereotipos sobre determinados grupos de una cultura diferente.¹

Isabel Iglesias Casal (1998) señala que, para superar los estereotipos, es imprescindible tener una actitud intercultural, que se consigue respetando otras culturas, buscando un encuentro en igualdad y teniendo una visión crítica de las culturas (visión en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus instituciones).

Para tener este tipo de actitud, hay que intentar superar otras actitudes que alimentan los estereotipos e impiden la interculturalidad, actitudes como el etnocentrismo, que se produce cuando analizamos otras culturas desde nuestra propia cultura, que aparece como medida de todas las demás culturas.

Por otro lado, es interesante el conocimiento y análisis de otras culturas estableciendo la igualdad de todas las culturas. Y poniendo especial cuidado en el respeto, la tolerancia y la búsqueda del encuentro entre culturas.

De todo lo dicho, podemos concluir que:

- En el aula de lenguas extranjeras se debe fomentar tanto la fluidez lingüística como la fluidez cultural, proponiendo actividades en las que se comparen los «modos de ser y hacer» de los nativos tanto de la lengua y la cultura meta como de la de nuestros alumnos extranjeros.
- Es necesario analizar no sólo qué se dice en determinados casos, sino cómo y por qué se dice eso; el contacto entre las diferentes culturas será un encuentro y no un choque. Hay que intentar reducir los desajustes interculturales. Uno de los desafíos a afrontar es conseguir que el alumno sea —como señala Isabel Iglesias Casal (1998)— «un extranjero con los ojos, los oídos y el corazón abiertos» y hacer de nuestra aula una escuela de «interculturalidad», un territorio para el encuentro, el intercambio y ¿por qué no? para el contraste y la provocación.

¹ Cito casi textualmente.

- La lengua debe ser enmarcada en un contexto cultural. Conocer la cultura de los hablantes cuya lengua enseñamos es imprescindible para adquirir la competencia comunicativa necesaria, para tener interacción comunicativa real.
- Como contexto cultural entendemos todas las presuposiciones, los sobreentendidos, las pautas de conducta, las opiniones y creencias filosófico-morales de una comunidad
- Así pues, en la enseñanza a extranjeros, el profesor deberá prestar atención suficiente a los patrones culturales propios de aquella comunidad cuya lengua se enseña, incorporando, junto a la información puramente lingüística la información referente a los actos culturales y las costumbres; entre estos actos culturales, se encuentran, por ejemplo, los ritos cotidianos para rechazar o aceptar un ofrecimiento, qué decir y cómo reaccionar cuando se hace o se recibe un regalo, cómo despedirse, cómo hacer cumplidos y cómo agradecerlos, cómo presentar a una persona, etc.

Veamos cómo son tratados estos aspectos en el currículo de lengua extranjera.

1.6. Aspectos socioculturales en el currículo de lengua extranjera. Tratamiento e interpretación de los hechos culturales

Una manera de presentar los aspectos socioculturales es confeccionar programas en los que el estudiante pueda conocer, identificar y entender las costumbres de la sociedad o sociedades cuya lengua se enseña y las de sus alumnos, para alcanzar una auténtica competencia comunicativa en la lengua que aprende.

Actualmente, los aspectos socioculturales e interculturales están cada día más presentes en los manuales y materiales didácticos para la enseñanza de ELE; aun así, estos aspectos son hoy sólo un esbozo de lo que deberá ser en un futuro próximo.

Veamos cómo se pueden presentar estos aspectos socioculturales en el currículo ELE.

Moreno de los Ríos (1998) y el Equipo Pedagógico Nebrija (1998) hablan sobre estos aspectos:

El bloque de contenidos socioculturales es el bloque más complejo de presentar en el currículo. Los escasos intentos que se han hecho para especificar contenidos socioculturales son sumamente pobres, pero muy valiosos, en cuanto que valoramos el riesgo que supone seleccionar —pero sobre todo integrar— los contenidos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los aspectos culturales aparecen recogidos en los planes curriculares de diversos centros y de diversos manuales de enseñanza de ELE: Escuelas oficiales de idiomas, Instituto Cervantes, etc.

La dimensión sociocultural del currículo de ELE aparece claramente recogida en los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, que propone como objetivos:

- promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen del aprendiente, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.
- colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Y en sus contenidos, el Plan Curricular del Instituto Cervantes nos aporta algunas «pistas» sobre qué contenidos socioculturales incluir en el currículo. Sus contenidos socioculturales se especifican de la siguiente manera:

- Lengua, cultura y sociedad: contenido temático (marco situacional en que aparecen las muestras de lengua). Presencia implícita en el currículo, aunque a veces tienen tratamiento explícito). Se incluye aquí la: La vida cotidiana: usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad, relaciones con desconocidos; El hábitat: vivienda, barrio, ciudad. La naturaleza y el ambiente: campo, ciudad,

clima; Servicios de transportes, medios de locomoción. Servicios de comunicaciones: teléfonos, correos, etc.; La vida cotidiana: horarios públicos y familiares; rutina diaria; Compras y negocios, establecimientos públicos; el mundo profesional: laboral, estudiantil; el ocio: distracciones y espectáculos, deportes; la salud y la enfermedad, asistencia médica; los ciclos anuales: estaciones, fiestas, vacaciones

- La España actual y el mundo hispánico (de forma implícita y también explícita en mucho mayor grado a medida que se progresa lo largo del programa): Organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico. Partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones diversas; la vida social y política en el último tercio del siglo XX; los servicios públicos: sanidad, enseñanza, etc.; la cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.; los medios de comunicación. Relaciones internacionales de España y de otros países del mundo hispánico
- Temas del mundo de hoy (temas que tienen tratamiento explícito, a través de la comprensión y la producción de textos orales o escritos, en los cursos de niveles avanzado a superior): Cambio y evolución social: progreso y desarrollo; comunicación intercultural e internacional; respeto al medio ambiente; solidaridad e interdependencia mundial; modos de vida, sistemas de valores. Derechos humanos

Las escuelas oficiales de idiomas también ofrecen en su programación contenidos socioculturales.

- Algunos de los contenidos que recogen están relacionados con los objetivos de comunicación, pero también con la interacción comunicativa en el contexto en el que se mueven a diario los estudiantes: en contextos profesionales, académicos y de ocio.
- Se incluyen también contenidos socioculturales necesarios para que en el intercambio comunicativo no haya interferencias o malentendidos: el conjunto de normas, de pautas de conducta, para que los estudiantes se desenvuelvan sin problemas en una sociedad que les es ajena; desde la forma adecuada de vestir para cada situación, las respuestas y maneras de reaccionar ante determinadas situaciones, hasta la proxémica y la kinésica. El lenguaje no verbal, la distancia adecuada para hablar, los horarios, las formas de relación social, etc.
- Contenidos necesarios para que los estudiantes infieran datos, para que los estudiantes desarrollen competencia sociolingüística y sociocultural. Entre estos contenidos, se encuentran los estereotipos sobre los países y regiones; contenidos relacionados con el trabajo, la búsqueda de empleo; contenidos relacionados con los problemas sociales: tolerancia, inmigración, discriminación sexual, etc.; contenidos relacionados con los hábitos de comida, salud, tiempo libre, trabajo; contenidos relacionados con las relaciones personales: diferencias culturales, generacionales, etc., actitudes personales, costumbres sociales, familiares, acontecimientos (onomásticas, cumpleaños, bodas, bautizos, comuniones, funerales...)

Si es cierto que es fácil criticar las escasas especificaciones de los contenidos socioculturales, no es menos cierto que tienen que ser consideradas porque nos están ofreciendo un punto de partida para nuestro trabajo.

La dificultad de sistematizar los contenidos socioculturales es evidente y estriba en muchas razones, siendo una de las primeras la variedad de culturas y de contextos culturales que se dan en nuestra lengua: ¿qué cultura enseñar?, ¿de qué país o región?, ¿de qué grupo social?, ¿de qué grupo de edad?

La complejidad para la selección de los contenidos culturales es inmensa, sea cual sea la lengua del curso que se está programando, pero no cabe duda de que cuanto más variedad lingüística, más variedad cultural, por lo que el español es una de las lenguas, en este sentido, más complejas.

Pero ni la complejidad ni la dificultad que ésta —la cultura— conlleva han de ser obstáculos para que, al menos, intentemos sistematizar los contenidos socioculturales. Será el contexto, en el que se pretendan desarrollar las actividades de comunicación, el principal detonante de la selección de estos contenidos. Sin embargo, el análisis de las características del aprendiente y el análisis de sus necesidades harán de catalizadores.

Los contenidos necesarios para el aprendizaje de una lengua deben siempre incluir los socioculturales. Los cuatro bloques de contenidos deben ser: funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales. Deben recogerse contenidos que conciernen a la forma, pero también los que conciernen al uso.

Isabel Iglesias Casal (1998) insiste en el concepto de competencia comunicativa. Con la inclusión de los conocimientos socioculturales, el primitivo concepto de «competencia comunicativa» manejado por HYMES se perfila más certeramente, quedando integrado por cinco áreas o competencias:

- a) Competencia gramatical: grado de dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, entonación, formación de palabras, oraciones, etc.)
- b) Competencia discursiva: capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que aseguren la cohesión formal y la coherencia en el significado.
- c) Competencia estratégica: capacidad de aplicar estrategias de compensación en aquellas situaciones en las que la comunicación está limitada, bien por insuficiente conocimiento del código —o de otra subcompetencia—, bien por fallos originados por las condiciones reales en las que se lleva a cabo la comunicación.
- d) Competencia sociolingüística: habilidad para manejar los distintos registros adecuados a cada situación, teniendo en cuenta los factores contextuales y las normas y convenciones de cada interacción
- e) Competencia sociocultural: conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas a cada paso.

Para el equipo Pedagógico Nebrija (1998), desde el punto de vista pragmático, los mismos bloques de contenidos abordan las dos vertientes de la pragmática: la vertiente pragmlingüística y la vertiente sociopragmática.

La Pragmlingüística se encarga de especificar las formas en las que los significados pragmáticos (la intención comunicativa, la distancia social, etc.) son indicados por medios lingüísticos, o lo que es lo mismo, qué formas (morfológicas, sintácticas o léxicas) selecciona una lengua determinada para marcar un acto de habla.

Es decir, la pragmlingüística abarca cuatro bloques de contenidos: la gramática, el léxico y las funciones (funciones y exponentes), así como la adecuación pragmática (cultural).

La pragmlingüística especifica cómo los significados pragmáticos, los significados culturales, son indicados por medios lingüísticos (qué decir en un velatorio: lo siento, te acompaño en el sentimiento...; cuando alguien te regala flores: encantado...)

Ciertos actos de habla se caracterizan, muchas veces, por un uso particular de ciertas formas lingüísticas (ej.: los saludos: marcas de cortesía, uso de interrogativa para «¿qué tal estás?») Uno de los casos es el de los saludos: las palabras y formas que componen los saludos suelen estar vacías de significado, ya que se han cristalizado en su significado funcional, es decir, en para qué se utilizan.

La Sociopragmática indica las restricciones sociales del uso de la lengua en su contexto. Las restricciones sociopragmáticas de una lengua determinan hasta qué punto ciertos actos de habla deben ser más o menos directos en una cultura determinada; o la diferencia cultural entre el grado con el que los hablantes, dependiendo de a quién se dirigen, eligen expresar sus intenciones claramente.

No se trata de un problema lingüístico sino de reglas culturales que gobiernan la elección de estrategias conversacionales. (En España los turnos de conversación no son como en otras lenguas; el que la gente en España se superponga al hablar es un comportamiento que forma parte del ritual de la conversación cotidiana en contextos familiares e informales, entre gente que se conoce. Saber que hay que interrumpir para tomar el turno de conversación pertenece al componente sociopragmático de la Pragmática; y pertenece al componente pragmaticolingüístico saber y conocer las fórmulas que se utilizan para interrumpir, tomar y dar el turno en una conversación; tener en cuenta la importancia del tono de la voz que se debe usar...)

La sociopragmática se refiere, en fin, fundamentalmente a la cultura. Da cuenta de los comportamientos y actuaciones atendiendo a reglas y valores culturales. (En un velatorio, saber el código cultural: que algunos familiares directos van de luto, que el luto es el negro, que hay coronas, que el ataúd está abierto o cerrado...; o en el caso de recibir un paquete, un regalo, saber que se debe abrir y hay que agradecer...)

Se pueden relacionar, pues, perfectamente los cuatro bloques de contenidos: funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales, con los contenidos pragalingüísticos y los contenidos sociopragmáticos.

Y los cuatro contenidos, por supuesto, deben estar íntimamente relacionados, no los podemos concebir de forma sintética, sin relación ninguna, como en un listado. Se deben presentar conexiónados, ligados. Así, a una función determinada le corresponden determinados aspectos gramaticales, ciertos contenidos léxicos y algunos contenidos socioculturales.

Los contenidos socioculturales, igual que los demás, deben estar formulados a partir de los objetivos funcionales: a un objetivo funcional le corresponde una serie de actividades y a cada actividad, unos contenidos funcionales, gramaticales, socioculturales y léxicos determinados.

Y la interrelación entre los contenidos a veces es tan fuerte, que, en muchas ocasiones, es difícil separar los contenidos por bloques.

Pero, ¿quién puede determinar qué contenidos léxicos y socioculturales se incluyen sin saber en qué contexto vamos a ubicar esa función? No es lo mismo que el contexto esté ubicado en España que en Colombia, que se haga entre personas mayores o jóvenes, entre personas conocidas o desconocidas.

El contexto vendrá dado por la actividad, o por la tarea. De ahí la importancia de que las actividades estén perfectamente contextualizadas; siempre deben especificar el contexto y las destrezas en su formulación.

(No se puede saludar de forma oral con un «querido Pablo», sin que medie una intención irónica o una doble intención en el uso de esta expresión de uso epistolar, que corresponde al código epistolar.)

1.7. Objetivos y estrategias para trabajar el contenido intercultural

Numerosos autores, no sólo se han ocupado de presentarnos los objetivos y contenidos para el aprendizaje sociocultural, sino que también han aportado estrategias para desarrollar estos objetivos y contenidos.

Isabel Iglesias Casal (1998: 463-472) nos aporta una visión muy clarificadora sobre lo que es la interculturalidad, y define el objetivo del aprendizaje intercultural como «el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros, (no cultivando las diferencias). Esto se consigue trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia.»

La autora nos recuerda, además, que «será preciso no olvidar que la cultura se comparte diferencialmente, es decir, las personas que constituyen una cultura no la viven todas de la misma forma. Dentro de cada cultura existen diferencias que vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel económico, etc., y ello marca identidades diferentes dentro de una misma cultura (ningún español posee la cultura española, ni puede poseerla. Cada

español posee una parcela de esa cultura. Podemos hablar de muchas culturas: la de los adolescentes madrileños, o la de los adolescentes de un pueblo de Cáceres; la de los taxistas de Barcelona, o la de los solteros rurales de Aragón; etc.)»

Y nos aporta algunas estrategias de aprendizaje de estos contenidos socioculturales: «Para evitar el riesgo de que el alumno tenga una visión cultural excesivamente uniforme (¿qué es realmente lo español?) podemos diseñar tareas de exploración para comprobar la generalización de las hipótesis que pueden establecer los aprendices sobre distintos temas de la cultura objeto: sistema educativo, ocio, estructura familiar, situación de determinados grupos sociales (mujeres, jóvenes, ancianos), hábitos de vida diarios, fiestas, tradiciones... y analizar los prejuicios que existen, por ejemplo, sobre hábitos alimenticios o rasgos de carácter, entre otros.»

Añade que aprender una lengua extranjera es abordar un proceso de aprendizaje intercultural, ya que debemos enfrentarnos a otra cultura. Y en este proceso no partimos de cero, porque todos tenemos experiencias y conocimientos previos de los que hacemos uso al aprender esa lengua y al abordar esa cultura. El proceso de descodificación, de negociación con la otra cultura implica establecer comparaciones odiosas pero a menudo inevitables. El objetivo consiste en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Se trata de que cuando nos enfrentemos a otra cultura no miremos desde nuestra propia cultura, sino de que vayamos más allá, de que tratemos de averiguar el porqué de ciertas actitudes y de ciertos comportamientos lingüísticos. Así, los malentendidos que se producen porque no conocemos la verdadera intención que los ha guiado, se

reducirán o desaparecerán. Concluye Isabel Iglesias Casal que: «cuando observamos las conductas aisladas de su contexto cultural, estas pueden ser interpretadas con un significado potencial, no real (desde el punto de vista de nuestra propia cultura origen). El verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.»

Pilar García García (2004) insiste en esta idea: «Constituye un factor primordial incluir en el material referencias a la cultura del alumno, para que de este modo pueda vincularse afectivamente, apreciar diferencias o similitudes con respecto a sus modelos culturales y tomar conciencia de la adecuación a las diferentes situaciones que vivirá en el nuevo país de la lengua que aprende.» Como se detalla en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002: Cap. 5.1.1.3):

«El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.»

Para Pilar García, queda claro que el alumno tiene que desenvolverse en situaciones comunicativas para las que se hace necesaria una reflexión intercultural previa y una familiarización, con pautas pedagógicas y

sociales distintas a las suyas. De este modo, mientras se le capacita comunicativamente con aquellos objetivos lingüísticos que le sitúan en los ámbitos cotidianos que vive, adquiere también destrezas interculturales que le permitirán un mejor acceso a esas realidades... La conciencia intercultural que adquiere el alumno le permite reflexionar sobre la perspectiva de los demás y la suya propia.

Salvar las fronteras culturales ha de ser una constante entre el aprendizaje de idiomas y la adquisición de la capacidad de comunicarse, y para ello la sensibilización cultural se convierte en una pauta esencial. El reconocimiento de lo propio y la comparación con otras culturas, sean cuales sean las diferencias culturales, ayuda a entender los problemas y a superarlos con mayor éxito. El objetivo como hablante intercultural es establecer lazos entre la cultura propia y otras, mediar entre ellas y aceptar y respetar pautas culturales.

Además, Pilar García nos ofrece aspectos que se deben evitar porque presentan una imagen inadecuada del tratamiento de la cultura, tales como:

- Actividades con un enfoque superficial de la cultura, que presentan algunos aspectos culturales como si fueran verdades y visiones únicas.
- Ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura.
- Actividades que ofrecen en sus claves respuestas definitivas, cuando, en la realidad, las herencias de aprendizaje y experiencias del mundo de los alumnos permiten un innumerable abanico de posibilidades.

- Inclusiones marginales de la cultura, en añadidos o al final de la unidad didáctica.
- Recurrir a la cultura para explicar la diferencia y justificar la exclusión, o presentar «al otro» aislándolo en lugar de integrándolo.
- Actividades que no ofrecen al alumno los suficientes elementos para disponer de conocimientos esenciales sobre el tema y poder opinar sobre él.

Myriam Denis y Montserrat Matas Pla (1999) proponen como objetivos y estrategias a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de una cultura extranjera ²:

- Concienciarse de que su propia cultura no es universal: si partimos de situaciones concretas cotidianas en las que el aprendiz tenga que actuar o reaccionar, éste descubrirá que hay otras maneras de organizar, de clasificar la realidad y eso también en actos cotidianos de los que no se sospecha que planteen problemas.
- Concienciarse de sus representaciones de la cultura: por lo que se refiere a nuestra relación con otra cultura, tenemos en la mente una serie de imágenes, símbolos, representaciones de las que muchas veces no somos conscientes. Por eso, el aprendiz tiene que concienciarse de ellas y averiguar su grado de veracidad. Se ha hablado mucho sobre los estereotipos que se tienen sobre otras culturas. Descubriendo y analizando los tópicos sobre la cultura ², se aprende también que

² Cito casi literalmente.

existen estereotipos sobre la propia cultura. Porque definiendo a los demás, nos definimos a nosotros mismos, lo que nos hace conscientes de las limitaciones y de la parcialidad que conlleva definir una cultura. El descubrir cómo se ha llegado a esas imágenes que se tienen del otro puede ayudar también a relativizar nuestras representaciones del mundo general.

- Relativizar puntos de vista dentro de la cultura 2: una cultura no se puede simplificar, no hay una verdad única sobre ninguna cultura. Para que el aprendiz no se cree y/o para que rompa con los estereotipos, es conveniente presentar en el aula la cultura con su variedad de fuentes, de testimonios, de visiones de la realidad. Dicho de otra manera, es importante que el aprendiz explore otras maneras de ver una misma realidad, y así se concientice de la riqueza, de la variedad y de la diversidad que engloba el concepto de cultura.
- Establecer puentes dentro de la cultura 2: conocer una cultura es, en cierto modo, comprender funcionamientos internos de los grupos y miembros que la integran. El nativo posee unas capacidades de interacción dentro de su propia realidad cultural. El aprendiz, a través de hipótesis, argumentaciones, razonamientos e interpretaciones profundiza poco a poco y conscientemente conoce (o reconoce), en la cultura 2, mecanismos existentes en ella que le van a dar la posibilidad de interactuar de manera eficaz con el otro.
- Aceptar implicarse en su aprendizaje de la otra cultura: hay que tener en cuenta que dentro de una misma cultura los individuos aceptan y

rechazan algunos aspectos culturales en función de su propia personalidad, de su manera de ser, etc. Aprender otra cultura significa pasar por momentos de inestabilidad, incomodidad... Para superar esta situación, el aprendiz debe aceptar implicarse en la manera de profundizar (es decir, ampliar sus conocimientos) y en la manera de integrar aspectos de la otra cultura (es decir, hacer suyos elementos nuevos.) Esto le permitirá apropiarse de forma individual de lo que ha encontrado y movilizado en caso de necesidad dentro y fuera del aula. Esta implicación tiene que llevar al aprendiz a que establezca relaciones entre su cultura y la cultura 2, relaciones que le van a dar la posibilidad de llegar a un mestizaje. Lo importante es que realice conscientemente esta implicación personal.

Tanto Myriam Denis y Montserrat Matas Pla (1999), como Pilar García García (2004) proponen una serie de estrategias para llegar a estos objetivos, estrategias representativas del proceso intercultural y que logran en el aprendiz un conocimiento más profundo de su propia cultura y/o de otras culturas:

- La toma de decisiones y la readaptación de estrategias de manera rápida y espontánea frente a una situación concreta. Se trata de colocar al estudiante ante determinadas situaciones, realidades en las que tengan que actuar rápidamente y sin la mediación de un análisis cognitivo o de una evaluación consciente. Si luego compara sus resultados con una situación auténtica de la cultura 2, tiene la posibilidad de readaptar su estrategia. Porque en situaciones auténticas descubrirá realidades en las que se dará cuenta de que las reacciones de

los otros y las suyas propias no corresponden siempre con lo que él esperaba en dicho contexto. Esto le permitirá al estudiante reorientar su percepción, concienciarse de las diferencias y readaptar su estrategia para encontrar nuevos medios de percepción y de adecuación en otra situación. Así, descubre su manera de actuar habitual integrando formas de hacer del otro.

- Incluir actividades que permitan la negociación del significado, para interpretar, reinterpretar e inferir y para evitar caer en el estereotipo.
- La comparación entre el contexto cultural habitual del estudiante y el nuevo contexto tiene que acompañarse de un análisis explicativo profundo para que el aprendiz se distancie de una primera reacción o impresión espontánea, sitúe lo que ve en su contexto sociocultural, e intente comprender el porqué de las diferencias. El análisis de lo comparado prepara, además, para la relativización.
- La expresión de lo conocido y de cómo lo conozco: los conocimientos previos condicionan en la integración de nuevas informaciones. La expresión de lo que ya se sabe o se cree saber sobre la cultura extranjera es una manera de valorarse a sí mismo, de estimular las ganas de aprender y de ampliar conocimientos. La expresión de lo conocido tiene que combinarse con la reflexión de cómo se sabe, ya que es una manera de identificar las representaciones que se tienen y de reconocer que estos conocimientos son a veces parciales y/o incompletos.
- El desarrollo de la percepción sensitiva y afectiva y la expresión de lo percibido: el nivel de consciencia influye sobre la calidad de la

percepción sensible tanto para diferenciar y agilizar la atención como para clasificar y valorar lo percibido. Cuanto menos desarrolladas estén las condiciones de percepción, más grande será el peligro de falsas interpretaciones que podrán crear problemas en la comunicación. Esto quiere decir que es importante que el aprendiz se encuentre en situaciones donde tenga que agilizar la percepción, pueda expresar sus sensaciones al respecto y compararlas con las de otros. Expresando y comparando sentimientos y sensaciones se concientiza de que sus categorías no son universales y de que su percepción está orientada y, poco a poco, va cambiando su percepción del otro.

- La confrontación de puntos de vista y el análisis de lo confrontado: esto permite profundizar, relativizar dentro de la otra cultura y ampliar conocimientos.
- La interpretación de los hechos y la relativización: la interpretación lleva a menudo a la generalización, a poner etiquetas. El aprendiz debe ser consciente de que sus interpretaciones, aunque válidas, son incompletas, ya que una realidad puede tener muchas variantes al situarse en el tiempo y en el espacio. Es decir, se tienen que relativizar no sólo los hechos, sino también la interpretación de éstos.
- La elección dentro de lo que se ha aprendido.
- La búsqueda y la reflexión sobre los medios que están a su alcance para estar o seguir en contacto con la cultura 2.

- Enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no sólo lo exclusivo, con objeto de promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de éstas.
- Ofrecer la cultura integrada en el curso, y no de un modo aislado, con una progresión de los aspectos culturales que permita dinámicas interculturales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua.
- Incluir instrucciones como: *¿Qué opinas sobre...?* Y antes *¿Qué sabes de...?*, que ofrezcan al alumno la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura antes de dar la opinión sobre ésta, que le permitan partir de lo conocido con objeto de potenciar su autoestima y fomenten la creación de actividades que funcionen como herramientas que faciliten el metalenguaje y las estrategias de aprendizaje.
- Fomentar que el alumno utilice material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se traten, y que de este modo indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones.
- Desarrollar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la reutilización de conocimientos adquiridos con anterioridad, la formulación de hipótesis, la investigación, etc., y que a éstas acompañen instrucciones tales como: *analiza, interpreta, compara, interactúa, relaciona, explica, identifica, opina,* etc.
- Tanto profesores como alumnos necesitan una planificación acorde con los objetivos. Es importante generar actividades factibles en el aula que

indiquen el progreso por parte del alumno y que le sitúen en un contexto real, tanto efectivo como afectivo.

- El material didáctico ha de tener una secuencia progresiva y de revisión de contenidos acorde a las realidades de los alumnos inmigrantes.

1.8. Comunicación no verbal como contenido intercultural

Antes de pasar al siguiente capítulo, en el que estudiaremos el componente literario y su tratamiento como uno de los contenidos socioculturales a tratar, creemos necesario resaltar la importancia de la comunicación no verbal, uno de los campos que no puede olvidarse cuando se trabajan en el aula los aspectos interculturales.

Las palabras comunican, pero el silencio también comunica. El espacio también comunica: para cada cultura el espacio tiene un sentido. El espacio y el uso que hacemos de él puede afectar en el éxito o no del intercambio comunicativo. El modo en que utilizamos el espacio influye en la capacidad para relacionarnos con los otros. Cada individuo y cada cultura tiene unas necesidades territoriales o espaciales. La proxémica es la disciplina que estudia el uso del espacio en las culturas y los procedimientos de delimitación territorial de naturaleza comunicativa, que son la mayoría. La transgresión de reglas sociales implícitas sobre el comportamiento espacial en público puede provocar desajustes en el desarrollo de una interacción;

pueden surgir malentendidos por que las personas de distintas culturas disponen de sus microespacios de manera diferente.

Además, hay que fijarse en otros aspectos del lenguaje no verbal: en el campo de la kinésica entran aspectos como la mirada, los ojos, la postura, los movimientos corporales, la danza de las manos, la sonrisa, el tono de voz, los mensajes del cuerpo a distancia y en proximidad... La interpretación de las posturas es importante porque no sólo se muestra como una clave que revela aspectos del carácter, es además la expresión de una actitud. Por eso cada cultura posee posturas que considera correctas y otras que juzga incorrectas.

Isabel Iglesias Casal (1998) señala que tener presente lo verbal, lo kinésico y lo proxémico es imprescindible para evaluar la comunicación humana como un sistema integral en el que cada pieza aporta datos significativos para interpretar el fascinante mundo de los comportamientos.

La enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente.

Por «comportamiento no verbal» pueden entenderse situaciones comunicativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de esperar en una cola, de comportarse en el

metro o autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de saludar, de permanecer en el ascensor y otras muchas.

1.9. Conclusión

Podemos concluir este capítulo destacando que para conseguir la competencia sociocultural hay que evitar estereotipos, no presuponer nada universal y evitar tener una visión de modelo único de comportamiento cultural.

Capítulo 2:
La literatura en la clase de
lenguas extranjeras. Explotación
de textos literarios

2.1. Introducción

No es propósito de este trabajo intentar definir qué es literatura, ni creemos que sea labor fácil decidir qué es o qué no es literatura. Pero sí conviene aclarar que cuando aquí hablamos de literatura, textos literarios o material literario nos referimos a materiales, textos elaborados con lenguaje escrito, icónico, visual o mezcla de diferentes lenguajes; textos con una finalidad creativa, subversiva, comunicativa, que reflejan sentimientos y contextos sociales y personales; textos que implican una estilística y estética concretas. Y suponen (como otro tipo de textos, escritos y orales) una descodificación y una interpretación por parte del destinatario y, por tanto, un nivel de creatividad tanto para crearlos como para interpretarlos³. Y, para su interpretación, el lector deberá contar con unos recursos y estrategias que se deberán explotar didácticamente.

No consideramos que el texto literario sea algo especial dentro de la lengua, o al menos no más ni menos especial que otro tipo de manifestaciones del lenguaje, que otro tipo de textos, como la conversación, como el texto publicitario, como los textos periodísticos o los académicos. Todos ellos tienen unas características, estructuras especiales y concretas.

³ Se reseñan a continuación algunas referencias interesantes sobre la estética de la recepción:

- Todorov (1983/87): págs. 28,29 y 44: «Sobre el conocimiento semiótico» (1983); en: *La crisis de la literariedad*, Ed. de A. Garrido, 1987, Madrid, Taurus. Págs. 27-47
- García Berrio (1989; pág. 184) *Teoría literaria*, Madrid, Cátedra
- Umberto Eco (1981): *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen
- Barthes, Roland (1987): «La muerte del Autor». En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós

Consideramos que la literatura no es sinónimo complejidad lingüística, ni refleja un lenguaje antinatural, extraño, peculiar, difícil y complejo; o, por lo menos, más difícil y complejo que otro tipo de textos, ya que muchas veces los textos literarios muestran sencillez y claridad gramatical, léxica y expositiva.

El texto literario no es inútil ni está alejado de las auténticas necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional. A través de él expresamos, entre otros objetivos comunicativos, sentimientos u opiniones, porque tienen muchísimas posibles interpretaciones, conllevan una carga afectiva altísima y el texto literario tiene una gran capacidad de interpelación y de provocación. Además, los textos literarios aportan un rico input lingüístico y cultural.

Por otro lado, queremos mencionar que no nos importa tanto definir cuál puede ser la competencia literaria mínima necesaria para la comprensión y expresión de este tipo de textos, como las estrategias y los procesos utilizados. Cuando se trabaja con literatura en el aula, cada expresión de sentimientos y cada opinión, cada inferencia y cada interpretación será válida, y puede haber una lectura única o múltiples lecturas. Sí importan los procesos a través de los que se ha llegado a conclusiones o a inferencias, sí importan las estrategias utilizadas, sí importa que el texto interpele al estudiante, que el lector sea capaz de dejarse impresionar por los procesos de interpretación. Lo importante es que el lector se deje involucrar por el texto, que el texto arranque respuestas y reacciones al lector, respuestas emocionales o intelectuales.

Por último, queremos destacar que el uso de la literatura en ELE puede tener varias aplicaciones didácticas, dependiendo de los intereses particulares, las necesidades y el nivel de aprendizaje de la clase. Podemos utilizar el texto literario como pretexto para explotar muchos aspectos, literarios y extraliterarios, para trabajar exponentes lingüísticos, gramaticales, léxicos o socioculturales, para el enriquecimiento de la comprensión lectora y la expresión escrita y creativa, o como fin en sí mismo.

Y todos esos usos son válidos, aunque consideramos más interesante abordar el texto literario como un fin en sí mismo y como un material riquísimo en contenidos socioculturales.

Pensamos, pues, que los textos literarios son auténticos, son muestras culturales de la lengua y son, además, textos lingüísticamente muy ricos y de gran calidad, que ofrecen un input extraordinario. La literatura, en fin, es un magnífico medio para mejorar y enriquecer el lenguaje y la comunicación, porque en la literatura se integran destrezas, se potencian estrategias de aprendizaje y se estimula la creatividad.

Pero, veamos cómo ha sido tratada la literatura en la historia de la metodología de ELE.

2.2. La literatura en la historia de la metodología de ELE

La literatura no ha sido tratada igual a lo largo de la historia de la metodología ELE. Stembert, R. (1999) nos ofrece un breve panorama historiográfico sobre su tratamiento:

En el período clásico se estudia la L2 a partir de textos de autores relevantes que servían como modelo de lengua y cultura. El objetivo era traducir, memorizar o imitar. Se estudia exclusivamente a los clásicos. Esto supone reduccionismo lingüístico, ya que sólo se observa un modelo de lengua. Se atiende únicamente a las destrezas escritas. Así pues, la cultura queda reducida a un «cursillo de historia literaria».

En los métodos estructuralistas se da importancia a las estructuras gramaticales y la literatura queda destronada del aula. La literatura se utilizaba exclusivamente como complemento cultural y siempre a partir de los niveles intermedio-alto/avanzado.

En los enfoques comunicativos hay un interés por el desarrollo de la competencia lectora, más allá de la comprobación de la comprensión. Se persigue la interpretación. La literatura es vista bajo la perspectiva textual, no se habla de literatura, sino de textos literarios. Se explotan como muestras de lengua y como textos auténticos y comunicativos de calidad. Los textos literarios se utilizan como «pretextos» para ejercicios orales y escritos, aunque su presencia suele ser escasa. El tipo de texto depositario del contenido sociocultural es el periodístico. Empiezan a aparecer

materiales complementarios específicos para la enseñanza de la literatura en ELE que contemplan la literatura como juego del lenguaje.

En los últimos años destaca la bibliografía dedicada a la reflexión sobre la didáctica de los textos literarios. Y han surgido varias propuestas para utilizar los recursos literarios en el aula de lenguas extranjeras.

Pero, a pesar de este hecho, es todavía difícil encontrar libros de texto donde la presencia del texto literario no sea limitada. Además, sigue existiendo una polémica en cuanto al uso o no de la literatura en la clase de idiomas, sobre sus ventajas e inconvenientes. Conviene examinar los argumentos en contra y a favor de la inclusión de la literatura en el currículo.

2.3. Ventajas y desventajas de trabajar con la literatura en la clase de lenguas extranjeras

Numerosos autores han enumerado las ventajas y desventajas de trabajar con textos literarios en las clases de lenguas extranjeras. Veamos primero las desventajas atribuidas a la literatura; Widdowson (1979) señala las siguientes:

- La literatura y el lenguaje literario es difícil.
- No utiliza lenguaje natural.

- No funciona como guía para la cultura, ya que puede plantear contextos imaginarios, descabellados, desplazados en el tiempo, irrelevantes.
- Se afirma que la literatura refleja una perspectiva cultural determinada, lo que podría resultar demasiado complejo para los estudiantes.
- No presenta situaciones reales como las de la vida diaria.
- La literatura no se relaciona con los objetivos de la mayoría de los estudiantes, que suelen perseguir fines técnicos y/o académicos específicos.
- El estudio de la literatura escasamente ayudará a los alumnos a alcanzar sus objetivos profesionales o académicos.
- Enseñar literatura, en especial, poesía, implica familiarizar al alumno con un modelo de lengua incorrecto, porque viola las normas sintácticas y léxicas.
- El principal objetivo del profesor es enseñar la gramática del idioma, la literatura contribuye de modo muy limitado al cumplimiento del mismo debido a su complejidad estructural y al uso particular que hace del lenguaje.
- Las destrezas orales son más importantes. El lenguaje hablado es primordial.

Ante estas desventajas se pueden dar numerosos contrargumentos. Así, a los autores que indican que el lenguaje literario es difícil y no es natural, podemos objetar que no es ni más ni menos difícil o natural que la publicidad, que el texto periodístico, que el lenguaje oral y/o coloquial. Y, además, se pueden señalar muchísimas ventajas en el uso del texto literario. Entre ellas, las que nos muestran autores como Gwin , T. (1990), Lazar, G. (1993) o Sitman (1994), que indican que el uso de la literatura es positivo porque:

- Proporciona a los estudiantes un input escrito significativo e interesante.
- Proporciona un foco de output significativo a través de la escritura y la discusión.
- Es uno de los medios más efectivos para aumentar el vocabulario en L2, porque se dirige en primera instancia a hablantes nativos.
- La literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la cultura extranjera y ayudarles a desarrollar una «conciencia cultural» amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo. Todo esto también contribuye a estimular la imaginación e incluso puede llevar a la creación de textos propios.
- Aumenta la comprensión del estudiante respecto a los valores de los hablantes de la L2 —es un modo de ganar fluidez en la lengua extranjera—.

