

MEMORIA

**“EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.  
PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN  
DIDÁCTICA:  
ÚLTIMAS TARDES CON TERESA, DE JUAN  
MARSÉ”**

**MÁSTER DE FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA**  
*CURSOS 2003-2005*  
*FUNDACIÓ UNIVERSITAT DE GIRONA:*  
*INNOVACIÓ I FORMACIÓ*  
*UNIVERSITAT DE GIRONA*

Encarna López Prats

Dirigido por: Marcelino Jiménez León

Febrero de 2009

## ÍNDICE

Introducción .....	1
--------------------	---

### **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

1. La literatura en la enseñanza de ELE	
1.1. Panorama histórico .....	3
1.2. Enfoques didácticos .....	9
1.2.1. Competencia comunicativa: la nueva aplicación didáctica en L2 .....	12
1.2.1.1. El enfoque por tareas .....	16
2. Estado de la cuestión bibliográfica.....	21
3. Textos literarios en la clase de ELE	
3.1. Justificación del uso de textos literarios .....	28
3.2. Textos auténticos y criterios de selección.....	38
3.2.1. Los géneros literarios en ELE	
3.2.1.1. Género lírico: la poesía en ELE .....	41
3.2.1.2. Género narrativo: la novela y el cuento .....	43
3.2.1.3. Género teatral .....	45
3.2.1.4. El ensayo .....	46
4. El español de España y el de América .....	47
4.1. Variantes dialectales de España .....	48
4.2. El español americano .....	52
4.3. Lenguas indígenas de Hispanoamérica.....	54
4.4. Enseñanza del español en el aula .....	55
5. Literatura, arte y cultura: tres aspectos interrelacionados .....	58

## **SEGUNDA PARTE: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA**

1. Introducción .....	61
2. Contextualización del grupo-clase.....	63
3. Objetivos generales.....	63
4. Contenidos	
4.1. Conceptos .....	64
4.2. Procedimientos .....	64
4.3. Actitudes .....	65
5. Metodología general .....	65
6. Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).....	69
7. Criterios de evaluación .....	69
8. UNIDADES DIDÁCTICAS:	
Unidad 1 Vamos a conocernos ( <i>evaluación inicial</i> ).....	72
Unidad 2 Mis conocimientos de español ( <i>evaluación inicial</i> ) .....	75
Unidad 3 ¿Cómo pronunciamos? .....	78
Unidad 4 Variedades del español: el español de España e Hispanoamérica .....	81
Unidad 5 El mundo del español: la literatura.....	87
Unidad 6 Marsé y los escritores de su época .....	89
Unidad 7 La narrativa de Marsé.....	93
Unidad 8 Contexto histórico de <i>Últimas tardes con Teresa</i> .....	95
Unidad 9 La estructura narrativa.....	99
Unidad 10 Los personajes.....	100
Unidad 11 Barcelona y sus barrios.....	105
Unidad 12 La Barcelona bilingüe.....	112
Unidad 13 Barcelona y la inmigración .....	118
Unidad 14 Referencias culturales en <i>Últimas tardes con Teresa</i> .....	124
Unidad 15 La adaptación cinematográfica .....	129
Unidad 16 Valoración final de la obra ( <i>evaluación final</i> ) .....	132
CONCLUSIÓN .....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	136

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo conforma la Memoria de investigación del Máster para Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), organizado por la Universidad de Girona, durante los años académicos 2003-2005. Mediante este trabajo se pretende profundizar en la importancia del uso de textos literarios originales en las clases de ELE.

En la actualidad ejerzo como docente en la enseñanza de Educación Secundaria en Girona. Pero mi experiencia como profesora de español a extranjeros abarca tres años lectivos: como auxiliar de conversación en un Instituto de Nancy (Francia, 1998-1999), y como Lectora de español en la Facultad de Filología de Caen (Francia, 1999-2001). Fueron estos tres años los que me llevaron a comprobar, in situ, la presencia tan escasa que ocupaban los textos literarios originales en las clases de L2. Por ello, el objetivo principal de este trabajo se basa en la literatura como *input* en el aula de ELE.

Mediante la memoria se intenta profundizar en las principales líneas de pensamiento que han abordado el tema de la enseñanza de la literatura en el aula de ELE, así como en la evolución de la enseñanza. También se procura justificar el uso de textos literarios originales en el aula, ya que gracias a ellos los alumnos pueden percibir, entre otras cosas, una muestra de la diversidad expresiva de la lengua.

En la primera parte se expone una visión panorámica de las principales líneas de pensamiento que, mediante sus investigaciones, han contribuido a evolucionar en el análisis de la lengua. También se profundiza en el uso de textos literarios en el aula de ELE.

En la segunda parte se presenta la programación didáctica de un curso de ELE, de nivel avanzado, mediante textos literarios, concretamente a través del estudio de la obra *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé (Marsé, 2006). En ella se presentan los objetivos, contenidos y actitudes que se pretenden trabajar, así como las diversas actividades que presentaríamos al alumnado. La idea de incorporar textos originales a lo largo de las diversas unidades didácticas que componen la programación radica en la consideración del texto como método idóneo para favorecer, de forma auténtica, tanto la

adquisición de la lengua meta como el conocimiento de una cultura diferente, en este caso, la española.

En definitiva, el presente trabajo de investigación pretende ser una propuesta útil y dinámica para aquellos docentes que deseen despertar un interés por los textos literarios entre los alumnos extranjeros.

## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **1. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE**

#### **1.1. Panorama histórico**

Durante siglos, el texto literario ha desempeñado un papel predilecto en el ámbito de la enseñanza de una lengua, puesto que ha sido considerado como una obra maestra y como un modelo ideal para el proceso de aprendizaje. Los clásicos representaron durante un largo período el canon a imitar, aunque se usaba el texto como una concatenación de frases y, principalmente, para ejercitar y fijar determinadas estructuras formales o, simplemente, como ejemplo de una correcta escritura. Así pues, el texto literario sirvió como patrón fijo que transmitía el modelo ideal de la lengua frente a las posibles variantes lingüísticas consideradas inferiores. Además, el alumno memorizaba los textos literarios sin una aplicación didáctica motivadora. Pero con el paso del tiempo se produjo el arrinconamiento y olvido de los clásicos. Esta actuación se sitúa hacia la década de los años sesenta del siglo XX:

“Considerar la lengua literaria como modelo de bien hablar ha sido una idea que ha recorrido toda la historia de la pedagogía, desde la Antigüedad grecolatina hasta el Diccionario de Autoridades. (...) El método esencial de aquellas pedagogías era la mimesis. El estudiante aprendía declamando los períodos ciceronianos o recitando los hexámetros de Virgilio o memorizando estructuras y fraseología más o menos estereotipadas. Fue Fray Luis quien nos legó la imagen del escritor como la abeja que liba en las flores para obtener la miel. El objetivo último de cualquier enseñanza de una segunda lengua ‘consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original’. Así pues el texto literario era el punto de partida y de llegada de todo estudio relacionado con la lengua materna o segunda”. (García Naranjo y Moreno, 2001:819)

El estudio del latín clásico, mediante el análisis de su gramática y retórica, fue el único modelo de referencia para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta tendencia provocó el dominio del método de gramática-traducción hasta bien entrado el siglo XX, y, en consecuencia, la inexistencia de la interacción oral, tanto entre alumnos, como entre alumnos y docentes. De hecho, mediante este tipo de enseñanza-aprendizaje, el único

agente activo es el profesor. Por tanto, el predominio de la lengua escrita y del registro culto favorecía que los textos literarios fuesen el material básico y con frecuencia único para aprender un nuevo idioma. Esta tradición “clásica” relacionaba el estudio de otros idiomas con el poder leer sus cumbres literarias. Se cometía, pues, un error, dado que leemos por placer o en busca de información para encontrar algo o para hacer algo con la información que se obtiene.

No podemos considerar un motivo suficiente la necesidad de conocer las sublimes obras clásicas antiguas de la tradición literaria de la lengua que se estudia. Además, con frecuencia las obras pertenecen a una época distante y, lo más significativo, poseen una lengua que difiere de modo notable de la actual, y los valores culturales reflejados distan significativamente de los actuales. A no ser que nuestros alumnos de ELE estudien filología, no nos podremos centrar en los clásicos literarios antiguos como material exclusivo para trabajar en el aula.

Hay que tener presente que la enseñanza de idiomas no conlleva el estudio de lo que denomina Widdowson la disciplina de crítica literaria. Así pues, el objetivo principal de la literatura tiene que ser el desarrollo “de la capacidad para dar una respuesta individual a los usos de la lengua” (Widdowson 1975:76). Por tanto, tal y como precisa A. Mendoza (Mendoza, 2001:55): “Conviene sustituir la idea de ‘enseñar literatura’ por otra idea, más amplia, que se centre en la idea de ‘enseñar a apreciar la literatura’ recobrando el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria” (Mendoza, 2001:55).

Hasta épocas bastante recientes, se ha trabajado el texto desentendiéndose de su unidad de significado, considerándolo como una pura sucesión de proposiciones que facilitaban la fijación de diferentes estructuras léxicas o gramaticales. Incluso se han llegado a “adulterar” para hacer las adaptaciones de nivel necesarias, lo cual provoca construcciones lingüísticas forzadas y da como resultado textos quiméricos por lo que respecta a la L1. Es decir, se ha considerado el lenguaje literario como un aspecto negativo en la comunicación cotidiana de las personas, olvidando que la lengua es un continuum y que la literatura no es más que un uso de los varios que se dan en ese continuum:

“(…) toda unidad didáctica o lección comenzaba habitualmente con la lectura o audición de un texto, al que podríamos caracterizar como conversacional (generalmente elaborado ad hoc por los autores del material); su finalidad consistía básicamente en ejemplificar el uso, en situaciones de la vida real reflejadas con mayor o menor fidelidad, de las distintas unidades lingüísticas que constituían los contenidos de aprendizaje de la lección”. (Martín Peris, 1991:102)

Pero este tipo de enseñanza-aprendizaje cambiará gracias al enfoque comunicativo, ya que se producirá un cambio de concepción respecto al texto y su utilización en el aula de L2. Como bien señala Miquel Llobera (Llobera, 1995), los estructuralistas consideraban que lo interesante era estudiar el sistema articulatorio de la lengua (*Langue* frente a *Parole*; *Competence* frente a *Performance*) y no las manifestaciones reales e individuales, para, posteriormente, llegar a precisar los usos más generalizables. Lo que era interesante como elemento de estudio también lo era como elemento de aprendizaje para el alumno motivado por alcanzar un buen conocimiento de una L2.

El método de enseñanza dominante durante los años cincuenta y sesenta era el denominado “audiolingüismo”. Mediante unos aspectos innovadores se apostaba por una descripción más exhaustiva de las estructuras gramaticales (desarrollada por Bloomfield) y por una teoría de aprendizaje neo-behaviorista:

“a través de una práctica repetitiva de las estructuras de la lengua y del debido refuerzo mediante unas experiencias que resultasen positivas para el sujeto, acompañadas de la puesta en marcha de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, se llegaba a un uso automático y correcto de la lengua que se pretendía aprender” (M. Llobera, 1995:8).

Así pues, el método pretendía desarrollar hábitos lingüísticos a través de la imitación y repetición de determinadas estructuras gramaticales anteriormente explicadas por el profesor y mediante una serie de ejercicios que obedecían a un intento de educación de conducta o de modificación de la misma, fundamentada en la reacción del alumno ante un estímulo mediante una respuesta acertada o equivocada. De modo que el estímulo se llegaba a repetir cuanto fuera necesario hasta que el alumno aprendía a dar la respuesta acertada.

Chomsky criticará el aprendizaje humano basado en estímulo-respuesta, así como la negación, por parte de la doctrina behaviorista, del inconsciente:



“La lengua no puede ser descrita como un sistema de organización de la conducta... Aprender una lengua es construirse para sí este sistema abstracto, desde luego inconscientemente.” (Chomsky 1973, citado en M. Llobera, 1995:9).

El método conductista consideraba la lectura como un proceso de percepción secuencial, es decir, el lector percibe las letras que forman las palabras, las cuales, a su vez, se combinan para formar las frases, y éstas configuran lo que es el texto en sí. El lector deberá centrarse en la descodificación del texto. Es el denominado “bottom up”. (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974, citados por M. J. Hernández Blasco, 1991).

Chomsky postula los conceptos *competencia* (conocimiento inconsciente que posee un hablante-oyente ideal en una comunidad homogénea) y *actuación* (uso de la lengua en situaciones determinadas). El lingüista considera que las teorías estructuralistas no podían explicar características propias de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Pero los resultados ante tales críticas no fueron inminentes:

“si tenemos en cuenta que aún hoy en día es probable que el método de enseñanza de LE más extendido sea el de gramática y traducción, con alguna que otra variante, no debe sorprender que, más de una década más tarde, una inmensa mayoría de los materiales utilizados en las aulas de LE estuvieran basados en una visión estructuralista de la lengua y una visión behaviorista del aprendizaje.” (M. Llobera, 1995:10).

Como consecuencia al enfoque generativista, en los años setenta se plantea el modelo de lectura denominado “top down” (Smith, 1971; Goodman, 1976, citados por M. J. Hernández Blasco, 1991). Dicho modelo da importancia a la capacidad interpretativa del lector. Éste hará un uso parcial de pistas mínimas de la lengua seleccionadas del continuo lingüístico según las expectativas del lector. Es, como señaló Goodman, el denominado “juego de adivinación”. Se dejará de prestar atención al texto en sí, ya que ahora la importancia radica en el conocimiento previo y en los elementos socioculturales. Así pues, los posibles errores en la lectura ya no serán considerados en relación al grado de dominio de la expresión y de la comprensión oral, sino a la falta de conocimiento previo adecuado para interpretar un texto.

A raíz de la teoría de Chomsky, aparecen nuevas formulaciones entre los investigadores que estudiaban la adquisición de L2. Halliday destacó el potencial funcional y comunicativo de la lengua y resaltó la importancia del estudio de la lengua en su contexto social y la forma en que las funciones del lenguaje son realizadas en el habla. Se realiza el estudio de la lengua en uso y no como un sistema descontextualizado. En este sentido, Dell Hymes (1972) manifiesta que las reglas gramaticales son improductivas sin la existencia de reglas de uso, es decir, destaca la importancia que tiene el tratar los diferentes usos de una lengua y aquellos problemas prácticos que se pueden llegar a producir en una sociedad hablante heterogénea.

Destacan también las aportaciones de Austin en el ámbito de la pragmática. Según M. V. Escandell (1993:16):

“la pragmática es una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia.”

Austin (1962, 1970), distingue tres aspectos simultáneos en la formulación de todo enunciado: el *acto locutivo* (producción de sonidos o de signos gráficos pertenecientes a un sistema lingüístico que encierran un concepto), al hablar, por el simple hecho de hacerlo, estamos realizando un acto locutivo; el *acto ilocutivo* (objetivo que el emisor persigue con el enunciado), representa lo que se pretende o intenta transmitir, aunque la idea de lo que decimos literalmente puede no coincidir con lo que realmente queremos comunicar, como muestra la frase “hace un poco de calor”, enunciado aparentemente declarativo que puede ser interpretado como una petición, en este caso para abrir la ventana; y el *acto perlocutivo* (efecto conseguido en el receptor), aquellos efectos producidos por nuestra acción.

El ejemplo citado anteriormente “hace un poco de calor” ilustra el “problema” que se plantea en la teoría lingüística, es decir, si se pretende que ésta sea predictiva, es necesaria una explicación a reflexiones del tipo: ¿qué mecanismo utilizamos para interpretar lo que se quiere decir a partir de lo que realmente se dice?, ¿por qué existe una

divergencia entre forma-función?, ¿por qué no se dice directamente lo que se quiere manifestar?

A raíz de las aportaciones de Austin, J. Searle (1969) desarrolla la teoría de los *actos de habla*, con la intención de dar respuesta a esas preguntas. Searle considera que hablar una lengua es realizar *actos de habla* (afirmar, ordenar, etc.) y postula que los *actos de habla* representan las unidades mínimas de la comunicación lingüística. La forma lingüística y la fuerza ilocutiva están estrechamente unidas. En cada enunciado emitido hay un indicador de fuerza ilocutiva que indica el tipo de interpretación que se debe dar. Según el autor, en la producción de un enunciado destacan tres tipos de actos diferentes: el acto de emisión (emitir palabras, oraciones), el acto proposicional (referir, predicar) y el acto ilocutivo (enunciar, preguntar, mandar). Aunque la diferencia entre contenido proposicional e indicador ilocutivo no siempre resulta nítida.

Si Austin y Searle se sitúan en el estudio del vínculo entre las estructuras gramaticales y su fuerza ilocutiva, H. P. Grice (1975) centra su atención en los principios que determinan la interpretación de los enunciados. Cuando los interlocutores hacen uso de la comunicación se acogen al denominado *principio de cooperación*. Si los participantes no se ajustan a él, la conversación resultará inconexa y absurda. Este principio se desarrolla en una serie de máximas o normas: *cantidad*: sea breve, *cualidad*: sea sincero, *relación*: sea relevante, *modalidad*: sea claro. Grice diferencia entre el contenido proposicional, el enunciado (lo que se dice) y la información que se transmite mediante el enunciado (lo que se comunica) pero que difiere de su contenido proposicional; se trata de un contenido implícito que el autor denomina *implicatura*. Si el hablante suprime o viola deliberadamente alguna máxima, el interlocutor pone en funcionamiento la *implicatura*, el mecanismo de restitución para preservar el principio de cooperación. Mediante la implicatura, el interlocutor reinterpreta enunciados que parecen ir en contra del principio de cooperación.

Como manifiesta Escandell (1993:26-27), la distancia que a veces separa lo que literalmente se dice de lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión de los enunciados, son tres fenómenos que escapan a una

caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales. Las frases en la comunicación adquieren contenidos significativos que dependen de datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas. La perspectiva pragmática complementa y matiza las consideraciones gramaticales y contribuye a dar una visión más precisa de la complejidad de la realidad lingüística.

## **1.2. Enfoques didácticos**

Para abordar los diferentes enfoques comunicativos nos basaremos en el artículo elaborado por Daniel Cassany (Cassany, 1999). El autor describe las características principales de cuatro enfoques básicos: el gramatical, el comunicativo, el procesual y el basado en los contenidos. Y manifiesta que el uso de los diversos enfoques didácticos que pueden aplicarse en el tratamiento de la escritura en ELE depende del énfasis puesto en cada uno de ellos.

El *enfoque gramatical* nace en el contexto de enseñanza de la escritura en lengua materna para adaptarse a la L2. Parte de la máxima según la cual aprender una lengua exige dominar el sistema lingüístico de la misma, con lo cual, el alumno debe asimilar las reglas y las normas gramaticales y léxicas que los lingüistas han elaborado para cada idioma. Este enfoque acostumbra a relacionarse con gramáticas oracionales y prescriptivas, que presentan un modelo estándar único de lengua y que diferencian lo correcto de lo incorrecto.

El *enfoque comunicativo* se desarrolla principalmente en Europa durante los años sesenta con la expansión del aprendizaje de L2, en el seno de las metodologías nocional-funcionales. Sintetizando aportaciones de la sociolingüística, la pragmática o la pedagogía activa, considera que la lengua es un medio para elaborar elementos y que su aprendizaje debe basarse en el uso. El curriculum del curso se adapta a las necesidades comunicativas del alumno, con la elección de los actos de habla, las funciones o los tipos de texto que va a tener que comprender/producir. El modelo lingüístico con que se fundamenta es más descriptivo, ya que presenta dialectos y registros variados y atiende a lo que es adecuado o inadecuado en cada contexto.

El *enfoque procesual* se desarrolla en EEUU durante los años setenta y ochenta a raíz del estudio sobre el proceso de composición. Consiste en un enfoque específico de la producción escrita que nace en los niveles intermedio y superior de la enseñanza de la lengua materna y que se centra en el desarrollo de los procesos de composición. En el aula, el alumno practica las distintas técnicas asociadas con cada proceso de escritura. Una actividad de producción se convierte en una tarea compleja compuesta de diferentes pasos recursivos.

*El enfoque basado en el contenido* se desarrolla a partir de los ochenta en universidades norteamericanas, con estudiantes de inglés L1 y L2. Se considera que el contenido del texto está relacionado con los aspectos formales del mismo. Por ello, la escritura se usa en todo tipo de disciplinas como instrumento de aprendizaje, y en el aula de lengua se trabaja ligada a la adquisición de contenidos no lingüísticos de interés del alumno.

Cassany elabora el siguiente esquema donde precisa las principales características de cada enfoque:

Punto 1: características principales del enfoque

Punto 2: unidades de un curso completo

Punto 3 organización de una unidad didáctica o de una clase

Punto 4: muestra de ejercicios representativos

Punto 5: ejemplo contrastado de una actividad

<p><u>Enfoque gramatical</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Énfasis en la gramática y la normativa:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- gramática prescriptiva</li> <li>- basada en la oración</li> <li>- una única lengua: estándar</li> </ul> </li> <li>2) Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico. Adaptación al modelo gramatical que se siga: estructuralista, generativista, discursivo, etc.</li> <li>3) 1. Explicación de la regla; 2. Ejemplos; 3. Prácticas mecánicas; 4. Redacción; 5. Corrección gramatical</li> <li>4) Dictados, redacciones, transformación de frases, etc.</li> <li>5) <i>Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad</i></li> </ol>	<p><u>Enfoque comunicativo</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Énfasis en la comunicación y el uso (gramática):       <ul style="list-style-type: none"> <li>- gramática descriptiva y funcional</li> <li>- basada en el texto (oracional)</li> <li>- diversidad de variedades y registros</li> </ul> </li> <li>2) Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc. Selección de textos según las necesidades del alumno.</li> <li>3) 1. Lectura comprensiva de textos; 2. Análisis de modelos; 3. Prácticas cerradas; 4. Prácticas comunicativas; 5. Corrección comunicativa.</li> <li>4) Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.</li> <li>5) <i>Tu prima va a cambiar de residencia, pero no está segura de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere instalarse en una gran ciudad. Escríbele una carta exponiendo tu opinión.</i></li> </ol>
<p><u>Enfoque procesual</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Énfasis en el proceso de composición y en el alumno-escritor</li> <li>2) Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc.</li> <li>3) Composición de textos: 1. Buscar ideas; 2. Hacer esquemas; 3. Redactar; 4. Evaluar; 5. Revisar. Énfasis en el asesoramiento.</li> <li>4) Creatividad, técnicas de estudio, elaboración de borradores, escritura libre, etc.</li> <li>5) <i>Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas importantes...</i></li> </ol>	<p><u>Enfoque del contenido</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Énfasis en el contenido. Función instrumental y epistémica.</li> <li>2) Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, comentarios, resúmenes, etc. Temas de la materia correspondiente.</li> <li>3) Desarrollo de un tema:       <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc.</li> <li>2. Procesamiento: esquemas, resúmenes, etc.</li> <li>3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.</li> </ol> </li> <li>4) Trabajo intertextual (esquemas, resúmenes, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad, procesos de composición de textos.</li> <li>5) <i>Busca información sobre el tema de ir a vivir en un pueblo: transportes, sanidad, etc. Haz una encuesta entre tus compañeros. Entrevista a algunas personas: médicos, policías, ecologistas, etc. Sintetiza los datos en un esquema. Escribe un borrador explicando los resultados de tu investigación, etc.</i></li> </ol>

Cassany no se decanta por ningún enfoque en concreto, incluso considera osado aplicar de forma pura en la clase de ELE uno de los enfoques anteriormente citados. Por ello, el autor apuesta por:

“llevar al aula un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final.” (Cassany, 1991:59).

### **1.2.1. Competencia comunicativa: la nueva aplicación didáctica en L2**

Tras un largo período de aceptación preferente hacia el texto escrito, en las últimas décadas ha habido tendencias a favor del aprendizaje directo y se ha prestado especial interés a la lengua oral, dejando desplazado a un papel secundario el texto escrito. Pero, con el avance del método comunicativo hacia la década de 1970, el texto va cobrando protagonismo paulatinamente en las aulas. Es en esta etapa en la que se presta interés al estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado:

“A partir de 1972, y en el campo de la didáctica de las lenguas, vemos aparecer una multitud de trabajos en los que la palabra ‘comunicación’ o ‘competencia comunicativa’ aparece de manera persistente.” (Llobera, 1995:11)

En su artículo, Miquel Llobera, como bien indica el título, elabora “una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. El autor hace un repaso de los estudios que empiezan a elaborarse en aquella época sobre el concepto de competencia comunicativa: Widdowson (1972), Van Ek (1975), Abbs (1975), Coste (1976), Halliday (1976), Widdowson (1978), entre otros. Todos ellos se centrarán en el concepto de comunicación como componente básico en la didáctica de lenguas extranjeras y repercutirán en la apreciación del texto en el campo enseñanza/aprendizaje de la L2.

Numerosos manuales de L2 que aplicaban el método audio-oral, audiovisual a inicios del método comunicativo, se iniciaban mediante un diálogo que servía para trabajar los contenidos de aprendizaje. Esos diálogos, en lugar de ser muestras de lengua acababan representando construcciones forzadas y alejadas de la cotidianidad que envuelve al aprendiz de L2. Mediante el enfoque comunicativo, el texto servirá de arranque para trabajar las diferentes actividades. Ahora se dejarán de lado esas construcciones dialogadas creadas expresamente para el manual de lengua y se pasará al uso de textos originales, los cuales son de gran utilidad para trabajar construcciones lingüísticas contextualizadas y no mediante frases sueltas combinadas al azar.

Llobera se centra más detalladamente en Dell Hymes (1972) y M. Canale (1983) como estudiosos que han aportado aspectos notorios al concepto de competencia comunicativa.

Dell Hymes (1972) habla del modelo SPEAKING para referirse al conjunto de elementos que intervienen en cualquier “evento comunicativo”. El término SPEAKING es el acróstico de los términos ingleses siguientes: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre*. El cuadro que aparece a continuación representa las relaciones entre los diferentes aspectos que participan en el acto comunicativo del lenguaje.

<b>S</b>	<b>Setting:</b> situación (momento, lugar y carácter psicosocial de la situación o marco.
<b>P</b>	<b>Participants:</b> participantes (emisor/es, receptor/es)
<b>E</b>	<b>Ends:</b> finalidades, intenciones u objetivos del acto comunicativo
<b>A</b>	<b>Acts:</b> actos de habla que intervienen, su forma y su contenido
<b>K</b>	<b>Key:</b> clave, manera en que se cumple un acto
<b>I</b>	<b>Instrumentalities:</b> instrumentos (canal de transmisión, registro, códigos verbales, gestuales, cinéticos...)
<b>N</b>	<b>Norms:</b> normas de interacción, de interpretación
<b>G</b>	<b>Genres:</b> género o tipología textual que se utiliza en el acto de habla, argumentación, exposición, narración, descripción...



La lingüística textual presenta el texto como unidad de estudio y presenta las aportaciones del análisis del discurso (atención a la diversidad de usos de la lengua, situaciones de comunicación, modos orales y escritos). De esta forma el texto recobra una especial consideración en la enseñanza de la L2:

“La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era ‘comunicativa’, la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.” (Gilroy y Parkinson 1996:213).

El concepto de *competencia comunicativa* también aparece analizado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (VV.AA, 2002), (en adelante MCER), donde se postula que la competencia comunicativa comprende tres constituyentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de estos constituyentes, a su vez, comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

Competencias lingüísticas	Conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema
Competencias sociolingüísticas	Condiciones socioculturales del uso de la lengua
Competencias pragmáticas	Uso funcional de los recursos lingüísticos y dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la ironía y la parodia

En el MCER, el enfoque adoptado está orientado a la acción y define el uso y aprendizaje de lenguas de la siguiente manera:

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.” (VV.AA, 2002:9)

El alumno se presenta como individuo integrante de una sociedad en la que tiene que llevar a cabo múltiples acciones para conseguir determinados resultados, para ello deberá poner en práctica toda una serie de competencias.

En el aprendizaje de L2, las competencias generales representan:

- a) los conocimientos (el saber)
- b) las destrezas (saber hacer)
- c) la competencia existencial (saber ser)
- d) la capacidad de aprender (saber aprender)

Los *conocimientos* (el saber), están constituidos tanto por los conocimientos de la experiencia del mundo como por los conocimientos académicos. Tan importante es el conocimiento del mundo por parte del alumno (conocimiento de modos de vida, comidas, creencias religiosas, etc. de otras culturas) como la formación académica (enriquecimiento a nivel lingüístico, por ejemplo).

Cuando hablamos de *destrezas* o habilidades (saber hacer) nos referimos a las capacidades de actuación de cada individuo, que dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, incluso puede ir ligada a formas de competencia existencial (actitud relajada, por ejemplo).

La competencia existencial (saber ser) está en conexión con la cultura de cada persona. El comportamiento y la actitud de un alumno están estrechamente vinculados a su cultura, aspecto que ha de tener en cuenta el profesor, pues lo que puede resultar agradable para unos miembros de una cultura, puede ser incómodo para otros.

La capacidad de aprender (saber aprender) representa la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas, etc.

Hay que tener presente que para un mismo individuo puede haber diferentes variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido. Podemos distinguir las siguientes variaciones:

- variaciones según el acontecimiento: si el individuo está tratando con personas, con una cultura o con un idioma desconocidos.
- Variaciones según el contexto: ante un mismo acontecimiento los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán diferentes en cada individuo, según su especialidad o perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una lengua varían si ésta es una cuarta o segunda lengua.

Las variaciones señaladas no son invariables y van ligadas a conceptos referentes a “el estilo de aprendizaje” o “el perfil del alumno”. Respecto a las estrategias elegidas por el individuo en el momento de realizar una tarea, éstas dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de las que disponga.

#### **1.2.1.1. El enfoque por tareas**

El término “tarea” aparece en el MCER como referencia a la realización en la clase de ELE de determinadas actividades reales, que representan la base de una unidad didáctica y agilizan el proceso de comunicación:

“Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un

texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.” (VV.AA, 2002:10)

La anterior definición muestra el distanciamiento de lo que actualmente se concibe por una clase de L2 de las clases tradicionales y fomenta unas actividades orientadas hacia las realidades y necesidades de los alumnos.

Javier Zanón y José Manuel Alba, mediante su interesante artículo “Gramática, contenidos y tareas en la clase de lengua extranjera” en *La enseñanza de la lengua por tareas*, recopilado por Siguán (1995), tratan los distintos modos de enseñar una L2, centrándose en la enseñanza por tareas. Los autores hablan de tres estilos básicos de enseñanza de L2: a través de la gramática (enfoque gramatical), mediante contenidos (enfoque estructural/funcional) y por tareas (enfoque por tareas). Personificando estos conceptos, lo ejemplifican de la forma siguiente:

El <u>profesor Gramática</u> , suele dar sus clases en la lengua materna de los alumnos. Sus lecciones son “el presente perfecto” o “el imperativo”. Y al final del curso sus alumnos pueden contestar correctamente pruebas escritas de conocimiento gramatical del español.
La <u>profesora Contenido</u> sólo habla en español en clase. Sus lecciones son “dar y pedir información sobre precios” o “hablar de las cosas que me gustan/no me gustan”. Sus alumnos suelen responder correctamente a pruebas de lectura, escritura y, en menor medida, de comprensión y expresión oral.
La <u>profesora Tareas</u> , da las clases en español usando la lengua materna de los alumnos para clarificar, explicar o negociar con ellos la marcha de la clase. Sus lecciones son “Una encuesta en la escuela sobre el tabaco”, “¿Cuál es la empresa más poderosa del mundo?”. “Una exposición de dragones”. Al final del curso, sus alumnos realizan todas las actividades del aula en lengua extranjera.

A partir de las anteriores definiciones, presentamos un extracto del completísimo cuadro elaborado por J. Zanón y J. M. Alba, (Siguán, 1995: 59).

	<u>ENFOQUE GRAMATICAL</u>	<u>ENFOQUE ESTRUCTURAL/FUNCIONAL</u>	<u>ENFOQUE POR TAREAS</u>
<i>¿Qué hacen en lengua extranjera los alumnos cuando acaba</i>	Usos de la LE: - EO: producen palabras/oraciones simples - CA: no comprenden - EE: producen oraciones	Usos de la LE: - EO: saben qué decir en situaciones generales tipificadas - CA: reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a	Usos de LE - EO: participan en conversaciones y modos de discurso propios de sus necesidades lingüísticas - CA: comprenden conversaciones

<i>el curso?</i>	formalmente correctas. - CE: traducen textos formales.	las practicadas - CE: comprenden la información de varios tipos de texto	y modos de discurso propios de sus NL
<i>¿Qué y cómo evaluamos?</i>	- Conocimiento gramatical/ vocabulario/ ortografía/ traducción para clasificar los alumnos por niveles - Pruebas de resolución de problemas gramaticales y léxico, interpretación de textos y traducciones	- Expresión oral, comprensión auditiva, expresión y comprensión escrita para regular el aprendizaje a lo largo del curso y calificar - Pruebas que miden indirectamente el nivel de realización en las 4 destrezas de las situaciones tipificadas trabajadas en el curso	- El proceso de aprendizaje para regular el avance hacia las NL de los alumnos - Los usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua extranjera - Análisis de objetivos. Tareas comunicativas, criterios de uso, pruebas de EO, CA, CE, y EE.
<i>¿Qué hacemos en clase?</i>	- Análisis de la gramática. Ejercicios escritos para la comprensión consciente de las reglas y su memorización. Traducción. Lectura crítica de textos literarios	- Trabajo con diálogos-tipo en los que se practican los contenidos (muestras lingüísticas/ estructuras) estudiados. Ejercicios de fijación de los contenidos - Actividades comunicativas para fijar los contenidos en las situaciones en las que se usan	- Actividades de usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua - Ejercicios dirigidos al dominio de los contenidos (estructuras /muestras lingüísticas, etc.) necesarios para realizar las actividades
<i>¿En torno a qué se organizan las lecciones?</i>	- Estructuras gramaticales (el subjuntivo, el artículo, etc.)	- Intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos, despedidas, etc.)	- Centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua extranjera derivados de las necesidades lingüísticas de los alumnos
<i>¿Qué concepción de aprender tenemos?</i>	- Aprender una LE equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales de la lengua	- Aprender una LE equivale a dominar un conjunto de muestras lingüísticas en situaciones comunicativas tipificadas	- Aprender la LE equivale a ser capaz de utilizar la lengua para satisfacer las necesidades lingüísticas propias del entorno vital de los alumnos
<i>¿Qué concepción de los alumnos tenemos?</i>	- Los alumnos se limitan a acumular contenidos y a expresar su conocimiento formal de los mismos en una prueba	- Los alumnos son idealizados como aprendientes tipo. No pueden intervenir en el proceso de gestión del curso	- Los alumnos son considerados como individuos con necesidades, intereses y ritmos propios. Intervienen en la concreción del programa del curso

EO: expresión oral

CA: comprensión auditiva

CE: comprensión escrita

EE: expresión escrita

NL: necesidades lingüísticas

Mediante el anterior cuadro comparativo entre los tres tipos de enfoque: el enfoque gramatical, el enfoque estructural/funcional, y el enfoque por tareas, los autores del artículo intentan valorar este último como un método positivo para poner en práctica en el aula de L2. A través de las tareas se intenta que los alumnos, al finalizar el curso, consigan resolver con fluidez las situaciones de comunicación propias de su vida. Para ello, a lo largo del itinerario se deben poner en práctica una serie de tareas que reproduzcan los usos de la lengua que se pretenden conseguir al final del programa. La selección de los contenidos que se trabajará en el aula irá ligada a las necesidades comunicativas del alumnado. Por tanto, los contenidos vienen a ser el reflejo del interés que muestran los alumnos por la L2, lo cual demuestra que los alumnos pueden llegar a ser colaboradores del profesor. Si los alumnos se sienten implicados en las tareas meta del profesor, esto les hará ser conscientes tanto de su participación como de su responsabilidad a la hora de trabajar en la clase y, en consecuencia, repercutirá positivamente en los resultados de aprendizaje. En definitiva, “aprender una lengua extranjera es dotarse de un instrumento para participar comunicativamente en las situaciones de nuestra vida que lo demanden” (Siguán, 1995:63). Así pues, los cursos de lengua extranjera tienen que asumir propósitos realistas y ajustarse a las necesidades de comunicación del grupo-clase.

Ernesto Matín Peris (Siguán, 1995:39-54), también aborda el uso de tareas en el aula de L2. Manifiesta que la atención que recientemente se presta a las tareas ha originado una triple perspectiva:

- como actividades de aprendizaje de segundas lenguas (ASL)
- como unidades del sílabo o de la programación
- como propuestas de unidades de trabajo en el aula

El autor, tras presentar y comentar algunos ejemplos del uso de tareas en el aula de ELE, expone una serie de ventajas y desventajas que él considera propia del enfoque por tareas.

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
unidades de trabajo dotadas de coherencia interna	Como propuesta innovadora, puede chocar con la idea previa que determinados alumnos tienen sobre lo que debe ser una clase

Actividades justificadas con la obtención de un resultado final	Dificultad para seguir los apartados de las tareas en los cursos de principiantes
Las unidades pueden realizarse en una sesión, lo cual facilita a alumnos adultos una asistencia no tan fija sin perder el ritmo	Los modelos asimilados por el profesor con anterioridad pueden dificultar el proceso de la tarea
Desarrollo de la interlengua: posibilita que la atención a la forma se preste desde el estadio de interlengua particular de cada alumno	
Mayor atención a la diversidad propia del grupo del aula y estímulo al desarrollo de la autonomía de los que aprenden	
Facilita al profesor la estructuración de su acción didáctica	

En definitiva, la aplicación del enfoque por tareas en el aula presenta una serie de posibles desventajas todas ellas subsanables. Tanto alumnos como profesores que, por su experiencia propia, estén habituados a una clase tradicional de idiomas se pueden sentir desconcertados ante la presencia inicial del trabajo por tareas, pero pasado cierto tiempo y tras la puesta en práctica de forma paulatina, las tareas se les presentarán adecuadas para su aprendizaje.

Sonsoles Fernández (VV.AA, 2005:103-122), mediante el artículo “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas” aborda el aprendizaje de las lenguas mediante el enfoque por tareas y manifiesta que el MCER ha estimulado tanto la reflexión como la práctica de este tipo de enfoque, ya que lo asume como una práctica didáctica más y como la base organizativa de todos los aspectos partícipes del aprendizaje de las lenguas. La autora se centra en el capítulo 2 del MCER, en el cual aparecen numerosas referencias al uso de las tareas. S. Fernández (VV.AA, 2005:114) enumera una serie de aspectos a los cuales se hace referencia a lo largo del MECR en relación a las tareas trabajadas en el aula:

- Tareas útiles y significativas para los alumnos. Criterios de selección
- Cómo adaptar las tareas para adecuar el nivel de dificultad al nivel de los alumnos
- Cómo capacitar al alumno para cumplir esas tareas

- Relación entre tareas centradas en el significado y las experiencias de aprendizaje centradas en la forma
- Evaluación de las tareas
- Desarrollo de programas orientados a la acción

La selección de las tareas deberá ir ligada a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones del grupo-clase. La adaptación de estas tareas consiste en ir graduando la dificultad, comenzando por tareas accesibles a los alumnos e ir aumentando paulatinamente los posibles obstáculos. De esta manera el alumno se sentirá capacitado para trabajar las tareas. Éstas deberán responder al interés del alumno, quien se encontrará más cómodo si se le presentan actividades cercanas y verosímiles. En el “enfoque por tareas” la necesidad de expresar significados estimula la búsqueda de los recursos formales y la atención a la forma se trabaja de manera más inconsciente en relación al método tradicional, con lo cual, podemos considerar que en el “enfoque por tareas” la atención a la forma aparece subordinada a la tarea. Respecto a la evaluación, ésta es continua y formativa porque está integrada en el proceso de aprendizaje. Las puestas en común a lo largo de las diferentes tareas hacen tomar conciencia al alumno de su nivel en la L2.

En el enfoque por tareas se pasa de la teoría a la *acción* y de los contenidos a los *procesos*. Es decir, además de aprender cómo se hace algo, ahora se trata de que el alumno lo haga realmente. Técnica que motiva a los alumnos, activa en la misma clase procesos de comunicación auténtica y produce estrategias de recursos lingüísticos indispensables para llevar a cabo la tarea.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN BIBLIOGRÁFICA**

A continuación presentaremos una reseña sobre determinados estudios relacionados con los materiales didácticos trabajados en el aula. Citaremos también aquellos estudios enfocados concretamente en el uso de textos literarios en el aula de ELE, especialmente interesantes para nuestro tema de trabajo. Dada la vasta bibliografía existente en relación al tema que nos ocupa, hemos considerado conveniente efectuar una selección, por orden



cronológico, de aquellos autores cuyas aportaciones hemos estimado provechosas e interesantes.

Miguel Siguán, en la obra *La enseñanza de la lengua por tareas* (1995), elabora una recopilación de ponencias y artículos sobre la enseñanza de la lengua, concretamente reúne los textos de las ponencias y principales comunicaciones presentadas en el XVIII Seminario de la Serie de Seminarios sobre Lenguas y Educación, organizado por el “Institut de Ciències de l’Educació” de la Universidad de Barcelona. Entre los participantes aparecen prestigiosos concedores de la enseñanza de la lengua: Miquel Llobera, Javier Zanón, José Manuel Alba, Ernesto Martín Peris, entre otros; algunos de cuyos respectivos artículos comentamos en el apartado “El enfoque por tareas” de la presente memoria. Siguán centra la presentación del libro en el aprendizaje por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras. El autor mantiene que a lo largo del último cuarto de siglo se ha experimentado un cambio considerable en la enseñanza de lenguas extranjeras: la sustitución de los métodos académicos tradicionales por métodos comunicativos. Y postula que el método comunicativo tiene como primer objetivo conseguir una competencia comunicativa adecuada a las necesidades del alumno y, además, basar su metodología en la explotación sistemática de situaciones comunicativas en las que participan los alumnos. Es decir, se intenta que el alumno aprenda una segunda lengua de forma similar a como adquirió la primera. Por ello, el método comunicativo se propone que el aprendiz de L2 empiece por el uso comunicativo para llegar a una competencia descontextualizada y, como última instancia, a una reflexión sobre la lengua. Y es en este contexto donde el autor hace referencia al “aprendizaje por tareas”: utilizar la lengua para realizar actividades integrables en el marco educativo.

A. M. Plymen en “Análisis de textos” (1998), razona sobre la explotación lingüística de los textos y presenta materiales dirigidos a alumnos de nivel intermedio y avanzado para que amplíen sus destrezas en el ámbito político-económico. A. M. Plymen postula que el uso de los textos promueve la mejora de la lectura y la capacidad de comprensión. La autora sugiere los siguientes hábitos: lectura rápida, resumen oral, análisis detallado del texto, preguntas sobre el texto y actividades orales.

M. Porroche Ballesteros en “Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera” (1998), centra sus observaciones en los textos coloquiales, y tras clasificarlos en: “textos prototípicamente coloquiales, textos coloquiales periféricos, o textos con rasgos coloquiales, y textos literarios que imitan el español coloquial”, la autora se decanta por el material auténtico. Aunque reconoce tres fases previas que experimenta el alumno antes de llegar al dominio del español coloquial: un primer “período de acercamiento”, un “período receptivo” y un “período productivo”. También plantea una serie de observaciones a tener en cuenta a la hora de trabajar textos en el aula de ELE. En primer lugar, hay que tener presente que “las variedades coloquial y formal coexisten en español”, la autora manifiesta que, a diferencia de otras lenguas, en español no hay tanta diferencia entre la variedad formal e informal. En segundo lugar, advierte de “una coloquialización del español”, ya que nos podemos encontrar con rasgos coloquiales en la publicidad, en las novelas, los periódicos, programas de radio, etc. Y, por último, plantea que la iniciación de los alumnos en el aprendizaje del español coloquial debe hacerse partiendo de textos no prototípicamente coloquiales.

M. Porroche también destaca que el dominio del español coloquial incluye el conocimiento del código paralingüístico (sonidos), el quinésico (gestos) y el proxémico (uso del espacio). Asimismo, considera que los lingüistas deben proporcionar a los profesores de ELE una buena descripción del español coloquial y que los docentes deben saber adaptarla a los materiales didácticos siguiendo una metodología nocio-funcional.

Daniel Cassany, mediante el artículo “La composición escrita en E/LE”, (1999), pretende ofrecer un panorama general del papel que desempeña la composición escrita en E/LE. A lo largo del estudio, el autor analiza las funciones didácticas de la escritura y comenta determinadas variables circunstanciales que afectan a su tratamiento, como las necesidades de los alumnos, el grado previo de alfabetización, la metodología, etc.

También sintetiza las aportaciones más significativas de la lingüística del texto, la psicología cognitiva y la sociolingüística, las cuales posibilitan establecer los contenidos y las destrezas requeridos para la práctica eficaz de la redacción, como las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación), los procesos de composición (planificación, textualización, revisión) y los valores y actitudes.

El autor contrasta cuatro enfoques didácticos: el gramatical, el comunicativo, el procesual y el basado en los contenidos. Asimismo señala que la enseñanza de la composición puede adoptar diferentes enfoques, según se destaquen unos aspectos u otros: la gramática, la comunicación, los procesos cognitivos, la escritura expresiva o extensiva, etc.

Por último, Cassany contrasta dos tareas de escritura y ofrece algunas recomendaciones generales de carácter didáctico sobre la interacción profesor-alumno, las instrucciones de redacción, la corrección, etc.

Josefina Prado, en su obra *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, (2004), se dirige a profesores de lengua y literatura y, aunque se centra en aquellos docentes que desarrollan su labor en el contexto escolar de Educación Primaria, también es de gran utilidad para aquellos profesores que enseñen lengua y literatura en general. De su obra nos ha interesado enormemente toda la información que nos facilita la autora sobre enlaces de interés en los que se pueden encontrar recursos y materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, como lengua materna y lengua extranjera y su literatura. Por tanto, el apartado “Las nuevas tecnologías y su aprovechamiento didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa”, (p. 401), es de sumo interés, ya que en él podemos encontrar: recursos, direcciones de editoriales, materiales interactivos y multimedia, programas diseñados para desarrollar el autoaprendizaje, portales de interés educativo, etc...

Sonsoles Fernández (Fernández, 2005) mantiene en su artículo que para leer en una L2 no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, sino una competencia lectora. El alumno que posee unos conocimientos y unas estrategias en su propia L1 tendrá más fácilmente activada esa competencia lectora. Por tanto, es importante la existencia de unos conocimientos previos, una experiencia socio-cultural, unos hábitos y estrategias de lectura, una competencia discursiva y una competencia lingüística. Todos estos aspectos ayudan a desarrollar estrategias y saberes ya asumidos y centra al alumno en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

Jesús Gustavo Lozano (Lozano, 2005) teoriza sobre el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y mantiene que se ha pasado del método audio-oral de mediados del siglo XX al enfoque por tareas aplicado actualmente. Considera que este último se basa en una enseñanza centrada en el alumno, pero que ha obviado el análisis de las necesidades del alumno. Por ello, el autor presenta cuatro cuestionarios, cuya finalidad es la identificación de las motivaciones, intereses, objetivos, etc. de cada alumno, para que el docente de L2 pueda elaborar una programación didáctica adaptada al grupo-clase. Los cuestionarios serían los siguientes: 1) “cuestionario para conocer las necesidades del estudiante de ELE: motivaciones, objetivos y técnicas de enseñanza-aprendizaje”, 2) “cuestionario para comprobar el grado de cumplimiento de las expectativas del estudiante de ELE al inicio del curso”, 3) “cuestionario de autoevaluación del estudiante de ELE: cualidades del -buen alumno-”, 4) “cuestionario de evaluación del profesor por parte del estudiante de ELE: cualidades del -buen profesor-”.

A continuación citaremos, por orden cronológico, una serie de autores que, mediante sus artículos, nos ofrecen una muestra muy útil e interesante de posibles actividades para trabajar en el aula de español para extranjeros:

Pablo Juárez (Juárez: 1998) plantea cómo hacer un taller literario de cuentos en L2. Al alumno se le enseñará el concepto de cuento tradicional mediante una audición y una actividad de rellenar huecos. El alumno comprobará cómo empiezan y cómo terminan los cuentos en español. También se trabajará el concepto de cuento literario y se le presentarán los diferentes escritores y obras de los textos literarios con los que trabajarán. El objetivo final de la tarea consiste en que el alumno, mediante unas preguntas orientativas, sepa escribir un cuento.

Belén Artuñedo y Teresa González (Artuñedo y González: 1999), aplicando el enfoque comunicativo, presentan unas propuestas de actividades de expresión escrita: narración de una noticia, reflexión sobre el lenguaje publicitario, redacción de eslóganes, relato de un cuento a partir de un esquema estructural impuesto, etc.