- Fomenta la apreciación de la lengua como una lengua bella.
- Proporciona experiencia real para el tipo de lecturas que el estudiante puede encontrar en círculos académicos y, en general, de la vida cotidiana.
- Si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos.
- Proporciona un medio eficaz para entender la complejidad de los elementos sutiles de la buena escritura.
- Es material auténtico.
- Es motivador.
- Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.
- Desarrolla en los estudiantes habilidades interpretativas.
- Expande la conciencia de los estudiantes sobre la lengua.
- Estimula a los estudiantes para que hablen de sus sentimientos y de sus opiniones.
- Tiene valor educativo en general.
- Posee un alto estatus y por tanto es altamente valorada.

- La literatura es un medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones, ya que presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social.
- Ayuda a desarrollar las cuatro destrezas.

Benigno Delmiro Coto (2002, pág. 16-18) nos habla de otros aspectos positivos y no menos interesantes en el uso de la literatura, sea en el aula ELE o no. Indica que las actividades literarias son útiles porque:

- ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla;
- se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital que a todos inevitablemente nos llega;
- dan infinitas respuestas al absurdo que siempre anida en cada existencia vital;
- preparan para entender y adaptarse más adecuadamente a la desgracia ineludible;
- relativizan la configuración física y psicológica de cada uno y la de quienes nos rodean, distinguiendo las máscaras de la realidad;
- colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda a aumentar la capacidad de valoración crítica;

- ayudan a encontrar múltiples sentidos en lo que se hace;
- previenen del manejo propagandístico de los medios de comunicación;
- enseñan el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo;
- permiten sentirse como persona y «construirnos» como personaje que actúa en un contexto social;
- desarrollan la capacidad de análisis concreto de situaciones concretas;
- conectan con la cultura, entendida ésta como memoria no hereditaria de la colectividad, y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos;
- favorecen el entendimiento de la sociedad como conjunto de grupos cuyos intereses están en un conflicto presente en los discursos de cada participante en la estructura social.

Así pues, parece que la literatura es un recurso sumamente rico para los estudiantes.

Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1999) añaden que la literatura es un fenómeno comunicativo y es una de las manifestaciones culturales más representativas de una lengua. Por un lado, los textos literarios son exponentes de los distintos usos y aspectos de la lengua (gramaticales, funcionales, culturales) en un contexto auténtico y de una rica gama de registros y dialectos, encuadrados dentro de un marco social, y constituyen

un buen recurso didáctico ya que pueden servir como refuerzo para los modelos de aprendizaje del alumno. Al mismo tiempo, son testigos de su época, espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que habla esa lengua, y al permitirnos aproximarnos a esas distintas mentalidades, constituyen una óptima herramienta de acercamiento cultural. Los textos introducen al lector en la cultura que los produjo.

Sitman y Lerner citan a Martínez-Vidal (1994), quien señala que trabajar con textos literarios es una experiencia enriquecedora de apertura a nuevos horizontes a partir de textos y actividades mediante los que se trabajan las cuatro destrezas y se enseñan y practican las estructuras gramaticales y el léxico del español en un contexto auténtico y variado, al tiempo que se descubre el mosaico de dialectos y subculturas⁴ que componen el mundo de habla hispana en toda su heterogeneidad.

Las autoras subrayan la importancia del contexto histórico como herramienta de acercamiento al texto cuya lengua y mundo referencial pueden provocar desencuentros a la hora de estudiarlos desde la óptica de E/LE. Indican que los textos literarios son formas de cultura, al igual que la música, la pintura o el cine, y proponen que el aula de ELE sea un lugar de encuentro intercultural. De esta forma, al examinar un texto literario como un componente más, dentro de un marco referencial más amplio y variado,

⁴ Se entiende por subcultura a una variante cultural en un grupo determinado de la sociedad; es un segmento de la cultura que posee algunas características que le son propias y que le distinguen y le hacen particular con respecto al resto de la cultura. Pero hay señalar que esa diferenciación subcultural no significa un apartamiento total de los patrones culturales del contexto social en el cual está inmersa y al que pertenece. No debe entenderse la subcultura como algo al margen de la sociedad, sino que la cultura global es heterogénea, la sociedad está formada por un mosaico subcultural.

será más fácil acceder al contenido cultural y reconstruir el mundo y el contexto en los que se producen los textos y los intercambios comunicativos.

En resumen, «la literatura desempeña una triple función como estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa en sus componentes lingüístico y cultural: el texto literario incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del mismo, a la vez que lo sumerge en la cultura extranjera para luego ayudarlo a desarrollar una conciencia cultural más amplia que le permita eventualmente aprehender y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente al suyo. De esta manera, el estudiante aprende a pensar críticamente y a desarrollar la capacidad de apreciar y responder al uso y manejo del idioma en distintos tipos de textos, tanto más si al mismo tiempo se emplea la lengua para discusiones en clase o en asignaturas escritas. Estos textos son un lugar de encuentro que estimulan la comunicación, mejoran el nivel lingüístico y despiertan el interés por el mundo cultural en el cual la lengua se ha gestado y el placer por la lectura.»⁵

Para concluir esta defensa del uso de la literatura en el aula de ELE, podemos tomar un ejemplo que nos muestra Antonio Mendoza Fillola (1999: 12-13), que transcribe un texto publicitario de una entidad bancaria para comprar un producto, un plan de pensiones. En el texto se alude al cuento de la cigarra y la hormiga. Y este texto sirve para mostrar, dice Fillola, que «la activación de la competencia literaria es una necesidad en

cualquier orden de la vida cotidiana y no sólo en situaciones de recepción literaria. La apelación del texto publicitario a los referentes literarios es una muestra de que la competencia literaria se proyecta no sólo en la recepción de producciones estéticas, sino que participa en múltiples actos de comunicación y relación sociocultural. Para captar el objetivo del mensaje debemos conocer el hipotexto literario aludido».

Añade Fillola que esto demuestra la importancia de la competencia literaria, del intertexto lector, porque gracias a él se ha producido la asociación y la inferencia.

Transcripción del texto:

«¿Conoce el nuevo cuento de la cigarra y la hormiga? Había una vez una cigarra, que vivió despreocupada todo el verano y cuando llegó el invierno, se encontró sin nada. Luego, había una hormiga que trabajó y trabajó todo el verano para poder así pasar el invierno. Y luego, había una hormiga lista, que trabajó todo el verano pero también lo disfrutó, porque en esta vida hay que pensar en el futuro, sin olvidarse de disfrutar el presente.

Desgrave ahora. Disfrute después. Plan de Pensiones Individual BBVA»
(ABC, 2-XII-95, p. 61)

Así pues, es necesario construir una competencia cultural, intercultural y específicamente literaria, con el propósito de definir el contexto en el que se producen las lenguas, enfatizando así una dimensión comunicativa del aprendizaje.

⁵ Cito literalmente de Sitman y Lerner (1999: pág. 4).

Veamos más en detalle cómo es el proceso lector y cómo se llega a la competencia lectora y, más tarde, a la literaria. Y cómo es el proceso de escritura, de expresión escrita, para poder definir la competencia literaria.

2.4. Competencia literaria

Para acercarnos al texto literario, para descubrir su finalidad, para relacionarnos con él, para construir su sentido a partir de la relación que establecemos con este tipo de texto, son necesarias unas estrategias de acercamiento al texto literario, es necesaria una competencia más allá de la competencia lingüística. Y eso es lo que debemos ofrecer a nuestros estudiantes: unos conocimientos, habilidades, estrategias, en suma, una competencia para que la comunicación literaria se lleve a cabo con éxito.

De las distintas definiciones que existen de competencia literaria, Matilde Sallés (2004) recoge dos que resultan interesantes:

Bierwish (1965) define la competencia literaria como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores más representativos».

Para (Colomer, 1995) el aprendizaje de la competencia literaria incluye saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional.

En estas definiciones encontramos términos que intervienen en la competencia literaria: conocimiento, saberes, habilidades, hábitos o actitudes de dominio. Pero también hay que definir, para comprender en qué consiste la competencia literaria, otros términos que forman parte de ella: intertexto lector, interpretación, significado y sentido.

Para hablar de competencia literaria debemos descubrir, primero, en qué consisten la competencia lectora y los procesos de expresión escrita, porque uno de los componentes de la competencia literaria es la competencia lectora; no hay competencia literaria sin el apoyo de la experiencia lectora o receptora. Y, del mismo modo que la capacidad productiva, la expresión escrita es otra destreza necesaria para la competencia literaria.

2.4.1. Componentes de la competencia lectora: saber, saber hacer (hábitos y estrategias) y competencia discursiva

Hagamos un breve repaso de los procesos y componentes de la competencia lectora ⁶.

En primer lugar, conviene dejar claro que el proceso de lectura es activo, la lectura es una destreza activa, porque el lector imagina, se anticipa, aporta y a la vez se deja interpelar por el texto, que le sugiere correcciones sobre

⁶ Se resume a continuación las ideas que sobre estos términos ofrecen los siguientes autores:

- Equipo Pedagógico Nebrija (1998) *Didáctica del español como lengua extranjera: las destrezas lingüísticas*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Hernández Blasco, M^a José (1991) «Del pretexto al texto»; en: *Cable*, n^o 7, Madrid.
- Fernández López, Sonsoles (1991) «Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje»; en *Cable*, n^o 7, Madrid.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001) *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha..

previas interpretaciones, nuevas vías de ver el texto, le produce sorpresas, preguntas, sentimientos, etc.

La competencia lectora está formada tanto por un saber como por un saber hacer. Está formada por unos conocimientos previos, por una experiencia sociocultural, pero también por unas estrategias personales de lectura y aprendizaje, y hace falta disponer de una competencia discursiva. Una competencia discursiva en lo que se refiere a: tener una familiaridad con el género y el tipo de escrito, reconocer la estructura del texto, tener la capacidad de reconstruir el sentido a medida que la lectura avanza, descubrir los elementos lingüísticos que cohesionan el discurso, y tener, por supuesto, una mínima competencia lingüística.

SABER

El lector organiza las informaciones que tiene almacenadas en su memoria, las organiza en estructuras cognitivas, en esquemas, que serán los responsables de los procesos de relación y reajuste entre las informaciones existentes y las adquiridas. Pero el lector, además de poner en marcha esos conocimientos previos y organizarlos en esquemas cognitivos, tiene que poner en marcha también los esquemas lingüísticos. De esta manera, la lectura en una segunda lengua será óptima.

La recepción lectora está basada en razonamientos, inferencias, valoraciones, y en expectativas que hacen que hagamos inferencias, que construyamos el significado total del texto.

Cuando el lector se acerca al texto tiene una razón para hacerlo: razones personales, deseos, necesidades laborales, académicas, de ocio, etc. Así, el

lector no parte de cero, el lector parte de unas referencias, una información previa sobre lo que puede o no encontrarse en ese tipo de texto, sobre cómo puede estar organizada la información en ese texto, sobre qué contenidos puede encontrarse en ese texto... Y estas referencias facilitarán la captación del mensaje escrito. Así pues, para facilitar la comprensión lectora habrá que dar referencias al estudiante antes de enfrentarle al texto (sea o no literario).

La comprensión del texto literario depende de los conocimientos y de las referencias culturales del lector; depende también de los convencionalismos culturales y de los supuestos artísticos y estéticos aceptados en la época en que vive el lector.

Entonces, la competencia literaria está formada, entre otras cosas, por esos conocimientos, experiencias y saberes previos de que dispone el lector antes de enfrentarse al texto. Y esto significa que el lector, en la recepción literaria, hace siempre una lectura personal, porque sus saberes previos diferirán de los del resto de los lectores y, de este modo, las inferencias que haga sobre el texto serán únicas, las descodificaciones dependerán no sólo del texto sino de sus conocimientos y saberes previos sobre el propio texto, sobre el autor del texto, sobre otros textos previos, sobre la sociedad en que se escribió el texto, o sobre la sociedad en que se lee el texto.

SABER HACER: HÁBITOS Y ESTRATEGIAS

Por otro lado, el lector que se enfrenta a un texto tiene ya unos hábitos y estrategias de lectura que agilizan el proceso de captación, de recepción de la información. Hábitos como: detenerse en los puntos sobresalientes, leer

sólo los puntos que cree interesantes, pasar por alto detalles no importantes para el lector, fijarse en palabras clave, en subrayados, etc. Y estos hábitos agilizarán la aprehensión global de los elementos significativos. El lector, además, usa estrategias como: inferir el significado de palabras desconocidas a través del contexto, rellenar lagunas de comprensión, formar hipótesis, predecir, confirmar o anular las hipótesis previas, etc.

Por eso, si queremos que la comprensión lectora tenga éxito, debemos desarrollar en nuestros alumnos estos hábitos y estrategias, hacerlos conscientes y potenciar su uso. Hay que promover en el estudiante una actitud activa para que resuelva por sí mismo los problemas que pueden surgir ante el texto.

COMPETENCIA DISCURSIVA

Otro elemento fundamental en la competencia lectora es la competencia discursiva, la capacidad para captar la coherencia de un texto, para reconstruir su mensaje de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes.

El reconocimiento del género y tipo de escrito y su estructura son relevantes para la comprensión lectora. La identificación del género al que pertenece el texto posibilita el reconocimiento de unos paradigmas que agilizan la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis, la relación con el emisor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, neutra, poética, etc. que requiere el texto. Además, al reconocer el tipo de discurso, el lector activa la macroestructura, el esquema de contenido.

El lector reconstruye, pues, el sentido del texto mediante su participación activa que, a partir de los indicios que el autor moviliza, descubre el significado del texto. Además, las experiencias y conocimientos que el lector aporta cuando se enfrenta al texto literario y el porqué o para qué lee pueden enriquecer o limitar, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención. Los conocimientos previos del lector, sus estrategias, los esquemas y las expectativas del lector (previas a la lectura) activan las hipótesis que hace el lector durante la lectura. Y, por último, la coherencia interna del texto, la homogeneidad, el mundo de experiencia al que remite el texto tienen un efecto acumulativo y facilitan progresivamente el proceso de la lectura.

2.4.2. De la codificación a la interpretación

El texto literario determina una interacción, porque el lector aporta todos sus conocimientos: lingüísticos, pragmáticos, estilísticos, sociales, personales, enciclopédicos, su saber sobre el mundo y su propia sensibilidad y personalidad para interpretar el texto. El significado del texto literario queda construido por la participación del lector. Las aportaciones del texto y las del lector se condicionan para la recepción de la lectura. En todo texto hay un lector implícito, al que se dirige el autor. Y el significado del texto dependerá de la vinculación entre el texto y el lector y de las interpretaciones e inferencias que el lector haga del texto.

Así pues, debe quedar claro que comprender un texto literario no es lo mismo que interpretarlo. No es sólo descodificarlo. Se puede comprender

pero no interpretar. Interpretar requiere, entre otros aspectos, un aporte de imaginación y unos conocimientos personales previos.

Las diferencias entre descodificación e interpretación quedan claras en Antonio Mendoza Fillola (1999: 15-16), para quien aprender a descodificar es la actividad primaria de acceso a la lectura, es una actividad estrechamente relacionada con los convencionalismos formales y denotativos del sistema de la lengua y su meta es el reconocimiento de unidades que componen el texto. El aprendizaje de la descodificación es una primera aproximación al nivel más «objetivo» del sistema de la lengua.

Sin embargo, añade Mendoza Fillola (1999: 16), la interpretación es un acto más complejo que la comprensión, a la que previamente implica en su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Mientras que comprender el significado puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte «comprender el sentido» es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

Para conseguir la competencia literaria, hay que conseguir interpretar el «sentido», no sólo descodificar el «significado». Aprender a interpretar es el objetivo último para la competencia literaria. Interpretar es, concluye Mendoza Fillola (1999: pág. 16), atribuir una valoración personal a lo expuesto en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión, o, como mucho, paralelamente a ella. El texto literario actúa como activador

de los conocimientos y de las experiencias del individuo lector. Interpretar supone captar la intención del autor o del texto, traspasando la apariencia formal de la textualización, para ponerla en combinación con la personal opinión y valoración. Sólo a través de la interpretación —y no sólo de la comprensión— es posible llegar a la integración en el ámbito cultural. Esta diferenciación entre descodificación, comprensión e interpretación debe marcar, además, la progresión formativa y metodológica. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector y al goce estético.⁷

Para interpretar un texto literario (y no sólo descodificarlo) es recomendable disponer de: a) un conocimiento histórico: contexto de la producción literaria de la época en que se desarrolla el argumento; b) un conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor cuyo texto se va a trabajar; c) un conocimiento de la propia historia literaria; d) conocimiento de otros textos (literarios, musicales, plásticos, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar; e) conocimientos sobre las características del género en el que se clasifica el texto que se va a trabajar; f) conocimiento sobre algunos conceptos generales (o especializados) de la teoría literaria; g) conocimiento lingüístico general; h) conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.)

El conocimiento, pues, no sólo no estorba al disfrute de textos literarios, sino que lo enriquece, estimulando las posibilidades de interacción del lector con el texto y permitiendo las inferencias y las anticipaciones. Hace

⁷ Hasta aquí Antonio Mendoza Fillola (1999)

aprovechar la espacialidad y la perdurabilidad de la escritura (permanencia) para profundizar en los posibles niveles de lectura de un texto literario.

No es necesario un dominio absoluto, un conocimiento lingüístico absoluto, porque cuando el conocimiento lingüístico no es completo se puede descodificar, aunque habrá problemas en la interpretación. Cuando el conocimiento lingüístico es mayor y se tienen conocimientos históricos y conocimientos sobre la obra del autor, habrá interpretación, el lector incorporará el texto a su propio mundo, a su propia experiencia (y al revés.)

La propia experiencia del lector, su visión del mundo, de su ideología, de su afición por la lectura o por la escritura, de su valoración de la cultura escrita en general harán que se produzcan los siguientes procesos cuando se enfrenta a un texto literario: reconocimiento; selección de la información relevante y resumen; reconstrucción del contexto (inferencia); relación con otros textos; anticipación; análisis y crítica; y creatividad (interactuar con el texto, reconstruir, interpretar, así la lectura preparará para la expresión escrita, para la construcción de textos personales).

CONCLUSIONES

Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1999) nos explican en qué consiste la competencia literaria y todo el proceso de proceso de comunicación literaria. Sus opiniones nos sirven como conclusión a este capítulo:

Un autor, cuando escribe para un público determinado (o determinado en mente), crea un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un

ámbito sensorial y afectivo con alta carga cultural, mezcla de valores universales y de otros característicos de su cultura, que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual, incluso física, pero que es, al fin, un acto comunicativo subjetivo. Y, para descifrar el verdadero contenido del texto, es imprescindible que el lector abandone su historicidad y se traslade a la del texto, para luego comparar ambas y negociar primero el significado (literal) y después interpretar el sentido (literario) del mensaje, de acuerdo con el mundo cognitivo-afectivo que cada uno traiga consigo a la lectura.

En el aula de ELE, este viaje de exploración, identificación, interpretación y descubrimiento intercultural se convierte en un proceso interactivo e intersubjetivo de comunicación —entre el autor y el texto, el texto y el lector, el lector y los otros— que culmina con la adquisición de la competencia lingüística y el acercamiento cultural.

Durante la tarea conjunta de descodificación, que no requiere ni una competencia lingüística muy desarrollada ni la comprensión total del texto, todos van perfilando ideas y descubriendo valores, a la vez que aprenden a entender su propio mundo en tanto van comprendiendo el del otro. De este modo podemos decir que el texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del «otro» —tanto los contenidos de los textos en la lengua meta como las interpretaciones de los compañeros sobre los mismos—, en un ámbito no tópico (no artificial), a la vez que sirve de estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística y cultural y, por ende, como un instrumento para la comunicación y para el acercamiento cultural.

2.5. Estrategias de lectura y de expresión de textos literarios. Implicaciones didácticas

Si queremos que la experiencia y la comunicación literarias se lleven a cabo con éxito y con competencia, hay que conseguir que el estudiante conozca, le guste y aprecie la experiencia literaria; y para conseguirlo hay que estimular los hábitos y estrategias de lectura y expresión de la literatura creativa, hay que conseguir, provocar que el estudiante disfrute con el texto literario.

Carlos Lomas, en la introducción a Benigno Delmiro Coto (2002: 9), cita a Luis García Montero, que escribió en sus *Lecciones de poesía para niños inquietos* (1999):

«Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía nace de una mirada porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo».

Y Carlos Lomas añade, refiriéndose no sólo a la lectura de textos literarios, sino también a su creación, que la literatura en el aula «debe constituir un foro donde el alumno aprenda a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y a volcar los sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos cauces originales e ingeniosos.»⁸

⁸ Cito textualmente de: Lomas, Carlos (2002: pág. 9) «Introducción»; en: Benigno Delmiro Coto (2002) *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó

Debemos proporcionar unas condiciones y estrategias para desarrollar las competencias lectora y literaria, para desarrollar la creatividad. Veamos en detalle algunos de estos factores.

2.5.1. Estrategias de competencia lectora y de expresión escrita

En primer lugar, conviene examinar qué estrategias se deben poner en práctica para desarrollar la competencia lectora.

ESTRATEGIAS DE COMPETENCIA LECTORA

El Equipo pedagógico Nebrija (1998) señala algunas estrategias para la competencia lectora, como:

- Hacer accesible, facilitar la lectura: familiarizar al alumno con el tema y tipo de texto, para superar obstáculos gramaticales, léxicos y/o culturales. Estimular al estudiante en su proceso de lectura dándole una razón para leer. Motivarle.

- Hacer referencia al paratexto: a los elementos verbales, icónicos, materiales o factuales que rodean al texto, que acompañan al texto. Porque el paratexto contribuye a concretar la lectura, predispone o condiciona para la lectura y acompaña cooperando con el lector en su trabajo de construcción y reconstrucción del sentido. El paratexto está al servicio del texto, que es la razón de ser, que existe para ser leído o porque es leído.

- Facilitar y potenciar las estrategias de lectura: a) hacer uso eficaz y selectivo de los recursos disponibles: diccionarios, gramáticas, preguntas al profesor, otros textos; b) buscar temas de interés personal y sobre los que se tengan conocimientos previos; c) activar y utilizar el conocimiento previo y el contexto para hacer predicciones sobre la información contenida en el texto y para poder interpretarla; d) fijarse en los indicios icónicos para buscar referencias de todo tipo; e) potenciar una actitud positiva ante el texto (como respuesta a unas necesidades informativas y de conocimiento o como experiencia enriquecedora personal); f) desarrollar la función lúdica del texto; g) activar la imaginación a partir de todos los referentes, el contenido, función y tono del texto; h) posibilitar la inferencia del significado de las palabras a partir de las propias experiencias, a partir del contexto y de los referentes lingüísticos; i) formular hipótesis progresivas; j) tomar notas; k) distinguir lo principal de lo secundario; l) hacer lectura rápida para seleccionar información concreta.

- Potenciar o facilitar el que la lectura tenga una satisfacción y haya compensado y haya servido para algo: encontrar respuestas a cuestiones, ver cubiertas las necesidades de la lectura, haya sido la lectura del texto y el texto en sí un pretexto o un fin en sí mismo.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA

Entre las estrategias de expresión, el Instituto Cervantes (1994) propone las siguientes:

- Estrategias de aprendizaje: a) utilizar de manera adecuada los diccionarios y las gramáticas disponibles; b) comparar los rasgos propios del español con los de la lengua materna; c) adoptar una actitud positiva ante la presencia del error; d) realizar una selección personal de contenidos

- Estrategias de comunicación: a) tomar conciencia de quién es el destinatario, para que el escrito sea adecuado a la situación comunicativa y el tema; b) planificar el texto mediante la elaboración de un esquema inicial y borradores sucesivos; c) releer varias veces, atendiendo a aspectos como el contenido, la corrección gramatical, etc.; d) redactar teniendo en cuenta los principios de coherencia y de cohesión que rigen el texto escrito; e) reconocer los diferentes estilos; f) saber cómo organizar la información según el tipo de texto o discurso.

Además, E. Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y T. S. Blanco (1996) destacan:

- Estrategias de selección e identificación de objetivos: antes de escribir el alumno se preparará para la tarea de escritura.

- Estrategias de memoria: habrá que seleccionar el tema del que quiere hablar y activar el vocabulario correspondiente.

- Estrategias de organización: para organizar su discurso habrá que analizar y razonar la importancia de cada uno de los puntos que se quiere tratar, tendrá que crear una estructura.

- Estrategias de compensación: desarrollará técnicas para encontrar una palabra cuando no recuerde o no conozca la que está precisando.
- Estrategias de autocorrección y estrategias sociales: corregirá su ejercicio, cosa que podrá hacer con los compañeros y/o individualmente.

Por su parte, Daniel Cassany (2001) nos aporta algunas ideas fundamentales a tener en cuenta en el aula para la enseñanza de la composición:

- Es importante que el aprendiz escriba cooperativamente y colabore con otros. Para Daniel Cassany, las tareas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices. Ya que consideramos el lenguaje como algo social que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción, las tareas deben fomentar la ayuda entre aprendices. Los estudiantes se ayudarán a buscar ideas, organizarlas. El silencio no favorece el aprendizaje de la escritura; y, al contrario, dialogar, conversar, escuchar son formas de captar ideas, de desarrollarlas, de interpretarlas y de prepararlas para la escritura.
- Es bueno que el aprendiz lea lo que escribe, porque la lectura también forma parte del proceso de escritura, ya que así se verifica que lo que se ha escrito concuerda exactamente con lo que uno había pensado.
- Es importante la autorregulación y la planificación: decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, corregir lo

que se escribe, etc. forma parte del proceso de escribir. El docente nunca debe ser un juez, sino colaborador, lector y asesor.

- Los productos intermedios (los borradores) son muy importantes, ya que muestran las interioridades de nuestra mente y los caminos que sigue y explora nuestro pensamiento. Prestar atención a las producciones intermedias fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado.

Pero ¿qué estrategias, qué condiciones se deben desarrollar para conseguir la competencia literaria y la creatividad?

2.5.2 Estrategias y condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia literaria

Si queremos que nuestros alumnos desarrollen la competencia literaria en el aula, debemos tener en cuenta, como punto de partida para desarrollar estrategias literarias, algunos aspectos fundamentales:

Debemos rentabilizar el conocimiento previo y de la experiencia del estudiante; hay que asumir riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente; es necesario activar recursos para que el estudiante se involucre en su propio proceso de aprendizaje; hay que tratar de ofrecer variedad e integrar destrezas, así como trabajar con distintos géneros textuales desde el punto de vista de la interpretación y de la expresión; la selección de textos y actividades debe hacerse en función de las características del grupo; es necesario provocar la interacción

estudiante/estudiante y estudiante/profesor, porque tanto el compañero como el profesor son fuente de información.

Belén Artuñedo Guillén y Teresa González Sainz (1999: 9-19) añaden que para que el alumno desarrolle sus propias estrategias es necesario proporcionarle un input, normalmente la lectura, que posibilita la interiorización de algunas características fundamentales como la organización del texto. Además, para estas autoras, los criterios para la programación de actividades de expresión escrita son la contextualización (situación de producción, lapsus de tiempo entre escrito y respuesta, registros), la finalidad del escrito (actividades dirigidas a un lector real, propósito claro del escrito), la motivación (capacidad del alumno de crear de forma reflexiva y mediata «su» lengua, es decir, conciencia de adquisición) y la integración con otras destrezas, aproximando el uso de la lengua a la vida real.

Veamos con atención algunas de las condiciones y estrategias de interpretación y de creación de textos literarios, para conducir a nuestros estudiantes a la adquisición de una competencia literaria adecuada.

CONDICIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Aimée González Bolaños y Elena Palmero González (2004: 221- 229) nos ofrecen una visión general de lo que se debe hacer en el aula para desarrollar la competencia literaria.

Las autoras plantean que la interpretación es un componente principal en la enseñanza-aprendizaje de la literatura en un contexto dialógico,

productivo e interactivo. Se trata de considerar los enunciados literarios como interpretables de múltiples maneras, potenciándose el análisis de la enunciación y sus contextos, en los que ciertamente lengua, cultura y sociedad, en su sentido más vasto, constituyen espacios centrales de interacción. El texto literario es un tipo de texto cuya naturaleza es ambigua y polisémica. Las autoras proponen las siguientes estrategias:

- Debe motivarse la tarea analítica con los textos, ejercitando tanto las capacidades intelectivas, de pensamiento, como las de expresión oral y escrita.
- Se deben desarrollar hábitos lectores atendiendo a los gustos y preferencias, a las necesidades vitales, culturales y sociales de nuestros alumnos, introduciendo de manera sistemática la perspectiva del sujeto, no sólo como productor, sino como receptor activo, en la disciplina literaria.
- Debe tenerse en cuenta, a la vez, que las fuentes y medios de los discursos literarios se multiplican en la era de la informática. Hay ahora una renovación profunda de las maneras tradicionales de concebir el soporte material de la escritura y la propia circulación de los textos. Así, resultan altamente productivas las relaciones con otros medios y apoyos audiovisuales como grabaciones sonoras, filmes, vídeos, diapositivas, mapas, visitas a museos y lugares de especial significación para la literatura, asistencia a exposiciones, representaciones teatrales, conciertos, conferencias científicas, ferias y presentaciones de libros, y

aprovechar las posibilidades de documentación e información que ofrece Internet.

- Se trata de investigar tanto la naturaleza intratextual como las resonancias sociales del texto literario, los vínculos de signo literario con sus intérpretes sobre la base de la constitución del texto (sintaxis) y los significados (semántica).
- Hay que adoptar una perspectiva que privilegie la creatividad al abordar el texto literario, y generar un método interactivo en el aula capaz de movilizar la actividad dialógica. Se convierte así la clase en diálogo, conversación, intercambio; en diálogo desprejuiciado y despojado de la falsa idea de perseguir en el texto una «gran verdad», una interpretación última y trascendente. Las verdades relativas son meta, son camino para potenciar el conocimiento.
- Esta conducta requiere estimular la imaginación del alumno, enriquecer su mundo imaginario, así como la capacidad de expresarse, de hallar las palabras capaces de comunicar su mundo de ideas; y, a la vez, hay que hacer que el alumno descubra el placer de la lectura y su faceta lúdica.

Se trata, pues, de generar el conocimiento a través del contacto directo con la obra literaria. Es tarea del profesor abrir el texto a significaciones no estereotipadas, desacralizándolo con la intervención creadora y productiva del alumno, que hurga, juega, se apropia y transforma el texto en detonante de su actividad creadora.

CONDICIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Un autor preocupado por la escritura creativa en las aulas es Benigno Delmiro Coto (2002, pág. 16-18), quien señala que uno de los componentes de la competencia literaria es el dominio de la escritura en general, y la de la intención literaria en particular, como objetivo de aprendizaje, situado en el mismo plano que el fomento del gusto por la lectura y la interpretación de textos. Forma parte del trabajo del profesor integrar estos tres aspectos, que, además, alcanzan mayores rendimientos didácticos cuando son impulsados en armoniosa imbricación.

La clase de literatura puede articularse a partir de textos escritos por el alumnado. Este planteamiento supone una perspectiva que se corresponde a la perfección con los fines comunicativos que se desean en la clase, de ELE en este caso.

Los estudiantes, con unos objetivos, producen textos muy cercanos a lo que llamamos «literario». En un primer momento, predomina en ellos la función expresiva (saber dar nombre a las cosas, construir frases simples, saber transcribir o adaptar al papel el lenguaje oral...), y, pronto, se combina con la función poética (saber jugar con las palabras saliendo de esquemas preestablecidos, caracterizar personajes, inventar y recrear historias, expresarse con un lenguaje desacostumbrado...) Se obtienen textos eficaces que consiguen que el filtro afectivo del estudiante se haga cada vez más permeable al código escrito y se resuelva el miedo ante la hoja en blanco. Con actividades cuya finalidad es la de conseguir escritos próximos a lo literario, situadas, al principio, en la llamada *vía baja de*

producción textual, del tipo de las sugerencias fantásticas (Rodari, 1983) o las consignas (Grafein, 1981), se tiende un puente que facilita un tránsito natural.

Enumera Delmiro Coro unas condiciones imprescindibles si pretendemos conseguir textos de intención estética en nuestros alumnos:

- Configurar el aula tal como si fuese el escenario más adecuado a los propósitos creativos que se persiguen.
- Conseguir que el alumnado tome conciencia de lo que pueden llegar a escribir juntos como grupo de aprendizaje.
- Potenciar actitudes positivas ante el código escrito, la escritura literaria y el manejo y lectura de textos.
- Animar a quienes presentan un «filtro afectivo» poco permeable a los mensajes escritos, por razones, generalmente, localizadas en factores socioculturales.
- Tener previstas para cada tarea el tipo de estrategias de corrección y revisión de toda la producción textual del alumnado, acopladas al proceso de composición.
- Asistir y asesorar en la clase de forma individualizada.
- Concebir su acción pedagógica como susceptible de ser modificada a instancias de la práctica diaria.

Además, para Delmiro Coto, el profesor es una pieza clave para implicar a los alumnos en la lectura y otorgar siempre un sentido, una finalidad, a las actividades que se realizan, así como para desarrollar las ocasiones de interacción que favorezcan la adquisición de conocimientos, el debate sobre la significación, el desvelamiento de los signos y símbolos culturales y la relación con la tradición histórico-literaria.

Por su parte, Isabel Iglesias Casal (2000, págs. 941-954) insiste en la potencial capacidad creativa que existe en todos y nos da muchas pistas para potenciar, estimular y extraer esa creatividad dormida. Indica que la capacidad creativa existe potencialmente en cada uno de nosotros; sin embargo, requiere ser estimulada mediante una serie de estrategias específicas. Nos indica cuáles son esas estrategias y, además, ofrece los procedimientos pedagógicos que estimulan la creatividad, justificando al mismo tiempo la validez de sus principios.

En contra de algunas opiniones, que piensan que la creatividad es innata y no se puede enseñar, Isabel Iglesias Casal opina que la creatividad es una habilidad que sí se puede cultivar y desarrollar, basta con proporcionar entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas. Propone las siguientes ideas:

- Para la creación, además de la originalidad son necesarias otros criterios: la fluidez, la flexibilidad o la capacidad de elaboración. Añade la autora que la creatividad es una actividad compleja, porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. La creatividad tiene mucho que ver con la

experimentación: significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas. La creatividad, es además, autoexpresión, por eso en la medida en que tenemos dificultades para expresarnos y demostrar nuestra individualidad, la creatividad puede resultar un proceso doloroso. Por eso, no se trata de señalar a una persona con el dedo y pedirle que sea creativa; tampoco se puede pedir a nadie que tenga una idea brillante, pero sí se le puede insistir en que haga un esfuerzo creativo.

- Por otro lado, no vemos el mundo tal como es sino como lo percibimos, según la realidad y experiencias que tenemos frente a nosotros en cada momento. El cerebro sólo ve lo que está preparado para ver. Por eso, la esencia de la creatividad descansa en la habilidad para tener percepciones nuevas, pero la percepción es una actividad intencional y selectiva, pues de los muchos estímulos que llegan a los sentidos sólo unos pocos son seleccionados por el sujeto en función de sus intereses, actitudes o experiencias. Hay, por tanto, que proporcionar a los estudiantes instrumentos para ampliar su percepción. Necesitamos reemplazar nuestro «es» por un «puede ser». Algunos de los factores psicológicos que influyen en el desarrollo de la creatividad son: la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la búsqueda de lo novedoso, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. Entre los factores psicológicos que inhiben la creatividad, encontramos: el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes o a que lo sean los demás.

- Entre los factores sociales que favorecen el pensamiento creativo se encuentran el aprendizaje a través de error y acierto, la flexibilidad frente a lo innovador, un ambiente fomentador del intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo.
- No desarrollar actitudes autoritarias en el aula, porque coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje; ni actitudes burlonas, porque inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; hay que superar la rigidez del profesor; la excesiva exigencia de la verdad, porque deja de lado la creatividad; la intolerancia hacia una actitud de juego en relación con los contextos de enseñanza.

Isabel Iglesias Casal concluye que añadir un ambiente creativo incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explotará la dimensión de las distintas situaciones.

Por último, la autora cita a Menchén Bellón (1998: 164-165), quien nos muestra una serie de estrategias que se pueden desarrollar en el aula para incentivar el pensamiento creativo, para entrenar a los alumnos para el

análisis, la crítica y la reconstrucción de lo establecido. Acostumbrarlo a asombrarse, a inventar soluciones nuevas:

- El humor, el juego, las analogías, las discrepancias, la escritura creativa, la lectura creativa, las paradojas, las preguntas provocativas, la visualización, la relajación, el trabajo en equipo, la audición, la tolerancia y la interdisciplinariedad.
- La motivación, que es un factor fundamental para hacer algo creativo. Por eso, las actividades lúdicas estimulan la imaginación, la fantasía, la intuición, el humor y la espontaneidad. Nos proporcionan una nueva perspectiva, despiertan el material que se agazapa en el inconsciente y nos liberan de una manera estrecha de pensar; nos liberan, en definitiva, de las limitaciones del pensamiento racional.
- Fomentar en los profesores una actitud docente creativa, activa, personalizada. Se debe valorar la curiosidad, la capacidad de admirarse y de extrañarse. Se debe integrar razón, imaginación e intuición.
- Hay que desarrollar técnicas de sensibilización, proponer algo para ver qué sucede; hay que estimular, hay que incorporar ideas en la mente a fin de generar líneas de pensamiento nuevas y creativas. Algunas técnicas son: las preguntas, la síntesis creativa, el «role-playing» y el psicodrama, la relación, el «brainstorming», los ideogramas, las analogías, las alternativas, el azar, la crítica, el «collage» y la resolución de problemas.

Benigno Delmiro Coto (2002), propone poner en marcha todos los factores que se ponen en juego al producir textos literarios: el humor, los mitos, las leyendas, las pasiones, las emociones, se juega con las palabras, se lee y analizan los escritos de los demás, se debate acerca de los mecanismos de producción que se han puesto en marcha, recreamos lo que hemos vivido, leído, imaginado o soñado, sobre lo que nos han dicho, lo que pasó, lo que esperamos que pase, sobre lo que podíamos haber sido y no fuimos, etc.

2.6. Actividades y técnicas para trabajar textos literarios en la clase de lenguas extranjeras

Tras esta larga exposición de estrategias necesarias para desarrollar la competencia literaria, se hace necesario descubrir qué tipo de actividades son aptas para trabajar textos literarios en la clase de ELE.

Benigno Delmiro Coto (2002) ofrece un extenso panorama histórico de lo que son los talleres literarios y las técnicas y las actividades que se pueden aplicar para desarrollar la escritura creativa en las aulas.

Menciona, entre otros, los talleres literarios de Natalie Goldberg, Raymond Queneau, Gianni Rodari o la Escuela de Barbiana. Y en España destacan los talleres literarios de Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón, en los primeros años ochenta del siglo XX; y las propuestas de Esperanza Ortega, de Víctor Moreno o de Enrique Páez.

Y, por supuesto, no deja de mencionar los talleres literarios y propuestas que proceden de Latinoamérica, como las de Gloria Pampillo, Maite Alvarado o los talleres de gui3n de Garc3a M3rquez.

Gianni Rodari ofrece innumerables y ricas propuestas, estrategias y juegos orientados a inventar historias, individuales o colectivas, desarrollar capacidades l3gicas, crear seguridad en el grupo, iniciar din3micas de comunicaci3n, potenciar la socializaci3n entre los alumnos, etc. Algunas de las actividades que propone son:

- El binomio fant3stico: consiste en crear una historia partiendo de dos palabras extrañas, suficientemente distantes la una de la otra para que lo ins3lito las una, liber3ndolas de sus referentes cotidianos.
- Las hip3tesis fant3sticas, del tipo ¿qu3 pasar3a si...? Se pueden hacer a partir de un cuento
- Los efectos de extrañamiento: se describe un objeto como lo har3a alguien que nunca lo hubiese visto ante ni conociese sus posibles usos.
- Ensalada o confusi3n de cuentos: se trata de representar cuentos buscando efectos par3dicos. As3, pueden mezclarse personajes de distintos relatos, cambiar los atributos caracter3sticos de un personaje, conocer el final del texto y continuar la historia a partir de 3l, mezclar dos historias diferentes, etc.
- F3bulas en clave obligada: reinventar un cuento, ambientado en nuestro tiempo y en nuestra ciudad (Ej.: Blancanieves).

- Construcción de un «limerik»: escribir un poema, a partir de una rima dada. Cada verso corresponde a una función. El primer verso indica el protagonista; el segundo verso contiene alguna característica; el tercero y cuarto versos expresan el predicado; en el quinto verso se inserta el extravagante epíteto final.
- La mezcla de titulares de periódicos: se obtienen así noticias de acontecimientos absurdos (El Museo del Prado, herido de gravedad, es ingresado en prisión por parricidio).
- Cuentos para jugar: historietas cortas con tres finales diferentes razonando el porqué de las diferencias).
- El prefijo arbitrario: consiste en hacer productivas las palabras, que se deforman de un modo que resulte posible una lengua dada. El producto final puede ser un diccionario con definiciones (Ej.: artículo de Marta Sanz: «Noemas, hidromurias y otras incopelusas..»; en *Literaria*).
- El juego de papeletas con preguntas y respuestas para componer argumentos de estructura elemental (quién era, dónde estaba, qué hacía, qué dijo, qué contestó la gente, cómo acabó todo), que luego pueden dar lugar a narraciones breves del conjunto de la clase.

Natalie Goldberg nos ofrece algunas ideas para trabajar en talleres de escritura:

- Escritura de recuerdos.

- Escritura sobre acontecimientos, objetos, etc. que despierten fuertes emociones positivas o negativas. Darle la vuelta a las emociones y hablar de lo que entusiasma como si produjera rechazo y viceversa.
- Escritura de un texto a partir de la idea de un color (rojo, verde, azul...)
- Escritura fuera del aula: un paseo de quince minutos.
- Combinación de la escritura a partir de un color y la idea del paseo.
- Escritura precisa de la vida cotidiana: narrar con toda minuciosidad una mañana cualquiera.
- Escritura a partir de la visualización de un lugar preferido que se describe con todo detalle (el objetivo es que cuando alguien lea la descripción del espacio sea capaz de definir qué siente el narrador/escritor).
- Escritura que huye de la abstracción: descripción concreta de un abuelo, un maestro, de una situación que produce miedo.
- Escritura a partir de la técnica de ampliación: a partir del primer verso de un poema; a partir del comienzo de un capítulo de una novela; a partir de la frase escrita de un compañero.

Raymond Queneau propone intervenir en el texto para rehacer, completar desde el punto de vista comunicativo; intenta desarrollar estrategias que sirven para colocar al estudiante en la misma posición del lector que no se

limita a leer respetuosamente el texto, sino que interviene en él. Algunos ejercicios son:

- Comprensión y utilización de figuras retóricas, de esquemas métricos, de tiempos verbales.
- Juegos mecánicos basados en la supresión o agregación de letras y palabras hasta alcanzar el absurdo. Actualización de lipogramas (supresión de alguna de las vocales en la composición de un texto).
- Juegos con distintos registros lingüísticos.
- Sustituir las palabras del texto por su definición en un diccionario.
- Intentar reproducir la lengua oral.

De los talleres latinoamericanos son llegan actividades como éstas:

- Completar un texto con el comienzo, párrafos intermedios o el final dado.
- Poner títulos a los poemas.
- Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático.
- Textos colectivos: escribir un poema en grupo (cada alumno escribe un verso viendo la aportación del primero pero no la del segundo; o viendo la aportación del inmediatamente anterior, pero no la de los demás...)
- Responder a cuestionarios disparatados.

- Poner en circulación rumores. Leer una noticia de un suceso a un alumno, que éste la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles no.
- Caracterización de personajes partiendo sólo de nombres propios.
- Traducción imaginaria a partir de un texto en una lengua desconocida.
- Definir al modo del diccionario términos extraños.
- Rellenar globos de historietas gráficas.
- Cambio de sexo en la voz de una narración (cambio de punto de vista en la descripción y en la narración).

2.7. Algunos géneros interesantes: la poesía, la literatura memorialística, los epistolarios

Queremos destacar algunos géneros que nos parecen interesantes para la explotación de contenidos literarios y para la adquisición de la competencia literaria, como son la poesía y la literatura memorialística.

La poesía

El lenguaje poético ofrece una serie de características que nos parecen interesantes para su explotación: su brevedad y condensación de significado, su universalidad, su ambigüedad, o la capacidad para

despertar la reacción en el lector, entre otras. Mención especial merece Naranjo, M. (1999), que, citando a Maley y Duff (1990), ofrece una amplia gama de actividades para trabajar la poesía en el aula de ELE. Algunas de las técnicas y actividades mediante las que un texto poético se puede explorar para la enseñanza de una lengua extranjera son:

- **Reconstrucción:** se presentan textos de forma alterada o incompleta y el estudiante los restaura. Se puede alterar el poema mezclando palabras, líneas, párrafos; se puede presentar sólo el final o el principio o un fragmento intermedio. Los estudiantes crean o predicen lo omitido. Se puede omitir total o parcialmente la puntuación o la distribución en estrofas; se puede presentar un texto poético escrito en prosa o al revés. Se pueden intercalar fragmentos de dos o más poemas y los estudiantes tendrán que separarlos.
- **Reducción:** Los estudiantes reducen el poema eliminando algunos elementos; el poema quedará reducido, pero se intentará no cambiar el sentido y la corrección gramatical.
- **Expansión:** los estudiantes añaden elementos a un texto. Se pueden insertar elementos gramaticales, incluir pasajes descriptivos, narrativos o comentarios; se pueden añadir personajes, acontecimientos anteriores o posteriores, etc.
- **Sustitución:** los estudiantes suprimen elementos y los sustituyen por otros: cambian tiempos verbales, parafrasean, buscan sinónimos o antónimos, cambian el género del personaje del poema, cambian el punto de vista, sustituyen metáforas por un lenguaje familiar, cambian

el tono de los comentarios del autor, de los pasajes descriptivos, de los sentimientos (de optimista a pesimista, por ejemplo).

- Emparejamiento: se busca la correspondencia entre dos grupos de elementos: principios y finales de varios poemas, títulos con fragmentos, títulos o fragmentos con fotografías o dibujos, palabras descriptivas con el personaje del poema, poemas con extractos musicales, etc.
- Cambio de formato: se transfiere la información del poema a un nuevo formato: a mapas, gráficos, fotografías o dibujos; se pueden diseñar carteles, publicidad, etc.; se puede transformar el texto otro tipo textual.
- Selección: los estudiantes escogen un poema de acuerdo con un criterio o propósito: buscar en el poema un verso o cita que sirva como título; ofrecer varios fragmentos o varios poemas, para decidir cuál es el apropiado al nuevo propósito; presentar varios poemas a concurso, de acuerdo con unas reglas para el mismo, y justificar el ganador; ofrecer varios extractos de un poema y decidir qué fragmento no pertenece al poema; ofrecer varios poemas y decidir cuál de ellos no está en consonancia (temática, formal, etc.) con los otros.
- Jerarquización: ordenar un grupo de poemas de más a menos apropiados para un determinado propósito. Ordenar los poemas de acuerdo a su lenguaje (más o menos formal, más o menos complejo, etc.); ordenar poemas según sean más o menos apropiados para un anuncio publicitario, boletín de noticias, campaña electoral, etc.

- Comparación y contraste: se señalan similitudes y diferencias entre dos poemas paralelos (a menudo de temática parecida). Se puede discutir qué poema es más emotivo, colorista, complejo, etc.; se pueden buscar palabras y expresiones comunes en ambos poemas; se pueden discutir las diferencias en puntos de vista; se puede comparar el efecto de la música, la dicción e instrumentación a la hora de conllevar un significado, o de exponer una idea o sentimiento, etc.
- Análisis: se estudia el poema en detalle, se estudian sus elementos y propiedades. Preparar listas de palabras formales e informales; entresacar palabras relacionadas con un tema; buscar palabras o expresiones clave del poema; analizar ejemplos de ironía, intención, etc.; reflexionar sobre la adscripción del poema a una determinada corriente literaria o sobre los elementos que toma prestados de distintos estilos, etc.

La literatura memorialística y los epistolarios

Nos parece interesante el uso de este tipo de textos —autobiografías, memorias, diarios y correspondencias— porque reflejan el contexto histórico, social y literario del que surgieron (aunque sea un contexto falseado por el punto de vista del autor).

Estos textos, entre la historia y la literatura, son de suma importancia y riqueza para todo el que quiera entrar en otra cultura. Son testimonio de una época o de la vida de un autor, pero también son imaginación. Con ellos se sitúan los textos literarios en su contexto histórico y político, pero

además, se puede hacer una lectura crítica de ellos, descubriendo las estrategias literarias utilizadas y contrastando la visión que sobre los mismos hechos dan diferentes autores.

En estos textos, el autor nos ofrece su visión y sus sentimientos particulares ante hechos y situaciones pasadas, contadas desde un contexto diferente, y con unas experiencias añadidas que actualizan los hechos pasados y pueden o no deformar la realidad narrada.

Son textos en los que se pueden explotar aspectos como la credibilidad o veracidad de los hechos contados, así como lo que espera el lector antes de enfrentarse al texto y lo que el texto le aporta.

Con este tipo de textos se puede abordar la intencionalidad del autor, la verosimilitud, las alteraciones de la realidad, se pueden reconstruir la vida, el carácter, las relaciones de amistad, la personalidad humana, literaria o artística, el itinerario intelectual y vital de los autores.

Así, en obras como *La arboleda perdida*, de Alberti, o el *Epistolario completo* de Cernuda, nos encontramos con los grandes nombres de la llamada Edad de Plata de la cultura española, los escenarios en que se movieron, el tipo de vida que llevaban, el desarrollo de su obra literaria y artística. Ofrecen, en fin, todo el contexto en el que vivieron y crearon sus obras los artistas y escritores del período que nos interesa.

2.8. Conclusiones

- La enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación —entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador— que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural. Acercarse al texto literario es un proceso conjunto de exploración, identificación, negociación, interpretación y descubrimiento: negociación lingüística, contextual, cultural, identificación de textos, vocablos, sonidos, etc. Es una formulación y reformulación de hipótesis, un descubrimiento de nuevos sentidos, ideas, sentimientos, de valores preconcebidos. Es, en fin, un proceso de enriquecimiento —como señalan Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1994).

- Cuando trabajamos con textos literarios en clase se deben desarrollar estrategias lectoras, tratar el texto como algo interactivo, no limitar las actividades para la explotación de aspectos puramente formales o lingüísticos. Se debe aprovechar la inmensa capacidad de este tipo de textos, proponiendo actividades que vayan desde las destrezas receptivas a las productivas. Debemos presentar actividades que favorezcan el acercamiento «afectivo» al texto. Hay que tener en cuenta los gustos de los alumnos a la hora de elegir textos. Y se deben aprovechar los conocimientos que ya tiene el alumno para ejercitar la competencia literaria.

- Los textos literarios son fuente de información lingüística, social y cultural; estimulan la curiosidad y la motivación de los alumnos hacia la lengua y la cultura meta. Además, la libertad de interpretación de todo texto acrecienta la confianza en el alumno, y aleja el miedo al error —señala Ana Almansa (1999:4-9)—.

Segunda parte:
PROPUESTA DIDÁCTICA.
LA EDAD DE PLATA DE LA CULTURA
ESPAÑOLA

CAPÍTULO 1:
JUSTIFICACIÓN, METODOLOGÍA,
OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS,
DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL
CURSO

CAPÍTULO 2:
UNIDADES DIDÁCTICAS

**Capítulo 1:
Justificación, metodología,
objetivos, características,
desarrollo y evaluación del curso**

1.1. Introducción

Planteamos un curso específico de cultura, cuyo objetivo principal es que los estudiantes conozcan el movimiento artístico y literario que se dio en la España del primer tercio del siglo XX, la obra de creación de artistas y literatos que formaron este movimiento, así como el contexto sociocultural en el que se desarrolló su obra.

Queremos advertir que no se trata de un taller de creación literaria, aunque sí hay actividades en las que los alumnos se enfrentan a textos literarios y poéticos e incluso hacen sus propias creaciones.

No se trata, tampoco, de conocer a fondo y en profundidad este periodo cultural español, sino de ofrecer una puerta de acceso, proporcionar una visión general que motive que los estudiantes se adentren y profundicen en este mundo.

Por último, y aunque la gramática, el léxico y otros aspectos lingüísticos y su tratamiento y explotación se han tenido en cuenta a la hora de la selección de textos y materiales y de la elaboración de las actividades, queremos señalar que el objetivo principal del curso es el conocimiento del periodo cultural que nos ocupa. La cultura, la literatura y el arte, la sociedad española del momento y los acontecimientos históricos se consideran un contenido y fin en sí mismos, no un pretexto para trabajar exponentes lingüísticos. La programación del curso está basada en objetivos y contenidos culturales y artísticos. Mediante el conocimiento de este período español del primer tercio del siglo XX, mediante la lectura y la

creación de textos literarios de esta época, se mejora el nivel lingüístico de los alumnos y despertamos en ellos su interés por nuestra cultura y el placer por la lectura.

Las prácticas que se ofrecen son comunicativas, en las que se integran las destrezas, pero no se fuerza esta integración, y quizá predomine más la comprensión lectora.

El curso se basa en el enfoque por tareas. Los estudiantes, deberán crear un folleto sobre el período cultural objeto de estudio. Este folleto se irá creando a lo largo de todas las sesiones y, como tarea final, se presentará (delante de otros estudiantes del centro, de profesores y/o de invitados).

1.2. Tipo de grupo

Las actividades están diseñadas para un grupo de nivel de español intermedio alto o avanzado, aceptable para poder comprender de manera correcta los textos elegidos y poder realizar las actividades que se proponen. El grupo puede ser de una o varias nacionalidades así como de diversas edades, aunque enriquecerá mucho más el desarrollo del curso si se trata de un grupo en el que hay varias culturas.

Por otro lado, el diseño del curso se ha realizado pensando en un grupo de estudiantes adultos, con un nivel cultural medio o medio-alto, interesados —aunque sea sólo medianamente— por la cultura española y, en concreto, por el movimiento cultural y artístico desarrollado en la España del primer tercio del siglo XX.

El curso está pensado para que se desarrolle en un marco de inmersión, en Madrid. No obstante, las actividades se pueden adaptar o se pueden proponer alternativas para poder desarrollar el curso en cualquier parte del mundo, sin que su estructura y objetivos se rompan.

En principio no hay limitaciones en cuanto al número de estudiantes en el aula; para realizar las actividades se puede trabajar en grupos pequeños, o clases individuales —en las que el alumno interactuará con el profesor—.

Las actividades, en fin, son fácilmente adaptables a otros niveles, edades y a clases más o menos numerosas.

1.3. Temporalización

Hemos pensado en un curso de 50 horas, con dos alternativas: que sea un curso intensivo, o que sea un curso extensivo.

Si se desarrolla de forma intensiva, proponemos un curso de dos semanas, con veinticinco horas de clase semanales.

Si se desarrolla de forma extensiva, proponemos un curso de cuatro semanas, con unas doce horas semanales aproximadamente.

Este curso puede completarse combinándolo con un curso de español general, en paralelo.

1.4. Objetivos generales y contenidos

Objetivos

1. Que los alumnos conozcan y comprendan las realidades políticas y sociales de la España del primer tercio del siglo XX
2. Que los alumnos conozcan y comprendan los hechos y acontecimientos artísticos y literarios que se desarrollaron en la España de ese período
3. Que los alumnos conozcan la trayectoria vital de algunos de los personajes que integraron el llamado grupo del 27
4. Que los alumnos conozcan y comprendan parte de la obra de creación de este grupo artístico y literario
5. Que los alumnos desarrollen estrategias para comprender textos literarios y obra de creación artística
6. Que los alumnos desarrollen estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada
7. Que los alumnos acrecienten su vocabulario y, en concreto, el relacionado con las artes y las letras
8. Que los alumnos acrecienten su competencia literaria
9. Que los alumnos sean capaces de expresar opinión y sentimientos personales utilizando los recursos apropiados

Contenidos

1. Situación política y social en la España del primer tercio del siglo XX: la monarquía, república, guerra civil
2. Los felices años XX
3. La educación en la España de los 20: instituciones relevantes
4. La Residencia de Estudiantes
5. Las vanguardias
6. El grupo del 27
7. Los escritores: Lorca, Alberti, Cernuda, Dámaso Alonso y Aleixandre
8. Los artistas y cineastas: Dalí y Buñuel
9. La guerra civil y el exilio
10. Recursos para hablar de gustos y preferencia
11. Recursos para expresar opinión

El estudiante contará con una guía sobre este período que podrá consultar en todo momento. Una guía resumen de 10 páginas con información breve sobre todos los contenidos: Contexto. Orígenes de la edad de Plata. Instituciones. Personajes y obra. Esta guía servirá de apoyo para que el estudiante tenga en todo momento una idea general del tema que se está tratando, de los contenidos del curso.

Se ha tenido en cuenta una jerarquización: incluir contenidos progresivamente y hablar de autores periódicamente. Los contenidos se dosifican a lo largo de las unidades didácticas, pero evitando la dispersión y teniendo como objetivo la integración de contenidos. Así, por ejemplo, se introducen los movimientos de vanguardia con los primeros juegos vanguardistas practicados en la Residencia de Estudiantes, para pasar, en una unidad didáctica posterior, a conocer y crear algunos juegos surrealistas, deteniéndonos en *Un perro andaluz* de Luis Buñuel.

1.5. Materiales

Los estudiantes manejarán y trabajarán con textos literarios, artículos de periódico, epistolarios, diarios o memorias escritas por los autores y artistas de este período. Se visitan, además, instituciones culturales y museos —en este caso se han incluido visitas a instituciones ubicadas en Madrid. Estas visitas se pueden sustituir por otras actividades si el curso se desarrolla en cualquier otra parte del mundo.— Se ven documentales, y películas. Los alumnos tienen acceso a distintos géneros, como la narrativa, la poesía o el ensayo.

En cuanto al formato del material, se usan revistas, periódicos, recortes de prensa, libros, fotografías, páginas web, cuadros, dibujos, DVD, etc.

Por otro lado, queremos destacar que la selección de textos es flexible y siempre se pueden elegir otros, sobre todo teniendo en cuenta la

fecundidad de textos que nos ofrece este período, tanto de textos primarios como secundarios, textos de creación como textos de crítica.

Para la elección de los textos, se han seguido los siguientes criterios:

- Textos de valor estético, pero teniendo en cuenta el vocabulario y la sencillez sintáctica de los textos. Es decir, se ha procurado que no sean textos demasiado complicados en cuanto a sintaxis y léxico. Los textos no se han adaptado, tan sólo reducido en algunas ocasiones, ofreciendo extractos de obras más completas.
- Se ofrecen textos que a priori se suponen interesantes y con capacidad de motivar al alumno.
- Textos que contienen un vocabulario que se ajusta al uso común. A pesar de que se trata de poesía, y en algunos casos, textos de vanguardia, se ha tenido en cuenta el estilo, que no presente una complejidad extrema que lo haga incomprensible o ininteligible (en cuanto al léxico). Aunque sí se han incluido algunos textos vanguardistas, ricos para explotar, porque presentan perspectivas insólitas, porque cultivan el humor intelectual o porque producen sorpresa.
- Se han seleccionado textos que, a priori, no provoquen frustración o malestar en los alumnos, bien porque resulten indescifrables por el léxico, por la sintaxis, o bien porque su contenido sea demasiado complejo.

1.6. Evaluación

Entendemos que la evaluación es un componente más del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, no habrá sesiones dedicadas exclusivamente a la evaluación.

No pretendemos llenar al estudiante con una gran cantidad de información y conocimientos que no puedan asimilar. No pretendemos evaluar sobre los contenidos que se desarrollan a lo largo del curso. Pretendemos, sin embargo, que el estudiante sea el protagonista, quien pregunte, quien modifique el sentido que a priori podamos tener de un texto, quien construya un nuevo significado, quien se deje interpelar por los textos, etc. Se tendrán en cuenta, en fin, los siguientes factores, entre otros:

- El proceso de realización de las actividades
- El carácter negociador del estudiante
- La participación activa en las actividades y tareas
- La actitud positiva para dejarse interpelar por los textos
- Los procesos seguidos y la actitud para desarrollar estrategias de lectura y para desarrollar la competencia literaria
- La fluidez y la adecuación

1.7. Tipo de actividades

Las actividades que se presentan permiten el intercambio comunicativo, la interacción, la negociación, la integración de destrezas, y, creemos, son motivadoras. Presentan, además, muestras de lengua variadas y reales, están contextualizadas, se hace énfasis en el significado (no sólo en la forma), y los contenidos aparecen de forma progresiva.

En cuanto al tipo de actividades, ya se han mencionado algunas, algunos ejemplos son: creación de weblog, escritura creativa, lectura comprensiva de textos literarios, visionado de películas, lectura de textos (memorias, diarios, cartas, periódicos), etc.

1.8. Gramática, léxico, tratamiento del error

En todas las sesiones tendrá muchísima importancia el vocabulario. Primero el profesor prevé los posibles problemas de vocabulario que pueda haber en los textos, se anticipará y antes, durante y después de cada lectura, audición o visionado se resolverán dudas de vocabulario. Además, periódicamente se repasará el vocabulario aprendido a través del weblog.⁹

Ya se ha señalado que el objetivo principal de este curso es que los estudiantes conozcan y comprendan los hechos culturales, sociales, artísticos y literarios así como la obra de algunos de los artistas y escritores

⁹ El weblog es una tarea que los estudiantes irán haciendo a lo largo del curso. Primer creándolo y luego alimentándolo. Una de las secciones del weblog, será «El vocabulario», donde los estudiantes escribirán expresiones nuevas, expresiones que no comprendan, que les llamen la atención, etc. (En el epígrafe siguiente —Tareas: el folleto y el weblog— se explica detalladamente esta tarea).

del primer tercio del siglo XX español. Esto no significa que no se traten aspectos gramaticales en las actividades, pero no serán nuestro objetivo principal. Sí aparecen como contenido en algunas de las unidades didácticas. Así, para hablar de hechos pasado, los alumnos tendrán que usar tiempos del pasado; o para discutir sobre el significado de una obra tendrán que recurrir al subjuntivo en algunas ocasiones. Siempre que se considera necesario, se recuerda a los estudiantes algunas estructuras gramaticales y sus usos.

En todas las sesiones habrá corrección errores al final de la clase. El profesor toma nota de los errores observados, y al final de la clase anota los errores en la pizarra. Toda la clase participa en la corrección, los estudiantes tendrán que decir dónde está el error y corregirlo.

1.9. Tareas: el folleto y el weblog

La tarea final, será la creación de una revista o folleto informativo sobre el grupo del 27 y su contexto histórico y social. El folleto contendrá textos e ilustraciones con las que se ha trabajado en diferentes actividades. Contendrá también textos creados por los propios alumnos: poesías, biografías, interpretaciones, impresiones. Y se las páginas se ilustrarán con fotografías, fotocopias de manuscritos, de poesías, dibujos, retratos, etc.

Este folleto, se irá creando a lo largo de todas las sesiones, se hará en grupos y cada grupo creará su propio folleto.

Las pautas que se dan a los estudiantes para la elaboración del folleto son muy escuetas: debe contener ilustraciones, datos biográficos y de carácter sobre personajes, lugares e instituciones relevantes, incluir personajes que estamos conociendo y también sus amistades, incluir datos sobre la obra de creación de los personajes que conocemos, extractos de su obra, poesías y, por último, incluir nuestras opiniones, nuestras propias obras de creación, nuestras reacciones ante el conocimiento de determinadas obras o hechos.

Si los grupos no se mantienen a lo largo del curso, se creará un solo folleto. Cada día, al final de la sesión, todos los estudiantes deberán ponerse de acuerdo para elaborar la página o páginas correspondientes al folleto.

Con el material sobrante, y que sea interesante, a lo largo del curso se adornará la clase.

Por otro lado, y si las circunstancias son adecuadas y lo permiten, los primeros días de clase (el primero o el segundo), se creará un weblog, que se alimentará a lo largo de todo el curso. Se darán dos direcciones de dos blogs que pueden resultar interesantes para nuestros objetivos. Las direcciones de estos blogs son:

<http://www.lacoctelera.com/lectoriles/>

<http://www.gachasattiffanys.blogspot.com/>

El objetivo de la creación de este blog, es que a través de él los estudiantes, de forma anónima si lo desean, expresarán opiniones y sentimientos, El blog será un diario de clase, donde los alumnos expresen lo bueno y lo malo del curso, donde practiquen creación literaria, (o no), donde expresen

las dudas que les han surgido y que no se han atrevido, no han querido o no han tenido tiempo de plantear en el aula. El blog servirá, también como repaso de contenidos, de vocabulario; los alumnos podrán discutir y negociar el significado de los textos, o de las actividades propuestas o del curso en sí.

1.10. Evaluación del curso

El curso se evaluará por los estudiantes en el blog. Esta evaluación se hará dos veces, la primera de ellas cuando se haya desarrollado la mitad del curso y habrá otra evaluación a final del mismo. El profesor creará en el blog una ficha de evaluación del curso, que los estudiantes tendrán que rellenar. Esta ficha tiene como objetivo la autoevaluación, la negociación de posteriores actividades en el aula y la planificación del futuro trabajo. Incluye preguntas sobre contenidos, objetivos, motivación general, dificultades, resultados obtenidos, problemas, intereses, etc.

1.11. Esquema

El curso se desarrolla a lo largo de diez unidades didácticas con una duración de entre 2 a 7 horas cada unidad.

Unidad didáctica 1:

¿Los felices años veinte? Contexto histórico, político y social

3 horas

Unidad didáctica 2: <i>Memorias habladas, memorias armadas. Un protagonista y sus recuerdos de una época. (Contexto educativo, ambiente intelectual en la España del primer tercio del siglo XX. Situación de la mujer)</i>	2 horas
Unidad didáctica 3: <i>Concha Méndez y Luis Buñuel</i>	5 horas
Unidad didáctica 4: <i>La Residencia de Estudiantes: lugar de encuentro. Dalí, Lorca, Buñuel y Rafael Alberti. Los primeros juegos vanguardistas: anaglifos y putrefactos</i>	4 horas
Unidad didáctica 5: <i>Conociendo la obra: Federico García Lorca y el Romance sonámbulo</i>	5 horas
Unidad didáctica 6: <i>El grupo del 27 a fondo</i>	3 horas
Unidad didáctica 7: <i>Luis Cernuda: entre «La realidad y el deseo» y «Los placeres prohibidos»</i>	7 horas
Unidad didáctica 8: <i>Federico García Lorca en Nueva York</i>	7 horas
Unidad didáctica 9: <i>Las vanguardias. Un perro andaluz</i>	6 horas
Unidad didáctica 10: <i>Algunos autores, algunos poemas</i>	2-3 horas
Fin de curso. Exposición del folleto	

Capítulo 2: Unidades didácticas

Unidad didáctica 1:
¿Los felices años 20? Contexto histórico, político y social

Unidad didáctica 1:

¿Los felices años 20? Contexto histórico, político y social

Temporalización:

3 horas

Destrezas:

Todas, aunque predomina la lectura y la escritura

Objetivo/s:

- Que los estudiantes conozcan la realidad histórica y social mundial del primer tercio del siglo XX, para proporcionarles una contextualización del período cultural objeto del curso.
- Que los alumnos sean capaces de expresar opinión y de referirse al pasado utilizando los recursos apropiados.

Material:

- Fotografías de la vida cotidiana, política y social, y de diversos acontecimientos relevantes para la historia mundial del siglo XX
- Textos (que son pie de foto)
- Titulares importantes de la historia y sociedad del siglo XX, referentes a todos los ámbitos (científico, social, artístico, cultural...)
- Breves textos periodísticos, artículos de prensa que desarrollen esos titulares. Si es posible, fotocopias o digitalizaciones de periódicos reales de la época
- *Los felices años veinte*. Vídeo producido por Televisión española y que forma parte de la serie «Los años vividos».

DESARROLLO:

	Duración
ACTIVIDAD 1	30 minutos

La clase se divide en grupos.

A cada grupo se le entrega el siguiente material —el mismo para cada grupo— relacionado con la sociedad mundial del primer tercio del siglo xx: titulares de artículos de prensa, breves artículos de prensa, fotografías y pies de foto.

El profesor explica que ese material corresponde a fotos, pies de foto, titulares y noticias referentes a acontecimientos sucedidos en el mundo y en España en el primer tercio del siglo xx. Se pide a los estudiantes que relacionen cada foto con un pie de foto y cada noticia con un titular.

Una vez hecho, se hace una puesta en común entre todos los grupos y se comprueba si han coincidido o no, si están de acuerdo o no.

A continuación, se pide a los estudiantes que intenten clasificar las noticias y las fotos, bien cronológicamente, temáticamente o por países.

	Duración
ACTIVIDAD 2	1 hora

El profesor propone profundizar un poco más, conocer un poquito más, sobre la situación mundial en los años veinte, sobre todo en España. Se propone ver parte del vídeo Los felices años veinte, producido por Televisión Española. No se verá el vídeo entero, porque puede resultar muy denso en algunos momentos. Se seleccionan hechos relevantes. En total, se ven 15 minutos de vídeo. En el vídeo salen algunos de los protagonistas españoles de estos años 20 y servirá, al igual que las fotografías y titulares de prensa, para contextualizar este período artístico e intelectual objeto de este curso.

Antes del visionado, el profesor entrega breves párrafos sobre el vídeo. Algunos de estos párrafos contienen datos falsos y otros están incompletos. Una vez visto el vídeo, los estudiantes tendrán que detectar los datos falsos y rellenar los párrafos incompletos.

Algunos ejemplos de párrafos pueden ser:

- Durante la 1ª Guerra Mundial la población europea se divertía bailando el Charleston.
- En los años veinte España era un país industrializado, donde la mayoría de la población vivía en la ciudad.
- Algunos símbolos de modernidad y de inicio de la actualidad eran: el cubismo, la revolución científica o el marxismo.
- La mayoría de la población española rechazaba la Iglesia católica.
- La España de los años veinte se podía definir con las siguientes palabras: España urbana, analfabetismo, bienestar social, igualdad de clases.
- En España surgen los movimientos sindicales en los años veinte como consecuencia de la emigración del campo a la ciudad, de la distancia social y de la pobreza.
- Algunas de las mejoras fueron: el inicio de la creación de la ciudad universitaria, el nacimiento de Telefónica, la instalación de sistemas eléctricos, la televisión o el tren.
- El desarrollo científico técnico en Europa se notó gracias al invento de la insulina, a _____, y a _____
- Los protagonistas en el cine de los años veinte fueron: cine soviético, Charlot, y _____
- En el cine español destaca _____, la primera película del cineasta Luis Buñuel.

- **La gente se divertía bailando Rock, Folks, pasodoble y cabaret.**
- **El espectáculo de los toros en España sufrió una gran crisis por falta de toreros buenos.**
- **En la España de los años veinte, se dio un gran movimiento intelectual y una etapa muy fecunda en la cultura, porque convivían a la vez tres generaciones de escritores y pensadores: la generación del 98, con _____, la generación del 14 y la reciente generación del _____.**

El vídeo se verá dos veces, para comprobar si han comprendido bien el contenido.

Por último, el profesor plantea a los estudiantes si creen que los años veinte fueron realmente felices o no y por qué, por qué se les llamó así a esos años, etc.

Para terminar, se propone que cada estudiante cuente acontecimientos que les parezcan relevantes y que no se hayan visto (noticias de sus países, etc.)

	Duración
ACTIVIDAD 3	1 hora/1 hora:30

Con los datos de que disponen, en grupos, deberán escribir un texto de 200 palabras a modo de resumen de los acontecimientos que sucedieron en este período histórico.

(Si los alumnos se sienten incómodos escribiendo el texto en grupo y no de manera individual, dentro de cada grupo se pondrán de acuerdo para que cada persona escriba sobre un determinado tema, país o década, por ejemplo. Al final, con cada extracto tendrán que elaborar el texto final, con cohesión y coherencia, fijándose especialmente en el estilo, el tono y los conectores.)

Para la elaboración del texto, se recuerda que pueden usar: tiempos del pasado (se recuerdan sus usos brevemente),

presente histórico, conectores, expresiones de tiempo... El profesor entregará o anotará en la pizarra exponentes, aspectos gramaticales necesarios para hablar de acontecimientos pasados.

Este texto, y todo el material con el que han trabajado en la actividades anteriores, servirá para iniciar la elaboración del folleto propuesto como tarea final y que los estudiantes elaborarán a lo largo de todo el curso. Cada grupo comenzará la o las primeras páginas de este folleto; en las páginas deberán incluir datos, textos, ilustraciones, fotografías, etc.

Con el material sobrante, comenzarán a ilustrar la el aula.

Durante toda la unidad, en cada sesión, se resuelven dudas de vocabulario y gramática.

Comentarios:

- La interacción es total
- Durante la actividad, los estudiantes preguntarán dudas sobre contenido, vocabulario, localización espacial y temporal de las noticias, etc.
- Para la preparación de esta actividad, el profesor puede ir a hemerotecas, y puede consultar páginas web donde hay fotos y titulares. Además, se pueden consultar el CD-ROM *Crónica del siglo XX*, monografía *Madrid 1900 en imágenes...*
- Se pondrá cuidado en elegir bien las noticias y titulares, que sean realmente significativos. Además, es importante elegir noticias internacionales, pero también noticias relativas a España (la intención es ir, a lo largo de las distintas sesiones, de lo general a lo particular: ¿qué pasaba en el mundo? ¿y en España? ¿Y dentro de España, por qué y ante qué situaciones sociales y políticas se dio el movimiento cultural y artístico del grupo del 27?)
- No conviene que se entreguen más de 15-20 noticias para que no haya demasiada dispersión.