Rudolf Stembert (Stembert, 1999) hace un repaso del papel atribuido a la literatura en los diseños curriculares. El autor comienza profundizando en el “período clásico” y lo califica de reduccionista, ya que en numerosas ocasiones las clases de L2 se limitaban a

un cursillo de historia literaria donde se traducían determinados autores. Stembert considera que en aquel período los autores de los libros de textos intentaban convertir a los alumnos en humanistas aptos para leer en un futuro próximo a los grandes autores en versión original. Una segunda etapa correspondería al “período estructuro/global”, en la que el texto literario aparecía como complemento de las distintas actividades y éstas se englobaban dentro de unidades didácticas muy planificadas y en las que los contenidos aparecían excesivamente delimitados, y, en consecuencia, provocaba que los alumnos no fueran capaces de leer una pequeña narración hasta llegar al segundo año de estudio de la L2. En cambio, en el tercer período, “el enfoque comunicativo”, se trabaja la comprensión y se desarrolla la competencia lectora, aunque Stembert considera que en muchos manuales los textos literarios se siguen utilizando como pretextos para ejercicios orales y escritos.

Stembert mantiene que hay que superar los obstáculos para lograr que el texto literario se trabaje en el aula de L2. En este sentido, en su artículo hace las siguientes propuestas: que el profesor estimule y fomente la lectura entre sus alumnos; escoger bien los textos, es decir, que se presenten al alumno textos de todo tipo que puedan aprehenderse globalmente sin la necesidad de traducir; activar los conocimientos previos; desarrollar las estrategias lectoras; cambiar el enfoque, se trata de presentar el texto literario como un documento interactivo y no como un documento lingüístico o histórico; y, por último, cambiar el modo de evaluación, ya que lo que realmente necesita el alumno es una evaluación que le guíe y le anime a leer y cada vez mejor (evaluación formativa).

Una vez planteados estos aspectos, el autor apunta una serie de actividades mediante las cuales se facilita y motiva el interés por los textos literarios. Una actividad consiste en presentar un texto breve e íntegro al grupo-clase y leerlo en grupos, y, mediante el recurso de un cuestionario del estilo “prueba de huecos de elección múltiple” se les pretende facilitar su comprensión, para, posteriormente, hacer una puesta en común.

Otra tarea sería presentar al grupo-clase un texto narrativo por fragmentos y a cada trozo los alumnos están invitados a emitir predicciones sobre la continuación. Otra actividad que se puede plantear consiste en escoger un fragmento significativo en el interior de una obra y pedir a los alumnos que imaginen lo que ocurrió antes y después, guiándose en los indicios. En definitiva, Stembert defiende el uso del texto literario en el aula como

estímulo para fomentar la lectura y para ayudar al alumno a recuperar la confianza en sí mismo y a demostrarles que el placer de leer crece a medida que se supera el primer nivel del texto.

Charo Hernández (Hernández: 2000) presenta un taller donde trabaja el tema de la expresión escrita en el aula. Plantea elaborar una serie de actividades: una de ellas consiste en que el alumno redacte una carta donde precise sus características, sus gustos, etc., lo cual ayudará al docente, una vez conocidas las inquietudes del estudiante, a planificar las actividades del curso. Esta carta irá dirigida a otro alumno, es decir, habrá un intercambio de cartas entre el grupo para facilitar el conocimiento entre ellos. Las actividades que se elaboren a lo largo del curso serán corregidas por los propios alumnos. La autora, mediante esta actividad, pretende romper con la idea tradicional de que el profesor es el destinatario y corrector de los escritos. Para ello, se les da una clave de autocorrección (conectores, concordancia, tiempos verbales, ortografía, léxico, etc.). Se propone que cada alumno tenga una carpeta de trabajo donde incluya las actividades una vez completadas y, gracias a la cual, pueda apreciar la evolución en sus trabajos.

Matilde Martínez (Martínez: 2004) apuesta por una aproximación sensorial hacia el texto literario. Plantea algunos de los interrogantes surgidos en el tratamiento actual de los textos literarios en la clase de ELE y propone diversos objetivos. A continuación, ofrece una serie de actividades pensadas para aplicar una didáctica de la literatura en el aula de ELE pero con una dimensión más emocional. Mediante las tareas que propone, pretende trabajar la creatividad, lo sensorial y no limitarse únicamente al razonamiento ni al análisis. Se plantea el siguiente esquema de aprendizaje: 1) recepción (escuchar, responder), 2) respuesta (jugar, practicar, ejercitar), 3) valoración (mostrar aceptación, rechazo), 4) organización (comparar, elegir, construir), 5) interiorización (estar implicado, actuar habiendo asimilado el valor). En este sentido, las actividades que la autora plantea irán ligadas al aprendizaje de los procesos afectivos anteriormente citados.

Ester Blanco (Blanco: 2005), plantea una actividad de lectura y trabajo en el aula a través de un texto literario. Consiste en la lectura y comentario de las *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique. Se presenta este texto a estudiantes de la asignatura Literatura Hispánica I de la Facultad de Salvador-Bahía (Brasil). Se trata de una serie de actividades previas para conectar el texto con los conocimientos previos del alumno sobre

el contexto en el que el texto se escribe (la Edad Media). También se plantea en la clase la reflexión y discusión sobre los temas: la fugacidad de la vida y la muerte. Y la posterior elaboración de las siguientes actividades: contestar a una serie de preguntas de comprensión lectora, poner un título a cada estrofa y elaboración de un pequeño comentario sobre el texto.

### **3. TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE ELE**

#### **3.1. Justificación del uso de textos literarios**

Cuando se enseña un idioma a un alumno, éste queda expuesto a una cultura nueva y, en este sentido, los materiales literarios son de una gran importancia. Por ello, no existe ningún motivo para que se rechace el texto literario, ya que es una muestra de la realidad cultural, tal y como expone Laura Santamaría (Santamaría, 2000:653):

“Lengua y Literatura se interrelacionan y se explican mutuamente. Por ello deben combinarse para ofrecer al estudiante extranjero una visión más completa de la lengua y de la cultura que quiere conocer. Un texto literario no sólo familiariza al alumno extranjero con la lengua sino que además le pone en contacto directo con cuestiones de historia literaria.”

Aunque la realidad muestra que, en general, en la enseñanza de idiomas, el conocimiento y la comprensión de la literatura no han sido uno de los objetivos predominantes:

“La conclusión fundamental hasta aquí es que los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como textos literarios (...) no usarlos como lo que son ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo de mundo que toda literatura propone en una cultura específica”. (Garrido y Montesa 1991:76).

A pesar de no existir un motivo evidente para rechazar los materiales literarios, éstos no han sido muy utilizados en el aula de L2. En realidad, no han sido dejados completamente de lado, pero sí que han existido vaivenes a la hora de aplicarlos en el aula. Todo ello quizá sea debido a que se tiende a considerar la literatura como un sistema

arduo para el aprendizaje de idiomas. Como manifiestan Sitman y Lerner (1996:227), el hecho de que el objetivo tradicional del aprendizaje de idiomas fuera que el alumno lograra leer obras literarias tuvo como consecuencia que, al aparecer los nuevos métodos, “la literatura fue extraída del programa (...) pues se la consideraba superflua en el proceso de la adquisición de un idioma”.

A. Mendoza (1991:23) comenta cómo algunos programas educativos no han considerado rentable el estudio de la literatura en sus manuales de L2:

“La orientación tomada por ciertos enfoques de enseñanza de L2 parece suponer que el alumno se desinteresa por la correspondiente producción literaria de la lengua extranjera y que su único interés se centra en alcanzar un conocimiento suficiente para una básica o especializada interacción comunicativa, con una aceptable corrección y fluidez en su forma hablada estándar.”

La presencia de la literatura es necesaria si partimos de la idea de que un estudiante de español se expone a una cultura diferente, y por lo tanto, qué mejor muestra que los textos literarios. Éstos se diferencian de otras tipologías textuales, ya que presentan unas peculiaridades retóricas y un objetivo específico, emotivo y poético que los hace ser especiales. No podemos dar el mismo grado de interés a un texto cualquiera creado expresamente para determinadas actividades del cuaderno del alumno, y que, con frecuencia, muestra diálogos forzados y artificiales, que a un texto literario, en el que la comunicación entre autor y lector queda claramente patente, dada la capacidad de seducción que se ofrece, independientemente de gustos y preferencias literarias. En palabras de A. Mendoza (1991:23) “los textos literarios son exponentes globalizadores de los usos de la lengua y por eso mismo suponen un refuerzo para los modelos de aprendizaje con que puede contar el alumno de L2, como les sucede también a los alumnos de L1.” El propio autor manifiesta en su artículo que al aprendiz de L2 tan artificioso y difícil puede resultarle un texto literario como un acto de habla cotidiano, ya que ambos pueden presentar una riqueza variada de recursos. Por tanto, el alumno de L2 puede encontrar “problemático” tanto un discurso literario como coloquial.

En las clases de ELE se debería “apostar por un salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria.” (Martínez, 2004:3).



Hay que eliminar la visión de la literatura como símbolo de complejidad lingüística, porque en numerosas obras se refleja una exposición y una gramática mediante una clara sencillez. A pesar de ello, algunos profesores de L2 han llegado a considerar tradicional y poco innovador el uso del texto literario. Quizá sea una actitud heredera de las antiguas metodologías en las que el uso de la literatura no respondía a los intereses del grupo-clase. Pero hay que tener en cuenta que el lenguaje de los textos literarios presenta una funcionalidad destacable a la hora de trabajar actividades de aprendizaje de L2, ya que la relación existente entre el uso oral y el uso literario de la lengua es una realidad:

“el empleo del lenguaje en la vida práctica es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en la ciencia es un uso. Pero no el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades”. (Coseriu, 1987:25)

Frente a tal panorama discriminatorio, actualmente, no son pocos los trabajos destinados al uso de la literatura en el aula, y en los que se abordan aspectos relacionados con el empleo de componentes auténticos, ya que gracias a éstos, el alumno puede experimentar un enriquecimiento lingüístico y cultural, y un aumento tanto de la creatividad como de la diversidad de registros. El alumno puede acceder a la diversidad expresiva de la lengua mediante el uso de diferentes tipologías textuales. Las diferentes muestras de textos literarios reflejan la diversidad expresiva de lengua y aportan conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. En este sentido, A. Mendoza (2004, núm.1:3) manifiesta:

“Las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de la lengua.”

Podemos afirmar que los textos literarios ofrecen un material idóneo para su comentario en las clases de ELE. La concepción de la literatura como pretexto para trabajar aspectos lingüísticos es algo positivo en el caso de la enseñanza a extranjeros. Pero no debemos olvidar que “el uso de textos literarios en las clases de lengua ha de estar

justificado didácticamente en los intereses de la clase en particular y en su nivel de aprendizaje. (...) Los textos deben ser seleccionados teniendo en cuenta que deben ofrecer al estudiante extranjero un modelo de lengua actual, sin arcaísmos y un vocabulario común y propio del habla cotidiana”, (Santamaría, 2000:647). Aunque eran frecuentes los manuales que presentaban textos descontextualizados dentro de la unidad didáctica, lo cual dificultaba la comprensión para el alumnado, ya que no estaban encuadrados en un marco de referencias suficientemente adecuado para facilitar su entendimiento.

La literatura nos atrae en la medida que nos confronta con cuestiones trascendentes para el ser humano y cuya importancia “es más duradera que pasajera. Su relevancia varía con el paso del tiempo, pero rara vez desaparece por completo”. (Collie y Slater, 1987:3). El texto literario se desplaza por el tiempo y por el espacio. Y su mensaje se mantiene, a pesar de que pueda variar la interpretación según la época o la sociedad. También destaca la visión integradora que ofrece:

“A menudo el proceso de aprendizaje es esencialmente analítico, fragmentario y, en lo que se refiere a la personalidad del alumno, bastante superficial. La interacción imaginativa con la literatura permite que los alumnos cambien el centro de su atención más allá de los aspectos más mecánicos del sistema de la lengua extranjera. (...) El resultado es que el lector empieza a habitar el texto”. (Collie y Slater, 1987:5-6).

La literatura ha de estar presente en la enseñanza del español, pero la necesidad y la motivación del alumno han de prevalecer. Así pues, la literatura debe estar justificada por las necesidades del alumnado o por la responsabilidad didáctica de su utilización. Debemos ayudar al alumno, mediante actividades variadas y asequibles, a comprender los textos escogidos a su nivel. Desde este punto de vista, la literatura deja de ser un dominio de contenidos históricos y teóricos, para transformarse en un material con el que se trabaja. Los textos nos sirven tanto para explicar algunos contenidos históricos, sociales o literarios como para ampliar y mejorar las destrezas lingüísticas del alumnado.

Para que exista una correcta evolución de la enseñanza y del aprendizaje en el aula de L2, el docente deberá aplicar las estrategias adecuadas para despertar el interés del grupo. Éste puede estar compuesto tanto de diferentes categorías sociales como culturales, por ello es muy significativo adecuar la transmisión educativa al grupo-clase y, dado que

el interés como la aptitud por la lectura no son innatos, deberemos, en tanto que docentes, favorecer al máximo las habilidades del alumnado ante el texto literario. Aunque es obvio que aquellos alumnos con un nivel elevado en L2 verán que sus dificultades son muchísimo más reducidas que la de los alumnos con un nivel más bajo. Por ello es importante adecuar la selección de textos al nivel de grupo, con ello lograremos que el aprendiz logre la comprensión del texto y no permanezca en una simple lectura literal. Como bien señala A. Mendoza (Mendoza, 1991:32) “el placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído”.

En determinados contextos se da una mayor importancia al conocimiento oral de la L2 que a sus creaciones literarias, pero nos deberíamos plantear si “realmente es posible dominar una lengua sin saber leerla, sin conocer sus producciones escritas con rango de exponente cultural” (Mendoza, 1991:20). Para Mendoza, la literatura representaría el punto de unión entre lengua y cultura. El autor considera que no podemos hablar de desunión entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano, ya que para él existe un “continuum” en los fundamentos genéricos del empleo del lenguaje y en la disposición de los significados.

Cuando hablamos de literatura en la clase de ELE, si no se trata de alumnos formados en el ámbito filológico, es complicado despertar su interés por determinados autores. Por ello, independientemente de la diferencia de cultura, con autores próximos en el tiempo aumentan las posibilidades de que los sientan más cercanos. Frank Smith (Smith: 1984) postula en su obra que la importancia radica en el conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca una lectura eficaz. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no tenemos interés por aprenderlo y, en consecuencia, no lo aprendemos. Smith postula que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se forma y desarrolla la estructura cognitiva.

La comprensión de un texto por parte del alumno no dependerá únicamente de su nivel de lengua, sino también del conocimiento de géneros literarios, de tipologías textuales y del nivel cultural. Estos son aspectos de su L1 que ayudarán al aprendiz a la comprensión del texto. Son de gran importancia las actividades de prelectura, ya que,

gracias a ellas, conseguimos una motivación previa a la lectura definitiva del texto. El alumno llegará a la comprensión del texto mediante un aprendizaje significativo relacionado con sus conocimientos previos y sus teorías del mundo.

M. Rosario Hernández (1998:437) también muestra una visión similar al postular lo siguiente:

“La selección de textos sobre temas de interés para el aprendiente o sobre los que posee conocimientos previos nos ofrece un marco de referencia que facilita la captación del mensaje en la L2. Muchos textos que proporcionamos a los aprendientes no responden a sus necesidades, por lo que el trabajo de comprensión se hace más arduo.”

El propio A. Mendoza (Mendoza, 1991:23) cita en su artículo unas palabras de Henry Miller al referirse a la lectura literaria y de las cuales podemos extraer la conclusión de que los alicientes que un alumno localiza en los textos literarios de su L1 son los mismos que puede encontrar en la literatura de su L2:

“La esperanza que todos tenemos al tomar un libro es encontrar un hombre que coincide con nuestro modo de ser, vivir tragedias y alegrías que no tenemos el valor de provocar nosotros mismos, soñar sueños que vuelvan la vida más apasionante, quizás también descubrir una filosofía de la existencia que nos haga capaces de afrontar los problemas y las pruebas que nos asaltan”.

Deberemos incorporar ciertos procedimientos educativos para ayudar a los alumnos a desarrollar o activar la información previa que poseen en relación con un tema en particular y relacionarlo con el texto con el que trabajan. Un alumno que lee un texto descodificará las palabras y frases que aparezcan, pero también interpretará aquello que está leyendo con la ayuda de su conocimiento previo y sus estrategias en su L1. Por tanto, hay que desechar la idea de que la producción literaria en L2 es algo anodino y de que únicamente interesa la comunicación a nivel oral de la L2 que se está aprendiendo. Tampoco se debe hacer un uso único y exclusivo de textos y actividades pensados y creados para su uso en el aula de L2, ya que podríamos correr el riesgo de estar produciendo situaciones ficticias y forzadas con relación a la realidad que el alumno va a experimentar por sí mismo cuando se encuentre en contacto con la cultura que lo rodea.

De ahí que el uso de textos literarios incentive la escenificación de situaciones reales y cotidianas, con variedad de registros, personajes, contextos, etc.

A. Mendoza (Mendoza, 1991:24-25) postula una serie de puntos justificativos ante el uso de textos literarios en L2:

- es un material que se adapta a cualquier tipo de enfoque didáctico
- son auténticos materiales didácticos
- su uso no excluye ningún otro tipo de material
- su selección a emplear en clase de L2 supone un proceso similar al de adaptación-adequación realizado con otros textos “didácticos” de apoyo.
- amplían el conocimiento de otros recursos e inciden en la diversidad de la expresividad comunicativa
- la producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos y posibilidades expresivas
- no sería correcto pensar que literatura es sinónimo de dificultad
- en las creaciones literarias, como novela y teatro, los personajes proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje
- normalmente el alumno tiene un conocimiento previo e intuitivo de la literatura de su L1
- en general, alumno y profesor parten de un convencionalismo más o menos compartido que facilita la utilización de textos literarios

También precisa una serie de objetivos metodológicos y de aprendizaje que se ha de marcar el docente de L2, para lograr, así, la eficacia de los textos literarios en la adquisición de ELE. (Mendoza, 1991:25-26)

Objetivos metodológicos:

- analizar desde la perspectiva didáctica las aportaciones de las diversas teorías sobre comprensión lectora y crítica literaria para la explotación de textos literarios
- presentar la literatura con planteamientos que la destaquen

- resaltar la importancia de los conocimientos culturales y enciclopédicos, para que el alumno haga una lectura personal y necesariamente coherente
- aplicar y extraer conclusiones de las propuestas elaboradas y de las tareas diseñadas, para validar la metodología empleada en la enseñanza de la L2

#### Objetivos de aprendizaje:

- inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la lectura de textos de creación
- desarrollar la habilidad para analizar y comparar realizaciones lingüísticas descritas y enmarcadas en un contexto narrativo, según la relación norma/uso aplicada en el texto y extraer conclusiones para la práctica comunicativa
- desarrollar estrategias de comprensión textual y hacerlas revertir en las correspondientes producciones (oral/escrita) y habilidades (comprensión/expresión)
- conocer y usar ciertos convencionalismos socio-lingüísticos y culturales del ámbito y comunidad lingüísticos
- desarrollar el hábito de lectura, como recurso para el perfeccionamiento, la ampliación permanente y el autocontrol del progreso del dominio lingüístico
- conocer manifestaciones artístico-culturales en la lengua que se aprende

Ambos grupos de objetivos, tanto metodológicos como de aprendizaje, deberán ser aplicados gradualmente por el docente a través de las actividades apropiadas para el grupo-clase. Mediante el uso de la literatura el profesor ayudará a los alumnos a descodificar los diferentes significados que aparecen en los diversos textos. A veces será necesario guiar a los alumnos en su trabajo de exploración y por ello deberemos elaborar materiales y actividades que les faciliten esa tarea. La literatura les ayudará a expresar sus opiniones y sentimientos, lo cual muestra que el texto literario ayuda a involucrar al alumno en la materia que se está trabajando. El texto nos servirá de base, para el debate, para la interpretación y, en definitiva, para el pensamiento crítico en el aula. No obstante, no debemos olvidar que, para no crear cierta frustración entre nuestro alumnado, deberemos hacer uso de textos no muy alejados de sus intereses e inquietudes, ya que si no, lo único que conseguiríamos sería una sensación de incapacidad o de decepción entre el grupo.

La tendencia actual en la enseñanza de idiomas hacia los métodos comunicativos comporta el uso de materiales auténticos o lo más fidedignos posible a la realidad lingüística. Gracias al método comunicativo, “el texto dejó de ser un pretexto para convertirse en vehículo de comunicación”. (Hernández, 1998:437). La autora también plantea que el buen uso de estrategias contribuye a la autonomía del aprendizaje por parte del alumno y propone trabajar una serie de “estrategias cognitivas” como:

- Predecir el tema (con ayuda del título, fotografías o gráficos que acompañan al texto.
- “Skimming” (lectura rápida para obtener la idea general del texto)
- “Scanning” (conseguir información determinada, Ej.: horarios de tren)
- Deducir el significado de palabras desconocidas, evitando traducir palabra por palabra.
- Uso del diccionario
- Buscar referencias: pronombres, formas verbales, sufijos, etc.

Presentar a los alumnos de ELE textos reales significa mostrarles la variedad de una lengua histórica como el español, que presenta diferencias geográficas (diatópicas), socioculturales (diastráticas), y las marcadas por la situación del hablante (diafásicas). Aunque es conveniente que en los primeros períodos de aprendizaje un alumno extranjero aprenda la variedad estándar de nuestra lengua, y que evite textos excesivamente complejos, ya que no le resultarían muy fructíferos:

“La literatura es un valioso complemento, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, ‘de supervivencia’. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.”(Colli&Slater, 1987: 4).

Los textos correctamente seleccionados por el docente servirán al alumno de “evaluación” de sus conocimientos. Es decir, es el propio lector quien hace uso de sus conocimientos y, al mismo tiempo, toma conciencia de las posibles carencias que pueda tener. En este sentido, la lectura es una actividad que provoca una participación

continuada por parte del lector y, en consecuencia, le facilita verificar *in situ* sus carencias y sus logros.

Por último, hay que prestar importancia al desarrollo de la autonomía del alumno en el aula. Mediante las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje intentaremos motivar al alumnado para potenciar su autonomía. Y, en este sentido, el trabajo por tareas promueve el desarrollo de la motivación y de actitudes positivas hacia el aprendizaje. A través de diferentes textos y actividades, los alumnos aprenden a trabajar en grupos, a aportar sus propias iniciativas, a negociar cómo van a trabajar, etc. El trabajo en grupo incentiva la cooperación y facilita la interacción en el aula. Con lo cual, promocionamos la comprensión lectora y la autonomía del alumno:

“El fomento de la autonomía en el aprendizaje encuentra su justificación en los cambios sociales de los últimos decenios, en las nuevas necesidades formuladas por el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de adultos a las exigencias progresivas del ámbito social y profesión.”, (*Profesor en acción I*: 23).

Los autores de *Profesor en acción I* (p.30) precisan que para potenciar la autonomía en el aula hay que ofrecer al alumno situaciones que le ayuden a:

- hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (autonomía)
- asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (responsabilidad propia)
- intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (aprendizaje cooperativo)
- participar en las actividades de clase de forma didáctica y dinámica (participación)
- desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente, y como expresión de un sistema de valores socioculturales (reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje)
- desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y sacar conclusiones para supervisar su ejecución (autoevaluación).



En definitiva, a pesar de que un gran número de alumnos han recibido un tipo de enseñanza donde el profesor es el protagonista y el que toma las decisiones acerca del aprendizaje, nosotros deberemos intentar, mediante las distintas actividades, que el desarrollo de la autonomía en el alumno esté presente en todo el proceso de aprendizaje.

### **3.2. Textos auténticos y criterios de selección**

Es difícil precisar qué tipo de texto es el más adecuado para una clase de L2, ya que cada uno de ellos (novela, teatro, poesía...) presenta unos elementos de interés para su trabajo en el aula:

“La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados. Una buena novela o un buen relato breve pueden ser particularmente absorbentes, ya que implican a los miembros de la clase en el suspense que conlleva el seguimiento del desarrollo de la trama. Es posible que esta implicación de los alumnos sea más profunda que la conseguida con las pseudonarraciones que suelen figurar en los libros de texto. Una obra de teatro puede involucrar a los alumnos en complejos dilemas del mundo adulto, mientras que un poema puede provocar en ellos una fuerte respuesta emocional. Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido”. (Lazar, 1993: 15)

Cuando hablamos del uso de la literatura en el aula, no nos referimos únicamente a textos escuetos, sino que también se pueden llevar a cabo lecturas de determinadas obras literarias y trabajarlas con el grupo-clase. Ivonne Lerner (2000, 22-25), se propone “recuperar y rescatar el valor de la lectura” en los cursos de ELE. La autora diferencia entre lectura intensiva y extensiva, siendo esta última de mayor importancia para ella.