- Algunos de los titulares y fotos pueden ser relativas a los siguientes acontecimientos: 1) Noticias del mundo: 1º y 2º guerra mundial, crack del 29 en Nueva York (se verá más adelante la estancia de Lorca en Nueva York), la industrialización, vuelo de aeroplanos, el automóvil, el cine, nacimiento de los movimientos de vanguardia, sufragistas en Inglaterra y Usa (la mujer tiene derecho al voto), Ford instala la primera cadena de montaje, revolución Rusa, Ley seca en USA, el charleston, la televisión, descubrimiento de la penicilina, Einstein, bombardeos en Guernica, cine sonoro (Edison); 2) Noticias relativas a España: Asesinato de José Canalejas, Huelga general de 1917, Atentado en la boda de Alfonso XII, Proclamación de la 2º República, Estreno de Bodas de Sangre, Conflictos en la República, estallido de la Guerra Civil, inicio de la dictadura y del exilio a México y otros países, Dalí el pintor más escandaloso del momento, etc.

- La selección de fotos y pies de foto relativas a España es para que los estudiantes se hagan una idea más o menos fiel de cómo era la España del momento. Así, se elegirán fotos que muestren la vida en el campo y en la ciudad (España era un país rural), fotos sobre cómo eran las ciudades en aquel momento (Puerta del Sol, etc.), fotos que muestren la influencia de la religión en la sociedad española, fotos de Misiones Pedagógicas, los toros, tropas españolas en la guerra de Marruecos, republicanos, revueltas callejeras, tertulia de intelectuales en un café, foto de un grupo de residentes en la Residencia de Estudiantes, inauguración del metro en Madrid, etc.

Unidad didáctica 2

Memorias habladas, memorias armadas: un protagonista y sus recuerdos de la época

Unidad didáctica 2

Memorias habladas, memorias armadas: un protagonista y sus recuerdos de la época

Temporalización

2 horas

Destrezas:

Todas, aunque predominan la lectura y la escritura

Objetivos

- Que los alumnos desarrollen estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.
- Que los estudiantes conozcan la realidad educativa y el ambiente intelectual de los años XX y, en concreto, la situación social y educativa de la mujer española. (o de la mujer española hija de clase media o acomodada.)
- Que los alumnos sean capaces de expresar opinión y de referirse al pasado utilizando los recursos apropiados.

Material

Memorias de la poeta Concha Méndez Cuesta

DESARROLLO

	Duración
ACTIVIDAD 1	30 minutos

El profesor propone conocer a uno de los personajes de los años 20. No se dice si es hombre o mujer.

Se entregan los extractos del libro de memorias de la poeta del 27 Concha Méndez. Son extractos en los que habla de su vida como escritora, de su relación de amistad con poetas y artistas del 27, de la situación de la mujer en la España de su tiempo, de su relación amorosa con Luis Buñuel y con Manuel Altolaguirre. En fin, textos sobre el entorno cultural del grupo del 27.

Los estudiantes leerán estos extractos. Se puede trabajar el texto de muchas maneras y con distintas finalidades.¹⁰

En este caso, nos interesa hacer una recopilación y extraer conclusiones sobre el contenido: ¿qué hacían las personas que se relacionan con el/la autor/a del texto?, ¿en qué instituciones se movían? ¿dónde estudiaban? ¿qué relación tenían? ¿cómo los definiríamos como grupo? ¿todos los jóvenes españoles de esa época hacían lo mismo, tenían las mismas costumbres? ...

La clase se divide en grupos. Se plantea un concurso. Todos los grupos tienen todos los extractos, toda la información. El profesor entrega una hoja con preguntas muy concretas sobre datos que hay en los textos entregados y en equipos contestan.

¹⁰ Para la explotación de diversos recursos: usos y formas del pasado; recursos para elaborar diarios o memorias personales; recursos y formas de cambiar la perspectiva, el punto de vista del contenido de un texto, el punto de vista sobre hechos y acontecimientos.

Algunas de las actividades que se pueden realizar con este tipo de texto son: dar diferentes extractos, ordenarlos y unirlos; rescribir el texto, cambiando su punto de vista, como lo hubiera hecho un joven —y no una joven— de la época (por ejemplo, Luis Buñuel); cambiar el contenido que se crea conveniente para elaborar un diario cotidiano de una mujer de tu país en los años veinte; o inventar un nuevo diario escribiendo la vida que realmente le hubiera gustado vivir a esta joven en los años veinte (no sometida a leyes, normas y costumbres de la época...

Gana el equipo que más preguntas acierte, o el que antes tenga la solución. Las preguntas pueden ser:

- **Subrayad todos los nombres de personas o de instituciones que encontréis en los textos**
- **¿Conocéis a alguno de los personajes que nombran? Elegid uno y decid algo sobre él/ella**
- **¿De qué época histórica hablan? Sitúa el texto en una época**
- **¿Por qué sabéis que hablan de una época pasada?**
- **¿A qué se dedica la gente que aparece en los textos, qué profesiones tienen?**
- **¿El texto está escrito por un hombre o por una mujer?**
- **¿Qué es la Residencia de Estudiantes?**
- **¿Qué es el Liceo Club?**
- **¿Qué son las Misiones Pedagógicas?**
- **¿Qué es La Barraca?**
- **¿Qué es «Héroe»?**

(**Alternativa:** cada grupo tiene extractos e información diferentes. El profesor entrega todas las preguntas a los grupos, tendrán que contestarlas con la información que tengan ellos y preguntando a otros grupos la información que desconozcan.)

Una vez hecha esta actividad, se deja tiempo para que los alumnos lean individualmente y detenidamente los extractos.

	Duración
ACTIVIDAD 2	30 minutos

Se comentan los fragmentos. El profesor plantea una serie de preguntas para que se reflexione en grupos, y se haga luego una puesta en común, sobre algunos aspectos:

Describid a la mujer que ha escrito el texto. ¿Qué hace?, ¿dónde va?, ¿con quién? Se trabaja en grupos, puesta en común.

Después, se pide a los estudiantes que se fijen en estos párrafos y que comenten qué les parecen las situaciones que se describen. Además se hacen unas preguntas para comparar situaciones pasadas con la situación actual de la mujer en el mundo:

- **«... no recuerdo haber visto en todo Madrid a otra mujer vestida en pantalones» ¿En tu país ahora?, ¿y cuando tu abuela era joven?**
- **«A casa de mi familia no podían entrar mis amigos hombres»**
- **«Me hubiera gustado ir a la universidad... mi madre me dio porque se había enterado por un hermano de mi presencia en la universidad. Ya era mayor de edad y pisar en la universidad era imposible»**
- **«un día en San Sebastián conocí a un chico aragonés. Nos pusimos en relaciones, teníamos la misma edad; estuvimos juntos siete años. Nos veíamos todos los días, pero no podíamos salir solos. Tenía que acompañarnos algún familiar o una institutriz»**
- **«estaba prohibido que las mujeres entraran en las tabernas»**

Las preguntas pueden ser: ¿La situación de la mujer era igual antes que ahora? ¿Notáis alguna diferencia entre la época que describe la narradora de los textos y la época actual? ¿En vuestros países? ¿La mujer va a la universidad, tiene acceso al mismo tipo de estudios que los hombres? Cosas que diferencian la situación de la mujer antes y ahora

El profesor pregunta si creen que a la autora del texto le gusta la vida que tiene, si le gustaría hacer cosas distintas. ¿Qué cosas? El profesor pide a los estudiantes que imaginen un día de la vida de Concha Méndez. Hay que elaborar la vida imaginaria de la autora. ¿Qué le hubiera gustado hacer a ella? Se hace una lluvia de ideas y después, en grupos, se elabora una biografía imaginaria de la autora del texto. Los datos que hay que incluir son: estudios, profesión, estado civil, lugar de vivienda, hobbies, amistades, etc.

Cada grupo hace una biografía y al final, hay puesta en común. Se discute cuál es la que más gusta o puede ser la más real, conociendo lo que sabemos de Concha Méndez.

El profesor recordará los tiempos más usados para escribir biografías (tiempos del pasado), y otros contenidos gramaticales necesarios.

Duración

El profesor propone hacer unas memorias de la clase, hacer un diario de clase. Se pueden escribir anécdotas como las que escribía Concha Méndez y otros datos, hechos, acontecimientos, sentimientos, sensaciones... en fin, todo lo que los alumnos quieran.

Se pregunta a los estudiantes si saben lo que es un blog. Quien los sepa, se lo contará al resto de la clase.

Se darán dos direcciones de dos blogs que pueden resultar interesantes para nuestros objetivos. La dirección de estos blogs es:

<http://www.lacoctelera.com/lectoriles/>

<http://www.gachasattiffanys.blogspot.com/>

Para que estos objetivos que se persiguen, se lleven a cabo, el profesor dará unas pautas para la creación de este blog:

- **Todo lo que se escribe podrá ser anónimo.**
- **Todos los días habrá que escribir algo, o al menos leerlo.**
- **Hay que procurar responder los comentarios de vuestros compañeros.**
- **Creamos varias secciones:**
 - **Vocabulario**
 - **Curiosidades**
 - **Opiniones y sensaciones**
 - **Quejas y dudas**
 - **Propuestas**
 - **Mis creaciones**
 - **Lo que hoy he aprendido**

Todos los días el profesor alimentará al menos dos secciones del blog: Vocabulario y Curiosidades. En la sección «Vocabulario» incluirá todas las palabras y expresiones nuevas o que han tenido alguna dificultad.

En la sección «Curiosidades» incluirá algún texto sobre el contenido o sobre el lenguaje relacionado con las actividades realizadas en clase. Como ejemplo para esta unidad didáctica, en la sección «Vocabulario» se pueden incluir palabras y expresiones como: a tontas y a locas, señorita de compañía, institutriz, pintoresco, verbena, dar a conocer, imprimir, editar, retorcerse de risa, vida sedentaria, etc. Y para la sección de «Curiosidades» se puede incluir un texto referente a otras mujeres del 27, como Maruja Mallo; o un texto relativo a la educación de la mujer en la España de los años veinte, algún

texto sobre las pocas, poquísimas mujeres universitarias que había en los veinte.

Comentarios

- Se ha elegido este texto porque nos da muchísimas referencias sobre otros personajes e instituciones y sobre la situación de la mujer en la España de los veinte (acceso a la educación): nombres como Luis Buñuel, García Lorca, Dalí, Moreno Villa, Alberti, Maruja Mallo, Manuel Altolaguirre, Vicente Aleixandre ; instituciones como la Residencia de Estudiantes, el Liceo Club Femenino o la compañía teatral de Lorca La Barraca, así como las Misiones Pedagógicas; revistas como Héroe o Litoral; la imprenta de Concha Méndez y Manuel Altolaguirre; las tertulias de Madrid.
- Estas actividades contextualizan, además, la siguiente unidad didáctica, en la que los estudiantes conocerán a fondo las figuras de Luis Buñuel y de Concha Méndez.
- Se recomienda que, una vez dadas las pautas sobre cómo crear el blog y una vez creado, los estudiantes lo alimenten fuera del aula. Precisamente, una de las cosas positivas del blog es que podemos contar, podemos conocer, pero guardando el anonimato. Así los estudiantes más tímidos o menos atrevidos podrán expresar lo que deseen.

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2

TEXTO 1

Fragmentos del libro de memorias de Concha Méndez Cuesta

[Paloma Ulacia Altolaguirre: *Memorias habladas, memorias armadas*, Madrid, Mondadori, 1990]

Un verano en San Sebastián conocí a un chico aragonés, que me presentó en uno de los bailes a otro chico, que resultó ser Luis Buñuel, el director de cine. En aquel tiempo éste se interesaba sólo por los insectos. Nos pusimos en relaciones, teníamos la misma edad, estuvimos juntos durante siete años. Nos veíamos todos los días, pero no podíamos salir solos. Tenía que acompañarnos algún familiar o una institutriz. Con nosotros vivía una prima de mi madre, venida a menos, que hacía de señorita de compañía: «Qué raros son ustedes —comentaba—, son extrañísimos: hablan de cosas que yo no entiendo». No le cabía en la cabeza que no estuviéramos, como los otros novios, siempre cogidos de la mano y murmurando frases cortas y en voz baja. Cosas que hablar no nos faltaban; Buñuel vivía en la Residencia de Estudiantes, junto con García Lorca, Dalí, Moreno Villa y otros. Vivía y asimilaba, porque era un chico inteligente. Y yo, en el inconsciente, seguramente me iba enterando de la posibilidad de otro mundo, que no fuera la familia, los hermanitos: cada dos años nacía uno.

Uno nace para cumplir un destino determinado y la vida se encarga de ir poniendo a nuestro paso circunstancias y gentes que nos ayudan a cumplirlo. Me hubiera gustado ir a la universidad, Un día acudí de oyente a un curso de literatura geográfica... Volví muy contenta a casa. Entré. Mi madre hablaba por teléfono y me llamó: «Venga usted aquí». Al acercarme, me dio con la bocina en la cabeza. Me dio porque se había enterado por un hermano de mi presencia en la universidad

Como con la familia de Buñuel seguía manteniendo relaciones, un día su madre me llamó para decirme que se encontraba enfermo en París; se me ocurrió que, bajo el pretexto de informarme

de su salud, podría llamar a la Residencia de Estudiantes: quería conocer a García Lorca. Llamé: la suerte de que Federico contestara al teléfono me llevó a conocerlo: «Hola —le dije—, habla la novia desconocida de Buñuel». Como era la novia conocida por referencias, le interesé; entonces, le di una cita una tarde en mi casa. Llegó la tarde aquella. Para recibirlo, me puse un batín morado de corte oriental y me pinté la cara como en las películas mudas. Llegó, lo pasé al despacho de mi padre, que era una habitación independiente del resto de la casa: tenía los sillones tapizados en terciopelo azul y dos grandes balcones que daban a la calle. Encendí en el ángulo del cuarto una lucecita, que creaba una atmósfera claro oscuro. De morado, sobre el sillón azul, sofisticada, le conté las cosas que sabía de la Residencia; todo lo que viví sin vivir durante años. Fui entonces el mundo secreto de Buñuel que de golpe se revelaba ante su mundo. Federico y yo nos hicimos amigos

En el Palacio de Cristal había conocido, entre otros artistas, a Rafael Alberti; me encontré con él a la mañana siguiente y le mostré mis cosas. «Pero cuándo has empezado a escribir?» —me preguntó—. «Fue anoche, al volver a casa». Se quedó asombrado; pero mi asombro era mayor porque los poemas me salían involuntariamente. Rafael y yo empezamos a citarnos, para leer nuestras cosas, en el banco de un parque. Me explicaba lo que era una metáfora o una imagen...

En 1926 se fundó en Madrid el Liceo Club Femenino. Era una asociación de señoras que se preocupaban por ayudar a las mujeres de pocos recursos, creando guarderías y otras cosas. Pero sobre todo era un centro cultural; tenía bibliotecas y un salón para espectáculos y conferencias. Yo fui una de las fundadoras; la directora era María de Maeztu. Este club no era exclusivo de España, sino que había otros del mismo nombre y con la misma finalidad en Nueva York, Londres y París. Al Liceo acudían muchas señoras casadas, en su mayoría mujeres de hombres importantes... Yo las llamaba las maridas de sus maridos, porque, como ellos eran hombres cultos, ellas venían a la tertulia a contar lo que habían oído en casa... Dentro de las conferencias que organizamos, una vez invitamos a Benavente, que se negó a venir, inaugurando como disculpa una frase célebre del lenguaje cotidiano: «¿Cómo quieren que vaya a dar una conferencia a tontas y a locas?». No podía entender que las mujeres nos interesáramos por la cultura

Conocí a muchos pintores... Con quien más me reunía era con Maruja Mallo: íbamos al Museo del Prado y a las conferencias de Eugenio d'Ors, a las verbenas y a los barrios bajos de Madrid. Nos paseábamos para ver aquellos personajes tan pintorescos que pasaban a nuestro lado iluminados por los faroles de la calle. Estaba prohibido que las mujeres entraran a las tabernas; y nosotras, para protestar, nos pegábamos a los ventanales a mirar lo que pasaba dentro... Cuando Maruja empezó a pintar, me tomaba a mí como modelo. Pintó una chica en bicicleta, que era yo...

En el cuarto de Manolo [Altolaquirre] habíamos instalado la imprenta, y empezamos a editar la revista *Héroe*. El título fue inspirado por Juan Ramón Jiménez, quien había dicho que ser escritor en España era un acto heroico, era como llorar. Se refería, desde luego, a la imposibilidad de ganar dinero; se podía ganar nombre en España, pero nunca pretender un ingreso seguro. Cada número fue encabezado por un retrato lírico de Juan Ramón. Todos los días se volcaban en la habitación los poetas de la generación del 27: Cernuda, Aleixandre, Lorca y otros; venían a vernos y a ver las revistas que nosotros imprimíamos con cosas suyas.

[Yo manejaba la imprenta]; la manejaba vestida con un mono azul de mecánico; era difícil y cansado, pero como era deportista, tenía una fuerza increíble. Cuando salía a la calle con aquel mono, la gente se quedaba extrañadísima; no recuerdo haber visto en todo Madrid a otra mujer vestida en pantalones.

A los escritores lo que más les preocupaba era la educación del pueblo; por eso se crearon las famosas Misiones Pedagógicas, cuyo trabajo consistía en llevar de provincia en provincia, de pueblo en pueblo, casi de manera ambulante, representaciones teatrales, bibliotecas y cine. Federico se encargaba del grupo teatral "La Barraca", y para él era una experiencia doblemente interesante, porque no sólo daba a conocer obras del teatro clásico, sino que representaba obras suyas.

Mientras hacíamos la revista, nos reuníamos algunas tardes en casa de Vicente Aleixandre... Era el mejor amigo de Manolo [Altolaguirre]. Vicente era un hombre enfermizo, salía muy poco de su casa y, cuando salía, lo hacía en coche. Hacía una vida sedentaria, que ocupaba escribiéndole cartas a muchísima gente; amigos de provincia o del extranjero, que luego venían a Madrid a conocerlo. Venían y formaban unas tertulias muy pintorescas. Cuando acudía Federico, las reuniones eran divertidísimas; se sentaba al piano y cantaba una letra que él había compuesto...; luego bailaba con una servilleta atada como si fuera un traje, bailaba simulando ser un cupletista. Iba tanta gente a casa de Vicente que no alcanzaban las sillas y teníamos que sentarnos en el suelo. Recuerdo que nos retorcíamos de risa al oír a Federico. (Es curioso cómo podía existir en García Lorca aquel contraste tan grande: sus obras de teatro son una verdadera tragedia y, en cambio, él era la alegría misma.)

Estoy segura que, para que el grupo de amigos llegara a formarse como generación del 27, fue fundamental el trabajo editorial que Altolaguirre empezó con Emilio Prados y la revista *Litoral*, y que después continuó conmigo. Sin aquellas publicaciones (*Poesía*, *Héroe...*), no se hubiese podido crear una unidad de grupo.

Unidad didáctica 3

Conociendo a Concha Méndez y Luis Buñuel

Unidad didáctica 3

Conociendo a Concha Méndez y Luis Buñuel

Temporalización

5 horas

Destrezas


Todas

Objetivo/s

- Que los estudiantes conozcan datos sobre Concha Méndez y Luis Buñuel a través de la lectura de diferentes textos y la visita a páginas web (Ambos son excelentes personajes a través de los cuales podemos entrar a conocer muchos otros personajes del 27.)
- Que los alumnos desarrollen estrategias para comprender textos literarios y obra de creación artística así como textos de crítica y difusión del arte y la literatura.
- Que los alumnos desarrollen estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.
- Que los alumnos acrecienten su vocabulario y, en concreto, el relacionado con las artes y las letras.
- Que los alumnos acrecienten su competencia literaria.

Material:

- MÉNDEZ CUESTA, Concha (1967): «Concha Méndez» (1967); En: VALENDER, James (ed.) (2001) *Una mujer moderna. Concha Méndez en su mundo (1898-1986)*, Madrid, Residencia de Estudiantes. (Págs. 15-22)
- PRIETO, Gregorio (1977): «Mujeres de España: Concha Méndez de Altolaguirre», en: *Lorca y la Generación el 27*, Madrid, Biblioteca Nueva

- VALENDER, James (Ed.) (2001) *Manuel Altolaguirre y Concha Méndez: poetas e impresores. Catálogo de exposición: Residencia de Estudiantes, Madrid, marzo-abril, 2001*, Madrid, Residencia de Estudiantes
 - Página oficial del Centenario Luis Buñuel, creada por la Residencia de Estudiantes: <http://www.luisbunuel.org/inicio/bunuel1.html>
 - MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA (1996) *¿Buñuel! La mirada del siglo: catálogo de exposición*, Madrid, MNCARS
- 

DESARROLLO

La clase se divide en dos grupos. Uno de los grupos trabajará la figura de Concha Méndez y el otro, la de Buñuel.

La tarea consiste en preparar una conferencia y exposición sobre uno de los personajes. Para el desarrollo de la exposición los estudiantes se pueden ayudar de fotografías, citar textos, y todo lo que ellos crean conveniente.

Los estudiantes conocerán datos sobre Concha Méndez y Luis Buñuel a través de la lectura de diferentes textos y la visita a páginas web.

Además, alimentarán el folleto sobre el 27 que están creando. Escribirán las biografías o semblanzas de estos dos personajes.

	Duración
ACTIVIDAD 1	1 hora

En la unidad didáctica anterior, los alumnos habían elaborado una biografía imaginada de Concha Méndez. Ahora se trata de conocer quién y cómo era realmente Concha Méndez. Y conocer una figura muy ligada a ella, y uno de los nombres más importantes de esta etapa de la cultura española: Luis Buñuel.

El profesor pregunta si conocían a la autora de los extractos que hemos leído en la unidad didáctica anterior o si conocen a alguna escritora española.

El objetivo de esta actividad es hacer una lectura general de diversos textos sobre los personajes, para hacer una recopilación de los datos que nos interesan.

La clase se divide en dos grupos. Cada grupo trabaja con un personaje. Para ello manejan diferentes textos así como alguna página web. Es importante no entregar demasiado material, para que el estudiante no se sienta perdido ante tanta información.

Las pautas que se dan para la lectura y la temporalización son las siguientes:

- 30 minutos para leer los textos.
- 30 minutos para subrayar datos referentes a: biografía; carácter del personaje; obra; amistades y lugares; curiosidades.

	Duración
ACTIVIDAD 2	2 horas

Cada grupo deberá elaborar un texto o folleto con los datos biográficos y de carácter sobre Concha Méndez y Luis Buñuel.

Este mural o folleto será el que se exponga y valdrá para la revista o folleto resultado de todas las actividades y que dará una idea general de este período.

Se dan unas pautas para la elaboración de la exposición y del folleto: ayudarse con fotografías e incluir las siguientes secciones: biografía; carácter del personaje; obra; amistades y lugares; curiosidades.

No podrán tardar más de 20 minutos para escribir los datos que incluyen en cada sección.

El profesor recomienda que cada grupo, fuera del aula o en el aula, se ponga de acuerdo sobre algunos aspectos antes de desarrollar la exposición y da algunas pautas: el tiempo máximo para cada exposición será de 1 hora, todas las personas del grupo tendrán que participar, los grupos deben tener claro el tiempo que van a dedicar a cada sección antes de empezar la exposición; la exposición deberá ilustrarse con fotografías, etc.

	Duración
ACTIVIDAD 3	2 horas

Cada grupo expone todo lo que sabe sobre su personaje.

El blog

Alimentación del blog por parte del alumno

El profesor invita a que se alimente el blog. Cada grupo tendrá que incluir breves datos del personaje con el que han trabajado, para que el otro grupo conozca, aunque sea brevemente, algo del personaje con el que no han trabajado antes de escuchar la exposición. Esta actividad puede hacerse fuera del aula.

Alimentación del blog por parte del profesor

El profesor alimentará la sección vocabulario y la sección «curiosidades». En esta última sección podrá incluir, por ejemplo, alguna poesía de Concha Méndez o algún texto que haga referencia a Concha Méndez como guionista de cine con «Historia de un taxi».

Comentarios y aclaraciones

Todas las personas del grupo participan, buscando información, elaborando resúmenes, estructurando la exposición, y/o exponiendo. Para la exposición se ayudarán del material que el profesor entrega o sugiere que se utilice: de fotografías, revistas, textos e internet, diccionarios, enciclopedias en edición electrónica (Enciclopedia universal de Micronet o la Encarta). Pero los principales textos serán el catálogo: Concha Méndez y Manuel Altlaguirre, impresores, el artículo de Concha Méndez hablando de sí misma y el texto de Gregorio Prieto sobre Concha Méndez. Para la biografía de Buñuel, las fuentes principales serán la página web oficial del centenario de Luis Buñuel y el catálogo de la exposición «Buñuel, la mirada del siglo», del MNCARS. Estos textos incluyen fotografías y cronologías y textos que no son difíciles, pero que aportan muchos datos.

(Si la clase es muy numerosa, la clase se puede dividir en varios grupos. Cada grupo se divide en dos equipos. Un equipo trabajará sobre la figura de Concha Méndez y el otro sobre la figura de Luis Buñuel. Otra Alternativa si hay grupos de muchos componentes es que se hagan subgrupos y cada subgrupo se dedica a una sección.)

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3

TEXTO 1

Gregorio Prieto (1977: 166-167): “Mujeres de España: Concha Méndez de Altolaguirre”; en: Gregorio Prieto (1977): *Lorca y la Generación del 27*, Madrid, Biblioteca Nueva

Hay seres predestinados a quedar en la Historia sea como sea y Concha Méndez es uno de ellos. Esta mujer fue una verdadera pionera de la época en que estamos. En ese momento, en el que no se podía hablar con la mujer, ella ya podía ser amiga y «alternar» como amiga del hombre y colaboradora. Así, de pasada, mencionaremos algunos nombres conocidos que intervinieron en esta vida fabulosa de acontecimientos intelectuales; entre ellos, el primero de todos, Luis Buñuel, que fue «novio formal» de esta criatura. Concha Méndez, siendo burguesa cien por cien, camino del matrimonio oficial, al mismo tiempo podía codearse con otros seres en «plan» de amiga, como lo fue de Lorca, de Alberti, de Juan Ramón, que le dedicó un escrito formidable definiéndola magistralmente, y de todas esas personalidades del momento. Concha fue también la primera que se atrevió a probar, a pesar de sus riesgos, un paracaídas; fue enfermera, puso una «boutique» y hasta fue campeona de natación. Logré ganar un concurso de baile del «charleston» en esos famosos «tes» del Ritz. Escribió varios libros poéticos y colaboré en periódicos y revistas. Era famosa en todo esta simpatiquísima, inteligente y buena Conchita Méndez. Hasta recuerdo con el tono y gracia que admitía ciertas bromas: en un banquete que me dedicaron se permitió jugar con su segundo apellido, y al citar su nombre alguien en voz alta, de Concha Méndez Cuesta, Dámaso Alonso, dijo: «Concha Méndez Cuesta. ¿Cuánto cuesta Concha Méndez?»

Su sino estaba escrito que tendría que casarse como Dios quiere y manda, por la Iglesia y todo, a pesar de sus juguetes comunistas, con un gran poeta, Manolito Altolaguirre, muerto violentamente en accidente de automóvil cuando estaba en España a presentar su maravillosa película al concurso de Cinematografía religiosa de Valladolid, *El cantar de los cantares*.

Recientemente, Concha Méndez ha estado en España para presentar sus últimos dos libros: *Villancicos de Navidad y Poemas, sombras y*

sueños. Recordando nuestra amistad, yo le di un festejo en mi estudio, y para que se vea el aprecio que se tiene a esta singular Concha Méndez, siempre actual y entusiasta, basta recoger algunos nombres que acreditan la estima en que la tienen las nuevas generaciones, con la presencia de las más jóvenes tendencias poéticas, entre ellos Panero, Brines, José Hierro y Ramírez de Lucas; y amigas como Mercedes Fórmica, Concepción Altolaguirre, Felicidad Panero y muchas más personas que vinieron a felicitarla y, con gran sorpresa de todos, recibimos un precioso ramo de flores en su honor de un exnovio de Concha, que con buena amistad y recuerdo la felicitaba, por su hermosa poesía; y hablando de poesía me rogó le enviara un poema que me dedicó, hace mucho tiempo que deseaba incluirlo en su próximo libro a publicar y que reproduzco

¡Oh!, ensoñador, un pintor que pinta libros y flores. ¿Y sabe pintar amores? Todo lo pinta el pintor, pues que me pinte un amor. ¿En un libro? ¿En una flor? O en un fondo marinero. Que así quiero yo el amor.»

Gregorio Prieto

Unidad didáctica 4

**La Residencia de Estudiantes. Lugar de encuentro.
Dalí, Lorca, Buñuel, Alberti. Los primeros
juegos vanguardistas: anaglifos y putrefactos**

Unidad didáctica 4

La Residencia de Estudiantes. Lugar de encuentro. Dalí, Lorca, Buñuel, Alberti. Los primeros juegos vanguardistas: anaglifos y putrefactos

Temporalización

4 horas (quizá se alarga un poco más)

Destrezas:

Todas

Objetivos

- Que los alumnos conozcan, a través de la lectura de textos, la importancia que tuvo la Residencia de Estudiantes para la formación del grupo del 27 .
- Que los alumnos empiecen a conocer a algunos de los componentes fundamentales de este grupo, como Lorca o Dalí.
- Que los estudiantes conozcan algunos de los juegos vanguardistas que estos personajes practicaban en sus años de formación.
- Que los estudiantes practiquen algunos de estos juegos vanguardista, como los anaglifos.
- Que los estudiantes activen contenidos léxico-gramaticales relacionados con la creación artística.
- Que los estudiantes desarrollen estrategias para comprender textos literarios y artísticos.
- Que los estudiantes, a través de las actividades propuestas, estimulen su imaginación y la creación de textos propios.

- Favorecer que los estudiantes se acerquen al hecho literario con naturalidad, sin presión y con humor.
- Que los estudiantes desarrollen la integración de destrezas en los intercambios comunicativos.

Material

- Texto de Moreno Villa sobre la Residencia, en: MORENO VILLA, José (1976) *Vida en claro*, México, Fondo de Cultura Económica. (Págs. 102-121)
- Texto de Umbral sobre la Residencia, en: UMBRAL, Francisco (1994) *Las palabras de la tribu : (De Rubén Darío a Cela)*, Barcelona, Planeta
- Texto de Alberti sobre la Residencia y Lorca, en: ALBERTI, Rafael (1989) *La arboleda perdida. Libros I y II de Memorias*, Barcelona, Seix Barral. (Vol. 1, págs. 168-171)
- Texto de Salvador Dalí sobre la Residencia y algunos residentes, en: DALÍ, Salvador (1981) *Vida secreta de Salvador Dalí*, Figueras, Dasa Ediciones (págs. 185-189)
- SANTOS TORRELLA, Rafael (1995) *Los putrefactos de Dalí y Lorca*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes
- Residencia de Estudiantes (1998) *Los putrefactos, por Salvador Dalí y Federico García Lorca: dibujos y documentos*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes
- ALBERTI, Rafael (1999) *La voz de Rafael Alberti*, Madrid, Residencia de Estudiantes. Con CD

DESARROLLO

	Duración
ACTIVIDAD 1	1 hora

El profesor pregunta a los estudiantes si recuerdan dónde se educaron algunos de los personajes que ya conocemos. Recuerda que fue el mismo lugar donde vivió Luis Buñuel en Madrid, lugar que Concha Méndez mencionaba en sus *Memorias*. Se propone conocer la Residencia, el origen y cuna del grupo, el lugar donde se conocieron muchos de ellos.

La clase se divide en grupos. Cada grupo tiene distintos textos.

Un grupo tiene un texto de Moreno Villa sobre la Residencia, que da una visión muy positiva sobre la Residencia y sobre los residentes.

Otro grupo tiene un texto de Francisco Umbral sobre la Residencia, su visión sobre la Residencia no es tan positiva.

El tercer texto es un extracto de las memorias de Salvador Dalí, relativo a su estancia en la Residencia y su visión sobre él mismo y sobre otros residentes.

El cuarto texto habla sobre Lorca y Dalí y sus primeros encuentros y vivencias en la Residencia de Estudiantes. Es un fragmento de las Memorias de Rafael Alberti. El texto alude al día en que Alberti conoció a Federico García Lorca en la Residencia de Estudiantes, día en que Lorca, allí, en el salón de actos de la Residencia, recitó el "Romance sonámbulo". Además, Alberti comenta cómo fue descubierto Dalí, y cómo era Dalí en sus años mozos.

Se pide que los estudiantes lean el texto que tiene su grupo y contesten las preguntas:

- **¿Qué era la Residencia?**
- **¿Quién era el director?**
- **¿Quiénes formaban el grupo de residentes?**

- ¿Cómo eran los residentes? Describe brevemente a los residentes Dalí, Lorca, Buñuel y menciona 5 adjetivos de carácter y una afición para cada uno de ellos
- ¿Qué hacían en la Residencia?
- ¿Qué personajes conocieron allí los residentes?
- Menciona algún huésped ilustre. ¿Qué hacían en la Residencia los huéspedes? (no los residentes habituales, los huéspedes)
- ¿Cómo fue descubierto Salvador Dalí en la Residencia?
- ¿Cómo reaccionó Dalí ante la presencia de Lorca y su poesía?
- ¿Qué movimiento/s artísticos les gustaban a los residentes?
- ¿Qué actividades había en la Residencia?
- ¿Quién era Alberti?
- ¿Cómo se conocieron Alberti y Federico García Lorca?
- ¿Cómo se divertían los residentes?
- Cosas positivas de la Residencia
- Cosas negativas de la Residencia
- ¿Cómo era la España de esa época? ¿Con qué adjetivos describirías la España de los años 20?
- ¿Hubiera sido su vida la misma sin su paso por la Residencia?

Habrán grupos que no hayan podido contestar a todas las preguntas, ahora es el momento de preguntar a los demás grupos si saben la respuesta. Cuando acaben, tienen que poner en común las respuestas a estas preguntas.

Habrán grupos que estén en desacuerdo, cada uno tiene una visión muy diferente sobre la Residencia y los residentes,

porque sus textos ofrecen visiones diferentes. Hay que argumentar las respuestas.

Finalmente, los estudiantes tendrán que dar 5 motivos por los que, a pesar de lo negativo, la Residencia fuera una institución clave para la cultura y el arte en España en el primer tercio del siglo XX. Ej.:

- espíritu de libertad (fundamental para las vanguardias)
- allí se conocieron la mayoría y recibieron influencias
- ambiente internacional
- renovación científica
- etc.

Todos los datos que han extraído de esta actividad serán expuestos en el folleto que están preparando los alumnos. Deberán tomar notas, subrayar los textos y guardar las respuestas.

	Duración
ACTIVIDAD 2	1 hora: 30/2 horas

El profesor muestra una fotocopia de un anaglifo y otra de un putrefacto. Los estudiantes tienen que decidir, por intuición, cuál es el anaglifo y cuál es el putrefacto y por qué.

A continuación, se escucha una grabación, la voz de Rafael Alberti, editada por la Residencia de Estudiantes. Es la grabación de una conferencia que dio Alberti en la Residencia de Estudiantes. En esta grabación Alberti explica lo que son los anaglifos, quién los inventó y cuándo se crearon. La grabación dura 5 minutos.

Antes de escuchar a Alberti, el profesor invita a un ejercicio de memoria y pregunta a los estudiantes si recuerdan quién es Alberti, qué saben de él (ha salido mencionado en algún texto de los leídos hasta ahora). Posteriormente, el profesor aclara cuándo y dónde se grabó esta audición y el tema general sobre el que habla Alberti en esta grabación.

Antes de la audición, el profesor entrega una hoja con parte de la transcripción del texto, pero con blancos que los estudiantes tendrán que rellenar:

Federico seguía allí, en _____ (La Residencia), alborotando celdas y jardines. Por aquellos caminitos primaverales, susurrados de chopos, continuaba recitando su _____ (Romancero), cada vez más crecido, sus canciones, cada vez más variadas y ricas, pero obstinado, juglar y trovador satisfecho de su auditorio, en permanecer inédito. Allí seguían también Pepín Bello, Luis Buñuel, Dalí, Moreno Villa... y el coro «jaleador» de Federico. Era el momento de los «anaglifos», del «pedómetro», de las bromas feroces de Buñuel, de la «orden de los hermanos de Toledo». Sobre los anaglifos habla Moreno Villa en su autobiografía. Consistían en _____ (una especie de mínimos poemas), ocurrencias graciosas, que constaban —explica Moreno— de _____ (tres sustantivos), uno de los cuales, _____ (el del medio), había de ser _____ (la gallina)... Todo el chiste estribaba en que el tercero tuviese unas _____ (condiciones fonéticas impresionantes por lo inesperadas). En esto último se equivoca Moreno. La dificultad radicaba en que el tercer sustantivo _____ (no tuviese la más remota relación con el primero). Recuerdo algunos ejemplos de malos anaglifos, rechazados por todos en las grandes reuniones «anaglíficas», celebradas, por lo general, en el cuarto de Federico. Veamos estos dos:

El pin,
El pan,
El pun,
La gallina
Y _____ (el comandante)

La _____ (cuesta)
La _____ (cuesta)
La gallina
Y la persona

El primero no era bueno, porque además de constar de _____ (tres palabras), el significado onomatopéyico

—disparo de fusil— de ellas guardaba una evidente relación con _____ (el «comandante». El segundo, creo que de Pepín Bello, _____ (era todavía peor), ya que por la cuesta _____ (pueden subir tranquilamente) la gallina y la persona.

Pepe Moreno da, entre otros, dos ejemplos bastante aceptables:

El _____ (búho)

El _____ (búho)

La gallina

Y el Pantocrátor

El té,

El té,

La gallina

Y el Teotocópuli

El anaglifo llegó a ser _____ (una verdadera epidemia). Hasta personas graves, como Américo Castro, cayeron en _____ (la tentación). Se crearon diferentes tipos, que por lo general fueron rechazados. Al final fue Federico quien le dio la puntilla inventando _____ (el anaglifo barroco).
Recuerdo éste:

Guillermo de Torre,

Guillermo de Torre.

La gallina

Y por ahí debe andar algún enjambre

A partir de esta innovación, vino la decadencia y el anaglifo _____ (fue olvidado).

El audio se escucha dos veces. Además, se aclararán dudas de vocabulario y referentes textuales si es necesario.

Tras escuchar la voz de Alberti, los alumnos, individualmente, escribirán tres anaglifos. Posteriormente, cada alumno mostrará sus anaglifos al resto de compañeros de su grupo. Cada grupo elegirá los 2 mejores anaglifos de entre los escritos por todos

sus integrantes. Finalmente, se hace una puesta en común con todos los grupos.

Ya sabemos lo que es un anaglifo. Pero ¿y los putrefactos?

Se entrega un texto de la Arboleda perdida sobre los putrefactos. La clase se divide en grupos.

Se pide a los estudiantes que lean el texto y que subrayen:

- los títulos de los putrefactos
- las descripciones
- los tipos, personas u objetos a que se pueden referir los putrefactos.

A continuación, el profesor entrega varios putrefactos (entre 10-15, más o menos. Putrefactos de Dalí, Lorca, Buñuel o Pepín Bello), y pide que se relacionen los dibujos con los títulos que aparecen en el texto:

- *la bestie, gomitando*
- *dos guardias civiles haciéndose el amor*
- *un putrefacto sentado en el café*

Podrán identificar los putrefactos por las descripciones que de ellos hace Alberti en el texto.

Además, deberán buscar putrefactos que hagan referencia o que se puedan aplicar a —como señala Alberti en el texto—:

- género masculino
- género femenino
- género neutro
- que se refiera a la literatura
- que se refiera a la pintura
- que se refiera a la moda
- que se refiera a un objeto (y qué tipo de objeto).

Una vez identificado cada putrefacto con su referente, deberán poner título a cada putrefacto. Se hace una puesta en común,

los distintos grupos se ponen de acuerdo en la relación y se eligen los mejores títulos.

Por último, se muestran los títulos originales, verdaderos de los putrefactos. Se comprobará si coinciden o no con los que han puesto los estudiantes y se comprobará si las relaciones de los dibujos con sus referentes son correctas.

(Alternativas: Hacer un anaglifo a través de la observación del putrefacto. Otra actividad posible es que una persona tiene que dibujar uno de los putrefactos de Dalí guiado por las explicaciones que los demás estudiantes le dan.)

(Nota: Antes de empezar las actividades con los putrefactos, se advierte que el texto de Alberti son unas Memorias escritas en su madurez y que, por lo tanto, puede haberle fallado algo la memoria y aunque sus recuerdos son bastante fieles, puede haber distorsionado ligeramente la realidad. Por otro lado, se indica que no todos los putrefactos han sido editados).

Para terminar esta actividad, cada grupo debe contestar las siguientes preguntas:

- **¿por qué creéis que hacían los putrefactos y los anaglifos?**
- **Define con tus propias palabras lo que es un putrefacto.**
- **¿Qué tienen que ver estos «juegos» con el contexto artístico que vivían? (se anima a que miren el mural del contexto histórico de los años veinte y que se fijen en alguna noticia relacionada con el arte; con la intención de decir que son juegos vanguardistas).**
- **Escribe tres ejemplos de putrefactos en el mundo actual (una persona, un hecho o acontecimiento, una cosa...)**

	Duración
ACTIVIDAD 3	1 hora

Todos los grupos tendrán todos los textos. Cada grupo deberá elaborar su visión sobre la Residencia, extrayendo los párrafos que les parezcan más relevantes.

Este texto formará parte del folleto que están elaborando. Como siempre, el texto se ilustrará con fotos de diferentes residentes, escritores y artistas del 27 que el profesor entregará.

Además, incluirán anaglifos creados por los estudiantes y podrán ilustrar con putrefactos.

	Duración
ACTIVIDAD 4	1 hora

Visita a la Residencia de Estudiantes si el curso se desarrolla en Madrid.

El blog

Alimentación del blog por parte de los alumnos

Durante la unidad didáctica, cuando el profesor crea conveniente, y para trabajar en o fuera del aula, pide a los alumnos que piensen en algo o alguien que les parezca putrefacto en España. Tendrán que escribir en el blog quién o qué es decir por qué les parece putrefacto. Los demás contestarán si están de acuerdo no.

Alimentación del blog por parte del profesor

Vocabulario

Curiosidades: se puede incluir un texto sobre la Residencia de Señoritas.

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4

TEXTO 1

José Moreno Villa (1976) *Vida en claro*, México, Fondo de Cultura Española. (Pág. 102-121)

Jiménez era un fanático para su «Residencia». En los veinticinco años que la dirigió, no dejó pasar un día sin pulir de algún modo, mediante la consulta con personas identificadas con él o con la Residencia, la obra de ésta. Jamás se contentó con que fuese un mero albergue estudiantil. Quería hacer de ella un organismo complejo, donde se educase o formase el «caballero o señor», no el *señorito*; pero, además, quería que las actividades allí fuesen de interés para la gente de fuera. Por eso creó la Sociedad de Conferencias y la revista «Residencia», los laboratorios, las clases, los cursillos.

... La Residencia tenía un cuarto destinado a los huéspedes ilustres, que desde la creación de la Sociedad de Conferencias eran muy frecuentes. Me acuerdo de Keiserling, de Chesterton, de Aragon, de Calder, de Falla, de Wells, de Valéry... La lista sería enorme.

Las conferencias de los primeros años eran sólo para los de casa y tenían lugar por la noche...

... La Residencia se propuso desde el principio poner en contacto directo a los grandes maestros de cualquier saber u oficio con los estudiantes. Por eso hubo conferencias de astronomía, de arqueología, de medicina, de derecho, de etnología, de mística, de filosofía, de urbanismo, de oceanografía, de pintura y escultura, de folk-lore y hasta de baile y cante flamenco... Recuerdo que me olvidé de Einstein... la conferencia de Howard Carter, el arqueólogo que, con Leonard Carnavon, descubrió la Tumba de Tutankamón. Las proyecciones en color gustaron o interesaron tanto, que hubo que proyectarlas por dos o tres veces más a petición de la gente que no había podido verlas...

La extraordinaria situación de la Residencia era otro de sus alicientes. Radicaba en alto, sobre unas colinas que dominaban Madrid. Ningún edificio ajeno podía molestarle, porque los terrenos inmediatos eran suyos y servían para campos deportivos. Constaba de cuatro pabellones y otro pequeño para biblioteca. Más

tarde se le agregaron la casa del Director y un edificio para espectáculos y conferencias que se llamó «Auditorium».

He dicho que ningún edificio ajeno podía molestarle; sin embargo, teníamos un sanatorio de locas junto a las tapias de los dos pabellones primeros. Era una propiedad antigua, que como cuña se metía en los terrenos adquiridos por la Residencia. No molestaba. Sólo de tarde en tarde se escuchaban los soliloquios delirantes de alguna demente...

... Creo que los años 20 al 27 fueron los más interesantes en la Residencia. Fueron los años en que coincidieron allí García Lorca, Salvador Dalí, Emilio Prados, Luis Buñuel, Pepín Bello y otros espíritus juveniles llenos de ocurrencias. Federico había estado antes, acaso en 1917. Él venía por temporadas, de un modo irregular. A veces se quedaba un año entero. No todos los estudiantes le querían. Algunos olfateaban su defecto y se alejaban de él. No obstante, cuando abría el piano y se ponía a cantar, todos perdían su fortaleza...

... Federico se sentaba al piano como un maestro, con pleno dominio. No importaba que entre pieza y pieza hiciera chistes y diabluras como un chico; recobraba el dominio en cuanto depositaba la yema de los dedos sobre las teclas... Federico era un alma musical de nacimiento, de raíz, de herencia milenaria. La llevaba en la sangre. Daba la impresión de que manaba música, de que todo era música en su persona. Aquí radicaba su poder, su secreto fascinador...

Tan vivo era ese poder suyo que bastaba nombrarle para sentirse invadido de alegría musical...

... Junto a Federico recuerdo a Salvador Dalí, que era todo lo opuesto. Delgaducho, casi mudo, encerrado en sí, tímido, como un niño abandonado por primera vez o separado violentamente de su padre y de su hermana, melencólico, no muy limpio, enfrascado siempre en las lecturas de Freud y de los teorizantes modernos de la pintura...

Al grupo de Federico pertenecía también Luis Buñuel, «el gran loco», que quiso estudiar entomología pero dedicándose exclusivamente a la gimnasia. Con él compuso Dalí, años después, «El perro andaluz». En París dejó la gimnasia por el cine...

Buñuel era un mocetón atlético, hijo de padres ricos y, por lo tanto, con dinero casi siempre. No paraba casi nunca. Desde muy temprano le veíamos semidesnudo salir con la pértiga a saltar en las mañanas crudas de Madrid. Luego se enredaba a puñetazos con un balón colgado de un soporte. Después, salía en su automóvil, a

comer en un merendero fuera de Madrid, regresaba y se metía en un café, asistía a una sesión de hipnotismo, hipnotizaba a una chica y hasta quiso hipnotizar al escribiente de la Residencia, que llegó a cobrarle miedo...

... Un muchacho nuevo se acercó a este grupo de la Residencia. Era andaluz y alegre. Decía que pintaba, pero lo único que yo vi suyo en poder de Federico no valía nada. Pronto había de sorprendernos con un libro de poemas frescos y luminosos, que yo defendí acaloradamente... Era Rafael Alberti...

TEXTO 2

Francisco Umbral (1994: 214-216) «El 27 y la Residencia» ; en: *Las palabras de la tribu: (De Rubén Darío a Cela)*, Barcelona, Planeta

El 27 y la Residencia

La Residencia de Estudiantes, ese primer colegio mayor, luego imitado malamente por el franquismo, parece que fue fundamental para la formación de unos núcleos intelectuales y científicos que traerían otra España. Luego, si uno lee despacio, las cosas cambian algo.

En la Residencia, las primeras pinturas de Dalí no estaban bien vistas. La homosexualidad de Lorca, tampoco. Y menos el alcoholismo de Buñuel...

... Y es que la Residencia era un internado de señoritos bien que nada sabían de la realidad de la calle en los años veinte.

... Mientras España vivía unos «felices veinte» que sólo fueron felices para cuatro, los ilustres señoritos de la Residencia se dedicaban a hacer concursos de pedos con una vela, a ver quién apagaba la vela con un pedo, y el pontífice de toda esa intelectualidad era Pepín Bello, un señor que a lo mejor todavía vive, porque es terno, como todos los que no sirven para nada.

Buñuel, el vanguardista, el surrealista, se escandalizaba con la homosexualidad de Lorca. Cuando ellos se iban de putas, en grupo, Lorca se quedaba en su habitación rezando a las Vírgenes granadías.

La Residencia no fue más que un edificio por donde pasaron una punta de genios, casualmente.

El elitismo del 27 le viene mucho de la Residencia, y esto perjudica más que otra cosa, salvo a los temperamentales que se

salvan del clima de la Residencia, como los citados Buñuel, Lorca y Dalí. La grandeza de la Residencia es, pues, negativa.

La Residencia representa un elitismo de izquierdas. Están en la Residencia los hijos de papá que pueden pagarse algo más que una pensión lóbrega y con sífilis en Jacometrezo.

El que entre esos hijos de papá hubiese una millenta de genios no es mérito de la Residencia. La influencia de la Residencia en estas generaciones, pues, fue más bien negativa. Como digo, los genios, los Alberti y Lorca, lo fueron a pesar de la Residencia.

Se ha mitificado la Residencia, y esto se debe, todos lo sabemos, a los hombres que pasaron por ella...

... La Residencia es una pensión tradicionalista para una generación vanguardista.

TEXTO 3

Dalí, Salvador (1981) *Vida secreta de Salvador Dalí*, Figueras, Dasa Ediciones. (Pág. 185-189)

... La Residencia de Estudiantes, donde yo vivía, estaba dividida en gran cantidad de grupos y subgrupos. Uno de estos grupos era el de la vanguardia artística y literaria, el grupo inconformista, estridente y revolucionario, del cual emanaban ya los miasmas catastróficos del período de posguerra. Este grupo había heredado recientemente una tradición estrecha, negativista y paradógica, procedente de un grupo de literatos y pintores «ultraístas» —uno de esos «ismos» indígenas nacido de los confusos impulsos creados por los movimientos europeos de vanguardia y más o menos relacionado con los dadaístas—. Este grupo estaba compuesto de Pepín Bello, Luis Buñuel, García Lorca, Pedro Garfias, Rafael Barradas y muchos otros...

... Compré un gran sombrero de fieltro negro y una pipa que no fumaba ni prendía nunca, pero que mantenía constantemente colgando a un lado de mi boca. Me asqueaba el pantalón largo, y decidí llevarlo corto, con medias y a veces bandas. Los días de lluvia llevaba un impermeable que había traído de Figueras, pero tan largo que casi llegaba al suelo. Con este impermeable, llevaba el gran sombrero negro, del cual surgía mi cabello a cada lado como crines.

Me doy cuenta actualmente de que los que me conocieron entonces no exageran de ningún modo al decir que mi aspecto era «fantástico». Realmente lo era. Siempre que salía o volvía a mi pieza, formábanse grupos de curiosos para verme pasar. Y yo seguía mi camino con la cabeza alta, henchida de orgullo...

... Un día en que me hallaba fuera, la camarera había dejado mi puerta abierta, y Pepín Bello vio, al pasar, mis dos pinturas cubistas. No pudo esperar a divulgar tras descubrimiento a los miembros del grupo. Éstos me conocían de vista y aun me hacían blanco de su cáustico humor. Me llamaban el «músico», o «el artista», o «el polaco». Mi manera de vestir antieuropea les había hecho juzgarme desfavorablemente, como residuo romántico más bien vulgar y más o menos velludo. Mi aspecto serio y estudioso, completamente desprovisto de humor, hacía parecer a sus sarcásticos ojos, como un ser lamentable, estigmatizado por la deficiencia mental y, en el mejor de los casos, pintoresco.

En efecto, nada podía formar un contraste más violento con sus ternos a la inglesa y sus chaquetas de golf, que mis chaquetas de terciopelo y mis chalinas flotantes; nada podía ser más diametralmente opuesto que mis largas greñas, que bajaban hasta mis hombros, y sus cabellos elegantemente cortados...

... En la época en que conocí al grupo, especialmente, todos estaban poseídos de un complejo de dandismo combinado con cinismo, que manifestaban con consumada mundanidad. Esto me inspiró al principio tanto pavor, que cada vez que venían a buscarme a mi pieza creía que me iba a desmayar.

Vinieron en grupo a mirar mis pinturas y, con el esnobismo que llevaban ya agarrado al corazón, amplificaba con su admiración en gran manera, su sorpresa no conocía límites. ¡Que yo fuera pintor cubista era lo último que se les hubiera ocurrido! ... Me ofrecieron incondicionalmente su amistad. Yo, mucho menos generoso, mantuve todavía una distancia especulativa. Me preguntaba qué beneficio podría sacar de ellos y si realmente tendrían algo que ofrecerme..

... Aunque advertí en seguida que mis nuevos amigos iban a tomarlo todo en mí sin poder darme nada a cambio —pues realmente no poseían nada de que no tuviera dos, tres, cien veces más que ellos—, por otra parte la personalidad de Federico García Lorca produjo en mí una tremenda impresión. El fenómeno poético en su totalidad y en «carne viva» surgió súbitamente ante mí hecho carne y huesos, confuso, inyectado de sangre, viscoso y sublime, vibrando con un millar de fuegos de artificio y de biología subterránea, como toda materia dotada de la originalidad de su

propia forma. Yo reaccioné y adopté en seguida una actitud rigurosa contra el «cosmos poético». No decía nada que no fuese definible, nada cuyo «contorno» o «ley» no pudiera establecerse, nada que no se pudiera «comer» (ésta era ya entonces mi expresión favorita)...

TEXTO 4

Rafael Alberti (1989) *La arboleda perdida. Libros I y II de Memorias*, Barcelona, Seix Barral. (Vol. 1, pág. 168-171)

... Todo estaba maduro ya para conocer a Federico. La hora, por fin, había sonado. Fue una tarde de comienzos de otoño. Estábamos en los jardines de la Residencia de Estudiantes, en donde García Lorca —aspirante a abogado— pasaba todo el curso desde hacía varios años. Como era el mes de octubre el poeta acababa de llegar de su Granada. Moreno oliváceo, ancha frente, en la que le latía un mechón de pelo empavonado; brillantes los ojos y una abierta sonrisa transformable de pronto en carcajada; aire no de gitano sino más bien de campesino, ese hombre, fino y bronco a la vez, que dan las tierras andaluzas. (Así lo vi esa tarde, y así lo sigo viendo, siempre que pienso en él.)

Me recibió con alegría, afirmó conocerme... Me dijo, entre otras cosas, haber visitado años atrás, mi exposición en el Ateneo; que yo era su primo y que deseaba encargarme un cuadro en el que se le viera dormido a orillas del arroyo arriba, allá en lo alto de un olivo, la imagen de la Virgen, ondeando en una cinta la siguiente leyenda: «Aparición de Nuestra Señora del Amor Hermoso al poeta Federico García Lorca». No dejó de halagarme el encargo, aunque le advertí que sería lo último que pintase, pues la pintura se me había ido de las manos hacía tiempo y sólo me interesaba ser poeta.

Aquella noche me invitó a cenar allí en la Residencia, en compañía de otros amigos suyos, entre los que se hallaban Luis Buñuel..., el poeta malagueño José Moreno Villa y un muchacho delgado, de bigotillo rubio, absurdo y divertido, que se llamaba Pepín Bello, con el que simpatiqué vertiginosamente.

Después de la cena, volvimos al jardín... Nunca había oído recitar a Federico. Tenía la fama de hacerlo muy bien. Y en aquella oscuridad, lejanamente iluminada por las ventanas encendidas de

las habitaciones, comprobé que era cierto. Recitaba García Lorca su último romance gitano, traído de Granada:

Verde que te quiero verde...

¡Noche inolvidable la de nuestro primer encuentro! Había magia, duende, algo irresistible en todo Federico... Era, en verdad, fascinante: cantando, solo o al piano, recitando, haciendo bromas e incluso diciendo tonterías...

... De aquella primera noche de nuestra amistad sólo recordaré siempre el «Romance sonámbulo», su misterioso dramatismo, más escalofriante todavía en la penumbra de aquel jardín de la Residencia susurrado de álamos.

... Como era el mes de octubre y el curso comenzaba, apareció un día en la Residencia un joven flaco, bella y fina cabeza, de tostado color, y con un fuerte acento catalán. Federico, en una de mis espaciadas visitas otoñales, me lo presentó:

Éste es Salvador Dalí, que viene, como él dice, a estudiar en Madrid la carrera de pintor.

...

Salvador Dalí, entonces, me pareció muy tímido y de pocas palabras. Me dijeron que trabajaba todo el día, olvidándose a veces de comer o llegando ya pasada la hora al comedor de la Residencia. Cuando visité su cuarto, una celda sencilla, parecida a la de Federico, casi no pude entrar, pues no se sabía dónde poner el pie, ya que todo el suelo se hallaba cubierto de dibujos. Tenía Dalí una formidable vocación, y por aquella época, a pesar de sus escasos veintiún años, era un dibujante asombroso....

TEXTO 5

[Transcripción audio Alberti sobre los anaglifos]

Rafael Alberti (1999) La voz de Rafael Alberti, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes (serie: Poesía en la Residencia). Con: un CD

Federico seguía allí, en la Residencia, alborotando celdas y jardines. Por aquellos caminitos primaverales, susurrados de chopos, continuaba recitando su Romancero, cada vez más crecido, sus canciones, cada vez más variadas y ricas, pero obstinado, juglar y trovador satisfecho de sus auditorio, en permanecer inédito.

Allí seguían también Pepín Bello, Luis Buñuel, Dalí, Moreno Villa... y el coro «jaleador» de Federico. Era el momento de los «anaglifos», del «pedómetro», de las bromas feroces de Buñuel, de la «orden de Toledo». Sobre los anaglifos habla Moreno Villa en su autobiografía. Consistían en una especie de mínimos poemas, ocurrencias graciosas, «que constaban —explica Moreno— de tres sustantivos, uno de los cuales, el de en medio, había de ser la gallina. Todo el chiste estribaba en que el tercero tuviese unas condiciones fonéticas impresionantes por lo inesperadas». En esto último se equivoca Moreno. La dificultad radicaba en que el tercer sustantivo no tuviese la más remota relación con el primero. Recuerdo algunos ejemplos de malos anaglifos, rechazados por todos en las grandes reuniones «anaglíficas», celebradas, por lo general, en el cuarto de Federico. Veamos estos dos:

El pin,
El pan,
El pun,
La gallina
Y el comandante

La cuesta,
La cuesta,
La gallina
Y la persona

El primero no era bueno, porque además de constar de tres palabras, el significado onomatopéyico —disparo del fusil— de ellas guardaba una evidente relación con el «comandante». El segundo, creo que de Pepín Bello, era todavía peor, ya que por la cuesta pueden subir tranquilamente la gallina y la persona.

Pepe Moreno da, entre otros, dos ejemplos bastante aceptables:

El búho,
El búho,
La gallina
Y el Pantocrátor

El té,

El té,

La gallina

Y el Teotocópuli

El anaglifo llegó a ser una verdadera epidemia. Hasta personas graves, como Américo Castro, cayeron en la tentación. Se crearon diferentes tipos, que por lo general fueron rechazados. Al final fue Federico quien le dio la puntilla inventando el anaglifo barroco. Recuerdo éste:

Guillermo de Torre,

Guillermo de Torre.

La gallina

Y por ahí debe andar algún enjambre

A partir de esta innovación, vino la decadencia y el anaglifo fue olvidado

TEXTO 6

[*Sobre Los Putrefactos*]

Rafael Alberti (1989) *La arboleda perdida. Libros I y II de Memorias*, Barcelona, Seix Barral. (Vol. 1, pág.172-173)

... Con cierta seriedad muy catalana, pero en la que se escondía un raro humor no delatado por ningún rasgo de la cara, Dalí explicaba siempre lo que sucedía en cada uno de sus dibujos, apareciendo allí su innegable talento literario.

Aquí está la bestie, gomitando. —(Se trataba de un perro, que parecía más bien un rejujo de estopa.)— Éstos son dos guardias civiles haciéndose el amor, con sus bigotes y todo... —(efectivamente, dos manojos de pelos con tricornios se veían abrazados sobre algo que sugería una cama.)—. Éste es un putrefacto sentado en el café. —(El dibujo era una simple raya vertical, con un fino bigotillo arriba, cortada por una horizontal que indicaba la mesa.)—...

Los putrefactos de Dalí... creo que fueron una invención de Pepín Bello, aprovechada por Dalí con mucha gracia. El putrefacto, como no es difícil deducir de su nombre, resumía todo lo caduco, todo lo muerto y anacrónico que representaban muchos seres y cosas. Dalí cazaba putrefactos al vuelo, dibujándolos de diferentes maneras. Los había con bufandas, llenos de toses, solitarios en los bancos de los paseos. Los había con bastón, elegantes, flor en el ojal, acompañados por la bestie. .. los había de todos los géneros: masculinos, femeninos, neutros y epicenos. Y de todas las edades. El término llegó a aplicarse a todo: a la literatura, a la pintura, a la moda, a las casas, a los objetos más variados, a cuando olía a podrido, a cuanto molestaba e impedía el claro avance de nuestra época.

Unidad didáctica 5

Conociendo la obra.

Federico García Lorca. El Romance sonámbulo

Unidad didáctica 5

Conociendo la obra.

Federico García Lorca. El Romance sonámbulo

Temporalización:

5 horas

Destrezas:

Todas

Objetivos:

- Aprovechando que el Romance sonámbulo aparece mencionado en uno de los textos leídos en la unidad didáctica anterior, el objetivo de esta unidad didáctica es adentrarse en la obra de creación de Federico García Lorca, conociendo el Romance del sonámbulo.
- Que los alumnos desarrollen estrategias para comprender textos literarios.
- Que los alumnos desarrollen estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.
- Que los alumnos activen léxico y acrecienten su vocabulario.
- Que los alumnos acrecienten su competencia literaria.

Material

- «Romance sonámbulo», del *Romancero gitano* de Federico García Lorca

DESARROLLO

Duración

ACTIVIDAD 1

1 hora: 30 minutos

En primer lugar, el profesor pregunta si recuerdan el ya mencionado «Romance sonámbulo» y qué saben de él. (A este romance aludía Alberti en uno de los textos que uno de los grupos ha leído en la unidad didáctica anterior). Para recordar, el profesor entrega el texto en el que Alberti alude a este romance:

«Después de la cena, volvimos al jardín... Nunca había oído recitar a Federico. Tenía la fama de hacerlo muy bien. Y en aquella oscuridad, lejanamente iluminada por las ventanas encendidas de las habitaciones, comprobé que era cierto. Recitaba García Lorca su último romance gitano, traído de Granada:

Verde que te quiero verde...

¡Noche inolvidable la de nuestro primer encuentro! Había magia, *duende*, algo irresistible en todo Federico... Era, en verdad, fascinante: cantando, solo o al piano, recitando, haciendo bromas e incluso diciendo tonterías...

... De aquella primera noche de nuestra amistad sólo recordaré siempre el "Romance sonámbulo", su misterioso dramatismo, más escalofriante todavía en la penumbra de aquel jardín de la Residencia susurrado de álamos»

El profesor propone conocer el romance.

El profesor selecciona una serie de versos. La selección es la siguiente:

- **Romance del sonámbulo**
- **Verde que te quiero verde**
- **Con la sombra en la cintura / ella sueña en su baranda**

- **Las cosas la están mirando / y ella no puede mirarlas**
- **Compadre, vengo sangrando, / desde los puertos de Cabra**
- **Tu sangre rezuma y huele / alrededor de tu faja**
- **Temblaban en los tejados / farolillos de hojalata**
- **El largo viento, dejaba / en la boca un raro gusto / de hiel, de menta y de albahaca**
- **¡Compadre! ¿Dónde está, dime? / ¿Dónde está tu niña amarga?**
- **Sobre el rostro del aljibe / se mecía la gitana**
- **Verde viento. Verdes ramas**

En primer lugar, los alumnos, en grupos, leerán esa selección de versos. Cada grupo tendrá que poner un posible título e imaginar el argumento de este romance con los versos que conocen.

A continuación, y sobre el argumento que han imaginado, cada grupo completa el romance. Tendrán que imaginar lo que falta.

Finalmente, los grupos hacen una puesta en común de los romances y se decide qué romance es el que más gusta. Este romance se incluirá en el folleto (o bien cada grupo puede incluir su propio romance.)

	Duración
ACTIVIDAD 2	1 hora

Se entrega el romance completo y se lee. Se va a discutir el significado del poema.

Se hace una primera lectura para ver si el romance se parece en algo a los que han creado los estudiantes.

Para seguir, se pide a los estudiantes (siguen trabajando en grupos) que describan el poema con 5-10 adjetivos o

expresiones (pueden ser adjetivos y/o expresiones que aparezcan en el texto o no). Para ello, pueden usar, por supuesto, el diccionario. Si saben la idea, pero no saben la palabra que describe lo que quieren expresar, pueden preguntar al profesor, y además, en clase habrá un diccionario de sinónimos.

En otra columna, escribirán otros 5-10 adjetivos y/o expresiones o palabras que describan la sensación que ellos han tenido cuando leían en poema (pueden coincidir, si así lo desean, los adjetivos de una columna con los de otra).

Tendrán que explicar por qué han elegido esas expresiones o palabras y ejemplificar con los versos o con las palabras del poema que describan esas sensaciones.

Se hace una puesta en común y se dejan 10 adjetivos y expresiones para cada columna, eligiendo de entre los de todos los grupos.

(Alternativa: Se pueden ofrecer dos columnas. En una de las columnas habrá versos ambiguos, cuyo significado puede resultar difícil. En otra columna habrá explicaciones a los versos. Los estudiantes tendrán que relacionar los versos con la explicación.)

Duración

ACTIVIDAD 3

1 hora: 30 minutos

El profesor selecciona un suceso real de la época.

Se puede elegir, por ejemplo, el suceso real que inspiró *Bodas de sangre* y que vino en la prensa de la época..

En este caso, nos centramos en el hecho real ocurrido en un pueblo granadino y que fue la inspiración de *La casa de Bernarda Alba*: una viuda, Frasquita Alba (Bernarda Alba en la obra), mantiene encerradas a sus hijas solteras en una antigua casa familiar justificando su actitud apelando al luto que debían seguir por la muerte de su padre.

Se entrega los estudiantes documentación sobre el suceso y sobre la obra. Y los estudiantes, basándose en los datos que tienen, escribirán un romance, expresando lo que las hijas y la madre debían sentir en este aislamiento y encerramiento.

Además de la información sobre trama y personajes, el profesor señala algunos temas de la obra y sentimientos de los protagonistas del suceso:

- **Atracción sexual**
- **Angustia por sentirse encerradas, resignación, rebeldía, odio**
- **Celos**
- **Opresión**
- **Pasión**
- **Conflicto autoridad / libertad**
- **Conflicto realidad / deseo**
- **Enfrentamiento entre rebeldía / represión**
- **Enfrentamiento rebeldía / sumisión**
- **Enfrentamiento o conflicto entre pasión / soledad o la muerte**
- **Enfrentamiento entre reclusión / ansia amorosa**
- **Frustración**
- **Moral tradicional**
- **Presión social**
- **Autoridad, poder**
- **Honor**
- **La muerte y el luto**
- **La casa vista como un presidio, infierno, atmósfera sofocante**
- **El qué dirán**
- **Agobio**

De esta forma, los estudiantes, casi sin darse cuenta, amplían su conocimiento de la obra de Lorca.

Por último se hace una puesta en común y se corrigen los errores.

Cada grupo incluirá sus romances en una nueva página del folleto. Además, tendrán que dar información sobre este romance: lo escribirán, pondrán los versos que les gusten, o los que no hayan entendido y por qué, o los que les hayan provocado más sorpresa...

El blog

Alimentación del blog por parte del alumno

El profesor pide a los estudiantes que alimenten el blog, atendiendo, sobre todo, a las secciones «Opiniones y sensaciones», «Quejas y dudas», «Propuestas» y «Lo que he aprendido».

Se pretende y se persigue como objetivo, la evaluación del curso, justo al final de esta unidad didáctica, cuando ya se está llegando a la mitad del curso, aproximadamente.

Alimentación del blog por parte del profesor

Vocabulario

Sección curiosidades: El profesor dará información sobre Bodas de sangre y sobre la Casa de Bernarda Alba, por ejemplo.

Como actividad paralela, fuera del aula, se puede ver «La casa de Bernarda Alba» (de Camus).

Comentarios

Como actividad paralela, se propone ver la película «La casa de Bernarda Alba», de Mario Camus.

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 5

TEXTO 1

Romance Sonámbulo

A Gloria Giner y Fernando de los Ríos

Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
Y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
Ella sueña en su baranda,
Verde carne, pelo verde,
Con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas la están mirando
y ella no puede mirarlas.

Verde que te quiero verde
Grandes estrellas de escarcha,
Vienen con el pez de sombra
Que abre el camino del alba.
La higuera frota su viento
Con la lija de sus ramas,
Y el monte, gato garduño,
Eriza sus pitas agrias.
¿Pero quién vendrá? ¿Y por dónde...?
Ella sigue en sus baranda,
Verde carne, pelo verde,
Soñando en la mar amarga.

Compadre, quiero cambiar
Mi caballo por su casa
Mi montura por su espejo,
Mi cuchillo por su manta.
Compadre, vengo sangrando,
Desde los puertos de cabra.

Si yo pudiera, mocito,
Ese trato se cerraba.
Pero yo ya no soy yo,
Ni mi casa es ya mi casa.
Compadre, quiero morir
Decentemente, en mi cama.
De acero, si puede ser,
Con las sábanas de holanda.
¿No ves la herida que tengo
desde el pecho a la garganta?
Trescientas rosas morenas
Lleva tu pechera blanca.
Tu sangre rezuma y huele
Alrededor de tu faja.
Pero yo ya no soy yo,
Ni mi casa es ya mi casa.
Dejadme subir al menos
Hasta las altas barandas,
¡dejadme subir!, dejadme
hasta las verdes barandas.
Barandales de la luna
Por donde retumba el agua.

Ya suben los dos compadres
Hacia las altas barandas.
Dejando un rastro de sangre.
Dejando un rastro de lágrimas.
Temblaban en los tejados
Farolillos de hojalata.
Mil panderos de cristal,
Herían la madrugada

Verde que te quiero verde,
Verde viento, verdes ramas.
Los dos compadres subieron.
El largo viento, dejaba
En la boca un raro gusto
De hiel, de menta y de albahaca.
¡Compadre! ¿Dónde está, dime?

¿Dónde está tu niña amarga?
¡Cuántas veces te esperó!
Cara fresca, negro pelo,
En esta verde baranda!

Sobre el rostro del aljibe
Se mecía la gitana.
Verde carne, pelo verde,
Con ojos de fría plata.
Un carámbano de luna
La sostiene sobre el agua.
La noche se puso íntima
Como una pequeña plaza.
Guardias civiles borrachos
En la puerta golpeaban.
Verde que te quiero verde
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar.
Y el caballo en la montaña

TEXTO 2

Texto sobre La casa de Bernarda Alba

TRAMA

La obra se sitúa en un pequeño pueblo donde, tras la muerte del segundo esposo de Bernarda Alba, ésta obliga a sus cinco hijas a vivir encerradas durante 8 años velando el luto del difunto. Durante esta época, las hijas no podrán hacer otra cosa más que coser. Según Bernarda, a quién sólo le importa el honor de su familia, esto es lo más apropiado para las mujeres de su clase.

Bernarda es autoritaria con sus hijas.

El drama comienza cuando las hijas de Bernarda se enamoran de Pepe el Romano, un hermoso joven del pueblo, con quien se compromete Angustias, la hija mayor y la más fea de todas, todo gracias a la herencia de dinero y tierras que ésta ha recibido de su padre, el primer marido de Bernarda.

Pero Adela, la más joven de la hermanas, comienza a verse con Pepe el Romano, rompiendo así con la autoridad de su madre. Los celos y los deseos reprimidos de todas las hermanas tendrán terribles consecuencias, ya que Adela se queda embarazada de Pepe el Romano y pretende fugarse de la casa. Un día, Bernarda —la madre—, ve a Pepe el Romano y coge una escopeta y hace que éste salga huyendo. Adela cree que ha muerto y se ahorca colgándose de una viga de su cuarto.

El final trágico de la obra es quizás la única solución a la represión de Bernarda: Adela se suicida.

PERSONAJES

Bernarda

Bernarda es una mujer reprimida y, por tanto, represora, una mujer inculta, sin recursos intelectuales ni experiencias que la permitan salir de las normas que la han inculcado. No conoce otra forma de actuación, y sin ella se pierde. Tiene sesenta años de soledad, de aislamiento, de frustración vital. Es víctima de una sociedad con la cual ella se identifica, una mujer incapaz de pensar, de imaginar y comprender. Representa a la sociedad y, lo mismo que ella, tiene también una férrea voluntad de dominio sobre las personas, un poder absoluto de mandato, llevado al extremo. Personifica la tiranía doméstica, a su vez manifestación de la tiranía social.

Tirana y autoritaria vive apegada a un moral estática, a una honra mal entendida y peor practicada que fundamenta su razón de ser en los falsos postulados del “que dirán”. Ausente la posibilidad del cambio que transforme el mundo interior, que dignifique la existencia humana pretende encubrir con la “buena fachada y armonía familiar”, la podredumbre que corroe y finalmente derrumba su mundo falso, en el que lo aparente pretende suplantar lo esencial.

Se opone a los impulsos eróticos, cree en la decencia, la honra y su gran obsesión es la virginidad. Tiene una concepción tradicional del papel de la mujer frente al del hombre (a las mujeres se les exigirá mayor rigidez; a los hombres "*todo se les consiente*"). Su autoridad y su poder aparecen claramente simbolizados por el bastón, que siempre lleva en escena, y el lenguaje prescriptivo (órdenes, prohibiciones, "*Silencio*")

De ella otros personajes piensan de forma despectiva, la describen como "*tirana*", "*mandona*", "*dominanta*".