La lectura intensiva se trabaja con más frecuencia en el aula de ELE. Representa la lectura de textos breves, mediante los cuales se intenta aprender, principalmente, un vocabulario determinado. Mientras que la lectura extensiva tiene como objetivo básico la comprensión genérica de un texto, sin profundizar de forma pormenorizada en el vocabulario. El alumno, a pesar de no conocer todas las palabras, puede captar la idea

general del texto. Así pues, mediante una lectura extensiva, el alumno podrá llegar a leer un libro, lo cual le producirá una percepción exitosa de su nivel de L2.

I. Lerner enumera una serie de ventajas de la lectura extensiva:

- es un *input* comprensible y significativo
- impulsa la fluidez en la lectura
- reduce el temor a textos más extensos
- el alumno puede leer a su ritmo y sin presión
- incentiva el placer por la lectura

Podemos corroborar que la lectura extensiva representa un medio de interacción entre el texto y el lector, siendo este último quien tendrá que dar sentido a lo leído para llegar a la comprensión global del argumento, y sin ser necesaria la búsqueda de todas aquellas palabras que no hayan sido comprendidas, ya que el lector deberá intentar deducir el significado de muchas de ellas y, gracias a ello, poder limitar el uso del diccionario.

Los textos literarios adaptados y las lecturas graduadas representan dos tipos de lectura extensiva. I. Lerner, en su artículo se centra en las lecturas graduadas (textos de ficción escritos básicamente para aprendices de una L2), caracterizándolas mediante los siguientes puntos:

- en general, pertenecen al género detectivesco
- suele haber ayudas para la lectura (descripción de personajes, ejercicios, notas explicativas, etc.)
- predominio de la forma dialogada sobre la descripción y narración
- determinados personajes se repiten, dado que se trata de series
- la acción está situada en un contexto contemporáneo
- la lengua es simple: estructuras controladas y vocabulario dosificado
- el registro es coloquial

Pero todos los aspectos señalados anteriormente por I. Lerner no podemos considerarlos como imprescindibles en todos los textos literarios que trabajemos en clase, dado que, con las lecturas graduadas, podemos provocar que el alumno tenga una idea simple y equivocada de la lengua, debido a que se crea una obra en donde las estructuras y el léxico están graduados y regulados. Tampoco podemos afirmar que mediante este tipo de libros el alumno vea aumentado el placer por la lectura, ya que la interacción entre el texto y el lector siempre está basada en un mismo género: el detectivesco. Así, el alumno puede caer en la monotonía y perder el interés por la lectura, pues no se puede dar por hecho que todos nuestros alumnos van a apreciar con la misma intensidad este tipo de género. Y el mismo inconveniente puede suponer tanto el registro coloquial como el predominio de la forma dialogada, porque es limitarnos frente al abanico de registros y de formas de narrar. Por todo ello, podemos considerar que las lecturas graduadas no son un método fidedigno a seguir en todas las clases de ELE.

No sería conveniente presentar al grupo-clase una técnica reduccionista y excesivamente controlada. Son numerosas las obras de la literatura española que nos pueden servir para nuestras clases, desde niveles principiantes hasta los avanzados. Hay obras que muestran sencillez, tanto a nivel sintáctico, gramatical, como de vocabulario, de temáticas variadas, de géneros diversos y dentro de un contexto auténtico, que puede ser o no, contemporáneo.

Para mostrar al alumnado un contexto coetáneo, sin que nuestro mundo actual quede limitado, el principiante deberá conocer el presente pasando por el ayer, sin tener por qué adentrarse en tiempos remotos. Con lo cual, el estudiante, por poner un ejemplo, puede leer una obra de posguerra, la cual le ayudará a comprender mejor nuestro presente.

El simple hecho de que las lecturas graduadas estén ligadas al género policíaco, y como consecuencia de ello, aparezca siempre una incógnita que resolver, no nos asegura el éxito de la lectura en el alumno. No porque haya un grado mayor o menor de intriga detectivesca o porque haya que ir desechando hipótesis, el alumno estará más motivado. Es más, no es únicamente en las novelas de suspense donde nos encontramos una trama con determinados enredos que resolver. Por poner un ejemplo, en una obra englobada dentro de la corriente del romanticismo, el lector también puede ir deduciendo lo que

podrá pasar en páginas posteriores. Las suposiciones que nos podemos crear como lectores son múltiples y variadas y no sólo se presentan en el género detectivesco.

En definitiva, las lecturas graduadas, como textos escritos especialmente para estudiantes de ELE y ceñidas al género policíaco, pueden mostrar una restricción literaria, provocando la ausencia de conocimiento de otros muchos géneros literarios.

Ana María Plymen (1998:646) habla de “elegir textos que, por su contenido temático, puedan disfrutar de una *-larga vida-*”. La intención de obtener textos que puedan ser reutilizados en diferentes cursos es rentable para el profesor. Para ello es conveniente aportar textos que reflejen hechos o situaciones que trasciendan el momento en el que han tenido lugar.

La utilización de los textos literarios en L2 representa el origen de una base literaria que va solidificando el aprendizaje de forma paulatina, por tanto, no debemos asediar con excesivos datos sobre obras, autores, períodos, etc. al alumno, ya que no es su meta principal. También deberemos tener presente que el texto literario como tal no tiene la exclusividad en el aula de ELE, ya que cualquier tipo de texto que nos sea útil para nuestros objetivos didácticos puede ser trabajado con los alumnos.

### **3.2.1. Los géneros literarios en ELE**

#### **3.2.1.1. Género lírico: la poesía en ELE**

La poesía y el cuento, dada su brevedad o su extensión limitada, suelen ser los géneros que más se prestan a ser utilizados en la clase de ELE. No obstante, una correcta selección de fragmentos de novelas también puede motivar al alumno a leer, posteriormente, la obra en su totalidad. Cuando hablamos de “una correcta selección” nos referimos a que el fragmento escogido ha de tener sentido a pesar de estar recortado, debe ser comprensible. Para ello, el profesor puede aportar algunos datos necesarios e imprescindibles para asimilar el contexto.

M. C. Aldrich (2000:59-64), mediante su artículo, hace una serie de reflexiones sobre el ámbito poético en el aula. El autor manifiesta que la mayoría de estudiantes (de cualquier índole) consideran la poesía como algo excesivamente complicado, y no le ven utilidad alguna. Si a esta situación le añadimos la visión de un estudiante de L2, la visión negativa tendería a aumentar, ya que el aprendiz se preguntaría cómo va a entender la poesía en un idioma extranjero, si ya en el suyo no la comprende. Pero “si lo difícil de la poesía tiene que ver principalmente con sus mecanismos de expresión, ¿qué lugar mejor que un aula de lengua para abordarla?”.

El autor plantea la posibilidad de que “las dificultades léxicas y sintácticas sean abordables”, ya que la mayor parte de los textos poéticos suelen ser breves, en comparación con la literatura en prosa. Aunque también reconoce algunos inconvenientes: el primero vendría a ser el rechazo al análisis “académico” de un poema entre la tipología de alumnado con una predisposición positiva ante la poesía, “los poetas les hablan directamente y no quieren mediadores”, por ello Aldrich manifiesta que “la poesía como fuente de catarsis personal o estímulo de terapia de grupo puede ser interesante, pero difícilmente estimuladora de pensamiento crítico si no se acompaña del esfuerzo riguroso que a menudo su comprensión requiere”, y cita una frase del poeta Juan Ramón Jiménez: “No la toques más, que así es la rosa”.

El segundo problema que menciona es el “querer que los estudiantes presten una atención muy detenida a un poema, y es que el vocabulario que se suele emplear en el análisis poético les es poco familiar a los estudiantes”. Lo ejemplifica mediante una experiencia propia en una clase y en la que se detuvo minuciosamente en el análisis silábico: “mis pobres estudiantes se convirtieron en sumadores despistados de sílabas”.

Como consecuencia, nos podemos plantear “¿cómo acercarse a la poesía con el rigor que se requiere, sin perder al estudiante por el camino?”. A través de la metáfora “el poema como nudo que necesita ser desenredado”, el autor apoya el aspecto positivo del reto del alumno y de la ayuda del profesor hacia el alumno para que éste resuelva el desafío que se le presenta, pero también analiza el lado negativo que simboliza dicha metáfora: “que nuestros estudiantes vean los poemas como obstáculos, como ejercicios a superar, para que, una vez superados, desaparezcan.” Así pues, hay que facilitar una serie

de medios al aprendiente para que éste vea mermar sus dificultades. En este sentido, el autor habla de la presencia de las metáforas tanto en nuestras propias vidas como en los textos poéticos, y será a través de la comprensión de dichas metáforas que el estudiante logrará entender de forma eficaz aquello que el poeta intenta transmitirnos. Mediante el poema “Por la calle” de Juan Manuel Villalba, se nos presentan una serie de sencillas metáforas para ejemplificar lo expuesto anteriormente “la vida es un viaje, la muerte es la Parca”, “la vida es un líquido”, etc. Todas ellas, metáforas de fácil comprensión y que el alumno, en su propio entorno, alguna vez ha hecho uso de, si no las mismas, algunas de similar construcción, pero sin ser consciente de ello. Por tanto, si se consigue crear un acercamiento entre lector y poeta, podremos incentivar los hábitos de la lectura y romper la idea de poesía como algo enrevesado, tal y como señala M. C. Aldrich (2000:64)

“Los estudiantes intuyen una identificación con el poema, con la voz íntima del poeta, pero son incapaces de articularla a no ser que sea a través del ejercicio reduccionista de volver a citar el texto. Me parece que acostumbrar a nuestros lectores a recordar estas metáforas básicas que todos compartimos puede contribuir a dar coherencia a ese impulso mimético.”

### **3.2.1.2. Género narrativo: la novela y el cuento**

El cuento se caracteriza por su brevedad, la cual determina, a su vez, otros rasgos distintivos, como los personajes, que suelen ser muy esquemáticos; la trama, que es sencilla y se presenta de una forma clara; o el marco narrativo, que tiende a reducirse al mínimo, no llegándose a concretar, en determinados cuentos, ni el lugar ni el tiempo en que transcurren los hechos.

En consecuencia, podemos afirmar que el cuento, al ser una narración ficticia de corta extensión que suele presentar un tema original y atractivo, con una trama concentrada y con un número reducido de personajes, suele ser uno de los géneros que más se trabajan en la clase de ELE.

Nos encontramos ante una serie de ventajas a la hora hacer uso del cuento: la existencia de una trama que mantiene la atracción del alumno, la diversidad temática y

estilística que se da entre diferentes cuentos y autores y la posibilidad de una segunda lectura (gracias a su extensión breve).

La novela es una forma narrativa que se distingue del cuento por su mayor extensión y complejidad. En ella se suele consignar con detalle el lugar y la época en que se desarrolla la acción. La búsqueda de esa precisión ambiental motiva que la descripción cobre un relieve especial. Los personajes de la novela son más complejos que los del cuento. No sólo interesan las acciones que llevan a cabo, sino también sus sentimientos e ideas, sus móviles, sus vacilaciones y temores. La extensión y complejidad de la novela permite al escritor presentar la evolución del carácter de los personajes. La novela no siempre ofrece una intriga única, como el cuento. Pueden existir acciones secundarias, historias diversas que se desarrollan simultáneamente o relatos intercalados. A veces, no se exponen los hechos en el orden en que se supone que ocurrieron, sino que se anticipan hechos que suceden más tarde o se retrocede a un punto anterior de la historia para narrar un episodio precedente. El comienzo de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, ofrece un ejemplo de anticipación narrativa. La novela es, por tanto, una forma narrativa que permite la incorporación de los elementos más dispares: multitud de personajes, historias diversas, descripciones, comentarios, etc. El arte del novelista consiste precisamente en integrar todos esos elementos de modo que el lector perciba la obra como un todo organizado y coherente.

Las virtudes que posee el cuento no nos han de impedir el uso de fragmentos de novelas, ya que éstos pueden motivar al alumno a afrontar la lectura de la obra completa. Para ello, el profesor presentará una elaborada y atractiva selección de fragmentos que deberán tener un sentido y cierta autonomía, sin olvidar que deben adaptarse al nivel de nuestro alumnado. Si se produce algún tipo de dificultad, el profesor puede facilitar algunos datos necesarios sin llegar a explicar el argumento en sí. Por tanto, si conseguimos una buena selección de textos representativos de novelas hispanas, conseguiremos mejorar el nivel lingüístico de nuestros alumnos, despertar su interés por nuestra cultura y el placer por la lectura.

En definitiva, las ventajas de la literatura frente a textos creados ad hoc para una unidad didáctica son claras, pues como manifiesta Lazar:

*“Una buena novela o relato corto puede enganchar especialmente en la medida en que implica a los alumnos en el desenmarañamiento de la trama. Esta implicación puede ser más absorbente para los estudiantes que las pseudo-narrativas que frecuentemente se encuentran en los libros de texto”.*  
(Lazar, 1993:15)

### **3.2.1.3. Género teatral**

Es de gran utilidad didáctica el uso de obras de teatro en la clase de ELE, pues facilita el acercamiento de la estructura propia del diálogo (pregunta-respuesta) entre personajes y que tan presente está en el entorno del alumno.

En grupos de nivel inicial puede resultar bastante rentable trabajar textos teatrales, siempre y cuando el fragmento sea accesible. Es decir, deberemos escoger fragmentos sencillos, que reflejen diálogos presentes en la vida cotidiana. Las acotaciones del texto ayudarán al alumno a aumentar la comprensión lectora.

En niveles superiores de ELE se pueden tratar fragmentos de obras teatrales de diferentes registros del habla: coloquial, estándar o culto. Así podremos mostrar la variedad de expresiones, vocabulario, etc. de los diversos niveles de la lengua. Simplemente deberemos escoger adecuadamente los textos. Incluso, una vez trabajados los textos, se puede escoger alguna obra teatral determinada y trabajarla al completo. Y, posteriormente, aprovechar la ocasión de ir al teatro con los alumnos para presenciar su escenificación, o, porqué no, el grupo-clase puede elaborar una pequeña escenificación en la propia clase.

Dentro del registro coloquial, Antonio Ubach (1998) propone la obra teatral *Bajarse al moro*, de José Luis Alonso de Santos. Esta obra presenta la vida de unos personajes jóvenes, de diferente origen social, que conviven en un piso en Madrid y que intentan hacer su vida alejada de las imposiciones de los mayores. En la obra, algunos de los personajes rozan la marginalidad, con lo cual, la lengua utilizada es muy coloquial. Registro que puede dificultar la comprensión por parte del estudiante de ELE, pero que es un vivo ejemplo de un sector de la sociedad española. Hay que precisar bien al alumno en qué situación se produce este tipo diálogo, qué personajes hacen uso de él, la edad de



estos personajes, etc. Todos ellos elementos clave para percibir las formas de tratamiento y las expresiones propias del registro coloquial, el cual no hay que obviar, ya que el alumno, como individuo que convive con la cultura española, puede percibir alguno de los vocablos utilizados en la obra.

En definitiva, el teatro, al carecer del narrador típico de la novela, donde los personajes realizan un intercambio verbal, puede aumentar la atención de determinados alumnos que, quizá, vean los textos literarios como algo arduo y complicado. Las acotaciones o indicaciones del dramaturgo sobre los detalles de la representación (decorado, las acciones o gestos de los personajes, el estado de ánimo, la intención de un diálogo, el vestuario, las entradas o salidas de escena de los personajes, etc.), facilitarán la comprensión por parte del alumno. Además, se suelen señalar con un tipo de letra diferente, por ejemplo, en letra cursiva, y aparecen entre paréntesis, lo cual muestra claramente al alumno cuándo interviene el dramaturgo y cuándo los personajes.

#### **3.2.1.4. El ensayo**

El ensayo forma parte del grupo de obras del género didáctico que expresan informaciones y teorías sobre materias diversas. El ensayo es una obra en prosa que reflexiona sobre un objeto de estudio de un modo original, atractivo e ilustrativo. Tiene una estructura flexible y versa sobre una gran variedad de temas, sean éstos de historia, filosofía, literatura, etc.

El ensayista debe seleccionar aquellos aspectos que crea más interesantes y ha de organizar una exposición que resulte demostrativa y que mantenga el interés de los lectores. En el ensayo se emplean recursos argumentativos como la mención de opiniones de otros autores, la síntesis de estudios precedentes o la comparación de casos similares. La flexibilidad de la estructura del ensayo permite combinar la argumentación abstracta con la ejemplificación, la teoría con las anécdotas o sucesos particulares, la deducción con la inducción.

Resulta, pues, de gran interés y provecho trabajar en clase ensayos y artículos, dado que éstos se prestan a ser debatidos al final de la actividad, con lo cual, favorecemos el

debate en el aula. Si el grupo es bastante heterogéneo en relación a culturas o creencias, deberemos seleccionar cuidadosamente los artículos, para evitar posibles incomodidades entre el grupo.

Debemos tener presente que en la clase podemos trabajar cualquier tipo de texto que nos sea útil para nuestros objetivos didácticos, por tanto, cualquier género es válido si se aplica adecuadamente: novela, poesía, teatro, ensayo, canción, etc. En consecuencia, podemos afirmar que ningún texto tiene la exclusividad en el aula de ELE.

#### **4. EL ESPAÑOL DE ESPAÑA Y EL DE AMÉRICA**

En la clase de ELE podemos explicar brevemente a los alumnos las lenguas y dialectos de España, así como la lengua española en América, para que así reconozcan los rasgos propios de cada variante cuando se trabajen los textos. Las explicaciones las podemos hacer a medida que llevemos a cabo las actividades, para así contextualizar la teoría y evitar que para el alumno represente una explicación ardua o de poco interés. Se pueden presentar audiciones o vídeos, como los propuestos en la programación didáctica, para familiarizar al alumno con la tarea.

Precisaremos que en España se hablan cuatro lenguas: el castellano, el catalán, el gallego y el vasco o euskera. También podemos hacer una breve introducción mediante la cual precisemos en qué lugares se habla el español, para que el alumno tenga una visión genérica de la situación lingüística del español en el mundo. La siguiente explicación la haremos acompañada de un mapa donde aparezcan situados todos aquellos países que precisamos, para que el alumno ubique mejor cada lugar.

Hoy, el castellano, nombre que alterna ya desde los tiempos medievales con el de español, es hablado por cerca de 400 millones de personas en todo el mundo. Es lengua oficial en muchos países, además de España: Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay (junto con el guaraní), Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, México, Cuba y República Dominicana. En Puerto Rico comparte el rango de oficialidad con el inglés, y es usado también por hablantes no anglosajones de algunos estados del Sur de Estados Unidos (California,

Arizona, Nuevo México) y en algunas islas antillanas. En Filipinas, sin embargo, donde fue implantado por los colonizadores españoles, se halla en proceso de extinción, desplazado por las dos lenguas oficiales, el tagalo y el inglés. Se habla también el castellano en el norte de Marruecos y en Guinea Ecuatorial, antiguas colonias españolas.

Asimismo, lo hablan los sefardíes, descendientes de los judíos expulsados de España en 1492, y que viven en países como Rumanía, Bulgaria, Grecia, Turquía y, especialmente, Israel. Se trata de un castellano muy arcaico, que se denomina judeoespañol o sefardí.

#### **4.1. Variantes dialectales de España**

Cuando tratemos el tema de las lenguas oficiales deberemos explicar al alumno que algunos estados tienen una lengua oficial única, como Francia o Italia (aunque se hablan otras lenguas dentro de sus fronteras, como el bretón o el catalán, en Francia). En otros, en cambio, como sucede en España, existe una lengua común a todo el Estado, el castellano, y otras que comparten con él la oficialidad en los territorios en que se hablan: el catalán en Cataluña, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y en Aragón, en su zona limítrofe con Cataluña, el gallego en Galicia, el vasco o euskera en el País Vasco. Por tanto, explicaremos que en España se hablan cuatro lenguas: el castellano, el catalán, el gallego y el vasco. Las tres primeras son romances, es decir, derivadas del latín. El vasco, la única que no procede del latín, se hablaba ya cuando los romanos llegaron a España.

Presentaremos, al llevar a cabo la actividad, un esquema-resumen, acompañado de un mapa, mediante los cuales quede bien ejemplificado el tema de las lenguas de España: el español, el catalán, el gallego y el vasco. Así como las variedades geográficas del español: la zona astur-leonesa, la zona navarro-aragonesa y la zona meridional (el andaluz, el extremeño, el murciano y el canario). Dependiendo del tipo de grupo, profundizaremos en mayor o menor medida en el tema (seseo, ceceo, yeísmo, etc.). Por tanto, si nos encontramos ante estudiantes de filología que estudian el español como lengua extranjera sí que podremos ahondar un poco más, pero si se trata de un grupo bastante heterogéneo en el que los alumnos no son del ámbito filológico quizás sería conveniente dar unas

explicaciones más superficiales. Un posible esquema podría ser el que presentamos en la unidad 4 (variedades del español: el español de España).

En el castellano o español actual se pueden distinguir dos grandes zonas dialectales: la *septentrional* y la *meridional*. A estas variedades dialectales, sin embargo, hay que añadir las que presenta el español de América.

a) Los *dialectos septentrionales* se extienden por una amplia zona de España que comprende las comunidades autónomas de Aragón, Navarra, La Rioja, Cantabria, Castilla y León, Madrid, Asturias y Castilla-La Mancha, y las comunidades autónomas bilingües (Cataluña, Comunidad Valenciana, Baleares, País Vasco y Galicia).

Comunidades de Aragón, Navarra y La Rioja:

Las características más destacables del castellano hablado en estas comunidades son las debidas a la influencia del navarro-aragonés, antiguo dialecto del latín que se habló en estos territorios y que actualmente aún se conserva en los valles pirenaicos de Aragón. Algunos de los rasgos del castellano de estas zonas son:

- pronunciar las palabras esdrújulas como si fueran llanas: “*medico*” por médico
- uso del sufijo diminutivo *-ico*: “pajarito”

En algunas zonas del norte de Navarra donde se habla el vasco, el castellano también presenta las influencias de este idioma. Así, por ejemplo:

- uso del condicional por el imperfecto de subjuntivo, como en el País Vasco: “¡Ojalá callaría!” por ¡Ojalá callara!

Comunidades de Cantabria, Castilla y León, Madrid, Asturias y Castilla-La Mancha:

Las características que presenta el castellano hablado en amplias zonas de las comunidades de Cantabria, de Castilla y León y en la comunidad de Madrid son parecidas. Algunos rasgos dialectales de estas zonas son:

- la pronunciación de la *-d* final de palabra como *-z*: “Madriz” por Madrid.
- Aparición de una *-s* en la segunda persona del singular del pretérito perfecto simple: “vistes” por viste.
- Se puede dar también la supresión de la *-d-* en terminaciones en *-ado*, sobre todo en la comunidad de Madrid: “Estoy helao” por “Estoy helado”.

Por otra parte, en el castellano de algunas zonas del oeste de Cantabria y de Castilla y León (León, Zamora y Salamanca) está presente la influencia del astur-leonés, antiguo dialecto del latín que se hablaba en estas tierras. En el Principado de Asturias, el castellano también presenta las influencias del astur-leonés, al que, en esta comunidad, se denomina *bable* y cuyas características se intentan proteger y potenciar. Algunos de los rasgos del castellano de estos territorios son:

- tendencia a la pronunciación de la *-o* final de palabra como *-u*: “*picu*” por *pico*.
- uso de los diminutivos en *-ín, -ina*: “*niñín, niñina*”
- uso del pretérito simple en vez del pretérito perfecto compuesto: “Esta mañana llegué pronto” por “Esta mañana he llegado pronto”.

También en las zonas de Asturias y de las provincias de León, Zamora y Salamanca cercanas a Galicia está presente la influencia del gallego en el castellano.

En la zona norte de la comunidad de Castilla-La Mancha, se habla el castellano de forma parecida a como se habla en Madrid y en Castilla y León; en la zona sur, el castellano presenta rasgos similares a los de los dialectos meridionales.

El castellano en los territorios bilingües:

- Territorios de habla catalana:

Las características que presenta el castellano en Cataluña, en la Comunidad Valenciana y en Baleares se deben al contacto con la lengua catalana. Algunas de estas peculiaridades son:

- la pronunciación de la *-d* final de palabra como *-t*: “*salut*” por “*salud*”.
- uso del artículo ante los nombres propios: “el Jorge, la María”
- uso del verbo haber en plural en expresiones como: “habían muchos árboles” por “había muchos árboles”.
- uso del futuro de indicativo en vez del presente de subjuntivo: “cuando te levantarás, ven” por “cuando te levantes, ven”.

- El castellano en Galicia:

Los rasgos del castellano hablado en Galicia se deben al contacto con la lengua gallega. Algunas de sus características son:

- uso del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto: “Julio no cenó hoy” por “Julio no ha cenado hoy”.

- La vocal *o* se pronuncia como una *u* y la *e* como una *i* si son átonas o van al final de palabra: “vientu” por “viento”
- Uso de los diminutivos en *-iño*: “despaciño”

- El castellano en el País Vasco:

El castellano que se habla en el País Vasco presenta algunas particularidades debidas a la influencia del vasco. Algunos de sus rasgos son:

- uso del condicional en lugar del pretérito imperfecto de subjuntivo: “ojalá vendría” por “ojalá viniera”
- uso de *tú* en vez de *usted*
- alteración del orden de las palabras de una oración: “pescado vendo muy barato” por “vendo pescado muy barato”

b) Los dialectos meridionales del castellano abarcan los territorios del sur de España formados por las comunidades autónomas de Andalucía, Murcia, sur de Castilla-La Mancha, Extremadura y Canarias.

En la comunidad de Andalucía se habla el andaluz, así como en Ceuta y Melilla. Éste es el dialecto que presenta más rasgos innovadores en la pronunciación. Los más importantes son:

- aspiración o pérdida de la *-s* de final de sílaba o de palabra. Cuando se pierde al final de palabra, la vocal se pronuncia más abierta: “dejde” por desde, “niño” por niños.
- Yeísmo. Pronunciación de la *ll* como *y*: “yave” por llave
- Seseo. Pronunciación de la *z-* o la *c-* ante *e, i* como *s*: “sine” por cine, “sapato” por zapato.
- Ceceo. Pronunciación de la *s* como *z*: “zolo” por solo
- Confusión o pérdida de *r* y *l* en posición final de sílaba o de palabra: “arta” por alta, “calne” por carne, “papé” por papel.
- Aspiración de la *h* como una *j* suave: “jambre” por hambre
- Pérdida de la *-d-* entre vocales o ante *r*: “cansao” por cansado, “pare” por padre.

En la comunidad de Murcia se habla el murciano. Este dialecto presenta, junto con los rasgos del andaluz, influencias del aragonés y del catalán.

En la comunidad de Extremadura se habla el extremeño. Este dialecto presenta influencias del andaluz y del astur-leonés.

En la comunidad de Canarias se habla el canario. Este dialecto, junto con las influencias del andaluz, conserva palabras guanches y otras procedentes del español de América.

En el sur de la comunidad de Castilla-La Mancha, la pronunciación del castellano presenta los rasgos más característicos de los dialectos andaluz, murciano y extremeño.

#### **4.2. El español americano**

En cuanto a la lengua española en América, se puede tratar la introducción del español de América, así como su caracterización lingüística (seseo, yeísmo, aspiración o pérdida de la *-s* final, voseo, léxico, etc.). En todo momento, intentaremos situar al alumno lo más cercano al tema, para que sienta que las actividades que vamos a realizar son próximas a su entorno, ya que podrá hacer uso del español tanto con españoles, los cuales pueden ser de cualquier lugar de la península, como con latinoamericanos.

El proceso de expansión del castellano en América, que duró varios siglos, presenta notables afinidades con la romanización de la península: una serie de pueblos de distintas lenguas y culturas reciben y adoptan la lengua, la cultura y las costumbres del pueblo conquistador, en este caso del español. En efecto, cuando los españoles llegaron a América en el siglo XV, se hablaban allí numerosas lenguas autóctonas (algunos lingüistas estiman que podría haber hasta 170 familias de estas lenguas). Algunas pertenecían a pueblos de cultura muy avanzada, como los mayas, los incas, los aztecas, los araucanos, etc. Esta variedad lingüística, junto con los diferentes grados de desarrollo político y social de cada uno de los pueblos indígenas, las particulares relaciones entre blancos e indios en los primeros siglos de la colonización, así como el distinto origen regional de los colonizadores, explica la gran diversidad del español hablado en América.

Por esta razón, es sumamente complejo tratar de describir como si fuera una sola modalidad el español que se habla en América. La norma lingüística procedió en el pasado de España, pero tal vez nos encontremos ante el caso de una lengua en que las

circunstancias se hayan invertido y cuya norma proceda ahora de ciudades como México o Buenos Aires, con un número de hablantes sensiblemente mayor que el de cualquier ciudad de la península Ibérica.

Los rasgos generales del español de América son los siguientes:

Rasgos fonéticos más importantes:

- seseo: “casa” por caza
- yeísmo: “poyo” por pollo
- aspiración o pérdida de la –s final de sílaba o palabra. Cuando se pierde al final de palabra, la vocal se pronuncia más abierta: “mojca” por mosca.
- confusión de *r* y *l*: “pielna” por pierna “arma” por alma.
- aspiración de la *h* inicial procedente la *f* latina: <sup>h</sup>arto por harto.

Como puede comprobarse, existe un gran parecido con el dialecto andaluz. Las razones hay que buscarlas en los años de la conquista y colonización del nuevo continente. Los andaluces que llegaron a América en los primeros años de la conquista constituían un 60% del total de españoles y portugueses allí desplazados. Y en el orden lingüístico, está comprobado que todos los fenómenos fonéticos que hemos señalado se estaban desarrollando ya en el sur de la Península a finales del siglo XV.

Rasgos morfológicos y sintácticos fundamentales:

- uso abundante de aumentativos y diminutivos: ahorita, nunquita, todito, etc.
- preferencia por el perfecto simple (hoy jugué bien) bien al perfecto compuesto (hoy he jugado bien).
- Frecuente anteposición de los posesivos, particularmente en los vocativos (dime, mi hijo; cállate, mi amor).
- Uso peculiar de las preposiciones (llegar en la mañana, ingresar al ejército)
- Preferencia, para la segunda persona del plural del uso de ustedes en vez de vosotros, pero concertando con el verbo en tercera persona (¿ustedes están bien?)
- Ausencia de leísmo, laísmo y loísmo. Los pronombres átonos *le/les* se utilizan siempre como complemento indirecto y *lo/la/los/las* como directo.
- El voseo: uso del pronombre *vos* para la segunda persona del singular (equivale a *tú*): “vos cantás” (*tú cantas*), “a vos” (*a ti*).



El voseo (empleo de la forma vos para el tratamiento familiar en lugar de tú) es el rasgo morfológico más sobresaliente del español de América. De hecho, el voseo constituye un arcaísmo del castellano peninsular, que usaba antiguamente vos como tratamiento de nobleza, respeto o distinción y reservaba la forma tú para el trato familiar o con inferiores. Posteriormente, el vos se convirtió en vuestra merced, hasta evolucionar al usted actual como forma de cortesía y de respeto. En cambio, en gran parte de América, el tú cayó en desuso y empezó a emplearse el vos para el trato con personas iguales o jerárquicamente inferiores.

### 4.3. Lenguas indígenas de Hispanoamérica

En gran parte de Hispanoamérica el español, lengua oficial, coexiste con las lenguas indígenas. Muchos indios son bilingües, aunque cada vez son menos los hablantes de las primitivas lenguas amerindias. Cuando llegaron los conquistadores a América, en el continente había más de cien familias de lenguas indígenas diferentes, de las que tan sólo subsisten el arahuaco, el náhuatl, el maya, el araucano, el aimara, el quechua y el guaraní. Sólo en Paraguay la lengua indígena, el guaraní, es lengua oficial junto con el español. Es de gran interés tratar este tema con los alumnos de ELE para que tengan conocimiento de las lenguas que ya tenían existencia en América antes de la colonización y para que tomen conciencia de la situación actual de las lenguas indígenas.

El arahuaco (*arauak*) es una familia lingüística que comprende más de un centenar de dialectos hablados por numerosas tribus que disminuyen rápidamente, por lo que en la actualidad está prácticamente extinguida. Será concretamente el dialecto haitiano taíno el que más influencia deje en el caudal léxico de los españoles, a pesar de que los taínos fueron una cultura de muy escaso desarrollo, sobre todo si la comparamos con las aztecas, mayas o incas. El número de individuos de lengua arauak en la actualidad es relativamente pequeño: unos 100.000. *Canoa* es el primer americanismo registrado en la lengua española. Otros americanismos que posee el español procedentes del arahuaco son los siguientes: barbacoa, batata, cacique, caníbal, caribe, enaguas, hamaca, huracán, loro, maíz, maní, tabaco, tiburón.

El *náhuatl* es la lengua del imperio azteca. El español de México recoge un gran número de palabras tomadas de esta lengua: aguacate, cacahuete, cacao, chicle, chocolate, hule, petaca, tiza, tomate.

El *maya* es una de las más importantes lenguas de civilización de la América precolombina. Está todavía muy extendida en amplias zonas del sur de México, Yucatán y América Central, y lo hablan más de 400.000 personas.

El *araucano*, antes de la conquista española se hablaba en el centro de Chile y se extendió por el sur, hasta cerca de Buenos Aires. En la actualidad cuenta, aproximadamente, con unos 200.000 hablantes en Chile y 9.000 en Argentina.

En cuanto al *aimara*, actualmente hay alrededor de 1.250.000 individuos en Bolivia y Perú. Antiguamente hablaban esta lengua muchas más tribus, pero a partir del siglo XV muchos aimaras adoptaron la lengua de los quechuas.

El *quechua* es la lengua del imperio inca, sustituyó en muchas regiones al aimara y otras lenguas indígenas. Con la conquista española esta lengua se extendió todavía más, porque los misioneros la usaron como lengua general para la evangelización. Entre los americanismos de origen quechua se encuentran: coca, cóndor, llama, pampa, patata.

Respecto al *guaraní*, hay que señalar que la zona de los dialectos tupí-guaraníes se extiende desde el Amazonas al río Uruguay y desde el Atlántico hasta los Andes, formando grupos discontinuos, excepto en Paraguay, donde se encuentra una comunidad monolingüe que utiliza el guaraní como lengua nacional, aunque no ha adquirido un grado de desarrollo y de extensión suficiente como para que se utilice en ámbitos científicos. Para fines administrativos y educativos se emplea el español.

#### **4.4. Enseñanza del español en el aula**

A la hora de enseñar el español en el aula de ELE, un gran número de profesores tienden a considerar como más prestigiosa la variante correspondiente a las regiones del

centro de la península ibérica, concepción que puede chocar con el uso que otros docentes hacen del español. En palabras de Poch y Harmegnies:

“La polémica suele situarse en el plano de defender o atacar la “norma”, es decir, aquella pronunciación considerada como “de prestigio”, que se considera “mejor” que las otras y que, según muchas opiniones, debiera ser la que se enseña a los alumnos de lengua extranjera.” (POCH, D. y HARMEGNIES, B., 1994:105)

Una lengua es un conjunto de variedades y, como tal, no podemos esperar que un profesor de un lugar concreto llegue a dar sus clases haciendo uso de una pronunciación que no es la suya propia. Aunque sea para acercarse al máximo al uso de la “norma”. Con ello sólo lograríamos negar al alumno una variedad lingüística y provocarle estupor e incompreensión en el momento en que éste se encuentre ante una situación de comunicación real. Así pues, ante la pregunta ¿qué lengua enseñar en el aula? podemos afirmar que el profesor debe hacer uso de su propia variante, aunque sin desconocer en ningún momento la normativa, para así poder explicar a sus alumnos las similitudes y diferencias entre ambas.

Liviana Gómez (1998:409) considera que al hablar de las variedades del español estándar no podemos hacer una clasificación reducida a inferior o superior, sino que cada variedad posee unos rasgos propios que la caracterizan, en consecuencia, no hay variedades de la lengua española más puras:

“al hablar de español de América y de español de España, estamos reconociendo que existe diferencia entre ambas variedades del español estándar. Esta distinción tiene como función identificar ambas variedades, es decir, reconocer la diversidad de matices, pero no el establecer una categorización o tipificación que signifique otorgar un status de superioridad de una variedad respecto a la otra, tentación en la que muchos caen, pecando de “puristas”, y que no es más que una actitud etnocentrista a nivel lingüístico que proviene, sin embargo, de un nivel mayor, que involucra distintas esferas.”

Un aspecto interesante para tratar en la clase de ELE son las diferentes modificaciones que pueden llegar a efectuar un hablante nativo de español frente a un alumno extranjero. Por ello sería conveniente trabajar con el grupo-clase modificaciones del tipo: eliminación de determinados sonidos, simplificaciones de grupos consonánticos, la fuerza elocutiva o

intencionalidad del locutor al comunicarse, etc. Toda una serie de cambios que un hablante nativo efectúa al hacer uso de su L1 y que lo diferencia del estudiante de ELE.

No debemos olvidar que los criterios mantenidos para fijar la norma no suelen ser de tipo lingüístico, lo cual explica el porqué la norma puede variar con el tiempo:

“(…) la norme c’est le souhaitable, donc l’acceptable (ou inversement)... pendant une période donnée. Elle est le produit de la pression exercée à un certain moment par un groupe social dominant, plus o moins étendu” (BORELL y BILLIERÈS, 1989 :48 ; op. cit. POCH, D. y HARMEGNIES, B., 1994:106)

Respecto a los textos, éstos no deben limitarse a autores españoles, ya que también se debe prestar una meritoria atención a escritores hispanoamericanos. Todos ellos integrantes de la cultura en la que se desarrolla una lengua y con la que el alumno entrará en contacto.

El gran número de hablantes de español en Hispanoamérica conlleva que esta variedad se trabaje en los programas de ELE. En este sentido, la literatura permite acercar al estudiante a autores y a textos que reflejan un mundo cultural tan abundante y diverso como el latinoamericano. Es importante que los alumnos de niveles avanzados se habitúen al español americano. De esta manera podrán apreciar las diferencias entre el español peninsular y el español americano.

Laura Santamaría (Santamaría, 2000), trata en su artículo el uso de textos literarios en el aula, centrándose en el español americano. Propone explicar previamente a los alumnos de ELE las diferencias básicas existentes entre el español peninsular y el español de América y corroborarlo posteriormente mediante el trabajo de diferentes textos. La autora pone como ejemplo el cuento “La señorita Cora” de Cortázar, mediante el cual se trabajarían aspectos relevantes a nivel fonético (yeísmo, seseo), léxico (uso de “agarrar” por “coger”, “pibe”, “lindo”), y morfosintáctico (voseo). La autora considera interesante hacer lecturas en voz alta de aquellos textos que se trabajen, en este caso recomienda adecuar la lectura a la entonación argentina.

Es importante, como señala Santamaría, la lectura en voz alta en el aula. Aunque hay que precisar que la lectura por parte del profesor no será fidedigna a la realidad fonética del lugar que pretende reflejar el texto si el docente tiene por lengua materna el español de la península. Por ello, lo idóneo sería la audición de obras leídas por los propios autores, ya que, de esta manera, el alumno aprecia de forma exacta la pronunciación reflejada en cada texto. El propio Benedetti o Neruda hacen lectura de sus poemas en obras existentes en el mercado (en la colección Alfaguara, por ejemplo).

## **5. LITERATURA, ARTE Y CULTURA: TRES ASPECTOS INTERRELACIONADOS**

El propio A. Mendoza (1991) señala en su estudio la notable importancia del uso del texto literario en el aula de L2 y destaca la “creatividad lingüística” que puede llegar a fomentarse en el alumno mediante la literatura. El autor, aludiendo a H. R. Jauss (1977:40), hace referencia a la importancia de interrelacionar cultura-arte-literatura y considera que “deberíamos transmitir esta intencionalidad a nuestros alumnos para que la proyecten en forma de respuesta conductual, más que en una inadecuada acumulación de conocimientos teóricos”.

La literatura sirve de vínculo entre la “cultura inmediata” (aquella que el alumno obtiene de la convivencia con su entorno) y la “cultura aprendida” (derivada del estudio). En este aspecto, la literatura contemporánea facilita al alumno el conocimiento de las tradiciones, costumbres, formas de vida, etc. de esa lengua meta que está estudiando.

Mendoza considera indispensable la presencia de un “lector cooperante”, pero teniendo en cuenta que el docente deberá despertar en el alumno las estrategias y hábitos necesarios. Por tanto, es primordial transmitir al alumno ideas favorecedoras a lo largo del proceso educativo sobre literatura-arte-cultura. Para ello, como docentes, deberemos plantearnos reflexiones del tipo: ¿comprendemos y apreciamos la literatura como muestra cultural?, ¿hacemos despertar en el alumno el interés por la lectura?, ¿aplicamos una metodología correcta?, ¿intentamos aplicar una didáctica renovada en nuestras clases de L2? Es decir, el autor considera conveniente que “reflexionemos sobre las necesidades

lingüístico-comunicativas, lúdicas, culturales, del alumnado y consideremos si se cubren con los ejercicios y actividades previstos en los manuales.” (Mendoza, 1991:31).

Es evidente que, a parte de las diversas estrategias que el docente pueda aplicar en el aula de L2, el alumno, a lo largo de su período de aprendizaje, se verá influido tanto por la actualización de sus conocimientos como por el conocimiento previo de su L1. De ahí que Mendoza hable del término *intercultural* como “resultado de interpretaciones derivadas de la asimilación de los componentes que forma lo que llamamos cultura y cultura de la comunidad de L2, resultado mediatizado por los condicionantes de nuestros saberes culturales maternos.

El autor plantea la “justificación de la función de la literatura, de la cultura y la síntesis intercultural en la clase de lengua extranjera”. Todas ellas, cuestiones que se deben trabajar en clase dada la relación existente entre sí. Sobre este aspecto Mendoza teoriza lo siguiente:

“Las civilizaciones, junto con sus manifestaciones artísticas y literarias, evolucionan por relaciones de paralelismo, complementariedad, contraste o diferenciación; o bien por relaciones de influencia/asimilación, imitación/rechazo, o por absorción/transformación, etc., frente a otros modelos culturales; su aparición y desarrollo no es aislado”. (Mendoza, 1991:21).

El docente deberá promover en el aula respeto y actitud positiva hacia las diferencias culturales y evitar en todo momento aquellos materiales didácticos que conlleven el uso de tópicos y creencias basados en prejuicios y que no ayudarían nada en absoluto a crear un diálogo basado en el respeto ante las diferencias culturales. El conocimiento sobre la realidad cultural que rodea al alumno de L2 es de suma importancia para que éste llegue a comprender los textos en lengua extranjera. En este sentido, los textos literarios son un buen reflejo de las vivencias culturales de una sociedad y su explotación didáctica en el aula muestra referencias culturales de gran interés para su explotación en la clase. Para Mendoza “el aprendizaje intercultural en L2 es un factor que favorece el aprendizaje pragmático de la lengua, porque activa estrategias de actuación comunicativa, cultural y lingüística”.

Manuela Estévez (1994:13) también plantea la interculturalidad como un aspecto imprescindible en la clase de L2:

“se trata, desde un punto de vista pedagógicamente operativo, de utilizar los prejuicios existentes en los interesados, en beneficio de un aprendizaje de la lengua, que revierta en la comprensión crítica de los elementos estereotipificadores que conforman su propia cultura”.

La autora mantiene que los profesores de L2 debemos facilitar una educación que desmonte los prejuicios existentes y fomentar una percepción crítica de los mismos, en beneficio de una mayor y mejor comprensión. Para ello, propone hacer uso de un material adecuado que logre romper con las imágenes preconcebidas que puedan tener los alumnos. De esta manera, el alumno que aprende el español como L2 conocerá los diferentes grupos sociales o las diversas variaciones regionales que componen nuestra cultura.

Aunque, para nuestros alumnos, el conocimiento cultural tiene una finalidad distinta de la que tendría, por ejemplo, para un historiador. Al alumno le servirá para comunicarse por medio de la palabra:

“(…) mundo imaginado que pueda dar de forma rápida al lector extranjero una idea de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad. (...) La literatura, quizás, se entiende mejor como un complemento material para aumentar el conocimiento del país cuya lengua se está estudiando. (Collie y Slater, 1987:4).

Manuela Estévez (1994) considera enriquecedores los intercambios con estancias en el extranjero, ya que, de esta manera, el alumno puede comprobar *in situ* y por sí mismo aquellos textos que ha trabajado en clase. Las estancias facilitan un proceso reestructurador de los estereotipos y provocan hasta la desaparición de esos estereotipos en beneficio de una comunicación de interés compartido.

## **SEGUNDA PARTE: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA**

### **1. INTRODUCCIÓN**

La presente programación didáctica basada en la obra *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé (Marsé, 2006), pretende poner en práctica la fundamentación teórica abordada en la primera parte de esta memoria: el uso del texto literario en el aula de español como lengua extranjera.

Tal como plantea el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), la programación se ha realizado atendiendo a una serie de criterios básicos que se establece en el MCER, los cuales constituyen la consolidación del enfoque comunicativo y defienden el uso de la lengua, la cual:

“incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos, y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (VV.AA., 2002:9)

La programación ha sido elaborada para alumnos de ELE de nivel avanzado. La propuesta de explotación didáctica se realiza mediante el uso de materiales auténticos y no de versiones adaptadas (excepto algún artículo extraído de Internet), ya que, ante todo, apostamos por el uso de textos literarios originales en el aula, los cuales son un vivo ejemplo de lengua auténtica. La duración del curso es de 40 horas, las cuales se podrían impartir en 5 sesiones semanales; la duración de cada sesión sería de 2h.

En el apartado referente a los objetivos concretamos lo que han de aprender los alumnos de L2, es decir, los objetivos terminales. En cuanto al bloque de los contenidos, en él precisamos qué ha de enseñar el profesor para atender, de esta manera, al desarrollo de las capacidades lingüísticas del alumnado. Por último, en la sección referente a la



metodología, precisamos el procedimiento que hemos seguido para la elaboración de la presente programación: un método ecléctico, ya que no nos centramos en ninguna metodología concreta. Se pretende ofrecer actividades que respondan al máximo al interés del alumnado de L2, para ello, nos centramos en tres competencias significativas: la competencia cultural, la competencia discursiva y la competencia literaria.

El objetivo primordial de la programación es desarrollar la capacidad de comprensión y expresión de los alumnos, es decir, deben ser capaces de comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y para organizar sus ideas. Los ejes fundamentales del área serían pues, la comunicación, la organización del pensamiento y la reflexión lingüística y literaria. También se habrán de procurar otros objetivos estrictamente lingüísticos: el aumento del caudal léxico y del conocimiento sobre la estructuración del vocabulario; la reflexión sobre el código gramatical (en los aspectos morfológico, sintáctico y fonético); el dominio de la ortografía; la capacidad de estructurar correctamente un texto escrito y una intervención oral. Hay que señalar que presentamos determinados ejercicios adaptados del libro de texto ELE *Sueña 4* (2001), concretamente las actividades de fonética de las unidades 3 y 4.

La literatura ha de entenderse como un fenómeno lingüístico totalizador, que ofrece ejemplos de todos los niveles y registros de la lengua, así como de todos los tipos de texto. Los alumnos de ELE deberán adquirir los conocimientos necesarios para entender las obras literarias, ser capaces de disfrutarlas, saber resumir su contenido y hacer un comentario de ellas. Para ello, se presentan diferentes tareas mediante diversos tipos de textos.

En definitiva, la programación propone diversas unidades didácticas que encuentran sentido en la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita. Es pues el marco general de referencia mediante el cual debemos interpretar las diferentes unidades de trabajo.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO-CLASE**

La programación ha sido elaborada para alumnos de ELE de edad adulta, de nivel avanzado y preferentemente del ámbito filológico, aunque no está cerrado a alumnos de otra índole. No obstante, hay que tener presente que la propuesta de explotación didáctica se realiza mediante el uso de textos literarios auténticos, lo cual puede dificultar la comprensión en determinado tipo de alumnado no muy habituado a la lectura de obras. Sería conveniente que los alumnos tengan, como mínimo, un nivel B2 del MECR. En cuanto al número de estudiantes, para un trabajo óptimo, el grupo podría ser de unos 10 alumnos.