Las hijas

Viven entre la reclusión impuesta y el deseo del mundo exterior ("*querer salir*"). Todas ellas están más o menos obsesionadas por lo erótico. Estos anhelos eróticos pueden ir unidos (o no) a la idea del matrimonio, único cauce permitido para salir de aquel encierro.

Las cinco hijas de Bernarda encarnan un abanico de actitudes que van de la sumisión o la resignación a la rebeldía.

Son mujeres al igual que Bernarda, incultas e insolidarias, aferradas a una situación cómoda que les permite subsistir sin problemas materiales, que reduce sus inquietudes y limita sus posibilidades. Ningún candado cierra la puerta de la casa; nada les impide marcharse de ella. Sólo el miedo a cambiar, a enfrentarse a otra manera de vivir, de pensar y de actuar. Su única salida es el hombre. El hombre como solución. El matrimonio o la prostitución. Que alguien decida por ellas, que alguien las salve, que alguien las marque el camino. Son víctimas de sí mismas, de su situación y verdugos con las demás, unas con otras

Angustias:

39 años. Hija del primer matrimonio.

Heredera de una envidiable fortuna que no tarda en atraer, pese a su edad y su falta de encantos, a Pepe el Romano. Ha perdido la ilusión y la pasión ya.

Magdalena:

30 años.

Por una parte da muestras de sumisión, pero sorprende con amargas protestas. Ella hubiera preferido ser un hombre. Ya que ya ha abandonado la idea de casarse.

Amelia:

27 años.

Resignada, medrosa y tímida. Es ingenua y simple.

Martirio:

24 años

Es un personaje más complejo. Pudo haberse casado, si su madre no se hubiera interpuesto, es enferma, depresiva y pesimista. Está enamorada de Pepe el Romano y esta pasión la lleva hasta una irreprimitible vileza. Es una mujer atormentada por la desesperación y la envidia.

Adela:

20 años

Es la encarnación de la abierta rebeldía, la más joven, hermosa, apasionada, su vitalismo, su fuerza, su pasión le hacen prorrumpir en exclamaciones escandalosas: "*¡Mi cuerpo será de quien yo quiera!*" o "*¡Lo tendré todo!*". En desafío abierto con la moral establecida, está dispuesta a convertirse en querida de Pepe el Romano. Su momento culminante es cuando rompe el bastón de mando de Bernarda en un arrebatado de rebeldía trágica.

Solo la detiene la muerte.

OTROS PERSONAJES

María Josefa:

La abuela. En sus palabras se mezclan locura y verdad. Se hace portavoz de un anhelo común "*¡Déjame salir!*" y agranda líricamente los problemas centrales: la frustración de las mujeres, el anhelo de matrimonio y de maternidad, el ansia de libertad, de espacios abiertos, ...

María Josefa, es libre gracias a su locura, la imaginación atada, la posibilidad perdida, el recuerdo del futuro para cada uno de los personajes. Estéril, pero lúcida, consciente de una realidad palpable. Quiere huir y no puede.

La Poncia:

Vieja criada: interviene en las conversaciones y en los conflictos, hace advertencias, da consejos, hasta tutea a Bernarda, pero ésta no deja de recordarle las distancias que las separan. Ella asume su condición pero está llena de un rencor contenido. Tiene conversaciones con las hijas de modo abierto y descarado, al hablar de lo sexual aportará un elemento de contraste y turbias incitaciones.

La *Poncia* es el alter ego de Bernarda, la voz que le golpea incesantemente la conciencia, la voz que la juzga y condena a cien años de soledad, de manera inmisericorde.

Poncia no se calla y se rebela ante lo inevitable, pero atada a una fidelidad equívoca, a una situación material necesitada de Bernarda (sus hijos, ella misma) sin posibilidades reales por su extracto social y sus creencias religiosas. Está llena de rencor contenido.

La criada:

Tiene un menor relieve que Poncia y también participa del rencor hacia el ama (y hacia el difunto marido, que la acosaba), aunque se muestra sumisa e hipócrita. Obedece a la Poncia pero es altanera y ruda con la mendiga

Pepe el Romano:

Es el oscuro objeto del deseo. No aparece en escena pero está omnipresente. Es la encarnación del Hombre.

Tiene su *doñez*: va detrás del dinero de Angustias, pero enamora a Adela, se convierte así en el papel "*catalizador*" de las fuerzas latentes.

Unidad didáctica 6
El grupo del 27 a fondo

Unidad didáctica 6

El grupo del 27 a fondo

Temporalización

3 horas

Destrezas:

Todas

Objetivos

- Que los estudiantes atengan un conocimiento general de la mayoría de los personajes que formaron el grupo del 27
- Que los estudiantes desarrollen estrategias de comprensión oral, como el apoyo visual, entre otras

Material

- CENTRO CULTURAL DEL 27 (1999): *La generación del 27: sus orígenes y sus protagonistas*, Málaga, Centro Cultural Generación del 27 (con vídeo)

DESARROLLO

	Duración
ACTIVIDAD 1	1 hora: 30 minutos

Los estudiantes ven un vídeo sobre la Generación del 27, producido y editado por el Centro Cultural Generación del 27, en Málaga. Tiene una duración de 30 minutos.

Es un texto muy ligero, pero que da apuntes muy importantes de lo que fue el grupo del 27. A través del narrador, Góngora, conocemos el origen, el por qué del nombre, los rasgos de personalidad y características de la obra de los componentes, algunos lugares comunes y otros datos de la llamada Generación del 27.

Antes de ver el vídeo, la clase se divide en grupos. El profesor entrega a cada grupo el mismo material: fotografías de personajes del 27, títulos de obras, lugares relacionados con gente del 27, profesiones y poesías.

Esta información entregada, aparece mencionada en el vídeo que van a ver.

Se indica a los alumnos que van a ver un vídeo sobre el grupo del 27 y que tendrán que asociar ese material con los personajes.

Tras la primera visualización se deja tiempo para que relacionen el material con los personajes y para que se pongan de acuerdo todos los miembros de cada grupo.

En la segunda visualización, tendrán que comprobar si es correcta la relación que han hecho y, además, deberán completar un cuadro para cada personaje, con la siguiente información:

- Nombre: LORCA
- Profesión/es:
- Fecha y lugar de nacimiento y muerte:
- Lugares donde viven y a donde viajan:
- Destaca porque:
- Obra:

- Temas:
- Aficciones:
- Amistades
- Estudios:

	Duración
ACTIVIDAD 2	1 hora 30 minutos

Seguirán elaborando su folleto sobre el 27 utilizando los datos que conocen y el material entregado al principio de la unidad (fotografías, poemas, textos, etc.)

El blog

Alimentación del blog por parte del alumno

La clase se divide en grupos. El profesor pide a cada grupo que busque en la web, en bibliotecas o en el material que hay en clase, algún texto que hable de los artistas, músicos, cineastas, etc. del 27 y que todavía no conozcamos porque no se hayan mencionado en el vídeo. Una vez encontrada la información, deberán introducirla en el blog. Y esta información servirá, además, para la elaboración del folleto.

Se puede buscar información de alguna mujer del 27 o relacionada con el 27 (como Maruja Mallo)... Se pueden fijar en otros nombres que aparecen en los textos que ya han leído, pero que no son los nombres que salen en el vídeo que acaban de ver, como: Maruja Mallo, Moreno Villa, Salvador Dalí, Concha Méndez, etc.

Unidad didáctica 7

**Luis Cernuda: Entre «La realidad y el deseo»
y «Los placeres prohibidos»**

Unidad didáctica 7

Luis Cernuda: Entre «La realidad y el deseo» y «Los placeres prohibidos»

Temporalización:

7 horas

Destrezas:

Todas

Objetivos:

- Que los alumnos conozcan la trayectoria vital de Luis Cernuda.
- Que los alumnos conozcan y comprendan parte de la obra de creación Luis Cernuda.
- Que los alumnos desarrollen estrategias para comprender textos literarios y obra de creación artística.
- Que los alumnos desarrollen estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.
- Que los alumnos acrecienten su vocabulario.
- Que los alumnos acrecienten su competencia literaria.

Material:

- Texto de Ramón Gaya sobre Cernuda:

Gaya, Ramón (1935) «Diario de un pintor. Luis Cernuda»; en: Cernuda, Luis (2002: 31) *Entre la realidad y el deseo : Luis Cernuda 1902-1963 : [catálogo de la exposición] Madrid: Residencia de Estudiantes, mayo-julio 2002.- Sevilla: Convento de Santa Inés, septiembre-noviembre 2002 / edición*

de James Valender. - Madrid : Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales : Residencia de Estudiantes

- Texto de Concha Méndez sobre Cernuda:

Ulacia Altolaguirre, Paloma (1990) *Concha Méndez. Memorias habladas, memorias armadas*, Madrid, Mondadori. (Pág. 132-137)

- Texto de Pedro Salinas sobre Cernuda:

Salinas, Pedro: «Nueve o diez poetas», en *Ensayos de literatura hispánica*. Madrid, Aguilar, 1958, págs. 372-373.

- Valender, James (2002) *Luis Cernuda: álbum*, Madrid, Residencia de Estudiantes

- Cernuda, Luis (1993-1994): *Obra completa*, Madrid, Siruela (3 vv.)

- Poemas de Cernuda: «Música cautiva» y «Diré como nacisteis, placeres prohibidos»



DESARROLLO

Duración

ACTIVIDAD 1

1 hora: 30 minutos

Se entregan dos semblanzas, cortas, pero intensas, que de Cernuda hacen dos compañeros y amigos: el pintor Ramón Gaya y el poeta Pedro Salinas.

Las dos semblanzas nos hablan de la personalidad y carácter de Cernuda: solitario, triste, arisco, antipático, misterioso, ensimismado, delicado, pudoroso, pulcro, frágil, serio, recatado, cerrero, escotero, dueño suyo, embelesado, preso en sí...

Las semblanzas hablan de la personalidad de Cernuda pero no aluden a datos biográficos.

En primer lugar se pide a los estudiantes que subrayen todos los adjetivos y frases que vean en los textos que describan el carácter y personalidad de Luis Cernuda. En segundo lugar, los estudiantes, tendrán que poner esas frases y adjetivos en dos columnas. En una columna pondrán adjetivos y frases positivos y en otra negativos.

Seguramente hay polémica, ya que hay adjetivos que pueden connotar significados diferentes: ser misterioso, solitario ¿es positivo o es negativo? ¿Y ser recatado o pudoroso?

Los estudiantes trabajan en grupos. Al final habrá una puesta en común.

Hasta ahora, hemos leído dos textos que nos hablan del carácter de Cernuda, pero no sabemos qué cosas hacía Cernuda que corroboren y que confirmen ese carácter. Se propone leer un texto de una de sus mejores amigas —que ya conocemos, Concha Méndez— que nos cuenta algunas anécdotas, nos da ejemplos muy concretos de cómo se comportaba Luis Cernuda en la vida diaria. El texto se sitúa en México, cuando Cernuda vivía allí en la misma casa que Manuel Altolaguirre y Concha Méndez.

Antes de leer el texto el profesor pide a los estudiantes que subrayen o anoten las anécdotas, los hechos relacionados con Cernuda que nos cuenta la autora del texto. Algunos son: enfado de Cernuda porque Concha Méndez le prestó unas maletas que él no consideró de buena calidad para él; enfado de Cernuda porque no quería que nadie le ordenase el cuarto; nunca besaba a los niños en público y luego le veían que —a escondidas— les abrazaba y besaba; rompía la mayor parte de la correspondencia que le llegaba sin ni siquiera abrirla; cuando iba gente a casa, se escondía para no ver a nadie; regalaba chucherías a los niños; etc.

Una vez anotados los hechos o anécdotas, habrá que relacionar esos hechos o anécdotas con uno de los adjetivos o frases con que le describían los autores de los otros textos. Es decir, vamos a ejemplificar esos adjetivos y frases de carácter con anécdotas de la vida real de Cernuda.

Ej.: problema con las maletas: arisco, antipático...

El profesor pregunta si los autores de los textos querían o no a Cernuda, si nos dan una visión positiva o negativa de él, cuál es su punto de vista sobre Cernuda? ¿Tratan bien o mal a Cernuda en estas semblanzas? ¿Por qué?

El profesor pregunta cómo creen que era Cernuda, según lo que han leído. Pide a los estudiantes que hagan un retrato de él (físico y de carácter).

Cada grupo hace un retrato de Cernuda, de entre 5-10 líneas. Se hace una puesta en común con todos los grupos, a ver si hay coincidencia.

Los textos sobre Cernuda y los retratos que hacen los estudiantes pueden servir para el folleto.

El profesor indica que también Cernuda nos habla de sí mismo, sobre todo a través de su obra. Hay un poema en el que Cernuda describe su situación, lo que le pasaba, lo que sentía y cómo era él en un momento dado de su vida.

Se entrega un poema de Cernuda, *Música cautiva*

MÚSICA CAUTIVA

A dos voces

«Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;
Tus labios son los labios de un hombre que no cree
En el amor.» «Entonces dime el remedio, amigo,
Si están en desacuerdo realidad y deseo»

Nos planteamos una serie de preguntas. Trabaja toda la clase a la vez, respondiendo en voz alta a las preguntas. Todas las respuestas se irán anotando en la pizarra.

¿Cuál creéis que es el significado de este poema?

¿Es un poema triste?

¿Es alegre?

¿Estaba Cernuda triste o alegre cuando lo escribió?

¿Cuál es el problema?

¿Por qué pide un remedio?

¿Qué es lo que está en conflicto?

Vamos a adivinar qué le ha pasado:

¿De quién está enamorado?

¿Qué o a quién desea?

- ¿Por qué no cree en el amor?
- ¿Qué le ha pasado?
- ¿Por qué están en desacuerdo realidad y deseo?
- ¿Cuál es la realidad?
- ¿Cómo se siente?
- ¿por qué puede tener conflictos?
- ¿Cuáles son sus conflictos?
- ¿Qué acontecimientos han podido hacer que una persona sea como Luis Cernuda?
- ¿Qué problemas tiene Cernuda? ¿Puede que no hay ningún motivo?
- ¿Cuál es el remedio?

Una vez contestadas las preguntas, los estudiantes tienen que dar posibles consejos a Cernuda para que los conflictos que tiene se resuelvan.

	Duración
ACTIVIDAD 3	2 horas

La clase se divide en grupos.

El profesor encarga a los estudiantes un estudio sobre la vida de Cernuda para entender mejor su personalidad y su obra. Los resultados de este estudio se incluirán en el folleto, para que todo el mundo pueda verlo y entender mejor a Luis Cernuda.

Hay que preparar unas preguntas cuyas respuestas nos den pistas sobre su personalidad. Habrá que hacer al menos 15 preguntas (cada grupo hará las preguntas que crean convenientes).

El profesor dará unas pautas: preguntas sobre su infancia, su familia, sus amigos, sobre su profesión, su estado civil, sus relaciones amorosas, sus aficiones; preguntas como cuándo y por qué empezó a escribir poesía, quiénes fueron sus profesores, si era buen o mal estudiante, qué libros le gusta leer,

quiénes fueron sus autores preferidos, con quién y dónde vivió, qué ciudades y/o países visitó, etc.

Algunos ejemplos de preguntas pueden ser: 1) ¿cuándo y dónde nació Cernuda? 2) ¿Cómo era su familia? 3) ¿Cómo y dónde se desarrolló su infancia? 4) ¿Qué estudios y formación académica tiene? 5) ¿Cuáles eran sus aficiones cuando era niño y joven? 6) ¿Qué acontecimientos fueron muy importantes en su infancia y juventud? ¿qué acontecimientos le marcaron mucho?...

Una vez elaboradas las preguntas, el profesor entrega material suficiente para que puedan ser contestadas. En este caso, se entrega un libro, una biografía iconográfica de Luis Cernuda: *Luis Cernuda: álbum*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2004.

El álbum está ordenado cronológicamente, de manera que no es muy difícil encontrar datos sobre las preguntas elaboradas. No obstante, el profesor advertirá que no deben leer todo, sino hacer una lectura por encima tratando de buscar los datos que les interesan. Es importante que el profesor esté muy atento durante esta lectura, para que los estudiantes no se dispersen con tanta información. El profesor debe conocer el libro y dónde están los datos, para ayudar y orientar sobre las páginas donde pueden encontrar las respuestas.

(Las obras completas de Cernuda editadas por Siruela también ofrecen una cronología del poeta. Esta cronología es un material también válido para la realización de esta actividad.)

Para terminar, se hace una puesta en común y se comparan las respuestas.

Al finalizar la actividad, los estudiantes incluirán este estudio en el folleto que están elaborando. Pero, además, deberán elaborar una biografía ilustrada, de al menos 200 palabras, de Cernuda con los datos más relevantes sobre su vida que influyeron en su carácter: un padre muy estricto, unas hermanas muy mayores, su homosexualidad y sus conflictos con ella, se quedó huérfano de joven, vivió solo desde entonces, un personaje inteligente, lector apasionado desde niño, lectura

de poetas románticos como Bécquer, amistad con Lorca y otros del 27, etc.

Además, deberán escribir un breve texto diciendo lo que opinan sobre Luis Cernuda, su impresiones, qué les parece la vida de Cernuda.

Además de todas las fotografías que hay en el *Álbum* que están manejando para esta actividad, el profesor llevará a clase fotografías de la vida de Cernuda, poemas fotocopiados y diverso material gráfico para que los estudiantes puedan usarlo.

	Duración
ACTIVIDAD 4	2 horas

Se trabaja con el poema «Diré cómo nacisteis», de su libro *Los placeres prohibidos*.

La clase se divide en grupos.

Se entrega el poema sin título. En el poema hay algunos versos, palabras o frases subrayadas. Son expresiones que pueden resultar difíciles. Se deja tiempo para que se lea el poema tranquilamente. Se pide que subrayen las expresiones que no comprendan o que impidan entender el significado global del texto. No se puede usar el diccionario. Los estudiantes tienen que ponerle título al poema. Tendrán que inferir el significado a través de los versos que sí han entendido.

A continuación se hace una puesta en común para ver si los grupos han coincidido o no.

Tras la lectura del poema, el profesor pide que se sustituyan las palabras y expresiones subrayadas por otras que signifiquen lo mismo. Pueden parafrasear, explicar, sustituir una palabra por otra o por una frase, etc. Ahora sí pueden usar el diccionario.

	Duración
--	----------

La actividad consiste en volver a escribir el poema y darle un punto de vista optimista y alegre. Para ello primero se subrayan las palabras o expresiones que sean negativas y se cambian por otras expresiones positivas.

Ej.:

Diré cómo nacisteis placeres cantados.
Como nace un deseo sobre torres grandiosas
Libertad, luz...

Duración

Los estudiantes completarán el folleto, añadiendo la información que conocen sobre la vida y obra de Cernuda. Además, incluirán sus impresiones y opiniones, sobre este autor. Como siempre, ilustrarán con fotografías.

El blog

Alimentación del blog por parte del alumno

Cada estudiante hará una descripción de alguien que conozca, ejemplificando con hechos.

(Alternativa 1: crear un poema. Alternativa 2: Cada estudiante describirá a alguien de la clase, los demás adivinarán de quién se trata.)

Alimentación del blog por parte del profesor

Incluir algún poema de Cernuda.

Incluir un texto que hable de la colaboración de Cernuda en las Misiones Pedagógicas, por ejemplo.

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 7

TEXTO 1

P. Salinas: «Nueve o diez poetas», en Ensayos de literatura hispánica. Madrid, Aguilar, 1958, págs. 372-373.

A Luis Cernuda. ¡No me lo he perdonado aún! ¡Y ya va para veinticinco años! No le conocí, de primeras. ¡Meses y meses, de octubre a mayo, sentados frente a frente, aula número cuatro, Universidad de Sevilla! ¡Y nada!

-¡Luis Cernuda! —voceaba el catedrático (que era yo) casi a diario.

Pasar lista. Y una voz quebrada y sin color, contestaba desde una banca, ni muy atrás ni muy adelante:

-¡Servidor!

Y todo esto, Señor, ¿por qué? ¿Por qué he tenido yo que gritar, sin ganas, «¡Luis Cernuda!» tantas veces en mi vida?, ¿por qué ha tenido él que contestarme, sin ganas, otras tantas —nunca faltaba a clase— «¡Servidor!»? ¡Cuando a Cernuda hay que llamarle quedo, cuando él no es servidor de nadie, dueño suyo, soltero, cerrero, escotero, por los mundos! Pero él era alumno oficial de mi clase de literatura; mi año primero de enseñanza. Los dos novicios, él en su papel, yo en el mío. Y no le conocí, y se estuvo cerca de un año un profesor —y de Literatura! delante del poeta más fino, más delicado, más elegante que le nació a Sevilla, después de Bécquer, sin saberlo.

Claro es que él entonces apenas escribía y nunca me enseñó un poema suyo. Pero ¡eso, qué tiene que ver! No me lo he perdonado aún. ¿Me lo habrá perdonado él?

Luego, pronto lo supe. Me lo contaron.

Sabe usted, don Pedro, ese muchachito finito, de color oliveño, el del pelo negro... Luis Cernuda. Hace versos, y a mí me parece, vamos, que tienen algo...

¡Vaya si tenían! Ibamos, otros muchachos y yo, a su casa. Calle del Aire. Sí, la Quinta Avenida no está mal; la rue de Rivoli no está mal, y muchas, muchas, en los recuerdos de mi visita; pero ¡esa calle del Aire, esa calle del Aire...!

«Prohibido el tránsito de carruajes», decía la cartelera en la esquina. Allí no entraba la rueda, como en las civilizaciones felices. En aquella caja de resonancia no sonaban más que los cascos del mulo del

panadero: «¡Pan d'Alcalá!» O el taconeo de las niñas —mantilla de diario, peina baja— de vuelta de misa de la iglesia de junto. Tan humana, tan hecha a la medida del hombre, que no había más que extender los brazos, y una mano tocaba con la pintura rosa de la casa de la derecha, y la otra, con la cal de la pared de enfrente. Se tapaba la calle. (Cantar de niñas), «A tapar la calle, que no pase nadie».

Y no podía pasar nadie, no, más que el epónimo, el aire ligerillo del Aljarafe.

Y allí Luis Cernuda, en su casa —una casa seria, sencilla, recatada-- nada de macetas, nada de santitos de azulejos, nada de pamplinas cerámicas ni floripondios de metal blanco, las paredes; verde, la pintura de los hierros de la cancela. Siempre iré a buscarlo allí, o a su poesía.

¿No es lo mismo?

Porque allí le conocí... algo más. Difícil de conocer. Delicado, pudorosísimo, guardándose su intimidad para él solo, y para las abejas de su poesía, que van y vienen trajinando allí dentro —sin querer más jardín— haciendo su miel. La afición suya, el aliño de su persona, el traje de buen corte, el pelo bien planchado, esos nudos de corbata perfectos, no es más que deseo de ocultarse, muralla del tímido, burladero del toro malo de la atención pública.

Por dentro, cristal. Porque es el más licenciado Vidriera de todos, el que más aparta la gente de sí, por temor de que le rompan algo, el más extraño.

Y, después de todo, ¿por qué no va a serlo? ¿Si se siente ante él un cariño, un cuidado, como ante todo lo superiormente delicado? ¿Si su poesía es de vidrio, de materia leve, peligrosamente soplada, hasta el límite, cuando parece que la burbuja va a estallar, y de pronto se para, aceptando su forma final maravillosa? ¿Si por sus versos se ve el mundo como por un cristal, ya límpido, ya mojado de lluvia o lágrima? ¿Si su poema, apenas se le toca, despide vibraciones, misterios, de quejumbre musical, como el mejor vaso de orillas del Adriático?

TEXTO 2.

Gaya, Ramón (1935) "Diario de un pintor. Luis Cernuda"; en: Cernuda, Luis (2002: 31) *Entre la realidad y el deseo : Luis Cernuda 1902-1963 : [catálogo de la exposición] Madrid: Residencia de Estudiantes, mayo-julio 2002.- Sevilla: Convento de Santa Inés, septiembre-noviembre 2002 / edición de James Valender. - Madrid : Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales : Residencia de Estudiantes*

Conocía Cernuda en un jardín. Paseaba, marchaba solo, pero iba con ese aire del que lleva a lado unos galgos decorativos.

Comprendí ya entonces que una sombra le acompañaba a todas partes, un perro inseparable y misterioso, su vida misma quizá, el boceto de una vida no vivida.

Conocí a Cernuda en un jardín, pero en realidad él siempre parece estar en un jardín. En la calle o en el salón no se le comprende. Tampoco en el campo; un jardín o una playa es su fondo verdadero.

Más tarde —mucho después de aquella presentación hecha por J.B [José Bergamín]— he sido amigo de Cernuda y de su perro fantasma. El fantasma he podido comprobar que es su propia vida, la vida que le acompaña, la vida que no se funde con él jamás.

Por eso Cernuda es hoy todavía como un niño. Porque su vida le ha sido robada, alguien o algo gasta al lado suyo la vida que le pertenece, y él, Luis Cernuda, sigue intacto en su jardín intacto, embelesado, ensimismado, preso, preso en sí.

Cernuda es El Poeta, el caso más puro de poeta —no de poeta puro— que existe hoy en España. Nada tiene que ver con su realidad. Porque Cernuda no vive, sino que late.

Por eso la sorpresa de Cernuda cuando detrás de tal o cual esquina tropieza con mundo. Esa sorpresa, ese choque, es lo que anima su poesía última. Los filósofos no nacen, si que se hacen. Y Cernuda, nacido poeta, va tiñéndose cada vez más de no se sabe qué conclusiones desnudas, que le llevan a ser uno de los poetas más graves de hoy y de España...

TEXTO 3

Concha Méndez: *Memoria habladas, armadas*. Madrid, Mondadori. Págs. 132-137

En el año de 1952 llega a vivir a México el poeta Luis Cernuda. Durante todos los años que estuvo en Inglaterra, apenas si habíamos mantenido correspondencia con él; todo por un conflicto estúpido, por culpa de unas maletas. Yo tenía dos juegos que había comprado en Inglaterra, uno de piel fina y otro de calidad un poco menor, que utilizaba para transportar libros. Cuando estalló la guerra, a Cernuda le habían dado el nombramiento de Agregado Cultural en la Embajada de París, para la cual se mandó hacer unos trajes de etiqueta y otras cosas; y me pidió prestado un juego de maletas. Yo le di, no las de piel fina, sino las otras, y este detalle le molestó tanto que dejó de mantener comunicación con nosotros. Resultaba extraño cómo, después de que nos veíamos todos los días en Madrid, un incidente tan banal pudo ser imperdonable. Como a Cernuda le gustó México para quedarse, Manolo le ofreció que viniese a vivir a mi casa. Le di el cuarto del segundo piso, el que había ocupado mi hija y mi yerno mientras duró la construcción de la casa grande. Su ventana tenía la mejor vista de toda la casa. Tras ella se mira nuestro jardín y los jardines de las casas vecinas, que son una maravilla por su variedad de árboles y trepadoras; naranjos, higueras, aguacates, bumgabilas, plúmbagos, jacarandás. Vivíamos juntos; pero cada quien hacía su vida, nos reuníamos para comer. Algunas veces traté de acomodarle sus cosas y lo puse furioso; entonces me juré no volver a poner el pie en su cuarto. Después, por seguir un consejo de Manolo, le propuse que tomáramos el té juntos todas las tardes; pero rehusó, como rehusaba todas las cosas que le proponía siempre. Sin embargo, todo el mundo decía que me quería mucho, pero nunca lo vi. Quizás me quería, pero lo ocultaba, como ocultaba el cariño que sí tenía a los niños, que descubrí viéndolo por la ventana.

Cernuda era un abualo más para ellos. Todas las mañanas los llevaba caminando al Kinder. En casa se le notaba que tenía ganas de besarlos; pero no se atrevía, porque siempre había alguien en el jardín que hubiese podido verlo. Pero apenas se encontraba con ellos en la calle, creyendo que no lo veíamos —y sí que lo veíamos, por la ventana— empezaba a besarlos; los quería muchísimo...

Era un hombre solitario. Se levantaba temprano y bajaba a prepararse el desayuno; después leía y, muy a menudo, se tumbaba en el jardín a tomar el sol. Por las tardes iba al cine a Coyoacán a ver

cualquier cosa: las películas de risa le divertían muchísimo. Algunas mañanas salía con Manolo a caminar a los viveros, y otras acompañaba a Paloma al mercado, o la ayudaba con sus clases de francés. Pronto lo hicieron profesor de la Universidad de México. Recuerdo que una mañana se presentaron a buscarlo varias chicas, alumnas suyas. Se le avisó y las dejó esperando: «Díganles que, si quieren algo, hablaremos en la Universidad. En casa no recibo a nadie». Era un hombre muy extraño. La mayor parte de la correspondencia que le llegaba la rompía antes de abrirla, o sino, después de leerla. A la única persona que frecuentaba, fuera de nosotros y la familia Arana, era a Octavio Paz. Una o dos veces por mes se juntaban para cenar. Salía sobre las ocho y volvía a las once diciendo: «Vengo cansadísimo». Como no tenía costumbre de salir, el trato con los otros le sentaba mal.

En Navidades, cuando llegaba gente a cenar con nosotros, él se escondía para no saludar. Una Navidad, en una de aquellas ampliaciones de la casa grande que mi hija y mi yerno han venido haciendo durante toda la vida, Cernuda, para esconderse de los invitados, se fue a meter con una silla de jardín dentro de la obra húmeda, tapándose con una manta para pasar la noche. Cuando nosotros nos preguntábamos dónde estaría Luis, los niños de María Dolores llegaron a decirnos que habían encontrado a un hombre dormido entre los andamios...

Cernuda fue contratado por una universidad americana como profesor; volvía a vernos durante los períodos de vacaciones: cuatro o cinco meses al año. Cada vez que llegaba, traía para los niños cajas de metal con chocolates finos. Cuando volvía a irse, íbamos todos a acompañarlo al aeropuerto; después nos escribíamos. En 1963, cuando nació mi nieta pequeña, María Isabel, llegó Luis a vernos y se le veía con muy mal aspecto, con mala salud. Llegó enfermo, pero también traía un cambio de actitud. En lugar de ser una persona a quien le molesta todo, se volvió sociable. Volvía del cine y nos contaba durante la cena la película que había visto: incluso reía. Después de las comidas empezó a mostrarnos las fotos de su sobrino sevillano, hijo de una de sus hermanas. También nos contaba episodios de su infancia y nos hablaba de su familia. Nunca habló con nadie de que se sintiera mal... Tratamos de convencerlo de que fuera a ver un médico, pero no hubo medio; parecía que su padre había muerto a la edad que él tenía, sobre los sesenta, y yo creo que sintió que su muerte era irremediable.

Una mañana desperté y, al ir a la cocina, veo que Luis no ha bajado a prepararse el desayuno; solía hacerlo muy temprano para

tomárselo en su habitación. Pasa un rato, y ya preocupada por no verlo bajar, aprovecho que mi hija ha salido a acompañar a su marido a la puerta de la calle para decirle: “Mira, no sé qué pasa, Luis no ha bajado y convendría subir”. Paloma, al ir hacia su casa, vio la luz de su cuarto alumbrada y volvió. Subió corriendo a ver qué pasaba y lo encontró tendido en la escalera junto al baño...

La primera vez que viajó a los Estados Unidos, fuimos con los niños a despedirlo al aeropuerto. Una de mis nietas, Paloma, se agarraba de él, llorando, sin querer soltarlo. Yo, al ver que todos se quedaban desolados por su partida, para que vieran que no se iba para siempre, por esas cosas que se dicen, le dije: «No dejes de escribirnos al llegar, para saber cómo has llegado». «Si a mí me pasa algo —contestó—, el mundo entero lo sabrá». Luis Cernuda sabía el gran poeta que era; y en efecto, el año de su muerte, un periódico americano o incluyó, junto con el Papa y Kennedy, entre las personalidades más grandes que habían muerto ese año. Y me sorprende al comprender su grado de conciencia: sabía el lugar que ocupaba en el mundo.

TEXTO 4

Diré cómo nacisteis

Diré cómo nacisteis, placeres prohibidos,
Como nace un deseo sobre torres de espanto,
Amenazadores barrotes, hiel descolorida,
Noche petrificada a fuerza de puños,
Ante todos, incluso el más rebelde,
Apto solamente en la vida sin muros.

Corazas infranqueables, lanzas o puñales,
Todo es bueno si deforma un cuerpo;
Tu deseo es beber esas hojas lascivas
O dormir en esa agua acariciadora.

No importa;
Ya declaran tu espíritu impuro.

No importa la pureza, los dones que un destino
Levantó hacia las aves con manos imperecederas;
No importa la juventud, sueño más que hombre,

La sonrisa tan noble, playa de seda bajo la tempestad
De un régimen caído.

Placeres prohibidos, planetas terrenales,
Miembros de mármol con sabor de estío,
Jugo de esponjas abandonadas por el mar,
Flores de hierro, resonantes como el pecho de un hombre.

Soledades altivas, coronas derribadas,
Libertades memorables, manto de juventudes;
Quien insulta esos frutos, tinieblas en la lengua,
Es vil como un rey, como sombra de rey
Arrastrándose a los pies de la tierra
Para conseguir un trozo de vida.

No sabía los límites impuestos,
Límites de metal o papel,
Ya que el azar le hizo abrir los ojos bajo una luz tan alta,
Adonde no llegan realidades vacías,
Leyes hediondas, códigos, ratas de paisajes derruidos.
Extender entonces una mano
Es hallar una montaña que prohíbe,
Un bosque impenetrable que niega,
Un mar que traga adolescentes rebeldes.

Pero si la ira, el ultraje, el oprobio y la muerte,
Ávidos dientes sin carne todavía,
Amenazan abriendo sus torrentes,
De otro lado vosotros, placeres prohibidos,
Bronce de orgullo, blasfemia que nada precipita,
Tendéis en una mano el misterio.
Sabor que ninguna amargura corrompe,
Cielos, cielos relampaguean antes que aniquilan.
Abajo, estatuas anónimas,
Sombras de sombras, miseria, preceptos de niebla;
Una chispa de aquellos placeres
Brilla en la hora vengativa.
Su fulgor puede destruir vuestro mundo.

Los placeres prohibidos (1931)

Unidad didáctica 8
Federico García Lorca en Nueva York

Unidad didáctica 8

Federico García Lorca en Nueva York

Temporalización:

7 horas

Destrezas:

Todas

Objetivos:

- Que los estudiantes conozcan qué supuso Nueva York para Federico García Lorca, cómo influyó tanto en su vida como en su obra.
- Que los estudiantes sean capaces de comprender y de crear textos para explicar reacciones, sentimientos positivos y negativos, optimistas y pesimistas, sobre hechos y lugares.
- Que los estudiantes aumenten su vocabulario.
- Que los estudiantes mejoren su competencia literaria.

Material:

- Cartas que Federico García Lorca envía a su familia desde Nueva York. Recopiladas en:

Poesía: revista ilustrada de información poética (1986, nº 23-24) Federico García Lorca escribe a su familia desde Nueva York y La Habana [1929-1930], Madrid
- Poesías de Federico García Lorca:

"Oficina y denuncia" y "Oda al rey del Harlem"

DESARROLLO:

El profesor comenta que Federico García Lorca estuvo en Nueva York, y fruto de su estancia allí escribió un libro. Se invita a conocer esta etapa de la vida de Lorca.

A lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes leerán seis cartas que Federico García Lorca escribió y envió a su familia desde Nueva York. Las cartas hablan de: 1) llegada a Nueva York y primeras impresiones (Broadway por la noche); 2) Coney Island; 3) la universidad y las costumbres y cultura de «los negros» —así los llama Lorca.—; 4) Impresión y opiniones sobre Wall Street; 5) El crack de Nueva York (Wall Street)

Los estudiantes trabajarán el contenido y el léxico de cada carta, observando reacciones de Lorca ante nuevos lugares, gentes, acontecimientos. La mitad de las cartas son alegres, optimistas, positivas; el resto de las cartas transmiten pena, rabia, tristeza, pesimismo... Se trata de que los estudiantes trabajen el vocabulario para ver qué expresiones pueden favorecer la expresión de sentimientos positivos o negativos.

Además, Los estudiantes leerán y trabajarán sobre el poema «Oficina y denuncia» de Poeta en Nueva York.

	Duración
ACTIVIDAD 1	30 minutos

Para contextualizar, el profesor pregunta cómo se imaginan los estudiantes la Nueva York de los años 20, y, en concreto de 1929, que es cuando Lorca estuvo allí.

Los estudiantes pueden ayudarse de las fotos, pies de foto, noticias y titulares de la unidad didáctica 1. Algunas noticias relacionadas con Nueva York se referían a: la ley seca, el ku klux klan, etc.

A continuación, se entregan las seis cartas que Lorca envió a su familia. No tienen que leer en detalle. Lo que tienen que hacer es fijarse en algunos detalles para:

1. poder ordenar las cartas cronológicamente
2. decir el tema general de cada carta

Se comprueba.

Duración

ACTIVIDAD 2

1 hora: 30 / 2 horas

Los estudiantes leerán detenidamente las dos primeras cartas en las que Lorca nos ofrece una visión positiva de Nueva York.