## **3. OBJETIVOS GENERALES**

Los siguientes objetivos son didácticos y pretenden dar respuesta a los propósitos generales de esta programación:

- Comprender textos orales emitidos en la variedad culta, estándar y coloquial; así como en las diferentes variedades del español.
- Leer de forma expresiva textos de carácter formal en la variedad estándar, así como textos literarios, con la dicción y entonación adecuadas.
- Expresarse oralmente en la variedad estándar de la lengua en diferentes situaciones formales.
- Escribir textos de carácter formal en la variedad estándar y en diversas situaciones formales, con adecuación y coherencia.
- Aplicar correctamente las normas que regulan la ortografía en textos formales escritos, y la dicción y la entonación en textos formales orales.
- Emplear correctamente las normas gramaticales a partir de las reglas de la morfología y de la sintaxis.
- Usar un léxico y unas estructuras comunicativas adecuadas a cada situación, teniendo en cuenta las relaciones textuales y semánticas.
- Contextualizar adecuadamente los textos y los libros leídos en relación con el autor, con los periodos más representativos de la literatura castellana y con otros movimientos artísticos.

- Ser consciente de la realidad plurilingüe y pluricultural del mundo actual, con especial atención a la situación del Estado español y de la sociedad catalana.
- Valorar la lengua y la literatura como una herencia cultural, como un medio de interpretación de la realidad y de comunicación personal y social.
- Emplear técnicas de investigación y selección con sentido crítico, de elaboración y de presentación de la información, utilizando tanto los recursos tradicionales como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## **4. CONTENIDOS**

### **4.1. Conceptos**

Mediante el análisis y estudio de *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé, se abordarán los siguientes aspectos:

- Tipos de textos específicos (periódicos, revistas, relatos, etc.,)
- La literatura en la clase de ELE
- La cultura en el aula de ELE
- Las variedades del español de España e Hispanoamérica
- La lengua en ELE (léxico, fonética, juegos de palabras, etc.)
- Gramática: tiempos verbales, frases interrogativas, régimen pronominal de verbos, verbos con preposición, estilo indirecto, conectores, etc.)
- Fenómenos de contacto entre lenguas: bilingüismo, diglosia, conflicto lingüístico.
- El uso público de la lengua en los medios de comunicación
- Barcelona: urbanismo, historia y sociedad mediante el texto literario
- Literatura y cine: la adaptación

### **4.2. Procedimientos**

- Recogida, selección y procesamiento de la información, utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías (CD-ROM, bases de datos, Internet).
- Interpretación y reconocimiento de mensajes orales formales y coloquiales en las diferentes variedades del español.
- Lectura expresiva de textos formales y literarios

- Interpretación y resumen de textos escritos formales, redactados en las diferentes variedades y registros de la lengua.
- Producción de mensajes orales en la variedad estándar
- Lectura e interpretación de textos literarios.
- Análisis y comentario de textos literarios y no literarios, teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan.

#### **4.3. Actitudes**

- Predisposición para el intercambio de informaciones y conocimientos
- Desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica
- Sensibilidad por la lectura y la literatura, como medio de conocimiento personal, de apertura a otros ámbitos y de motivación estética e imaginativa
- Interés por conocer diferentes producciones literarias.
- Interés por la situación sociolingüística de España
- Valoración de la lengua como medio de comprensión y de análisis, de reflexión y de comunicación personal.
- Valoración de la lengua como fuente de conocimiento, como vehículo transmisor de una herencia cultural, como medio de expresión de una comunidad y como una manera de entender el mundo.

### **5. METODOLOGÍA GENERAL**

La metodología está destinada a dar respuesta a los objetivos y conseguir que los alumnos asimilen correctamente los contenidos de la programación. El alumno que aprende una L2 ha de ser capaz de utilizar la lengua para satisfacer sus propias necesidades lingüísticas. Por tanto, debemos ver a los alumnos como individuos con necesidades e intereses propios, y ambos aspectos intervienen en la concreción del programa del curso.

Nos inclinamos por la tendencia de Cassany, el cual no se decanta por ningún enfoque en su totalidad, sino que apuesta por un enfoque ecléctico en la clase de ELE:

“llevar al aula un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final.” (Cassany, 1991:59).

Aunque tendremos bien presente el enfoque por tareas. Desde el propio MCER se ha potenciado la práctica de este tipo de enfoque. La selección de las tareas deberá ir ligada a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones del grupo-clase. El alumno de ELE se encontrará más cómodo si se le presentan actividades próximas y creíbles (escuchar la radio, grabaciones; ver y escuchar la televisión, vídeos; leer textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados: periódicos, revistas, novelas, mensajes publicitarios, etc.; utilizar programas de ordenador, CD-ROM, etc. También debemos recordar que en el enfoque por tareas la atención a la forma aparece subordinada a la tarea, ya que se trabaja de manera más inconsciente en comparación al método tradicional.

Tampoco olvidaremos el aprendizaje significativo postulado por autores como David Paul Ausubel, Joseph Novak o Helen Hanessian (VV.AA, 1983), los cuales siguen la corriente del constructivismo, formulada por Lev Semiònovitx Vygotski (Vygotski, 1995).

Para aprender hay que relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumnado. Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio de conflicto y de nuevo equilibrio. Podemos manifestar que el aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan en otras dentro de un todo coherente. Por tanto, para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir, aprendizaje a largo término y que no sea fácilmente olvidado, hay que conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado, en este caso de L2, y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros de forma coherente. Hay una disposición favorable por parte del alumnado a este tipo de aprendizaje, ya que aumenta la autoestima, potencia el enriquecimiento personal, se ve el

resultado del aprendizaje y el alumnado se siente y es el auténtico protagonista del aprendizaje.

Evitaremos en todo momento los aprendizajes por repetición, ya que éstos son entidades aisladas, desconectadas y dispersas en la mente del alumno de L2, y que no permiten establecer relaciones en la estructura cognoscitiva del alumnado. Estos aprendizajes son de fácil olvido, y no son un aprendizaje real ni significativo.

Intentaremos facilitar la integración de los conocimientos, crear secuencias, es decir, que el alumno utilice aquello que sabe y que construya sobre ello. Como profesores, deberemos dar ejemplos claros, transparentes, entretenidos, estimulantes y positivos para el aprendizaje. Así pues, a lo largo de las diversas unidades didácticas el alumno de L2 trabajará diferentes tareas y a través de éstas se tratará tanto el método inductivo (del ejemplo al mundo teórico), el experimental (donde los alumnos manipularán ellos mismos aquello que están estudiando, como buscar información en Internet), y la observación directa (donde los alumnos observan y aprenden aquello que ven).

A través de las diferentes actividades que se trabajan en las diversas unidades didácticas se pretende insistir en la importancia de los procedimientos. Se ha intentado abordar ejercicios de diversa índole para atender a la diversidad de aptitudes o intereses del alumnado de L2. Así como proponer ejercicios de distinta complejidad, para lograr una enseñanza plural y personalizada.

Hay que tener presente, como ya hemos señalado, que el alumno no aprende por repetición, sino por comprensión. No basta con hacer infinitos ejercicios, sino que es necesario que el profesor se asegure de que el alumno ha entendido e interiorizado lo que se le propone.

A lo largo de las diversas unidades didácticas el alumnado trabajará la lectura, mediante la cual se pretende que el receptor, en este caso el alumno de ELE, descubra y potencie el gusto por ella. Al inicio del curso se le comunica a los alumnos la lectura obligatoria de *Últimas tardes con Teresa*, de Marsé para que vayan avanzando paulatinamente. En la unidad 6 es cuando se empezaría a trabajar el autor, aunque no sería

hasta la unidad 8 que se comenzaría a profundizar más exhaustivamente en la obra. Por lo tanto, el alumno tiene un período de tiempo para dedicarlo a la lectura individualizada de la novela.

En cuanto a los ejercicios orales, cabe señalar la importancia que éstos tienen, ya que, además de estimular la participación en clase, facilitan la capacidad de relación e integración de los alumnos en el aula y ayudan a mejorar su expresión oral. Mediante la expresión oral y escrita (prensa, literatura...) se pretende que los alumnos sean capaces de idear, organizar y expresar correctamente sus experiencias, sentimientos, etc.

Los contenidos gramaticales parten del uso concreto en un texto. De esta manera el alumno no concibe los aspectos gramaticales como meros conceptos abstractos sino como elementos determinados que cumplen una función específica en cada acto comunicativo. No se pretende que el alumno sepa gramática porque sí, sino que aprenda a hablar y a escribir mejor.

Los textos literarios que se trabajarán en las diferentes unidades didácticas pretenden fomentar la creatividad, diversión y fantasía del alumnado. También se trabajarán determinadas actividades referidas a “lengua y sociedad”. La presencia en Cataluña de dos lenguas incentivará la reflexión sobre la realidad sociolingüística.

Hay que hacer especial hincapié en las “actividades TIC”. Estas tareas están destinadas a potenciar el uso de las nuevas tecnologías, como el ordenador, a la hora de resolver aspectos relacionados con la lengua y la expresión. Las páginas web, los CD-ROM, etc., deberán usarse como herramienta principal o complementaria a los materiales tradicionales, dependiendo del tipo de actividades.

Para finalizar, hay que señalar que a lo largo de las unidades didácticas se trabajan, mediante textos, temas transversales como los derechos humanos, la diferencia de clases, el racismo, etc. Se trata de textos y actividades encaminados a reflexionar.

## **6. USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN (TIC)**

Es evidente que en los últimos años, y a una gran velocidad, las técnicas de la información y de la comunicación han experimentado un gran desarrollo, principalmente gracias a la instauración de Internet como medio cada vez más cotidiano y accesible en todos los ámbitos de la sociedad. Esto ha comportado que el dibujo del contexto social actual se base en utensilios de “software” y nos produzca una imagen mental de recursos tecnológicos, electrónicos y/o audiovisuales presentes en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, como docentes de ELE no podemos obviar la relevancia que tienen estas técnicas TIC y la multiplicidad de recursos que nos ofrecen para favorecer la enseñanza, el aprendizaje, la integración y la adecuación de materiales para los alumnos.

En la clase de ELE haremos uso de las TIC a lo largo de las diferentes unidades didácticas: uso del tratamiento informático de textos, consulta en páginas de Internet, grabación en vídeo, audición de CD, etc. Toda esta serie de actividades TIC está destinada a potenciar el uso de las nuevas tecnologías y a fomentar unas tareas orientadas hacia las realidades y necesidades de los alumnos, alejándose de lo que actualmente se concibe por una clase de L2 tradicional.

## **7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación es continua y formativa porque está integrada en el proceso de aprendizaje. Las puestas en común a lo largo de las diferentes tareas hacen tomar conciencia al alumno de su nivel en la L2 y presupone la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación de la metodología a las necesidades, capacidades y ritmo de trabajo de los alumnos.

Para que la evaluación sea efectiva, el alumnado recibirá las pautas sobre cómo se le está evaluando. Esta evaluación afectará a conceptos, contenidos de procedimientos y actitudes y valores.



A la hora de evaluar, se parte del aprendizaje como proceso en tres fases: *inicial, formativa, y final o sumativa*.

La *evaluación inicial* pretende detectar el grado de conocimiento previo del alumnado para así adecuar la programación de los contenidos a sus posibilidades. En este sentido, al inicio del curso, se deberá realizar una evaluación inicial para poder tener una orientación del nivel del alumnado en nuestra materia.

La *evaluación formativa* concede importancia a la evolución a lo largo del proceso de aprendizaje, confiriendo una visión de las dificultades y progresos de cada caso. Pretende valorar cómo siguen, asimilan y aumentan los conocimientos previos que ya tenían los alumnos hasta llegar a consolidar los objetivos didácticos que nos hemos propuesto. A lo largo del curso, gracias a la evaluación formativa, podremos comprobar en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentra cada alumno.

También será evaluable la *expresión oral*: La lectura expresiva en voz alta y exposición y argumentación oral sobre un tema específico.

El profesor también se evaluará a sí mismo, es decir, al finalizar cada unidad didáctica hará una serie de preguntas sobre los diferentes tipos de actividades trabajadas. De esta manera, el docente podrá comprobar si el grupo-clase ha comprendido bien las explicaciones, lo cual demostrará que ha habido una correcta exposición del tema que se está trabajando, en caso negativo, el profesor debería cambiar las actividades de enseñanza-aprendizaje que ha estado utilizando para romper la posible dinámica negativa de las tareas.

La *evaluación final* es aquella evaluación que refleja si los objetivos de nuestra programación han sido consolidados por los alumnos a lo largo de las actividades de las diferentes unidades didácticas. Comprobaremos si la expresión oral y la expresión escrita han sido correctamente adquiridas por el grupo-clase. Teniendo en cuenta que la evaluación final requiere una buena comprensión escrita (novela) y comprensión oral (película). En el caso de que los resultados de aprendizaje sean positivos, los alumnos habrán cubierto sus necesidades lingüísticas, ya que se habrán sentido implicados en las

tareas meta del profesor, el cual se habrá planteado la clase de ELE mediante unos propósitos realistas y ajustados a las necesidades de comunicación del grupo-clase.

## 8. UNIDADES DIDÁCTICAS

### **UNIDAD 1: ¡Vamos a conocernos! (evaluación inicial)**

**Temporización:** 2h

#### **Objetivos de aprendizaje**

- Presentarse oralmente en la variedad estándar, con adecuación y coherencia
- Gustos, aficiones y manías
- Expresar similitudes, diferencias y afinidades entre personas
- Expresar sentimientos
- Valorar personas

#### **Conceptos**

- adjetivos y sustantivos relacionados con el carácter
- régimen pronominal de verbos como gustar: me/te/le/nos/os/les
- condicional: verbos regulares e irregulares más frecuentes
- interrogativas: a qué hora/ qué/ cuál/ qué tipo de/ dónde/ con quién...
- frases interrogativas indirectas: me gustaría saber si/ dónde/ cómo/ qué...

#### **Actividades de enseñanza-aprendizaje**

##### **Actividad 1**

a) La clase se distribuye en parejas: cuéntale a tu pareja cuál es la historia de tu nombre, por qué te llamas así, quién y cómo eligieron tu nombre y si alguna vez has tenido un sobrenombre o apodo cariñoso, y cuál es su historia.

b) Ahora se trata de que cada pareja explique a toda la clase la historia que se le ha contado.

##### **Actividad 2**

Contesta el siguiente test y luego habrá que pasearse por la clase para hacérselo al resto de compañeros de la clase, así podréis conocerlos mejor. También se lo podéis hacer al profesor/ a.

Preguntas	Yo					
	....	.....	.....	.....	.....	.....
Un libro						
Una película						
Una ciudad						
Una manía						
Una cualidad						
Un defecto						
Un color						
Tipo de música						
Una prenda de vestir						
Un plato						

### Actividad 3

Una vez contrastado el test de forma oral entre el grupo, ahora debes elaborar frases haciendo uso del condicional y de adjetivos que indiquen caracteres o hábitos (interesante, agradable, autoritario, afable, con sentido del humor, desaborido, divertido, inteligente, etc.):

*Ejemplo: yo iría a cenar con ... porque parece muy simpático*

### Actividad 4

Haz una descripción de tu profesión favorita, sin nombrarla, y de lo que haces, y los demás compañeros / as tienen que adivinarla.

Por ejemplo: “Me levanto muy pronto por la mañana. Mi trabajo se desarrolla al aire libre y muy en contacto con la naturaleza. Me gusta que llueva, pero no demasiado, para que los resultados de mi trabajo sean buenos. En cada estación del año, mi trabajo es diferente, pero nunca descanso. El producto de mi trabajo sirve para que la gente se alimente. ”

### Actividad 5

Lee con atención la siguiente lista de sustantivos, intenta averiguar cuál sería su adjetivo correspondiente. Después debes escoger dos sustantivos para cada casilla del cuadro que aparece a continuación:

La simpatía	la insolidaridad	la fidelidad
La sensibilidad	la infidelidad	la generosidad
La inteligencia	la modestia	la estupidez
El egoísmo	la coherencia	la honestidad
La ternura	la seriedad	la tenacidad
La belleza	la avaricia	la bondad
La sinceridad	la hipocresía	la pedantería

	En una relación de pareja	En una relación profesional	Para compartir piso
Lo peor			
Lo más importante			

Ahora se trata de que elabores frases a partir del cuadro que acabas de completar:

*Ejemplo: Para mí lo peor en una relación de pareja es la infidelidad*

### Actividad 6

Si tú fueras un personaje de literatura, quién y cómo serías. Redáctalo y entrégalo a tu profesor/ a (200 palabras).

### Actividad 7

Ahora se trata de que tú expliques a toda la clase cómo, dónde y por qué has aprendido español hasta ahora, qué materiales has utilizado, qué cursos has hecho, etc.

**UNIDAD 2 Mis conocimientos de español (evaluación inicial)      Temporización: 1h****Objetivos de aprendizaje**

- Tomar conciencia, tanto por parte del alumnado como del profesor/ a, de:
  - nivel inicial del grupo-clase
  - necesidades lingüísticas
  - intereses y expectativas

**Conceptos**

- confección de una biografía personal
- selección y síntesis de información

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

La siguiente biografía contiene la historia de tu aprendizaje lingüístico: detalles de las experiencias interculturales y lingüísticas significativas que has tenido, e información acerca de las escuelas donde has aprendido y los cursos que has realizado con sus correspondientes materiales.

Vamos a hacer nuestra biografía de aprendizaje lingüístico de las lenguas que conozcamos:

**MI BIOGRAFÍA PERSONAL DE APRENDIZAJE DE LENGUAS**

Fecha de comienzo de aprendizaje de la lengua.....

Cronología de mi experiencia de aprendizaje:

Fecha	Escuelas/ cursos (indicando duración, número de horas, intensidad)
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Lenguas con las que he crecido

.....

Áreas lingüísticas en las que he vivido

.....

Práctica del idioma en el trabajo, en la formación, en viajes, etc.

.....

Experiencias de aprendizaje y progreso

.....

.....

.....

.....

## Actividad 2

Ahora, en relación con la actividad anterior y de forma más detallada, debes dar información acerca de experiencias lingüísticas e interculturales importantes y que han contribuido a ampliar tu conocimiento de países, personas, sociedades y culturas de diferentes áreas lingüísticas. Puedes ordenar la información como tú quieras, por ejemplo, cronológicamente, por tipo de experiencia o por idioma.

1. Experiencias interculturales (encuentros con el país, la cultura o los hablantes de la lengua).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Otras actividades que te han llevado a un mayor conocimiento de la sociedad y de la cultura (arte, música, cine, teatro, prensa, literatura, historia, Internet y medios de comunicación, etc.).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Uso práctico de la lengua en situaciones específicas (trabajo, estudios, tiempo libre, amistades, etc.).

.....

.....

.....

.....

.....

4. Trabajos escritos o proyectos en lengua extranjera

.....

.....

.....

.....

.....

### **Actividad 3**

Debéis intercambiar las biografías personales para que cada alumno lea la de su compañero. Posteriormente se hace un debate sobre los puntos más significativos.

### **Actividad 4**

Por grupos, tenéis que elaborar un texto que represente la síntesis de las biografías de los componentes del grupo y que contenga aquellos aspectos que consideréis más relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera.



**UNIDAD 3 ¿Cómo pronunciamos?****Temporización: 2h****Objetivos de aprendizaje**

- Interpretación y producción de sonidos.

**Conceptos**

- fonética: vocalismo y consonantismo
- errores fonéticos más frecuentes

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

En castellano sólo hay cinco vocales y se pronuncian prácticamente igual en cualquier contexto. ¿Se corresponden con las vocales de tu lengua?

Escribe palabras en tu idioma o en otro que domines donde aparezcan esos sonidos.

<b>Español</b>	<b>Ejemplos de tu lengua</b>
<b>a</b>	
<b>e</b>	
<b>i</b>	
<b>o</b>	
<b>u</b>	

**Actividad 2**

Lee el siguiente texto:

Esta mañana el despertador de Enrique sonó a las cinco en punto. Sin embargo, decidió dormir un ratito más. “Dos horas para arreglarme y llegar al trabajo son suficiente”, pensó. En un cuarto de hora –según su apreciación del tiempo- las agujas del reloj habían alcanzado las siete. La vecina del piso de al lado se despertó sobresaltada por el grito de Enrique.

Ahora vas a oír cómo lo leen un castellano y otros hablantes de distintas nacionalidades. Presta atención a la realización de las vocales y apunta todas las alteraciones que notes. ¿Puedes identificar de dónde son esas personas?

### Actividad 3

- Ahora grábate y compara tu pronunciación con la del español.
- Intercambia tu grabación con un compañero y comparad las diferencias.
- Cada pareja deberá exponer ante la clase las diferencias que ha encontrado

### Actividad 4

Observa y lee el siguiente cuadro:

<i>p/b</i>	<i>t/d</i>	<i>k/g</i>	<i>r/rr</i>
peso beso	seta seda	coma goma	pero perro
pelo velo	suelto sueldo	corro gorro	para parra
pino vino	tos dos	Paco pago	coro corro
poca boca	moto modo	quita guita	suero sierra
<i>r/l</i>	<i>r/g</i>	<i>r/d</i>	<i>s/z</i>
poro polo	para paga	toro todo	peses peces
cobro pueblo	Roma goma	pira pida	beses veces
arma alma	paro pago	duro dudo	poso pozo
correr cordel	rato gato	rara radar	risa riza

Ahora oirás una sola palabra de cada par. Debes señalarla.

### Actividad 5

Te facilitamos una lista con algunos de los errores más frecuentes de los extranjeros al hablar español.

<i>Consonantes iniciales</i>	<i>Consonantes finales</i>
Incorrecta realización de g-, c-, z-, ch-	<i>p, t, k</i> en lugar de <i>b, d g</i> relajadas
Indistinción r – rr	incorrecta realización de –r
Confusión p-b/ t-d/ k-g	adición de una pequeña vocal tras la consonante

Ahora tienes que leer el siguiente texto. Después lo escucharás leído por un español del centro peninsular y por varios hablantes extranjeros.

Se trata de que identifiques las diferencias. La lista que acabáis de ver te ayudará a encontrarlas.

Llevo pocos meses viviendo aquí, pero siento que mi vida ya no volverá a ser igual. Cada día que paso lejos de mi casa descubro algo nuevo sobre esta tierra y sobre la que dejé. Aunque pueda resultar extraño, el conocimiento de una cultura y una lengua distintas a las mías me está permitiendo reconocer aspectos de mi propio país y de mí mismo en los que jamás había reparado.

### **Actividad 6**

Graba tu lectura del texto y compara tu pronunciación con la del español. Después intercambia tu grabación con la de otro alumno y detecta los posibles errores que tengáis.

**UNIDAD 4 Variedades del español: el español de España e Hispanoamérica**      **Temporización: 4h**

**Objetivos de aprendizaje**

- Análisis y reconocimiento de las diferentes variedades del español de España e Hispanoamérica a través de mensajes orales y escritos
- Reconocimiento de las lenguas indígenas

**Conceptos**

- variedades del español de España e Hispanoamérica
- americanismos
- lenguas indígenas

**Actividades de enseñanza-aprendizaje**

**Actividad 1**

Se hace una lluvia de ideas sobre las variedades del español en la península y posteriormente se trabaja el cuadro que presentamos más adelante. La profundización del mismo dependerá del nivel de conocimientos del grupo. Una vez comentadas las características propias de cada variedad, se realizará el siguiente ejercicio:

Con ayuda del cuadro, busca los rasgos del andaluz en este fragmento del poema “La carbonerilla quemada” de Juan Ramón Jiménez: (el profesor hará la lectura haciendo uso de los rasgos del andaluz).

Mare, me jeché arena zobre la quemaúra.  
 Te yamé, te yamé dejde er camino... ¡Nunca  
 Ejtubo ejto tan zolo! Laj yama me comían,  
 Mare, yo te yamaba, y tú nunca benía!