La primera carta, fechada el 28 de junio de 1929, habla de la llegada de Lorca a Nueva York; Lorca cuenta a su familia cómo fue su llegada, hace una breve descripción de la universidad y de la habitación que ocupa; y, sobre todo, describe a su familia, admirado, cómo es Broadway por la noche (la primera vez que Lorca ve Broadway). En la segunda carta Lorca menciona una excursión a Coney Island y describe la fascinación que le produjo la isla.

Se pregunta a los estudiantes cuál es la visión de Lorca sobre Nueva York: la impresión que transmiten las cartas es de alegría y fascinación y a priori no tiene por qué haber problemas en detectar este tono optimista y alegre.

El profesor pregunta a los estudiantes por qué sabemos que las cartas son alegres, optimistas, por qué expresan fascinación y sorpresa, ¿cómo se logra esto? Se deja poco tiempo para que contesten en voz alta: adjetivos positivos, exageración, superlativos, llamadas de atención al lector para luego contar algo positivo, exageraciones...

A continuación se pide a los estudiantes que subrayen los adjetivos y expresiones que indiquen alegría, sorpresa, optimismo, fascinación o exageración que vean en los textos. La carta está llena de este tipo de expresiones: *volverse loco, prodigio, ¡agárrate!, deliciosa, espectáculo, Broadway me cortó la respiración, insospechado, estupendo, chorros de luces saltan hasta el cielo, cinco o seis ríos distintos, extravagancias, monstruoso, racimos y piñas de veinte y treinta mil personas, monstruos humanos, grandes bailes, las*

mujeres más gruesas del mundo, espectáculo excesivo, primoroso, prodigio infantil...

Para terminar se pide a los estudiantes que escriban una carta a un familiar o amigo contando las experiencias de su llegada a España y describirán un lugar típico España: el Rastro, por ejemplo, o un bar español, las Ramblas, la calle Real de una ciudad, la Plaza Mayor, el barrio o la calle donde vives...

Antes, tendrán que fijarse en la carta de Lorca en todas las expresiones que se refieren a los sentidos, porque una ciudad o un lugar no sólo se describe a través de la vista, también a través del olfato, tacto o gusto.

Una vez escritas las cartas, la clase se divide en grupos y todas las personas de cada grupo leen las cartas de los compañeros, comparan, y comentan los recursos utilizados. Se elige una de las cartas para que se lea y la escuchen otros grupos

Las cartas se leerán y serán corregidas por el profesor.

	Duración
ACTIVIDAD 3	2 horas

Los estudiantes leen una carta de Lorca a su familia, fechada el 14 de julio de 1929. En la carta Lorca habla de sus clases de inglés, y de una escritora negra, vanguardista, Nella Larsen, con quien tuvo amistad. Habla de una reunión en casa de la escritora en el barrio negro de Nueva York; Lorca queda prendado de la cultura negra, los bailes y los cantos.

A continuación los estudiantes leen un texto de Lorca en el que Lorca denuncia la situación de los negros en Nueva York, el racismo, la explotación de los negros por parte de los blancos.

En primer lugar el profesor pregunta el tema general de los dos textos. A continuación, los estudiantes tiene que subrayar todas las palabras (sobre todo adjetivos) referidos a «los negros», para ver la visión de Lorca sobre ellos.

Algunas expresiones que aparecen en la carta son:

Bondad, melancolía profunda, melancolía conmovedora, ¡qué maravilla de cantos!, la mujer más bella y hermosísima que yo haya visto en toda mi vida —(refiriéndose a una mujer negra)—, perfección de facciones, espectáculo tan puro y tan tierno, comparable con algo eterno de la naturaleza, prodigioso, fervoroso, canto terrible, patético, desconsolado, queja continua, belleza impresionante...

Y algunas expresiones del texto son:

Enternecedor, piernas ahumadas, dientes fríos en el rosa moribundo de los labios, cabeza apelonada con pelo de oveja, los muchachillos negros degollados por los cuellos duros, con trajes y botas violentas, sacando escupideras de hombres fríos que hablan como patos; carne robada al paraíso, los negros no quieren ser negros...

Por último, hay que transformar el texto en poesía (se pueden usar las expresiones que hemos aprendido hasta ahora).

Puesta en común.

	Duración
ACTIVIDAD 4	1 hora

Los estudiantes leerán dos cartas. La primera de ellas, fechada en agosto de 1929, Lorca describe Wall Street, tal y como la vio la primera vez que la visitó.

En la segunda carta, fechada en noviembre del 29 Lorca describe la catástrofe de la bolsa de Nueva York.

Además, leerán un breve texto de profunda denuncia ante las desigualdades sociales, (fragmento de una conferencia de Lorca; editado en la revista poesía.)

Los estudiantes tendrán que subrayar expresiones negativas, pesimistas, de rabia, malestar.

Finalmente tendrán que escribir un texto contando cómo ven ellos la actual situación socioeconómica mundial, la globalización, etc.

El profesor entrega dos poemas: «Oficina y denuncia» y «Oda al rey del Harlem». Los estudiantes tendrán que asociar las poesías con las cartas que han leído. Es decir, tendrán que asociar las poesías con los acontecimientos a que se refieren.

Actividad con “Oficina y denuncia”:

Se pide a los alumnos que elijan las 10 palabras de «Oficina y denuncia», (se puede hacer individualmente o por grupos). Tienen que contar por qué han elegido esas palabras (por que son nuevas, porque me/no me gusta cómo suena, porque...)

A continuación escribirán un texto (poesía, carta, etc.) con esas palabras y con las palabras de las cartas que han leído anteriormente.

El tema del texto puede ser:

- expresar su opinión sobre Madrid: primeras impresiones sobre Madrid, la gente, las costumbres, la comida, los españoles, la economía, la forma de divertirse...
- sobre familiares, situación política mundial, inmigración, racismo, situación laboral, terrorismo, etc.
- Un acontecimiento en su vida personal triste, alegre...
- Escribir en el blog sobre un lugar y los demás adivinamos de qué lugar se trata.

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 8

TEXTO 1

Carta

New York, viernes 28 [de junio de 1929]

Al llegar el barco tuve una gran sorpresa. Había un grupo de españoles esperándonos. Estaban Ángel del Río, Federico de Onís el catedrático, León Felipe el poeta, varios periodistas, el director de *La Prensa*, y... ¡agarrarse! ¡MAROTO! Maroto, que se volvió loco dándome abrazos y hasta besos. Está aquí recién llegado de Méjico y gana mucho dinero como pintor y dibujante de revistas. [...]

La universidad es un prodigio. Está situada al lado del río Hudson en el corazón de la ciudad, en la isla Manhattan, que es lo mejor, muy cerca de las grandes avenidas. Y sin embargo, es deliciosa de silencio. Mi cuarto está en un noveno piso y cae al gran campo de deportes, verde de hierba con estatuas.

Al lado, y por las ventanas de los cuartos de enfrente, ya pasa el inmenso Broadway, el bulevar que cruza todo New York. [...]

Anoche fui con León Felipe, con Maroto, y un señor Flores, director de una revista editada en' inglés de cosas españolas [*Alhansbra*], al corazón del inmenso Broadway. El espectáculo del Broadway de noche me cortó la respiración. Los inmensos rascacielos se visten de arriba abajo de anuncios luminosos de colores que cambian y se transforman con un ritmo insospechado y estupendo. Chorros de luces azules, verdes, amarillas, rojas, cambian y saltan hasta el cielo. Más altos que la luna, se apagan y se encienden los nombres de bancos, hoteles, automóviles y casas de películas, la multitud abigarrada de jerseys de colores y pañuelos atrevidos sube y baja en cinco o seis ríos distintos, las bocinas de los autos se confunden con los gritos y músicas de las radios, y los aeroplanos encendidos pasan anunciando sombreros, trajes, dentífricos, cambiando sus letras y tocando grandes trompetas y campanas. Es un espectáculo soberbio, emocionante, de la ciudad más atrevida y más moderna del mundo.

TEXTO 2

Nueva York, día 6 de julio [de 1929]

Carta a su familia

El domingo pasado estuve en Coney Island, una isla en la desembocadura del Hudson dedicada exclusivamente a parque de juegos, títeres y extravagancias. Es, como todo lo de este país, monstruoso. Los periódicos calcularon en un millón de personas los visitantes de aquel día. No os quiero decir la impresión de color y movimiento de la playa con racimos y piñas de veinte y treinta mil personas. Luego los parques de juegos son el verdadero sueño de los niños. Hay montañas rusas increíbles, lagos encantados, grutas, música, monstruos humanos, grandes bailes, colecciones de fieras, ruedas y columpios gigantescos, las mujeres más gruesas del mundo, el hombre que tiene cuatro ojos, etc., etc., y luego miles de puestos de helados, salchichas, frituras, panecillos, dulces, en una variedad fantástica. La muchedumbre lo llena todo con un rumor sudoroso de sal marina: muchedumbre de judíos, negros, japoneses, chinos, mulatos y rubicundos yankis.

Es un espectáculo estupendo, aunque excesivo, y con una vez basta, porque es demasiado popular. Es el pueblo más pueblo de New York el que viene a la isla de los juegos. No se ve casi un automóvil. La gente llega en metro y en barcos de paletas, que es donde yo llegué, remontando la corriente del río bajo un cielo azul primoroso, casi de Sevilla.

Cuando llegó *la* noche se encendió todo, y fue cosa de prodigio infantil, las grandes ruedas de oro y las torres de madera y cristales, brillantes sobre las músicas y tatachines.

TEXTO 3

Carta a su familia

New York, domingo, 14 [de julio de 1929]

Mi clase de inglés en la universidad es graciosísima, pues no hay más que chinos, japoneses, negros, indios, una cubana de sesenta

años pintadísima que se llama Ofelia, y yo. La profesora no habla más que inglés y es excelente.

Yo estoy todo el día con el diccionario a cuestas, pues estos americanos son muy simpáticos y constantemente preguntan y hablan conmigo. Hay en el hall un muchacho judío de origen ruso que me da unos tutes magníficos, pues está interesado en cosas de España y me asaetea a preguntas. Claro es que cada pregunta y cada respuesta son un cuarto de hora buscando las palabras en el diccionario. Pero es la única manera de aprender.

Ayer estuve con la señorita [Mildred] Adams tomando el té y el domingo que viene iré con ella al campo a pasar el día en su casa. El otro domingo (desde el sábado por la mañana) voy a la finca de Onís, situada al lado del río Hudson, a tres horas de New York, y el otro (todo lo tengo cogido, como veis) voy al campo con dos amigas mías y *antiguas admiradoras*, dos chicas preciosas de Puerto Rico, de donde son las más hermosas mujeres de América.

He conocido también a una famosa escritora negra, Nella Larsen, de la vanguardia literaria de los Estados Unidos, y con ella visité el barrio negro, donde vi cosas sorprendentes. Con *gran asombro meó, yo* me entiendo en francés con todo el mundo. Con esta escritora hablamos francés toda la tarde y nos dijimos todo lo que nos vino en gana. Y eso es Santa Precisa que hace milagros. El poco francés que sé, se me aclaró tanto que recordaba todas las palabras. Esto me puso contento.

Esta escritora es una mujer exquisita, llena de bondad y con esa melancolía de los negros, tan profunda y tan conmovedora.

Dio una reunión en su casa y asistieron sólo negros. Ya es la segunda vez que voy con ella, porque me interesa enormemente.

En la última reunión no había más blanco que yo. Vive en la Segunda Avenida, y desde sus ventanas se divisaba todo New York encendido. Era de noche y el cielo estaba cruzado por larguísima reflectores. Los negros cantaron y danzaron.

¡Pero qué maravilla de cantos! Sólo se puede comparar con ellos el cante jondo. Había un muchachillo que cantó cantos religiosos. Yo me senté en el piano y también canté. Y no quiero deciros lo que les gustaron mis canciones. Las «moricas de Jaén», el «no salgas, paloma, al campo», y «el burro» me las hicieron repetir cuatro o cinco veces. Los negros son una gente buenísima. Al despedirme de ellos me abrazaron todos y la escritora me regaló sus libros con vivas dedicatorias, cosa que ellos consideraron como un gran honor por no acostumbrar esta señora a hacerlo con ninguno de ellos.

En la reunión había una negra que es, y lo digo sin exagerar, la mujer más bella y hermosísima que yo he visto en toda mi vida. No cabe más perfección de facciones, ni cuerpo más perfecto. Bailó sola una especie de rumba acompañada de un tam-tam (tambor africano) y era un espectáculo tan puro y tan tierno verla bailar que solamente se podía comparar con una salida de la luna por el mar o con algo sencillo y eterno de la naturaleza. Ya podéis suponer que yo estaba encantado en esa reunión. Con la misma escritora estuve en un cabaret, también negro, y me acordé constantemente de mamá, porque era un sitio como esos que salen en el cine y que a ella le dan tanto miedo.

[...] Esta mañana fui a ver una misa católica dicha por un inglés. Y ahora veo lo prodigioso que es cualquier cura andaluz diciéndola. Hay un instinto innato de la belleza en el pueblo español y una alta idea de la presencia de Dios en el templo. Ahora comprendo el espectáculo fervoroso, único en el mundo, que es una misa en España. . La lentitud, la grandeza, el adorno del altar, la cordialidad en la adoración del Sacramento, el culto a la Virgen son en España de una absoluta personalidad y de una enorme poesía y belleza. [...]

Sin embargo, yo he observado al público católico esta mañana, y he visto una devoción extraordinaria, sobre todo en los hombres, cosa rara en España. Han comulgado muchas gentes y era un público serio, sin pamplillas y con una disciplina extraordinaria. [...]

También he estado en una sinagoga judía, de los judíos españoles.

Cantaron cosas hermosísimas y había un cantante que era un prodigio de voz y de emoción. Pero también comprendo que en Granada somos casi todos judíos. Era una cosa estupenda ver cómo parecían todos granadinos. [...]

Lo que sí era extraordinario era el canto. El canto era terrible, patético, desconsolado. Era una queja continua, de belleza impresionante

TEXTO 4

OTRA VEZ, vi a una niña negrita montada en bicicleta. Nada más enternecedor. Las piernas ahumadas, los dientes fríos en el rosa moribundo de los labios, la cabeza apelotonada con pelo de oveja. La

miré fijamente y ella me miró. Pero mi mirada decía: «Niña, ¿por qué vas en bicicleta? ¿Puede una negrita montar en ese aparato? ¿Es tuyo? ¿Dónde lo has robado? ¿Crees que sabes guiarlo?». Y, efectivamente, dio una voltereta y se cayó con piernas y con ruedas por una suave pendiente.

Pero yo protestaba todos los días. Protestaba de ver a los muchachillos negros degollados por los cuellos duros, con trajes y botas violentas, sacando las escupideras de hombres fríos que hablan como patos.

Protestaba de toda esta carne robada al paraíso, manejada por judíos de nariz gélida y alma secante, y protestaba de lo más triste, de que los negros no quieran ser negros, de que se inventen pomadas para quitar el delicioso rizado del cabello, y polvos que vuelven la cara gris, y jarabes que ensanchan la cintura y marchitan el succulento kaki de los labios.

Protestaba, y una prueba de ello es esta oda al rey de Harlem, espíritu de la raza negra, y un grito de aliento para los que tiemblan, recelan y buscan torpemente la carne de las mujeres blancas.

TEXTO 5

[Nueva York, agosto de 1929]

Carta a su familia

Esta mañana he estado tomando el desayuno con mi amigo Colin [Hackforth-Jones] en el Wall Street, que es el sitio de los negocios, donde está la Bolsa, los bancos y los grandes rascacielos de las oficinas.

Es el espectáculo del dinero del mundo en todo su esplendor, su desenfreno y su crueldad. Sería inútil que yo pretendiera expresar el inmenso tumulto de voces, gritos, carreras, ascensores, en la punzante y dionisiaca exaltación de la moneda. Aquí es donde se ven las magníficas piernas de la mecanógrafa que vimos en tantas películas, el simpatiquísimo botones que hace guiños y masca goma, y ese hombre pálido con el cuello subido que alarga la mano con gran timidez suplicando los cinco céntimos. Es aquí donde yo he tenido una idea clara de lo que es una muchedumbre luchando por el dinero.

Se trata de una verdadera guerra internacional con una leve huella de cortesía.

[...] Realmente el barrio de rascacielos del Wall Street es maravilloso. Hace días vi al *Zeppelin* anclado bajo ellos como un pez verde y tuve la impresión, un instante, de que estaba soñando. [...]

Mis cartas creo que las debéis de leer vosotros y nada más, es decir, la familia; pero no les deis publicidad a *nadie*, porque son íntimas, son para vosotros y para nadie más, y además no tienen interés literario, sino familiar y otra cosa sería ridícula. Besos a todos de vuestro hijo y hermano.

TEXTO 6

Nueva York, primera semana de noviembre de 1929

Estos días he tenido el gusto de ver... (o el disgusto...) la catástrofe de la bolsa de New York. Claro que la bolsa de New York es la bolsa del mundo y esta catástrofe no ha significado nada económicamente, pero ha sido espantosa. Se han perdido 12, billones de dólares! El espectáculo de Wall Street, del que ya os he hablado y donde están las centrales de todos los bancos del *mundo*, era inenarrable. Yo estuve más de siete horas entre la muchedumbre en los momentos del gran pánico financiero. No me podía retirar de allí. Los hombres gritaban y discutían como fieras y las mujeres lloraban en todas partes; algunos grupos de judíos daban grandes gritos y lamentaciones por las escaleras y las esquinas. Ésta era la gente que se quedaba en la miseria de la noche a la mañana. Los botones de la Bolsa y los bancos habían trabajado tan intensamente llevando y trayendo encargos, que muchos de ellos estaban tirados en los pasillos sin que fuese posible despertarlos o ponerlos de pie. [...]

Cuando salí de aquel infierno en plena Sexta Avenida encontré interrumpida la circulación. Era que del 16 piso del hotel Astor se había arrojado un banquero a las losas de la calle. Yo llegué en el preciso momento en que levantaban al muerto. Era un hombre de cabello rojo, muy alto. Sólo recuerdo las dos manazas que tenía como enharinadas sobre el suelo gris de cemento.

Este espectáculo me dio una visión nueva de esta civilización, y lo encontré muy natural. No quiero decir que me gustara, pero sí que lo observé con gran sangre fría y que me alegré mucho de haberlo

presenciado. Desde luego era una cosa tan emocionante como puede ser un naufragio, y con una ausencia total de cristianismo. Yo pensaba con lástima en toda esta gente con el espíritu cerrado a todas las cosas, expuestos a las terribles presiones y al refinamiento frío de los cálculos de dos o tres banqueros dueños del mundo.

TEXTO 7

Y, SIN EMBARGO, lo verdaderamente salvaje y frenético de Nueva York no es Harlem. Hay vaho humano, gritos infantiles y hay hogares y hay hierbas y dolor que tiene consuelo y herida que tiene dulce vendaje.

Lo impresionante por frío y por cruel es Wall Street. Llega el oro en ríos de todas las partes de la tierra y la muerte llega con él. En ningún sitio del mundo se siente como allí la ausencia total del espíritu: manadas de hombres que no pueden pasar del tres y manadas de hombres que no pueden pasar del seis, desprecio de la ciencia pura y valor demoníaco del presente. Y lo terrible es que toda la multitud que lo llena cree que el mundo será siempre igual, y que su deber consiste en mover aquella gran máquina día y noche y siempre.

TEXTO 8

Oda al Rey del Harlem

Con una cuchara
arrancaba los ojos a los cocodrilos
y golpeaba el trasero de los monos.
Con una cuchara.
Fuego de siempre dormía en los pedernales,
y los escarabajos borrachos de anís
olvidaban el musgo de las aldeas.
Aquel viejo cubierto de setas
iba al sitio donde lloraban los negros

mientras crujió la cuchara del rey
y llegaban los tanques de agua podrida.
Las rosas huían por los fillos
de las últimas curvas del aire,
y en los montones de azafrán
los niños machacaban pequeñas ardillas
con un rubor de frenesí manchado.

Es preciso cruzar los puentes
y llegar al rubor negro
para que el perfume de pulmón
nos golpee las sienes con su vestido
de caliente piña.

Es preciso matar al rubio vendedor de aguardiente
a todos los amigos de la manzana y de la arena,
y es necesario dar con los puños cerrados
a las pequeñas judías que tiemblan llenas de burbujas,
para que el rey de Harlem cante con su muchedumbre,
para que los cocodrilos duerman en largas filas
bajo el amianto de la luna,
y para que nadie dude de la infinita belleza
de los plumeros, los ralladores, los cobres y las cacerolas de las
cocinas.

¡Ay, Harlem! ¡Ay, Harlem! ¡Ay, Harlem!
No hay angustia comparable a tus rojos oprimidos,
a tu sangre estremecida dentro del eclipse oscuro,
a tu violencia granate sordomuda en la penumbra,
a tu gran rey prisionero, con un traje de conserje.

Tenía la noche una hendidura
y quietas salamandras de marfil.
Las muchachas americanas
llevaban niños y monedas en el vientre,
y los muchachos se desmayaban
en la cruz del desperezo.

Ellos son

Ellos son los que beben el whisky de plata
junto a los volcanes
y tragan pedacitos de corazón
por las heladas montañas del oso.

Aquella noche el rey de Harlem,
con una durísima cuchara
arrancaba los ojos a los cocodrilos
y golpeaba el trasero de los monos.
Con una cuchara.
Los negros lloraban confundidos
entre paraguas y soles de oro,
los mulatos estiraban gomas, ansiosos de llegar al torso blanco,
y el viento empañaba espejos
y quebraba las venas de los bailarines.
Negros, Negros, Negros, Negros.

La sangre no tiene puertas en vuestra noche boca arriba.
No hay rubor. Sangre furiosa por debajo de las pieles,
viva en la espina del puñal y en el pecho de los paisajes,
bajo las pinzas y las retamas de la celeste luna de cáncer.
Sangre que busca por mil caminos muertes enharinadas y ceniza de nardos,
cielos yertos, en declive, donde las colonias de planetas
rueden por las playas con los objetos abandonados.

Sangre que mira lenta con el rabo del ojo,
hecha de espartos exprimidos, néctares de subterráneos.
Sangre que oxida el alisio descuidado en una huella
y disuelve a las mariposas en los cristales de la ventana.

Es la sangre que viene, que vendrá
por los tejados y azoteas, por todas partes,
para quemar la clorofila de las mujeres rubias,
para gemir al pie de las camas ante el insomnio de los lavabos
y estrellarse en una aurora de tabaco y bajo amarillo.

Hay que huir,
huir por las esquinas y encerrarse en los últimos pisos,
porque el tuétano del bosque penetrará por las rendijas

para dejar en vuestra carne una leve huella de eclipse
y una falsa tristeza de guante desteñado y rosa química.

Es por el silencio sapientísimo
cuando los camareros y los cocineros y los que limpian con la lengua
las heridas de los millonarios
buscan al rey por las calles o en los ángulos del salitre.

Un viento sur de madera, oblicuo en el negro fango,
escupe a las barcas rotas y se clava puntillas en los hombros;
un viento sur que lleva
colmillos, girasoles, alfabetos
y una pila de Volta con avispas ahogadas.

El olvido estaba expresado por tres gotas de tinta sobre el monóculo,
el amor por un solo rostro invisible a flor de piedra.
Médulas y corolas componían sobre las nubes
un desierto de tallos sin una sola rosa.

A la izquierda, a la derecha, por el sur y por el norte,
se levanta el muro impasible
para el topo, la aguja del agua.
No busquéis, negros, su grieta
para hallar la máscara infinita.
Buscad el gran sol del centro
hechos una piña zumbadora.
El sol que se desliza por los bosques
seguro de no encontrar una ninfa,
el sol que destruye números y no ha cruzado nunca un sueño,
el tatuado sol que baja por el río
y muge seguido de caimanes.

Negros, Negros, Negros, Negros.

Jamás sierpe, ni cebra, ni mula
palidieron al morir.
El leñador no sabe cuándo expiran
los clamorosos árboles que corta.
Aguardad bajo la sombra vegetal de vuestro rey

a que cicutas y cardos y ortigas tumben postreras azoteas.

Entonces, negros, entonces, entonces,
podréis besar con frenesí las ruedas de las bicicletas,
poner parejas de microscopios en las cuevas de las ardillas
y danzar al fin, sin duda, mientras las flores erizadas
asesinan a nuestro Moisés casi en los juncos del cielo.

¡Ay, Harlem, disfrazada!
¡Ay, Harlem, amenazada por un gentío de trajes sin cabeza!
Me llega tu rumor,
me llega tu rumor atravesando troncos y ascensores,
a través de láminas grises,
donde flotan sus automóviles cubiertos de dientes,
a través de los caballos muertos y los crímenes diminutos,
a través de tu gran rey desesperado
cuyas barbas llegan al mar.

TEXTO 9

Nueva York. OFICINA Y DENUNCIA
A Fernando Vela

Debajo de las multiplicaciones
hay una gota de sangre de pato.
Debajo de las divisiones
hay una gota de sangre de marinero.
Debajo de las sumas, un río de sangre tierna.
Un río que viene cantando
por los dormitorios de los arrabales,
y es plata, cemento o brisa
en el alba mentida de New York.
Existen las montañas, lo sé.
Y los anteojos para la sabiduría,
Lo sé. Pero yo no he venido a ver el cielo.
Yo he venido para ver la turbia sangre,
la sangre que lleva las máquinas a las cataratas

y el espíritu a la lengua de la cobra.
Todos los días se matan en New York
cuatro millones de patos,
cinco millones de cerdos,
dos mil palomas para el gusto de los agonizantes,
un millón de vacas,
un millón de corderos
y dos millones de gallos
que dejan los cielos hechos añicos.
Más vale sollozar afilando la navaja
o asesinar a los perros
en las alucinantes cacerías
que resistir en la madrugada
los interminables trenes de leche,
los interminables trenes de sangre,
y los trenes de rosas maniatadas
por los comerciantes de perfumes.
Los patos y las palomas
y los cerdos y los corderos
ponen sus gotas de sangre
debajo de las multiplicaciones;
y los terribles alaridos de las vacas estrujadas
llenar de dolor el valle
donde el Hudson se emborracha con aceite.
Yo denuncio a toda la gente
que ignora la otra mitad,
la mitad irredimible
que levanta sus montes de cemento
donde laten los corazones
de los animalitos que se olvidan
y donde caeremos todos
en la última fiesta de los taladros.
Os escupo en la cara.
La otra mitad me escucha
devorando, orinando, volando en su pureza
como los niños en las porterías
que llevan frágiles palitos
a los huecos donde se oxidan
las antenas de los insectos.

No es el infierno, es la calle.
No es la muerte, es la tienda de frutas.
Hay un mundo de ríos quebrados
y distancias inasibles
en la patita de ese gato
quebrada por el automóvil,
y yo oigo el canto de la lombriz
en el corazón de muchas niñas.
Óxido, fermento, tierra estremecida.
Tierra tú mismo que nadas
por los números de la oficina.
¿Qué voy a hacer?, ¿ordenar los paisajes?
¿Ordenar los amores que luego son fotografías,
que luego son pedazos de madera
y bocanadas de sangre?
San Ignacio de Loyola
asesinó un pequeño conejo
y todavía sus labios gimen
por las torres de las iglesias.
No, no, no, no; yo denuncio.
Yo denuncio la conjura
de estas desiertas oficinas
que no radian las agonías,
que borran los programas de la selva,
y me ofrezco a ser comido
por las vacas estrujadas
cuando sus gritos llenan el valle
donde el Hudson se emborracha con aceite.

Unidad didáctica 9

Las vanguardias. El surrealismo. Un perro andaluz

Unidad didáctica 9

Las vanguardias. El surrealismo. Un perro andaluz

Temporalización:

6 horas

Destrezas:

Todas

Objetivos:

- Que los estudiantes conozcan parte de la obra vanguardista que se dio en España, en concreto, *Un perro andaluz*, de Luis Buñuel.
- Que los estudiantes practiquen juegos vanguardistas con el fin de desarrollar estrategias de comprensión de textos artísticos y literarios.
- Que los alumnos desarrollen estrategias para comprender textos vanguardistas.
- Que los alumnos acrecienten su vocabulario y, en concreto, el relacionado con las artes y las letras.
- Que los alumnos acrecienten su competencia literaria.
- Que los alumnos adquieran estrategias para hablar y discutir sobre la calidad y contenido de obra artística.

Material:

- Definiciones de surrealismo y consignas surrealistas
- Textos surrealistas
- Carta de Buñuel a Dalí, hablando del rodaje de "Un perro andaluz"

DESARROLLO:

	Duración
ACTIVIDAD 1	2 horas 30 minutos

El profesor comenta que en este período se dieron movimientos de vanguardia que algunos autores españoles practicaron. Se recuerda a los estudiantes que algunos juegos vanguardistas que los autores del 27 practicaron en su juventud fueron los anaglifos o los putrefactos, que ya conocemos. A continuación se crean algunos poemas «vanguardistas», se juega con la poesía.

En primer lugar, el profesor escribe en la pizarra la palabra “SURREALISMO” y se hace una lluvia de ideas. ¿Qué es surrealismo? ¿Qué sugiere la palabra “surrealismo”?

A continuación se entregan algunas definiciones y consignas surrealistas. Se entregan, también, diez textos, unos surrealistas y otros no. Los estudiantes –con la ayuda de las consignas y de las definiciones de surrealismo- tendrán que identificar, de entre todos, los textos que son surrealistas. (Todos los poemas, menos dos –el de Guillermo de Torre y el de Lorca “Clown”, están considerados como surrealistas.)

Las definiciones y consignas surrealistas son:

“Me empecé a aislar de todo... Huésped de las nieblas, llegué a escribir a tientas, sin encender la luz, a cualquier hora de la noche, con un automatismo no buscado, un empuje espontáneo, tembloroso, febril, que hacía que los versos se taparan unos a los otros...

Del verso corto, frenado, castigado, pasé insensiblemente a otro más largo, más moldeable al movimiento de mi imaginación de aquellos días”

Alberti: La arboleda perdida, Buenos Aires, Cía. General Fabril Editora, 1959 (pág. 269-271)

“Cuando te pongas a escribir arroja toda clase de prejuicios, olvídate de lo que la gente califica de literario, de buen gusto, de idiotez, etc., y da rienda suelta a tu instinto. Naturalmente pasarán días sin que hagas nada, pero uno vendrá que te cogerá inspirado, en que tu irracionalidad brotará libremente y entonces verás cómo te saldrán cosas buenas...

No te propongas jamás escribir sobre tal o cual cosa, sino toma papel y pluma y deja que tu mano escriba sola. Además, no se te ocurra nunca escribir un argumento preconcebido...”

LUIS BUÑUEL en carta a José Bello (París, 17 de febrero de 1929). Carta transcrita por Agustín Sánchez Vidal: *enigma sin fin*, 2000, págs. 193-198

“Animar la realidad corriente con toda clase de símbolos ocultos, de vida extraña yacente en el fondo de nuestra subconciencia y que la inteligencia, el buen gusto, la *mierda poética tradicional*, habían llegado a suprimir por completo... [Este movimiento] es una *realidad auténtica* sin deformaciones a posteriori...”

LUIS BUÑUEL en carta a José Bello
(París, 17 de febrero de 1929).
Carta transcrita por Agustín Sánchez Vidal:
enigma sin fin, 2000, págs. 193-198

“... [este movimiento] es un inconsciente, automatismo psíquico, capaz de devolver a la mente su función real, fuera de todo control ejercido por la razón, la moral o la estética”.

LUIS BUÑUEL. En *Escritos de Luis Buñuel*, 2ª ed., Madrid, Páginas de Espuma, 2000 (Pág. 27)

“No aceptar idea ni imagen alguna que pudiera dar lugar a una explicación racional, psicológica o cultural. Abrir todas las puertas a lo irracional. No admitir más que las imágenes que nos impresionen, sin tratar de averiguar por qué”

LUIS BUÑUEL: *mi último suspiro*, Barcelona, Plaza y Janés, 1998 (págs. 118, hablando del rodaje de *Un perro andaluz*)

“Lo más admirable de lo fantástico es que lo fantástico no existe, todo es real”. A. BRETÓN

	Duración
ACTIVIDAD 2 (Creación de un poema vanguardista)	1 hora

Se crean poemas vanguardistas, tomando la poesía como un juego.

Los estudiantes crearán un poema vanguardista. La clase se divide en grupos. Cada grupo creará un poema vanguardista. Se dan varias opciones para crear ese poema.

Opción 1: crear un poema dadaísta.

Las instrucciones son las que da Tristán Tzara en *Siete manifiestos Dadá*.

Tome un periódico.

Tome unas tijeras.

Elija en ese periódico un artículo que tenga la extensión que usted quiere dar a su poema.

Corte el artículo.

Corte enseguida con cuidado cada una de las palabras que constituyen ese artículo y póngalas en una bolsa.

Agite suavemente.

Extraiga luego cada trozo uno tras otro en el orden en que salen de la bolsa.

Copie concienzudamente.

El poema será la viva imagen de usted.

Y usted será 'un escritor infinitamente original y de una exquisita sensibilidad, aunque el vulgo no lo comprenda'."

Tristán Tzara en: *Siete manifiestos Dadá*

Opción 2: escritura automática.

Las instrucciones son las que da André Breton en el *Manifiesto surrealista*, 1924

"Pidan que les traigan con qué escribir, tras haberse instalado en un lugar que sea lo más favorable posible para la concentración del espíritu sobre sí mismo. Entren en el estado más pasivo o receptivo que puedan. Prescindan de su genio, de su talento y del genio y el talento de los demás. Digan hasta empaparse que la literatura es uno de los más tristes caminos que llevan a todas partes. Escriban rápido, sin tema preconcebido, escriban lo suficientemente rápido para no tener que frenarse y no tener la tentación de leer lo escrito. La primera frase se les ocurrirá por sí misma ya que en cada segundo que pasa hay una frase, que desea salir... Sigán todo el tiempo que quieran."

Opción 3: El cadáver exquisito.

Se forman grupos de seis o siete participantes que se sientan alrededor de una mesa. El primero escribe una frase en un papel y, al terminar, lo dobla dejando que se vea sólo la última palabra. A partir de ésta, el segundo participante escribe otra frase y así sucesivamente. El juego se puede repetir varias veces, cuantas se quiera. Al finalizar, se desdobra el papel y se lee el resultado. Este juego se llama "Cadáver exquisito" porque cuando los surrealistas lo hicieron por primera vez, la frase resultante fue: "El cadáver/exquisito/beberá/el vino nuevo".

Opción 4: Preguntas y respuestas

Para esta actividad se forman parejas. El primer integrante formula una pregunta, que no deja leer a su compañero. El segundo participante escribe la respuesta, como si tuviera total certeza acerca del interrogante. Se continúa así

alternadamente, cuantas veces se desee. Al finalizar, se lee el texto resultante.

Al final, cada grupo lee y enseña su poema a los demás grupos.

	Duración
ACTIVIDAD 3	3 horas

Se propone ver *Un Perro andaluz*, de Buñuel. Guión de Dalí y de Buñuel.

Antes de ver la película, los alumnos leerán dos textos sobre el rodaje de la película:

En los textos se habla sobre el argumento y sobre cómo se escribió el guión: “... escribíamos acogiendo las primeras imágenes que nos venían al pensamiento... tenían que ser imágenes que sorprendieran...” Además, se describen algunas de las imágenes y escenas de la película.

Se pide a los estudiantes que subrayen en el texto:

- Las distintas técnicas que se mencionan
- Los objetos que van a aparecer en la película

Con estos elementos, se deja tiempo para que se discuta sobre el posible argumento de la película. Se discute en grupos y posteriormente se hace una puesta en común.

A continuación se ve la película. Se avisa que es cine mudo. Y se pide que escriban notas sobre lo que ven:

- Distintas escenas
- Imágenes sorprendentes
- Cosas que no entiendas
- Personajes
- Objetos

Tras el visionado, se pide que la clase se divida en grupos y que cada grupo escriba una poesía, un texto sobre la película. Para ello usarán las notas que han tomado mientras veían la película.

Ej:

Imaginemos que los estudiantes han anotado:

Distintas escenas: un hombre se hace el muerto...

Imágenes sorprendentes: unas hormigas salen de una mano...

Cosas que no entiendas: un burro en un piano...

Personajes: un ciclista...

Objetos: una navaja, un ojo, una navaja...

Pueden crear un texto que empiece así:

*El ojo de un ciclista es atravesado por una navaja. Se hace el muerto.
¿Duerme? ¿Sueña? Un burro sentado en un piano observa cómo ...*

Estos textos tienen que ser incluidos en el folleto. Además, en el folleto incluirán las poesías surrealistas que han creado y algún texto surrealista de autores españoles que les haya gustado.

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 9

TEXTOS VANGUARDISTAS

Poema de las cositas

Estoy contento, estoy contento, estoy contento, estoy contento.
Estoy contento, estoy contento, estoy contento, estoy contento,
estoy contento, estoy contento.
Hay una cosita mona que nos mira sonriendo.
Mi amiga tiene la mano de corcho y llena de puntas de paris
[tachuelas].
Mi amiga tiene las rodillas de humo.
El azúcar se disuelve en el agua, se tiñe con la sangre y salta
como una pulga.
Mi amiga tiene ahora un reloj de pulsera de macilla.
Los dos pechos de mi amiga: el uno es un movidísimo
avispero y el otro una calma garota.
Los pequeños erizos, los pequeños herizos,
Los pequeños erizos, los pequeños herizos, los pequeños
erizos, los pequeños herizos.
Los pequeños erizos pinchan
El ojo de la perdiz es encarnado.
Cositas, Cositas, Cositas, Cositas, Cositas
Cositas, Cositas, Cositas, Cositas, Cositas
Cositas, Cositas, Cositas, Cositas, Cositas
Cositas, Cositas, Cositas, Cositas, Cositas
Cositas, Cositas, Cositas, Cositas, Cositas,
HAY cositas quietas, como
un pan

DALÍ

El arco iris y la cataplasma

¿Cuántos maristas caben en una pasarela?
¿cuatro o cinco?
¿Cuántas corcheas tiene un tenorio?
1.230.424

Estas preguntas son fáciles
¿Una tecla es un piojo?
¿Me constiparé en los muslos de mi amante?
¿Excomulgará el Papa a las embarazadas?
¿Saben cantar los policías?
¿Los hipopótamos son felices?
¿Los pederastas son marineros?
Y estas preguntas ¿son también fáciles?
Dentro de unos instantes vendrán por la calle
dos salivas de la mano
conduciendo un colegio de niños sordomudos
¿Sería descortés si yo les vomitara un piano
desde mi balcón?

BUÑUEL

Condicional

Si cascás como un huevo
Un reloj abandonado de las horas
Caerá sobre tus rodillas el retrato de tu madre muerta

Si arrancas ese botón umbilical de tu chaleco
Cuando nadie le observa entre las hojas
Verás cerrarse uno a uno los ojos de las esponjas

Si averiguas a fuerza de contemplarlo largamente
El oleaje sin espuma de una oreja querida
Se te iluminará la mitad más íntima de la vida

Si mondas esta tarde una naranja con los dedos enguantados
A la noche la luna sigilosa
paseará por la orilla del río cogiendo
anillos de viudas y proyectos
de lentos crisantemos

Si por ventura quieres

Gozar del privilegio último
De los reos de muerte y de los corderillos
No olvides cercenarte tus auroras más puras
Y tus uñas más fieles No lo olvides

GERARDO DIEGO

Pasión por pasión

Pasión por pasión. Amor por amor.

Estaba en una calle de ceniza, limitada por vastos edificios de arena. Allí encontré el placer. Le miré: en sus ojos vacíos había dos relojes pequeños; uno marchaba en sentido contrario al otro. En la comisura de los labios sostenía una flor mordida. Sobre los hombros llevaba una capa en jirones.

A su paso unas estrellas se apagaban, otras se encendían. Quise detenerle; mi brazo quedó inmóvil. Lloré, lloré tanto, que hubiera podido lenar sus órbitas vacías.

Entonces, amaneció.

Comprendí por qué llaman prudente a un hombre sin cabeza

CERNUDA

Qué ruido tan triste

Qué ruido tan triste el que hacen dos cuerpos cuando se aman,
Parece como el viento que se mece en otoño
Sobre adolescentes mutilados,
Mientras las manos llueven,
Manos ligeras, manos egoístas, manos obscenas,
Cataratas de manos que fueron un día
Flores en el jardín de un diminuto bolsillo.
Las flores son arena y los niños son hojas,
Y su leve ruido es amable al oído

Cuando ríen, cuando aman, cuando besan,
Cuando besan el fondo
De un hombre joven y cansado
Porque antaño soñó mucho día y noche.

Mas los niños no saben,
Ni tampoco las manos llueven como dicen;
Así el hombre, cansado de estar solo con sus sueños,
Invoca los bolsillos que abandonan arena,
Arena de flores,
Para que un día decoren sus semblante muerto.

LUIS CERNUDA

Paisaje de la multitud que vomita anochecer en Coney Island

La mujer gorda venía delante
arrancando las raíces y mojando el pergamino de los tambores;
la mujer gorda
que vuelve del revés los pulpos agonizantes.
La mujer gorda, enemiga de la luna,
corría por las calles y los pisos deshabitados
y dejaba por los rincones pequeñas calaveras de paloma
y levantaba las furias de los banquetes de los siglos últimos
y llamaba al demonio del pan por las colinas del cielo barrido
y filtraba un ansia de luz en las circulaciones subterráneas.
Son los cementerios, lo sé, son los cementerios
y el dolor de las cocinas enterradas bajo la arena,
son los muertos, los faisanes y las manzanas de otra hora
los que nos empujan en la garganta.

Llegaban los rumores de la selva del vómito
con las mujeres vacías, con niños de cera caliente,
con árboles fermentados y camareros incansables
que sirven platos de sal bajo las arpas de la saliva.
Sin remedio, hijo mío, ¡vomita! No hay remedio.
No es el vómito de los húsares sobre los pechos de la prostituta,

ni el vómito del gato que se tragó una rana por descuido.
Son los muertos que arañan con sus manos de tierra
las puertas de pedernal donde se pudren nublos y postres.

La mujer gorda venía delante
con las gentes de los barcos, de las tabernas y de los jardines.
El vómito agitaba delicadamente sus tambores
entre algunas niñas de sangre
que pedían protección a la luna.
¡Ay de mí! ¡Ay de mí! ¡Ay de mí!
Esta mirada mía fue mía, pero ya no es mía,
esta mirada que tiembla desnuda por el alcohol
y despide barcos increíbles
por las anémonas de los muelles.
Me defiende con esta mirada
que mana de las ondas por donde el alba no se atreve,
yo, poeta sin brazos, perdido
entre la multitud que vomita,
sin caballo efusivo que corte
los espesos musgos de mis sienes.
Pero la mujer gorda seguía delante
y la gente buscaba las farmacias
donde el amargo trópico se fija.
Sólo cuando izaron la bandera y llegaron los primeros canes
la ciudad entera se agolpó en las barandillas del embarcadero.

New York, 29 de diciembre de 1929.
LORCA

Menage a trois

Por mucho que lo intenté no pude ver el rostro del chófer,
algo así como un cosaco que conducía nuestro auto. Junto a mí viajaba
una mujer enlutada de una distinción de diosa, de una palidez de
alba. No la conocía. Pero sentía despertarse mi piel empapada de
lujuria. Atravesábamos un paisaje sin cielo, sin cielo hasta perderse de

vista. La tierra se hallaba cubierta de flores negras que exhalaban un penetrante aroma a alcoba de mujer.

Mi desconocida mandó detener al chófer junto a un gran lago repleto, un lagrimal repleto de angustia. “Éste es —me dijo— el lagrimal repleto lago de angustia.” No le hice caso, ocupado como me hallaba ahora en besarle el pecho entre los senos que ella ocultaba con las manos, llorando sin consuelo, sin fuerzas casi para defenderse de mi lascivia.

Hasta nosotros llegó el chófer con la gorra en la mano no sé a qué. Creí reconocer su rostro y ya no me cupo duda sobre su personalidad cuando con una sonrisa exclamó: “Lago, amigo mío.” Loco de contento repuse: “Eres tú, mío lago amigo viejo lagrimal.” Con qué alborozo nos acogimos, abrazándonos con una alegría de resurrección de los muertos.

Junto a nosotros acababa de detenerse un entierro. Amortajada en el ataúd yacía la dama desconocida de momentos antes. ¡Pálida flor de carne sin saber cantar! Aún resbalaba por su mejilla la última lágrima detenida milagrosamente en el pómulos como un pájaro en la rama.

Mi amigo se precipitó a ella y la besó frenéticamente en los labios, en los labios que de lívidos fueron insensiblemente transformándose en verdes, luego en rojos, luego en fuego, luego en infierno.

Comencé a sentir un odio mortal por el chófer que ya no era mi amigo. Comencé a sentir repugnancia sin límites por aquel gusto de limón en llamas que debían dejar en sus labios los labios insepultos de la desconocida.

LUIS BUÑUEL

Palacio de hielo

Los charcos formaban un dominó decapitado de edificios de los que uno es el torreón que me contaron en la infancia de una sola ventana tan alta como los ojos de madre cuando se inclinan sobre la cuna.

Cerca de la puerta pende un ahorcado que se balancea sobre el abismo cercado de eternidad, aullando de espacio. Soy yo. Es mi esqueleto del que ya no quedan sino los ojos. Tan pronto me sonrían,

tan pronto me bizquean, tan pronto SE ME VAN A COMER UNA MIGA DE PAN EN EL INTERIOR DEL CEREBRO. La ventana se abre y aparece una dama que se da polisoir en las uñas. Cuando las considera suficientemente afiladas me saca los ojos y los arroja a la calle.

Quedan mis órbitas solas sin mirada, sin deseos, sin mar, sin polluelos, sin nada;

Una enfermera viene a sentarse a mi lado en la mesa del café. Despliega un periódico de 1856 y lee con voz emocionada:

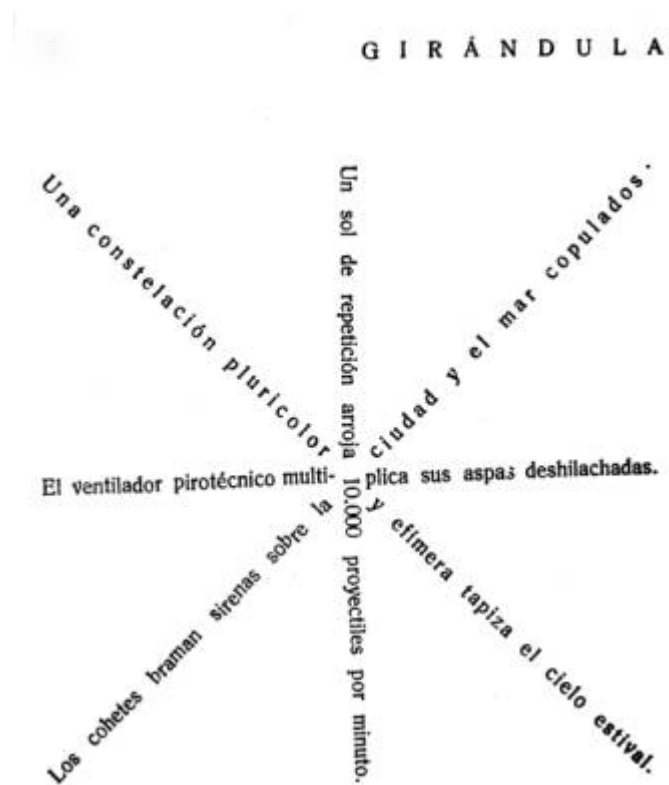
"Cuando los soldados de Napoleón entraron en Zaragoza en la VIL ZARAGOZA, no encontraron más que viento por las desiertas calles. Sólo en un charco croaban los ojos de Luis Buñuel. Los soldados de Napoleón los remataron a bayonetazos."

LUIS BUÑUEL

Soy un clown sentimental.
Mi novia es guapa.
Y llevo el alma en el ojal
de la solapa

LORCA

HÉLICES. GUILLERMO DE TORRE (ULTRAÍSMO)



TEXTOS SOBRE *UN PERRO ANDALUZ*.

TEXTO 1

Agustín Sánchez Vidal (2000: 188) "Sobre burros y perros andaluces"; en: Agustín Sánchez Vidal (2000) *Buñuel, Lorca, Dalí: el enigma sin fin*, Barcelona, Planeta, 2000

Tanto Buñuel como Dalí han reconocido la absoluta armonía con que trabajaron en el guión de *Un perro andaluz*, hasta el punto de hacer imposible la separación de las aportaciones de uno y otro:

Teníamos que buscar el argumento. Dalí me dijo: «Yo anoche soñé con hormigas que pululaban en mis manos.» Y yo: «Hombre, pues yo he soñado que le seccionaba el ojo a no sé quién.» «Ahí está la película, vamos a hacerla.» En seis días escribimos el guión. Estábamos tan identificados que no había discusión. Escribíamos acogiendo las primeras imágenes que nos venían al pensamiento y, en cambio, rechazando sistemáticamente todo lo que viniera de la cultura o de la educación. Tenían que ser imágenes que nos sorprendieran, que aceptáramos los dos sin discutir. Nada más. Por ejemplo: la mujer agarra una raqueta para defenderse del hombre que quiere atacarla. Entonces, éste, mira alrededor buscando algo para contraatacar y (ahora estoy hablando con Dalí) «¿Qué ve?» «Un sapo que vuela.» «¡Malo!» «Una botella de coñac.» «¡Malo!» «Pues ve dos cuerdas.» «Bien, pero ¿qué viene detrás de las cuerdas?» «El tipo tira de ellas y cae, porque arrastra algo muy pesado.» «Ah, está bien que se caiga.» «En las cuerdas vienen dos grandes calabazas secas.» «¿Qué más?» «Dos hermanos maristas.» «¡Eso es, dos maristas!» «¿Y después?» «Un cañón.» «¡Malo! Que venga un—, sillón de lujo.» «No, un piano de cola.» «Muy bueno, y encima del piano de cola, un burro... no, dos burros podridos.» «¡Magnífico!»... O sea, que hacíamos surgir representaciones irracionales, sin ninguna explicación. (Entrevista con J. De la Colina y T.P. Turrent publicada en *Contracampo* (nº 16, oct-nov. de 1980, pp. 33-34) recogida posteriormente en su libro *Prohibido asomarse al interior*)

TEXTO 2

El rodaje de «Un perro andaluz»

Agustín Sánchez Vidal (2000: 188) “Sobre burros y perros andaluces”;
en: Agustín Sánchez Vidal (2000) *Buñuel, Lorca, Dalí: el enigma sin fin*,
Barcelona, Planeta, 2000

La *Gaceta* de principios de febrero de 1929 no sólo se hacía eco del número especial de *LAmic* dedicado al surrealismo, sino que también recogía el proyecto fílmico de Dalí y Buñuel:

Luis Buñuel y Salvador Dalí han terminado ya su colaboración en el escenario de un film, cuyo título provisional es «C'est dangereux de se pencher au dedans». Se nos anuncia como un intento sin precedentes en la historia del cinema, por estar tan lejos del film ordinario como de los llamados oníricos, absolutos, de objetos, etcétera, etc. Viene a ser el resultado de una serie de estados subconscientes, únicamente expresables por el cinema. Contiene un argumento con intervención del elemento humano; además, hay rótulos y constituirá un ejemplo de cine parlante. Luis Buñuel ha salido ya para París, en donde comenzará inmediatamente su realización. El film quedará terminado en abril, estrenándose en el Studio des Ursulines y de allí pasará luego al Cineclub de Madrid y a las salas especializadas de Berlín, Génova, Praga, Londres, Nueva York, etc., etc.

Tres días antes de escribir a José Bello la última carta transcrita, Buñuel ha dirigido otra a Dalí dándole instrucciones muy precisas (bien sabía de su incapacidad para las cosas prácticas) sobre las hormigas que debían aparecer en la película:

Querido Salvador: Ocupadísimo y lleno de preocupaciones... Ya tengo estudio para comenzar el día 2 de abril. Batcheff y un alemán joven, fuerte, rubio, mandíbula cuadrada, respirando salud, elegantísimo, que me hará el papel del joven que espera en la playa y me lo hará gratis. Ha trabajado un año en UFA. Esto indica que conoce el oficio. El lunes viene ya mi *régisseur* y el operador para ir preparando todo. Aún no tengo nada. He encontrado una chica que conocía de lo más gordo y mejor por su admirable cabecita para hacer el papel de la chica que coge la mano en la calle. Ahora tengo citada aquí a la que quiero que haga de vedette. Esperaré no echar esta carta hasta que pueda decirte el resultado. La conozco sólo por fotografía.

Tú sin pensarlo más puedes encargarte de las hormigas. Por aquí será imposible encontrarlas. Procura que sean cogidas el mismo día de tu viaje y nada más llegar a París me las traerás al estudio y las impresionaré. Tienes tiempo para procurártelas y venir hasta el día 9 inclusive. Luego será tarde. De ti depende el que no tenga que poner orugas o moscas o conejos en el agujero de la mano. Las hormigas puedes traerlas en una caja pequeñita de madera cerrada por todas partes excepto por un agujerito cubierto con tela metálica fina. En el interior de la caja pon algodón. Como te las cogerán el día de tu marcha creo que dos días podrán vivir. Díselo a algún campesino de Cadaqués y págale bien, porque eso va al

presupuesto del film. Tu padre te aconsejará cuánto has de ofrecer y qué has de hacer. Yo creo que en Cadaqués es cosa hecha. Puedes ensayar cogiendo antes algunas hormigas y guardarlas dos días en algodón a ver si se mueren. Cuento contigo, aunque esto no quita para que yo trate de conseguir por otro conducto, aunque lo veo difícil.

Acaba de estar la vedette. Puede pasar. Tiene un cuerpecillo excitante. De expresión está bastante bien. Aunque tal vez a ti no te guste mucho. Creo que podré sacar partido de ella. Dentro de los ruiñones es de lo mejorcito.

Abrazos y escribe, LUIS

Unidad didáctica 10
Otros autores, otros poemas

Unidad didáctica 10

Otros autores, otros poemas


Temporalización

3 horas

Destrezas:

Todas, aunque predomina la lectura y la escritura

Objetivos

- Que los estudiantes conozcan y comprendan poemas de Alberti y Aleixandre.
 - Que los estudiantes sean capaces de ejercer la competencia literaria no sólo leyendo sino creando textos literarios
- 

DESARROLLO

	Duración
ACTIVIDAD 1	30 minutos

El profesor propone conocer algunas poesías de otros autores. En concreto, Alberti y Aleixandre.

En primer lugar, los estudiantes construirán un poema a partir de las palabras de un poema de Alberti.

La clase se divide en grupos reducidos o parejas. Todos los grupos reciben un poema descompuesto.

Las palabras que reciben son:

colilla he muerto angelito (3) cielo (3) dolor
constipado (3) supe pajaritas moscas horrorizado
sepelio nunca nada preguntad también alas
pienso ascensión niños solitaria y orejitas
desconsolada alondras suelo campos en triste
tiernas sí y (2) por pura saliva mí a cuellos

Los estudiantes tienen que construir frases o asociar palabras para luego hacer versos. Después se ponen en común las frases de los distintos grupos. Cada grupo se asocia con otro grupo y forman un poema con las frases. Se pueden añadir conjunciones, preposiciones, artículos u otros elementos.

Por último, se compara el poema original con el creado por los alumnos.

	Duración
ACTIVIDAD 3	30 minutos- 1 hora

Se entrega el poema "Amor no es relieve", de Vicente Aleixandre. Se entrega sin título. Tras una primera lectura del

texto, los alumnos tienen que decir palabras que les sugiera el poema.

A continuación, en parejas, los estudiantes reducen el poema a 10 frases.

Con esas 10 frases se hará un poema que no cambie el significado. Por último, se pone título al poema.

Se trabaja en parejas. Se pone en común.

FIN DE CURSO Y ACTIVIDADES PARALELAS

Fín de curso

Completar el folleto

Impresiones

Revisión del WebLog

Exposición del folleto

Actividades paralelas

1º semana: visionado de *Valentina*

2º semana: visita al Museo Reina Sofía

3ª semana: visionado de *Lorca, muerte de un poeta*

4ª semana: visionado de *La casa de Bernarda Alba*

TEXTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 10

El amor no es relieve

Hoy te quiero declarar mi amor.

Un río de sangre, un mar de sangre es este beso estrellado sobre tus labios. Tus dos pechos son muy pequeños para resumir una historia. Encántame. Cuéntame el relato de ese lunar sin paisaje. Talado bosque por el que yo me padecería, llanura clara.

Tu compañía es un abecedario. Me acabaré sin oírte. Las nubes no salen de tu cabeza, pero hay peces que no respiran. No lloran tus pelos caídos porque yo los recojo sobre tu nuca. Te estremeces de tristeza porque las alegrías van en volandas. Un niño sobre mi brazo cabalga secretamente. En tu cintura no hay nada más que mi tacto quieto. Se te saldrá el corazón por la boca mientras la tormenta se hace morada. Este paisaje está muerto. Una piedra caída indica que la desnudez se va haciendo. Reclínate clandestinamente. En tu frente hay dibujos ya muy gastados. Las pulseras de oro ciñen el agua y tus brazos son limpios, limpios de referencia. No me ciñas el cuello, que creeré que se va a hacer de noche. Los truenos están bajo tierra. El plomo no puede verse. Hay una asfixia que me sale de la boca. Tus dientes blancos están en el centro de la tierra. Pájaros amarillos bordean tus pestañas. No llores. Si yo te amo. Tu pecho no es de albahaca; pero esa flor, caliente. Me ahogo. El mundo se está derrumbando cuesta abajo. Cuando yo muera.

Crecerán los magnolios. Mujer, tus axilas son frías. Las rosas serán tan grandes que ahogarán todos los ruidos. Bajo los brazos se puede escuchar el latido del corazón de gamuza. ¡Qué beso! Sobre la espalda una catarata de agua helada te recordará tu destino. Hijo mío. —La voz casi muda—. Pero tu voz muy suave, pero la tos muy ronca escupirá las flores oscuras.

Las luces se hincarán en tierra, arraigándose a mediodía. Te amo, te amo, no te amo. Tierra y fuego en tus labios saben a muerte perdida. Una lluvia de pétalos me aplasta la columna vertebral. Me arrastraré como una serpiente. Un pozo de lengua seca cavado en el vacío alza su furia y golpea mi frente. Me descrismo y derribo, abro los ojos contra el cielo mojado. El mundo llueve sus cañas huecas. Yo te he amado, yo. ¿Dónde estás, que mi soledad no es morada? Seccióname con perfección y mis mitades vivíparas se arrastrarán por la tierra cárdena

VICENTE ALEIXANDRE: Pasión de la tierra

Poema:

Larry Semon explica a Stan Laurel y Oliver Hardy el telegrama que Harry Langdon dirigió a Ben Turpin

Angelito constipado cielo.
Pienso alas moscas horrorizado
Y en dolor tiernas orejitas alondras campos.

Cielo constipado angelito.
Nunca supe nada sepelio niños
Y sí pura ascensión cuellos pajaritas.

Angelito cielo constipado.
Preguntad por mí a saliva desconsolada suelo
Y a triste y solitaria colilla.

También yo he muerto

ALBERTI:

Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos, 1929

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

- Almansa, Ana (1999: 4-9) "La literatura española en el currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones" ; en: *Mosaico*, nº 5
- Artal, Carrión y Monrós (1997: 21-37) "Can a cultural syllabus be integrated in general language syllabus?"; en: Byram, M. y Zárata, G. (1997) *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe
- Artuñedo Guillén, Belén y González Sainz, Teresa (1999: 9-19) "Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE"; en: *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingüa, Madrid, Fundación Actilibre
- Baralo, Marta (2003: 153) "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE"; en: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (Eds.) (2003) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia 2-5 de octubre de 2002*, Murcia
- Barthes, Roland (1987) «La muerte del Autor». En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós
- Bierwish, M., (1965) "Poetics and linguistics", en Pozuelo, J.M. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid, Cátedra. 1988
- Byram, M. y Zárata, G. (1997) *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe
- Canale, M. (1983: 2-27) "From communicative competence to language pedagogy", en: J. Richards and R. Schmid (eds.) *Language & communication*, London: Longman

- Carcedo González, Alberto (1998: 165-173) "Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua"; en: *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso Asele*, 1998
- Cassany, Daniel (2001) "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición"; en: *Glosas didácticas*, nº 4, enero 2001
- Colomer, Teresa (1994: 37-50) "L'adquisició de la competència literaria", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 1, 1994
- Delmiro Coto, Benigno (2002) *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó
- Denis, Myriam y Montserrat Matas Pla (1999: 87-95) "Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE"; en: Miquel, Lourdes y Sans, Neus (Coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera: Actas de Expolingua desde 1996 a 1998,- Colección Expolingua, Cuadernos del tiempo libre*, Madrid, Fundación Actilibre (vol. 4)
- Eco, Umberto (1981): *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen
- Equipo Pedagógico Nebrija (1998) *Aportaciones de la pragmática a la enseñanza del español-LE*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija
- Equipo Pedagógico Nebrija (1998) *Didáctica del español como lengua extranjera: las destrezas lingüísticas*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija
- Esteves dos Santos Costa, Ana Lúcia (1998: 193-204) "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera"; en: Celis, A. Y Heredia, J. R. (Coords.) (1998) *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE, almagro, 1996*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca
- Fernández, C. Y Sanz, M. (1997) *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija. Colección EXEELE

Fernández López, Sonsoles (1991: 14-20) «Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje»; en *Cable*, nº 7, Madrid

Fernández Pérez, Miguel Ángel et al. (1988: 507-516) "Integración de la lengua y cultura en los niveles intermedios de la enseñanza del español como lengua extranjera"; en: Celis, A. Y Heredia, J.R. (coords.) (1998) *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE: (Almagro, 1996)*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

García Berrio (1989) *Teoría literaria*, Madrid, Cátedra

García García, Pilar (2004) "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua"; en: *CulturELE*, Internet
<<http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>>

García Montero, Luis (1999) *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Comares

García Romero, M^o Belén (1998: 371-378) "Curso de cultura: diseño de un programa" ; en: Moreno, F., Gil, M. Y Alonso, K. (eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid

González Bolaños, Aimée y Palmero González, Elena (2004: 221-229) "Literatura y lengua en diálogo"; en: *Glosas Didácticas: revista electrónica internacional*, nº 11, primavera 2004

Giovannini, A. et al. (1996) *Profesor en acción 3. Destrezas*, Madrid, Edelsa.

Grafein (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena

Gwin , T. (1990) "Languages skills trough Literature", en *English teaching Forum*, julio, 1990

Hernández Blasco, M^a José (1991) «Del pretexto al texto»; en: *Cable*, nº 7, Madrid.

- Iglesias Casal, Isabel (2000: 941-954) "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones"; en: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE. (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, Vol. II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
- Iglesias Casal, Isabel (1998: 463-472) "Diversidad cultural en el aula E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación"; en: Moreno, F., Gil, M. Y Alonso, K. (eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares
- Instituto Cervantes (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> , traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, 2001.
- Instituto Cervantes (1994) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid
- Juárez Morena, Pablo (1998: 277-283) "La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros"; en: Celis, A. Y Heredia, J. R (eds.) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986: 38-70) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Hachette, Buenos Aires, 1986
- Kondo, Clara Miki et al. (1997) *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*, CUP, Cambridge
- Lomas, Carlos (2002: 9) "Introducción"; en: Benigno Delmiro Coto (2002) *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó

- Maley, A. Y Duff, A. (1990) *Literature*, Oxford, Oxford University Press
- Martín Morillas, José M. (2000) "La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas", en *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. -Confines culturales y mestizaje-*, en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>>
- Martínez Sallés, Matilde (2004) ""Libro, déjame libre" Acercarse a la literatura con todos los sentidos", *REDELE*, nº 0, marzo 2004
- Martínez Vidal, Enrique (1994: 513-522) "El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos"; en: Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, I. (1994) *Problemas y Métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid
- Melero Abadía, Pilar (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa
- Menchén Bellón, Francisco (1998: 164-165) *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Madrid, Pirámide
- Mendoza Filloa, Antonio (2004) "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE; funciones y proyección comunicativa" *REDELE*, nº 1, julio
- Mendoza Fillola, Antonio (2001) *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Mendoza Fillola, Antonio (1999) "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria"; en: Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino, (Coords.) (1999) *Literatura infantil y su didáctica: (ponencias del Curso de Verano de la UCLM, Cuenca, julio de 1998)*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Miquel, L. Y Sans, N. (1992: 15-21) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua"; en: *Cable*, 9, abril

- Moreno de los Ríos, Belén (1998) *Programación de cursos de lenguas extranjeras : con especial referencia al español-LE* , Madrid, Universidad Antonio de Nebrija
- Naranjo, M. (1999) *La poesía como instrumento didáctico en el aula ELE*, Madrid, Edinumen (adaptada de Maley y Duff (1990) *Literature*, OUP)
- Neuner, G. (1988), *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*, Estrasburgo, Consejo de Europa
- Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998: 59-66) "La literatura en la clase de español para extranjeros"; en: Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (Coords.) (1998) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Rodari, Gianni (1983) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Arcos Vergara
- Santiago Alonso, Gemma María (2002: 35-40) "¿Cómo activar en el estudiante el deseo de escribir: el proceso de la expresión escrita?", en: *Boletín de ASELE* 26, mayo de 2002
- Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne (1999) "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/ELE: ¿un lugar de encuentro o de desencuentro?", *Espéculo: revista de estudios literarios*, nº 12
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>>.
- Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne (1994: 129-135) "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5 (2)
- Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne (1996: 227-233) "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera"; en: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, I. *Actas del*

quinto Congreso Internacional de ASELE (Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994), Málaga

Soler-Espiauba, Dolores (1993: 91-110) "Lo no verbal como un componente más de la lengua"; en *Équivalences*, Revue de l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes (ISTI), Bruselas. Accesible en: Espéculo, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html

Stembert, R. (1999: 247-265) "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE"; en: Miquel, Lourdes y Sans, Neus (Coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera,- Colección Expolingua, Cuadernos del tiempo libre, Madrid, Fundación Actilibre*

Todorov (1983/87: 28-47): «Sobre el conocimiento semiótico»; en: Garrido, A. (Ed.) (1987) *La crisis de la literariedad*, Madrid, Taurus

Widdowson, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, University Press

BIBLIOGRAFÍA SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA

Alberti, Rafael (1989) *La arboleda perdida. Libros I y II de Memorias*, Barcelona, Seix Barral

Alberti, Rafael (1999) *La voz de Rafael Alberti.*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes (con CD-ROM)

Aleixandre, Vicente (1993) *Pasión de la tierra*, Madrid, Cátedra

Aleixandre, Vicente (2002) *Prosas completas*, Madrid, Visor

Buñuel (1982) *Mi último suspiro*, Barcelona, Plaza y Janés

Centro Cultural del 27 (1999) *La generación del 27: sus orígenes y sus protagonistas*, Málaga, Centro Cultural Generación del 27 (con vídeo)

Cernuda, Luis (2002) *Entre la realidad y el deseo : Luis Cernuda 1902-1963 : [catálogo de la exposición] Madrid: Residencia de Estudiantes, mayo-julio 2002.- Sevilla: Convento de Santa Inés, septiembre-noviembre 2002 /*

edición de James Valender. - Madrid : Sociedad Estatal de
Commemoraciones Culturales : Residencia de Estudiantes

Cernuda, Luis (1993-1994) *Obra completa*, Madrid, Siruela (3 vv.)

Dalí, Salvador (1981) *Vida secreta de Salvador Dalí*, Figueras, Dasa Ediciones

Dalí, Salvador (2004) *Diario de un genio*, Barcelona, Tusquets

Federico García Lorca en la Residencia de Estudiantes, Madrid, Fundación
Federico García Lorca y Asociación de Amigos de la Residencia de
Estudiantes, 1991

Fernández Astiaso, M^o Antonia (1998: 305-308) "Enseñanza de E/LE a
través de textos literarios medievales y del siglo de oro español"; en:
*Enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas
del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de
septiembre de 1997)*, Madrid, Universidad de Alcalá

García Lorca, Federico (1996-1997) *Obra completa*, Barcelona, Galaxia
Gutenberg, Círculo de Lectores. (4 vv.)

García Romero, M^o Belén (1998: 371-378) "Curso de cultura: diseño de un
programa"; en: *Enseñanza del español como lengua extranjera: del
pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá
de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Madrid, Universidad de
Alcalá

González Sáinz, Teresa y Artuñedo Guillén, Belén (1996: 169-176)
"Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de ELE";
en: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua
extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de
octubre de 1995)*, León, Universidad. Secretariado de Publicaciones

Juárez Morena, Pablo (1998: 277-283) "La enseñanza de la literatura en los
cursos de lengua y civilización"; en: *Lengua y cultura en la enseñanza
del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca,
Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

- Méndez Cuesta, Concha (1967) "Concha Méndez (1967); En: Valender, James (ed.) (2001: 15-22) Una mujer moderna. Concha Méndez en su mundo (1898-1986), Madrid, Residencia de Estudiantes
- Moreno Villa, José (1976) *Vida en claro*, México, Fondo de Cultura Económica
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (1996) *¿Buñuel! La mirada del siglo: [Catálogo de exposición]*, Madrid MNCARS
- Pariante, Ángel (1985) *Antología de la poesía rrrrealista en lengua española*, Madrid, Júcar
- Pedraza, Felipe B. (1998: 59-66) "La literatura en la clase de español para extranjeros"; en: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Poesía: revista ilustrada de información poética (1998, nº 43) *Federico García Lorca: vida*, Madrid
- Poesía: revista ilustrada de información poética (1987, nº 27-28) *Salvador Dalí escribe a Federico García Lorca [1925-1936]*, Madrid
- Poesía: revista ilustrada de información poética (1986, nº 23-24) *Federico García Lorca escribe a su familia desde Nueva York y La Habana [1929-1930]*, Madrid
- Poesía: revista ilustrada de información poética (1983, nº 18-19) *Número monográfico dedicado a la Residencia de Estudiantes*, Madrid
- Prieto, Gregorio (1977) "Mujeres de España: Concha Méndez de Altolaguirre", en: Prieto, Gregorio (1977) *Lorca y la Generación el 27*, Madrid, Biblioteca Nueva
- Residencia de Estudiantes (1998) *Los putrefactos, por Salvador Dalí y Federico García Lorca: dibujos y documentos*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes

- Rozas, Juan Manuel (Sel.) (1987) *La Generación del 27 desde dentro*, Madrid, ediciones Alcalá
- Salinas, Pedro (1958) "Luis Cernuda"; en: Rozas, Juan Manuel (Sel.) (1987: 58-59) *La Generación del 27 desde dentro*, Madrid, ediciones Alcalá
- Salinas, Pedro (1958: 372-373) "Nueve o diez poetas", en *Ensayos de literatura hispánica*, Madrid, Aguilar
- Sánchez Vidal, Agustín (2000) *Buñuel, Lorca, Dalí: el enigma sin fin*, Barcelona, Planeta
- Santos Torroella, Rafael (1992) *Dalí residente*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- Santos Torroella, Rafael (1995) *Los putrefactos de Dalí y Lorca*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes
- Ulacia Altolaquirre, Paloma (1990) *Concha Méndez. Memorias habladas, memorias armadas*, Madrid, Mondadori
- Umbral, Francisco (1994: 214-216) "El 27 y la Residencia" ; en: *Las palabras de la tribu: (De Rubén Darío a Cela)*, Barcelona, Planeta
- Valender, James (Ed.) (2001) *Manuel Altolaguirre y Concha Méndez: poetas e impresores. Catálogo de exposición: Residencia de Estudiantes, Madrid, marzo-abril, 2001*, Madrid, Residencia de Estudiantes
- Valender, James (2002) *Luis Cernuda: álbum*, Madrid, Residencia de Estudiantes
- Página web oficial del Centenario Luis Buñuel, creada por la Residencia de Estudiantes: <http://www.luisbunuel.org/inicio/bunuel1.html>

Anexos

Anexo 1

Ficha de autoevaluación del curso

(Basada en la ficha propuesta en *A toda página* de Isabel Iglesias Casal y María Prieto Grande)

Esta ficha tiene tres objetivos fundamentales: la autoevaluación, la negociación de posteriores actividades en el aula y la planificación de tu trabajo en autonomía.

1. ¿Has conseguido el objetivo de las tareas?
2. ¿Las actividades te han parecido interesantes, motivadoras y útiles?
3. ¿Qué has aprendido y qué eres capaz de hacer como resultado del trabajo de estas unidades didácticas?
4. ¿Qué dificultades has encontrado? Anótalas
5. Reflexión sobre el trabajo en grupo: a) Ventajas b) Problemas que han surgido y posibles soluciones
6. Como resultado de esta autoevaluación, podemos decidir algunos aspectos que nos interesa trabajar de forma especial. Marca en el círculo del área o áreas en que estás especialmente interesado/a:

<input type="radio"/> La expresión oral	<input type="radio"/> La comprensión auditiva	<input type="radio"/> La expresión escrita
<input type="radio"/> La comprensión lectora	<input type="radio"/> Las formas gramaticales	<input type="radio"/> El vocabulario
<input type="radio"/> La creación de textos literarios	<input type="radio"/> La conversación	
<input type="radio"/> La interpretación de textos literarios	<input type="radio"/> Otros (¿cuáles?)	
7. Vamos a incorporar algunas de las propuestas del punto 6 en nuestro trabajo de clase. ¿Cuáles son los dos ámbitos en los que todos estáis interesados?
8. Teniendo en cuenta el TIEMPO DISPONIBLE y los RECURSOS con que contáis, cada uno puede trabajar, por su cuenta, sobre alguno de los puntos que ha marcado en el nº 6, y que no han sido recogidos para el trabajo común en clase.
9. VOCABULARIO: Palabras y expresiones nuevas que has aprendido en esta/s unidad/es.

Anexo 2

Fotografías

Presentamos una pequeña selección de fotografías que alumnos y profesor pueden usar en el desarrollo de las unidades didácticas.