Hablantes asturleonese

- tendencia a cerrar las vocales finales (ej. fem. pl. -es)
- pérdida de -e tras n, l, r z (sobre todo en la 3ª pers. sing.)
- eliminación de la /-k/ ante otra consonante
- las formas breves de los posesivos son tónicas, y a veces artículo+posesivo+sustantivo
- diminutivo -ín, -ina
- uso del pretérito indefinido por el perfecto
- verbos pronominales usados sin pronombre

hablantes vascos

- lo más distinguible es su entonación
- mayor tensión articulatoria
- seseo (evitado por los hablantes cultos)
- uso del condicional por el imperfecto de se utiliza subjuntivo
- leísmo femenino
- alteraciones del orden normal de palabras
- empleo frecuente de *pues* al final de frase

Hablantes catalanes

- vocales velares ante -l
- velarización de -l
- abertura de las vocales tónicas
- paso de -d final a -t
- sonorización de -s intervocálica
- seseo
- realización labiodental de v.
- distinción ll/y

Hablantes gallegos

- elevación del tono al comienzo de frase
- articulación lenta de las vocales que preceden al acento
- articulación rápida de las vocales que siguen al acento
- cierre de vocales finales
- seseo (evitado por hablantes cultos)
- velarización de la -n final
- eliminación de /-k/ ante otra consonante

Hablantes canarios

- seseo
- aspiración de -s
- asimilación de la -s a la consonante sonora siguiente
- aspiración de /x/
- ch retrasada
- empleo de *ustedes* en lugar de *vosotros*
- uso del pret. indefinido por el perfecto

Hablantes aragoneses

- entonación ascendente
- alargamiento de vocal final
- las esdrújulas se convierten en llanas
- diminutivo -ico
- uso de *pues* a final de frase

Hablantes andaluces

- distinción /s/ - /θ/ en el norte
- seseo en parte de Sevilla y Córdoba, en Huelva y en Málaga
- ceceo en el resto
- aspiración de la -s, que puede provocar:
  - abertura de la vocal final del plural en el andaluz oriental
  - asimilaciones de la -s a la consonante siguiente
- aspiración de /x/
- tendencia a la pérdida de -l, -r y -n finales
- confusión -l y -r
- pérdida de -d-
- en algunas zonas, *ch* se realiza /□/
- empleo de *ustedes* en lugar de *vosotros*

## Actividad 2

Escucha el siguiente texto leído por un castellano, un andaluz y un catalán. Fíjate en los rasgos de cada uno y anota algunos ejemplos de las diferencias que aprecies.

Castellano	Andaluz	Catalán

Vosotros presumís mucho, pero la verdad es que la mejor cocina de España es la de mi tierra, os lo digo yo; aunque ya no es lo de antes, cuando nuestras abuelas se encargaban de los pucheros y las cacerolas: esas patatitas, esas verduritas, esos postres... Ahora los muchachos jóvenes creen que se han vuelto muy prácticos por ir a almorzar a esos sitios de comida rápida o tomar cualquier cosa precocinada. ¡Ay, si supieran lo que es comer como Dios manda!

## Actividad 3

Cuando hablamos de español de América estamos haciendo referencia a un conjunto de variedades dialectales que se extiende por una amplia zona Geográfica. No existe un español común e idéntico hablado por todos los hispanohablantes, sino que sobre una base común se han ido desarrollando en cada región unos u otros fenómenos lingüísticos. Existen algunos rasgos muy extendidos a lo largo de todo el territorio, como el seseo y la desaparición de *vosotros*.

A continuación te presentamos los rasgos generales en el español de América:

Fonéticos	Morfosintácticos
seseo (pronunciación de <i>s</i> en lugar de <i>c/z</i> )	uso de <i>ustedes</i> en lugar de <i>vosotros</i>
yeísmo (no distinción entre <i>ll-y</i> )	voseo: uso de <i>vos</i> que equivale a <i>tú</i> . En muchas zonas aparece <i>vos</i> acompañado de formas verbales voseantes ( <i>vos cantás, bebés, sos</i> ); en otras, lo que aparece son formas verbales propias del pronombre <i>tú</i> ( <i>vos cantas, bebes, eres</i> ).
aspiración y pérdida de <i>-s</i> tras vocal	no existen: leísmo, laísmo y loísmo
confusión entre <i>l-r</i> tras vocal.	uso de indefinido por pretérito perfecto
aspiración de <i>g/j</i>	Verbo <i>estar</i> en contextos propios de <i>ser</i> : la película <i>está</i> buena

Tienes que escuchar con atención el siguiente poema de Mario Benedetti leído por el propio poeta y completar los espacios en blanco:

*Táctica y estrategia*

Mi táctica es .....  
 aprender como .....  
 quererte como .....  
 mi táctica es .....  
 y escucharte  
 ..... con palabras  
 un puente .....  
 mi táctica es  
 quedarme en tu .....  
 no sé cómo ni sé  
 con qué .....  
 pero quedarme en .....  
 mi táctica es ser franco  
 y saber que ..... franca  
 y que no nos vendamos  
 .....  
 para que entre los dos  
 no .....telón ni .....  
 mi estrategia es  
 en cambio  
 más ..... y más .....  
 mi estrategia es  
 que un día .....  
 no sé cómo ni sé  
 con qué .....  
 por fin me .....

Una vez completado el poema y trabajado el vocabulario, debéis comentar aquellos rasgos propios del español de América que encontréis en el poema y señalarlos en el siguiente cuadro mediante ejemplos:

Rasgos fonéticos	Rasgos morfosintácticos

#### Actividad 4

Ahora te presentamos una serie de palabras que tendrás que relacionar. En la primera columna aparecen los términos utilizados en España y en la segunda columna los que se emplean en las diferentes zonas de Hispanoamérica.

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 1. aparcar                       | a. colorines, chistes, caricaturas, dibujos animados |
| 2. armario empotrado             | b. boleto, tiquete, pasaje                           |
| 3. ascensor                      | c. clóset, placard, ropero empotrado                 |
| 4. autobús                       | d. cantina, taberna, bodega, barra                   |
| 5. automóvil                     | e. subterráneo, metropolitano                        |
| 6. bar                           | f. estacionar, parquear                              |
| 7. billete                       | g. brassiers, sostén, portabustos, corpiño           |
| 8. boxeo                         | h. carro, auto                                       |
| 9. bragas                        | i. sociedad, centro, asociación                      |
| 10. calentador de agua           | j. elevador  |
| 11. claxon (bocina)              | k. panty, calzones, short, bermuda, medias           |
| 12. club                         | l. bus, guagua, ómnibus, micro, colectivo            |
| 13. cómics (historietas, tebeos) | m. tanque (de gasolina), estanque, bidón             |
| 14. depósito de la gasolina      | n. reversa, retroceso, retro                         |
| 15. marcha atrás                 | ñ. pluma fuente, lapicera fuente, lapicero           |



16. metro	o. pugilato, box, pelea
17. penalti	p. pito, corneta
18. pluma estilográfica	q. calefón, termo, termotanque, termocalefón
19. sujetador	r. penal, castigo
20. tresillo	s. juego de sala, juego de living, amoblado

### **Actividad 5**

En determinadas zonas de Hispanoamérica el español, como lengua oficial, coexiste con las lenguas indígenas. Antes de la llegada de los colonizadores había más de cien familias de lenguas indígenas diferentes. Actualmente sólo perviven siete: el arahuaco, el náhuatl, el maya, el araucano, el aimara, el quechua y el guaraní.

Dividid la clase en grupos. Cada grupo escogerá una lengua indígena y deberá localizar la información que le corresponda. El profesor aportará un mapa de Hispanoamérica para que cada grupo, una vez finalizada la exposición, enganche la información señalizando la zona en la que se utiliza la lengua indígena.

**UNIDAD 5 El mundo del español: la literatura**

Temporización: 1h

**Objetivos de aprendizaje**

- conocer autores y obras representativas de la literatura hispanoamericana
- saber hacer uso de las características básicas del discurso argumentativo

**Conceptos**

- descripción de una obra literaria
- el texto argumentativo

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

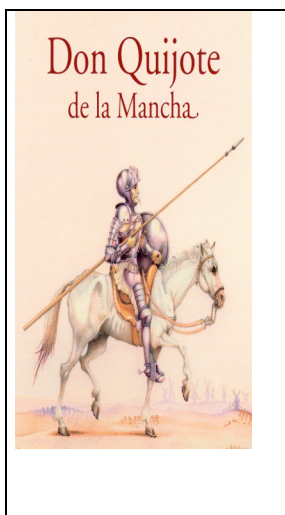
Te presentamos cinco obras representativas de la literatura del mundo hispano. Relaciona cada obra con el nombre de su autor/ a.

- |                                     |                           |
|-------------------------------------|---------------------------|
| a. <i>Don Quijote de la Mancha</i>  | 1. Federico García Lorca  |
| b. <i>Atlas de geografía humana</i> | 2. Gabriel García Márquez |
| c. <i>Cien años de soledad</i>      | 3. Carmen Laforet         |
| d. <i>La Celestina</i>              | 4. Fernando Rojas         |
| e. <i>Nada</i>                      | 5. Almudena Grandes       |
| f. <i>La casa de Bernarda Alba</i>  | 6. Miguel de Cervantes    |

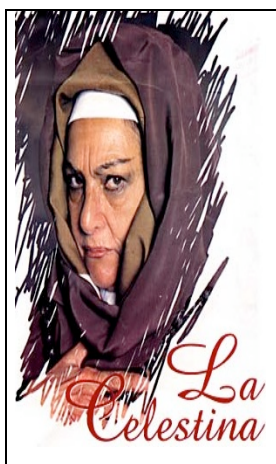
a.....

b.....

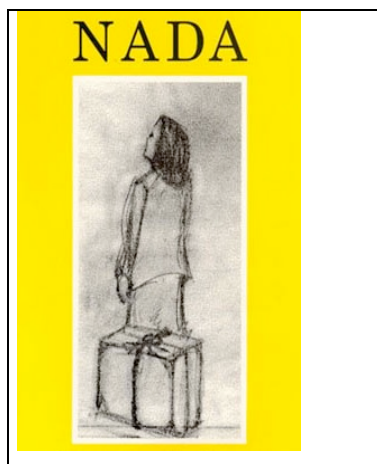
c.....



d.....



e.....



f.....



## Actividad 2

Entre las seis obras anteriores elige la obra que más o que menos te guste argumentando tus razones y comenta: ¿Por qué? ¿Qué tema plantea? ¿Qué expresa? ¿Qué te hace sentir? Cuenta a la clase cuál has elegido, por qué, y lo que sabes de ella, de su época y de su autor/ a. (Prepara previamente un esquema por escrito para la presentación oral de la obra).

También puedes presentar tu autor y obra preferidos sin tener que basarte en los autores que te facilitamos.

El siguiente cuadro te puede ser útil para presentar tus razones o argumentos:

### *El texto argumentativo*

<i>Estructura</i>	<i>Técnicas empleadas</i>	<i>Características lingüísticas</i>
- tesis - cuerpo argumentativo - conclusión	- disposición: un argumento por párrafo - ejemplos, citas y testimonios de expertos en la materia - repetición de las ideas	- modalidad enunciativa para exponer las tesis y los argumentos - tipos de oraciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• causales: porque, pues, ya que...</li> <li>• consecutivas: luego, entonces, por lo tanto...</li> <li>• condicionales: si, mientras, a no ser que...</li> <li>• adversativas: pero, aunque, sin embargo...</li> <li>• estructura explicativas (oraciones de relativo), aclaraciones, definiciones...</li> </ul> - léxico: términos persuasivos para convencer, términos técnicos, etc.

**UNIDAD 6 Marsé y los escritores de su época****Temporización: 3h****Objetivos de aprendizaje**

- emplear técnicas de investigación con sentido crítico, utilizando las TIC

**Conceptos**

- la literatura y cultura en ELE
- análisis y comentario poético
- el estilo indirecto

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Ahora se trata de dividir la clase en tres grupos (A, B y C). Cada grupo busca información en Internet sobre Juan Marsé: ¿dónde nació? ¿cómo fue su infancia, adolescencia? ¿Cómo se adentró en el mundo de la literatura?, etc. Se trata de recopilar la máxima información posible sobre el autor.

Aquí tienes algunas páginas de interés:

[www.biografiasyvidas.com](http://www.biografiasyvidas.com)

[www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/marse](http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/marse)

[www.escritores.org/juanmarse.htm](http://www.escritores.org/juanmarse.htm)

**Actividad 2**

Una vez que poseáis toda la información, deberéis efectuar una simulación de entrevista en la televisión: el grupo A representa a Marsé, el grupo B a los periodistas, y el grupo C al público. “Marsé” deberá saber contestar a las preguntas que se le formulen y los “periodistas” y el público han de estar bien documentados.

El debate se grabará en vídeo para ser analizado posteriormente.

### Actividad 3

En las siguientes fotografías aparecen los componentes del denominado “Grupo de Barcelona”.

#### *El Grupo de Barcelona*



**Gil de Biedma, José Agustín Goytisolo,  
Carlos Barral, José M<sup>a</sup> Castellet (1961)**



**Juan Marsé y Gil de Biedma**

La actividad consiste en que, por parejas, localicéis el máximo de información posible sobre el grupo y lo expongáis en clase. Os pueden ser útiles las direcciones siguientes:

[www.literaturas.com](http://www.literaturas.com)

[www.es.encarta.msm.com/enciclopedia\\_761575679\\_4/literatura\\_espa](http://www.es.encarta.msm.com/enciclopedia_761575679_4/literatura_espa)

### Actividad 4

A continuación veremos a Paco Ibáñez en concierto en el Palau de la música cantando el poema “Palabras para Julia” de José Agustín Goytisolo.

Tenéis que completar los espacios en blanco:

#### *Palabras para Julia*

Tú no ..... volver atrás  
 porque la vida ya te .....  
 Como un ..... interminable.  
 Interminable.

Te sentirás .....

te sentirás ..... o sola  
tal vez querrás no .....,  
no haber nacido.

Pero tu siempre .....  
de lo que un día yo .....  
..... en ti, ..... en ti  
como ahora .....

La vida es ....., ya verás  
como a ..... de los .....  
tendrás ....., tendrás amor  
tendrás .....

Un ..... solo una mujer  
así tomados de .....  
son como ..... no son nada,  
no son nada.

Entonces siempre .....  
de lo que un día yo .....  
..... en ti, ..... en ti  
como ahora .....

Nunca te entregues ni te apartes  
junto al camino nunca digas  
no puedo más y aquí me quedo,  
y aquí me quedo.

La vida es ....., ya verás  
como a ..... de los .....  
tendrás ....., tendrás amor,  
tendrás .....

Y siempre .....  
de lo que un día yo .....  
..... en ti, ..... en ti  
como ahora .....

José Agustín Goytisolo

Una vez completados los espacios en blanco y con la información que se facilita sobre el poeta y el cantautor, podéis comentar el poema. (El profesor/a puede ampliar la información de forma oral).

Páginas de interés sobre:

- a) Paco Ibáñez: <http://www.aflordetiempo.com/webNova.htm>
- b) José Agustín Goytisolo: <http://www.epdlp.com/>

### Actividad 5

Ahora tenéis que redactar el poema en prosa y estilo indirecto. Una vez finalizado se hará entrega al profesor/ a.

Ten presente algunas transformaciones que se producen en el estilo indirecto:

PRONOMBRES: yo → él; nosotros → ellos, etc.

ADJETIVOS: mi casa → su casa; este libro → ese libro, etc.

MARCADORES TEMPORALES: ahora → en ese momento; mañana → al día siguiente

MARCADORES DE LUGAR: aquí → allí; en este lugar → en ese lugar, etc.

VERBOS: ir → venir; traer → llevar

TIEMPOS Y MODOS VERBALES: he comprado → había comprado

EXPRESIONES Y ACTOS DE HABLA: ¡oh! → Admiración; ¡hombre! → sorpresa, etc.

**UNIDAD 7 La narrativa de Juan Marsé****Temporización: 1h****Objetivos de aprendizaje**

- seleccionar información a través de las TIC

**Conceptos**

- contextualización de las obras de Juan Marsé

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Desde el punto de vista temático, *Últimas tardes con Teresa*, novela de los años 60, es la primera obra en la que su autor enlaza el mundo de la clase alta con el de la clase baja.

Debes buscar la información necesaria para poder clasificar las novelas de Marsé en el ciclo temático correspondiente:

*Encerrados con un solo juguete* (60), *Esta cara de la luna* (62), *Últimas tardes con Teresa* (66), *La oscura historia de la prima Montse* (70), *Si te dicen que caí* (73), *La muchacha de las bragas de oro* (78), *Un día volveré* (82), *Ronda del Guinardó* (84), *El embrujo de Shangai* (93), *Rabos de lagartija* (2000), *El amante bilingüe* (90), *Canciones de amor en Lolita's club* (2005)

CICLO TEMÁTICO	NOVELAS
LA BURGUESÍA CATALANA Y LOS INMIGRANTES DURANTE EL FRANQUISMO	1. .... 2. .... 3. <i>Últimas tardes con Teresa</i> (66) 4. ....
BARCELONA EN LA POSGUERRA	1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....



LA CATALUÑA DEMOCRÁTICA	1..... 2..... 3.....
-------------------------	----------------------------

**UNIDAD 8 Contexto histórico de *Últimas tardes con Teresa*    Temporización: 2h****Objetivos de aprendizaje**

- contextualizar *Últimas tardes con Teresa* en su época (el profesor hará una breve introducción sobre el contexto histórico de la obra: período franquista)

**Conceptos**

- el contexto histórico (análisis y comentario del capítulo 16 -3ª parte-)
- verbos con preposición
- adverbios con preposición

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

La vida cotidiana que aparece reflejada en *Últimas tardes con Teresa* se sitúa entre los años 56-57.

En la España de la época (régimen dictatorial franquista) acontecen hechos como los primeros movimientos de protesta estudiantil

A lo largo de la obra hay ausencia de alusiones al régimen franquista, aunque sí que hay determinadas referencias a esos movimientos de protesta por parte de los estudiantes.

“En el mes de octubre de aquel año de 1956 se produjeron en la Universidad de Barcelona algunos desórdenes y manifestaciones entre el estudiantado. De la destacada participación en tales hechos de Teresa Serrat y de un íntimo amigo suyo, Luis Trias de Giral, estudiante de economía, Manolo tuvo noticia, de una manera vaga e indirecta, a través de una conversación con la criada de los Serrat”. (p.115)

Leed y analizad en clase el capítulo 16 (3ª parte) en el que Marsé hace una dura crítica al mundo del existencialismo universitario. A continuación presentamos algunos extractos:

“Impresionantes e impresionados de sí mismos, misteriosos, prestigiosos y prestigiándose avanzan lentos y graves por los pasillos de la facultad de Letras con libros extraños bajo el brazo y quién sabe qué abrumadoras órdenes sobre la conciencia, levantando a su paso invisibles oleadas de peligro, de consignas, de mensajes cifrados y entrevistas secretas, provocando admiración y duda y femeninos estremecimientos dorsales junto con fulgurantes visiones de futuro más digno.” (p.324)

“Crucificados entre el maravilloso devenir histórico y la abominable fábrica de papá, abnegados, indefensos y resignados llevan su mala conciencia de señoritos como los cardenales su púrpura, a párpado caído humildemente; irradian un heroico resistencialismo familiar, una amarga malquerencia de padres acaudalados, un desprecio por cuñados y primos emprendedores y tías devotas en tanto que, paradójicamente, les envuelve un perfume salesiano de mimos de madre rica y de desayuno con natillas: esto les hace sufrir mucho, sobre todo cuando beben vino tinto en compañía de ciertos cojos y jorobados del barrio chino, sombras tabernarias presumiblemente puteadas por el Régimen a causa de un pasado republicano y progresista.” (p.325)

Posteriormente, por grupos se puede escoger uno de los siguientes temas relacionados con el capítulo y exponerlo:

- 1) No hay lucha de clases: ¿clase obrera?
- 2) Ilusión engañosa: los jóvenes burgueses sueñan con ser obreros; pero los obreros sueñan con ser burgueses.
- 3) “los estudiantes eran unos domésticos animales de lujo” (p.116)
- 4) Mensaje pesimista: la división social es irreversible
- 5) Ausencias de tesis ideológica positiva: no hay personajes positivos

## Actividad 2

Verbos con preposición:

- algunos verbos suelen llevar complementos introducidos por preposiciones
- otros exigen una determinada preposición
- también los hay que cambian de significado según la preposición que los acompañe

¿Qué preposiciones crees que podrían acompañar a los verbos en estas frases extraídas del capítulo 16 de la tercera parte “La naturaleza del poder que ejercen es ambigua”?

Bastó que Luis Trías de Giralt efectuara un rápido viaje a París para que, a su regreso, empezara .....correrse la voz ..... que también él se había inscrito. La noticia, que de golpe convertía ..... Luis Trías .....el elemento más calificado para hacerse ..... el mando de la incipiente organización secreta, provenía en realidad .....una de aquellas chicas que asistían .....las reuniones del piso de la calle Fontanella: fue después de una noche de gin y desquiciamiento verbal .....el propio líder en el bar Saint-Germain, donde juntos incubaron vagas conexiones con misteriosos poderes ocultos.” (p.327)

Fíjate en la expresión “correrse la voz”, ¿cuál sería su definición exacta en este contexto?

### Actividad 3

¿Qué preposición exigen los siguientes verbos?. En parejas, construid una frase con cada uno.

<i>Verbo</i>	<i>Preposición</i>	<i>Verbo</i>	<i>Preposición</i>
acostumbrarse		carecer	
apiadarse		comprometerse	
apoyarse		conformarse	
arremeter		consistir	
asistir		convencer	
despedirse		encargarse	
dirigirse		enterarse	
empeñarse		insistir	
intervenir		negarse	
obligar		ocuparse	
oponerse		presumir	
recurrir		renunciar	

### Actividad 4

En el texto anterior el adverbio “donde” no aparece junto a una preposición, pero en muchos casos “donde” puede ir acompañado de preposiciones.

Fíjate en el uso de *adonde* y *a donde* en estas oraciones:

- a) Viajaremos hasta Granada, *adonde* llegarán los primos de Óscar
- b) *¿Dónde* está tu hermana?
- c) La casa *adonde* voy está lejos
- d) Quiero ir *a donde* tú vas
- e) *¿Es* este el lugar *adonde* fuisteis?
- f) Al sonar el timbre todos los alumnos corrieron *a donde* estaban los monitores

Ahora deduce tú mismo y completa las siguientes frases referentes al uso de *adonde* y *a donde*:

Se utiliza ..... cuando en la oración aparece su antecedente

Se utiliza ..... cuando en la oración no aparece expreso el antecedente

**UNIDAD 9** La estructura narrativa

Temporización: 1h

**Objetivos de aprendizaje**

- analizar la estructura narrativa de *Últimas tardes con Teresa*

**Conceptos**

- resumen de las partes de la estructura narrativa de *Últimas tardes con Teresa*

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

- Fíjate en el siguiente cuadro sobre la estructura narrativa de la obra:

<u>1ª parte</u>	<u>Planteamiento:</u> <i>aspiraciones de ascenso social</i> - Relación Pijoarte y Maruja - Interés por Teresa	Secuencia inicial+ capítulos 1-5	Secuencia inicial+5 capítulos	Junio 1956- mayo 1957
<u>2ª parte</u>	<u>Nudo:</u> <i>el falso ascenso</i> - Accidente de Maruja - Relación Pijoarte-Teresa	Capítulos 6-15	10 capítulos	Junio-septiembre 1957
<u>3ª parte</u>	<u>Desenlace:</u> <i>caída</i> - Deterioro de la relación - Fracaso y retorno al punto de partida	Capítulos 16-21	7 capítulos	Septiembre-octubre 1957
	Epílogo	Capítulo 22		Verano 1959

La tarea consiste en dividir la clase en cuatro grupos, cada grupo deberá hacer un resumen de una de las cuatro secciones de las que consta la obra. Os podéis guiar con el cuadro que se os facilita. Posteriormente, se hará una exposición oral.

**UNIDAD 10 Los personajes****Temporización: 3h****Objetivos de aprendizaje**

- analizar los personajes de una obra literaria
- comentar las relaciones entre los diferentes personajes

**Conceptos**

- los personajes
- verbos que cambian de significado

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Las siguientes referencias te pueden servir de breve recordatorio sobre los citados personajes y de ayuda para contestar a los siguientes aspectos: (antes de exponerlo oralmente, lo podéis preparar por grupos)

- 1) Tanto el Pijoaparte como Teresa aspiran a salir de su propio ámbito territorial y social para integrarse en el del otro.
- 2) Influencia de los traumas infantiles del Pijoaparte en su personalidad adulta
- 3) Comparación entre el trato que el Pijoaparte, como pareja, da a Maruja y a Teresa
- 4) Confusión sentimental de Teresa
- 5) Luis Trías de Giral: prototipo de joven “progre”

**Actividad 2**

Escoge el personaje que más te haya atraído a lo largo de la lectura y analízalo por escrito.

**Pijoaparte (Manolo Reyes)**

“El color oliváceo de sus manos, que al encender el segundo cigarrillo temblaron imperceptiblemente, era como un estigma. Y en los negros cabellos peinados hacia atrás había algo, además del natural atractivo, que fijaba las miradas femeninas con un leve escalofrío: había un esfuerzo secreto e inútil, una esperanza mil veces frustrada pero todavía intacta: era uno de esos

peinados laboriosos donde uno encuentra los elementos inconfundibles de la cotidiana lucha contra la miseria y el olvido, esa feroz coquetería de los grandes solitarios y de los ambiciosos superiores” (p. 20-21)

“Pero también había zonas tenebrosas: él no ignoraba que su físico delataba su origen andaluz –un *xarnego*, un murciano (murciano como denominación gremial, no geográfica: otra rareza de los catalanes) (p. 23)

“Su acento era otra de las cosas que llamaba la atención; era un acento que a ratos podía pasar por sudamericano, pero que, bien mirado, no consistía más que en una simple deformación del andaluz pasado por el tamiz de un catalán de suburbio.” (p.29)

“Comprendió que Bernardo también acabaría por dejarle solo, como todos los de la pandilla, ninguno duraba más de seis meses y no se atrevían a grandes cosas, se desanimaban, embarazaban estúpidamente a sus novias, se casaban, buscaban empleo, preferían pudrirse en talleres y fábricas. Bernardo hablaba de resignarse. Pero ¿resignarse a qué? ¿A jornales de peón, a llevar al altar a una golfa vestida de blanco, a que le chupen a uno la sangre toda la vida?” (p.83-84)

“Manolo Reyes –puesto que tal es su verdadero nombre- era el segundo hijo de una hermosa mujer que durante años fregó los suelos del palacio del marqués de Salvatierra, en Ronda, y que engendró y parió al niño siendo viuda. Su primera infancia, Manolo la compartió entre una casucha del barrio de Las Peñas y las lujosas dependencias del palacio del marqués.” (p.91)

“la idea de que Maruja estaba muerta se había ya instalado en su mente. “Chaval, vas listo”, se dijo. Finalmente dio con la moto, la sacó del pinar corriendo y tropezando, saltó sobre ella y la puso en marcha... “Eres un miserable, chaval”, se dijo.” (p.138)

“Vería a Teresa, reanudaría el interrumpido noviazgo, obtendría un empleo, y, más adelante, convicto y confeso, los buenos oficios del suegro Serrat (qué remedio: un rubio pijoapartito saltando en sus rodillas, locuras de juventud, Murcia es hermosa, a pesar de todo) le darían el definitivo empujón” (p.444)

“¡Tere mía, rosa de abril, princesa de los murcianos, guíame hacia la catalana parentela!” (p.454)

“¡abur, muchachas sin aroma de mi barrio, tetas amortajadas con sábanas de miedo y de esperanza boba, yo me largo!... y los ojos azules de nuestros hijos engendrados en yates y en transatlánticos y en veloces expresos nocturnos o sobre pianos de cola entre candelabros o al borde de piscinas privadas o con el desayuno servido en la cama...y besos sobre finas sábanas de hilo sobre el césped



del jardín y la dignidad y el respeto y más, mucho más, chiquilla, que me tienes loco perdido, nuestra ya, Teresa, mi amor, ya...

-Documentación.” (p.459)

### **Maruja**

“Mi padre en Reus, es el masovero de una finca del señor Serrat, y yo me crié allí, y allí conocí a la señorita porque venía a veranear con sus padres. Nos hicimos muy amigas, desde pequeñas. Ahora no veranean en Reus, hace ya mucho tiempo, porque tienen más dinero... Cuando murió mi madre yo tenía quince años, y la señora me trajo a Barcelona para que la ayudara en la casa.” (p.73)

“lo que él buscaba realmente en los brazos de Maruja era todo lo que ella traía consigo al lecho al bajar de las terrazas iluminadas o de los grandes salones ya sumidos en el silencio nocturno.” (p.126)

“...¡Nunca me has querido, nunca! Él esperó a que se calmara, y luego, cuando ya no pudo más, la abofeteó suavemente un par de veces, sin convicción. La muchacha se abrazó fuertemente a él, temblaba como una hoja, con el cuerpo bañado en sudor.!” (p.137)

“...ese miedo que siempre tuvo por él, desde el primer día, y no solamente a causa de sus embustes y fechorías, que sus robos y el temor de verle en la cárcel es lo que a ella más la angustia, sí, pero no es eso: hay otra cosa en él, presiento otro delito cuya expiación podría ser la desgracia de toda su vida... Dios bendito, qué nube más negra, qué noche más larga, cógeme entre tus brazos y no me sueltes, amor mío, siempre te duermes tú el primero, pero presiento que esta noche...”

### **Teresa**

“Apareció corriendo y envuelta en ese pequeño desorden personal que revela la existencia del sólido y auténtico confort... esa encantadora negligencia en el detalle que es claro signo de despreocupación por el dinero, de confianza en la propia belleza y de una intensa, apasionada y prometedora vida interior: en los seres mimados por la naturaleza y la fortuna, un encanto más.” (p.110)

“...a la señorita le gusta mucho frecuentar las tabernas con sus amigos y enterarse de cómo es la vida, hablar con trabajadores y borrachines y hasta con mujeres de ésas, ya sabes, con furcias, porque ella es muy así, muy extremada y muy revolucionaria... gente rara, estudiantes con barba, y que se pasaban la vida llamándose por teléfono, dándose citas y prestándose libros... rodeadas de discos y discutiendo acaloradamente de política, del país y otras cosas raras.” (p.116-117)

“Pero Teresa sufre nostalgia de cierto mar violento y tenebroso, poblado de soberbios, magníficos y belicosos ejemplares, añoranza de suburbios miserables y oceánicos donde ciertos camaradas pelean sordamente, heroicamente. Suspira como una gata de lujo añorando tejados y luz de luna, se aburre. Sus insolentes y adorables pies desnudos, toda ella con todos los atributos de su belleza: el fulgor celeste de sus ojos, sus caderas un tanto pueriles, el oro viejo de sus cabellos, la miel y la seda de su nuca y también la lánguida espalda adolescente revelan la herencia de un linaje materno exquisitamente alimentado incluso en épocas de apuro, tanto si la estudiante progresista lo cree justo como no, aquel prestigio de casta que ya desde niña anunciaba su fino cuello de corza y la singular expresión de su boca.” (p.146).

“De no ser porque resultaba demasiado lúgubre esa espalda, ese arrastre de pies, ese abrumado espectro del Carmelo, ella se habría echado a reír. ¿Y semejante irresponsable, semejante futuro delincuente sexual había de ocuparse de la impresión de los folletos para los estudiantes? Lo sabía, lo había sospechado siempre: el Monte Carmelo no era el Monte Carmelo, el hermano de Manolo no se dedicaba a la compraventa de coches, sino que era mecánico, aquí no había ninguna conciencia obrera, Bernardo era un producto de su propia fantasía revolucionaria, y el mismo Manolo...” (p.373)

“¡qué sé yo de los efectos rarísimos que ejerce la pobreza sobre la mente! ¡Qué sé yo del frío, del hambre, de los verdaderos horrores de la opresión que debe sufrir un chico como él si aún ni siquiera le he preguntado qué jornal gana, si nos empeñamos siempre en no querer hablar del jornal de un hombre, sólo de su conducta (pues bien, compañeros, yo afirmo que la conducta de un hombre depende de su jornal), si hoy mismo, comportándome como una señoritinga estúpida...” (p.377)

### **Luis Trías de Giral**

“Tras aquella impresionante fachada de líder universitario, de ardiente visionario del futuro, no había más que una blanda, asquerosamente blanda e inexperta virilidad. Aquellas manos de arrebatado orador habían albergado con temblores de mala conciencia burguesa, quién iba a decirlo, sus pechos de fresa... El prestigio que gozaba Luis Trías de Giral en la universidad por esas fechas era fabuloso. Había estado dos veces en la cárcel, le acompañaba siempre el melancólico fantasma de la tortura (a veces incluso podía vérselo comunicando íntimamente con ese fantasma, sumido en expresivos silencios) y en las aulas se decía de él que era uno de los importantes...Estudiante aventajado de económicas, nieto de piratas mediterráneos, hijo de un listísimo comerciante que hizo millones con la importación de trapos durante los primeros años cincuenta, era alto, guapo, pero de facciones flácidas, deshonestas, fundamentalmente políticas, carnes rosadas, el pelo rizado y débil, la mirada luminosa ...” (p.149-150)

### Actividad 3

En los textos anteriores aparecen verbos como “encontrar”, “ocupar”, “revelarse”, “llamar”. Hay verbos que cambian de significado, te presentamos algunos de ellos:

<i>Acordar</i>	Decidir, llegar a un acuerdo	<i>Acordarse de</i>	recordar
<i>Admirar</i>	Contemplar; reconocer el valor o mérito de alguien	<i>Admirarse de</i>	Sorprenderse de algo
<i>Aprovechar</i>	Emplear útilmente alguna cosa	<i>Aprovecharse de</i>	Sacar beneficio a costa de alguien
<i>Creer</i>	Pensar, opinar	<i>Creerse</i>	Tener una opinión sobre sí mismo que no responde a la realidad
<i>Encontrar</i>	Hallar después de buscar	<i>Encontrarse (con)</i>	Hallar por casualidad/sentirse
<i>Fiar</i>	Vender sin cobrar en el momento	<i>Fiarse de</i>	Confiar en
<i>Fijar</i>	Establecer	<i>Fijarse</i>	Prestar atención a
<i>Jugar</i>	Divertirse haciendo algo	<i>Jugarse</i>	Apostar o arriesgar alguna cosa
<i>Llamar</i>	Pronunciar un nombre, telefonar	<i>Llamarse</i>	Tener un nombre
<i>Ocupar</i>	Tener un lugar	<i>Ocuparse de</i>	Tratar un asunto
<i>Pasar</i>	Entrar	<i>Pasarse</i>	excederse
<i>Quedar</i>	Tener una cita	<i>Quedarse</i>	Permanecer/seguido de adjetivo: expresar un estado
<i>Temer</i>	Tener miedo	<i>Temerse</i>	Sospechar algo negativo

Una vez leído el cuadro, debéis dividir la clase en grupos. Cada grupo deberá construir un texto con el mayor número de verbos de la columna que le corresponda.

**UNIDAD 11 *Barcelona y sus barrios*****Temporización: 4h****Objetivos de aprendizaje**

- conocer Barcelona y sus barrios
- relacionar los ambientes de la obra con los barrios actuales de Barcelona

**Conceptos**

- Barcelona: urbanismo, historia y sociedad
- Expresiones formadas por una o dos palabras (de repente, sobre todo, adrede...)

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Vamos a trabajar los campos léxicos que conforman el espacio de la novela: hay términos que hacen alusión al centro de la ciudad, otros marcan la periferia o, por el contrario, delimitan el espacio de la clase alta.

Debes colocar los siguientes términos o expresiones en su columna correspondiente:

Popular, suburbano, fuera, ladrillo, casco, centro, playa, masía, inaccesible, cumbres

Centro de la ciudad	Periferia	Espacio clase alta

## Actividad 2



Lee los siguientes fragmentos en los que el autor nos da diferentes descripciones de la Barcelona de 1956 y comprueba si conoces algunos de los lugares que se mencionan.

Podéis comentar en clase qué barrios o lugares habéis visitado ya en Barcelona, el que más os ha gustado, el que menos... etc.

“Abajo, al fondo, la ciudad se estira hacia las inmensidades cerúleas del Mediterráneo entre brumas y rumores sordos de industrial fatiga, asoman las botellas grises de la Sagrada Familia, las torres del Hospital de San Pablo y, más lejos, las negras agujas de la Catedral, el casco antiguo: un coágulo de sombras. El puerto y el horizonte del mar cierran el borroso panorama, y las torres metálicas del transbordador, la silueta agresiva de Montjuich.” (Marsé, 2006:39)

“... y en vez de subir por las Ramblas como había hecho Bernardo, lanzarse a toda velocidad hacia la Puerta de la Paz y luego por el Paseo de Colón hacia el parque de la Ciudadela.

En contra de lo que temía, no oyó ningún silbato ni le siguió nadie. Subió por el Paseo de San Juan, General Mola, General Sanjurjo, calle Cerdeña, plaza Sanllehy y carretera del Carmelo. En la curva del Cottolengo redujo gas, se deslizó luego suavemente hacia la izquierda, saliendo de la carretera, y frenó ante la entrada lateral del parque Güell.” (Marsé, 2006:85)

“Paseaban por los senderos de la ladera occidental, entre los pinos y los abetos del parque del Guinardó, remontaba la colina, y en lo alto se paraban a mirar a los niños que manejaban sus cometas;

contemplaban el Valle de Hebrón, Horta, el Tibidabo, el Turó de la Peira y Torre Baró gris por la distancia y las brumas del invierno.” (Marsé, 2006: 107)

### Actividad 3

A continuación, por grupos y con la consulta de un mapa a través de Internet, intenta situar cada calle en el barrio que le corresponde.

[www.bcn.es/gui/welcomee.htm](http://www.bcn.es/gui/welcomee.htm)

[www.bcn.es/guia](http://www.bcn.es/guia)

[www.barcelona-tourist-guide.com/sp/mapas/barcelona-mapa.html](http://www.barcelona-tourist-guide.com/sp/mapas/barcelona-mapa.html)

Una vez localizadas las calles o lugares, tenéis que caracterizar cada barrio por su estatus social y relacionarlo con los diferentes personajes de la novela (El Pijoaparte, Maruja, Teresa, El Cardenal, Hortensia (la Jeringa), la familia Serrat, los Bori, etc.

PÁGINA	CALLE/LUGAR	BARRIO	PERSONAJES
32	Calle Mandri		
35	El Monte Carmelo		
107	Via Augusta		
108	San Gervasio		
114	Plaza Lesseps		
115	Plaza Real		
175	Paseo de San Juan		
207	Cottolengo		
220	Plaza Joanich		
254	Escudillers		
266	El Jamboree		
310	Hospital San Pablo		
351	Barrio Chino		
390	Parque de la Ciudadela		
398	Baños populares de la Travessera		
415	Paseo de la Bonanova		

422	La Catedral, Via Laietana		
424	Horta		
465	Trafalgar		

Ahora contesta a las siguientes preguntas:

¿Se corresponden los lugares mencionados en la obra con un mapa actual?

¿Están escritos igual?

¿Continúan existiendo?

¿Hay variaciones?

#### Actividad 4

Lee la visión que la señora Serrat tiene sobre el Monte Carmelo de la época de la guerra y posguerra.

Comentad oralmente aquellos aspectos más relevantes: visión de la madre de Teresa sobre las gentes del Carmelo, la diferencia social, los barrios que se describen, dónde están localizados, quiénes vivían en aquellos barrios, etc.



*Barcelona, 1956*

“Para la señora Serrat, el Monte Carmelo era algo así como el Congo, un país remoto e infrahumano, con sus leyes propias, distintas. Otro mundo. A través de la luminaria azul de su vida presente, a veces aún le asaltaban lejanos fogonazos rojos: un viejo cañón antiaéreo disparando desde lo alto del Carmelo y haciendo retumbar los cristales de las ventanas de todo el barrio (entonces, cuando la guerra, vivían en la barriada de Gracia, y al horrendo cañón aquel la gente lo llamaba el “Abuelo”). Y recordaba también, de los primeros años de la posguerra, las tumultuosas y sucias manadas de chiquillos que de vez en cuando se descolgaban del Carmelo, del Guinardó y de Casa Baró e invadían como una espesa lava los apacibles barrios altos de la ciudad con sus carritos de cojinetes a bolas, sus explosiones de botes de carburo y sus guerras de piedras: auténticas bandas. Eran hijos de refugiados de la guerra, golfos armados con tiradores de goma y hondas de cuero, y rompían faroles y se colgaban detrás de los tranvías. Pensando en ello, ahora le dijo a su hija:

- Tú ya no te acordarás, pero cuando eras una niña, un salvaje del Carmelo estuvo a punto de matarte...” (p.198)

### Actividad 5

Lee los siguientes fragmentos extraídos de la obra y señala por escrito qué contrastes aparecen en comparación con el texto de la actividad anterior:

“Y todas las playas de este mundo, caprichosos sombreritos de muchacha, prendas de finísimo tejido en azul, verde, rojo, sandalias paganas en pies morenos de uñas pintadas, parasoles multicolores, senos temblorosos bajo livianos nikis a rayas y blusas de seda, sonrisas fulgurantes, espaldas desnudas, muslos dorados y calmosos, mojados y tensos, manos, nuca, adorables cinturas, caderas podridas de dinero, todas las maravillosas playas del litoral reverberando dormidas bajo el sol, una música suave ¿de dónde viene esa música?, esbeltos cuellos, limpias y nobles frentes, cabellos rubios y gestos admirablemente armoniosos, bocas pintadas, concluidas en deliciosos cúmulos, en nubes como fresa, y tostadas, largas, lentas y solemnes antepiernas con destellos de sol igual que lagartos dorados, esa música ¿oyes?, ¿de dónde viene esa música?, mira la estela plateada de las canoas, la blanca vela del balandro, el yate misterioso, la espuma de las olas, mira los maravillosos pechos de la extranjera, esa canción, esa foto, el olor de los pinos, los abrazos, los besos tranquilos y largos con dulce olor a carmín, los paseos al atardecer sobre la grava del parque, las noches de terciopelo, la disolución bajo el sol...” (p. 62-63).

“Pero hay otros aún más ricos, los que apenas se dejan ver, los verdaderamente inaccesibles. De ellos se podría decir que no existen si no fuese porque algunas veces han sido vistos en lugares públicos. En sus raras visitas al pueblo sonríen con desinterés mirando a las parejas: se ve que están habituados a la felicidad, que sus pasiones están en otra parte. Su encanto y su silencio sugiere lejanías placenteras, sus cuerpos parecen haber recogido un polvo dorado en el camino, mientras



venían indiferentes a sentarse un rato aquí con nosotros, en las terrazas, y eternamente el aura fría y serena de un clan embellece sus frentes, les distingue, les acompaña dondequiera que vayan, les preserva de la curiosidad general, del olvido y del desdén: entre ellos, ciertos hombres maduros impresionan muy particularmente al borrascoso motorista. No son ni turistas ni indígenas: viven en Villas de recreo, que tampoco apenas se ven, rodeados de jardines y pinares, entre silencios y rumorosas frondosidades de ocio, nos miran sin vernos, sus ojos están podridos de dinero y su poderosa mente marcada con viejas cicatrices de raudos negocios. Igual que gángsteres retirados, reposan impunemente al borde de piscinas muy particulares, apenas visibles a través de altos setos, junto a campos de tenis donde juegan muchachas que podrían ser sus hijas pero que nunca se sabe, ni si viven allí o han sido invitadas, ni siquiera si son realmente tan jóvenes como parecen vistas de lejos; entre ellas estaba Teresa Serrat con su amigo Luis Trías de Giral, invitado a pasar el fin de semana en la Villa.” (p.145)

### Actividad 6

En los textos anteriores aparecen expresiones como “a través de “ o “a veces”. No siempre es fácil saber si una expresión está formada por una o más palabras.

Tenéis tres minutos para memorizar las palabras del cuadro. En parejas, escribid diez frases para que otra pareja las complete con las expresiones adecuadas. Se corregirán los resultados.

Adelante-atrás	A partes (iguales)	Alrededor/ al rededor
Detrás	A propósito	Aprisa/ a prisa
Arriba-abajo	A menudo	Asimismo/ así mismo
Además	A veces	Deprisa/ de prisa
Adónde	A través de	Aposta /a posta
Adrede	A pesar de	Enfrente/ en frente
Aparte	En medio de	En seguida/ enseguida
encima	De pronto	In fraganti/ infraganti
	De repente	
	O sea	
	Sobre todo	

### Actividad 7

En los textos leídos también aparecen expresiones del tipo: “dondequiera, apenas, siquiera”.

Ahora tenéis que averiguar el significado de cada expresión y escribir una frase para cada una de ellas.

**Actividad 8**

Tenéis que organizar una salida para todo el grupo. La salida consiste en conocer los diferentes barrios de Barcelona. Recopila el máximo de información posible y haz las reservas pertinentes.

Te pueden servir de ayuda las siguientes direcciones de Internet:

[www.barcelonatourguides.es](http://www.barcelonatourguides.es)

[www.barcelona-on-line.es](http://www.barcelona-on-line.es)

[www.iperqueno.info](http://www.iperqueno.info)

Una vez de vuelta en clase, se trata de que comentéis la impresión que tenéis de la ciudad una vez realizada la visita; ¿os ha cambiado la visión que ya teníais de Barcelona? ¿Hay algún barrio que te haya atraído más? ¿La ciudad de donde tú procedes tiene barrios similares a los de aquí o completamente diferentes?

**Actividad 9**

Lo que habéis comentado en la actividad anterior sobre vuestra impresión de Barcelona, ahora la tenéis que entregar por escrito al profesor/a.

**UNIDAD 12 *La Barcelona bilingüe*****Temporización: 4h****Objetivos de aprendizaje**

- reconocer la realidad plurilingüe de la sociedad catalana y de España

**Conceptos**

- bilingüismo, diglosia, conflicto lingüístico
- registros coloquial, estándar y culto
- modismos y frases hechas

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Vamos a establecer un debate en el que se traten aspectos como:

¿En tu país se habla más de un idioma?

¿En caso afirmativo, en qué situación se encuentra cada uno: inferioridad, superioridad...?

¿Conoces la situación lingüística de España y Cataluña?

¿Qué ventajas y/o desventajas encontraréis ante esta situación?

Mediante la respuesta a las anteriores preguntas se irán definiendo términos como bilingüismo o diglosia.

Posteriormente, cada alumno entregará la última pregunta redactada por escrito.

**Actividad 2**

El siguiente cuadro pretende demostrar la realidad lingüística de la ciudad de Barcelona mediante la inclusión de palabras o expresiones catalanas que aparecen a lo largo de la obra.

Intenta completar, con la ayuda de un diccionario castellano-catalán, los espacios en blanco que aparecen en el cuadro:

PÁGINA	CATALANISMO	CASTELLANO
15	terrado	
21	Torre	chalé
23, 164	xarnego	
23	murciano	
45	chafardera	
72	Bleda	apocada
73, 175	Masovero	Arrendatario
165	Bien parido	Guapo, atractivo
175	Un catalán futú	
199	Zapastra	
209	Trinxeraire	pilluelo
401	Letraherido	intelectual

### Actividad 3

Analizad la jerga que utilizan los personajes del Carmel y comparadla con la de los estudiantes progresistas. Señalad si las palabras o expresiones todavía se usan en el habla actual de los jóvenes.

- a) Ejemplos de expresiones utilizadas por personajes del Carmel: p.49 “panoli”; “hacerse el longuis”; p.50 “joder”; p.52 “le parto la jeta”; p.67 “raspa”; p. 68 “me importa una mierda”; p.69 “desembucha”, “coño”, p.78 “magreo”; p.153 “hijos de puta”).
- b) El siguiente cuadro te puede ayudar para comprobar cómo el francés es reflejo de la lengua de los intelectuales:

PÁGINA	FRANCÉS	CASTELLANO
94	Charmant petit andalou	Encantador pequeño andaluz
172	Arrière-pensée	Segunda intención
187	Tout à fait	exactamente

144	Cet été vous changerez d'amour	Este verano cambiarás de pareja
60	Regarde ce garçon-là, oh comme il est beau!	¡Mira aquel chico, qué guapo es!
327	Gauche	izquierda
401	Literatura engagée	Literatura comprometida, progresista
450	Une chambre royale pour le Pijoaparte sur la Méditerranée	Una alcoba real para el Pijoaparte con vistas al Mediterráneo

#### Actividad 4

Ahora vamos a ver el importante papel que tiene el uso del lenguaje a lo largo de *Últimas tardes con Teresa* como indicador del conflicto sociolingüístico. En el siguiente extracto queda reflejada la ridiculización que Marsé hace de Manolo a través del lenguaje. El Pijoaparte se hace pasar por un revolucionario clandestino, pero confunde algún término. Intenta localizar el error que comete:

“- Éstos..., que me la tenían jurada. Pero son los únicos que podían ayudarte, ¿comprendes? –Irguió la cabeza y guiñó los ojos al sol, disimulado con el esfuerzo físico la intensa reflexión mental: le quedaba ahora la parte, si no más peligrosa (la paliza había sido superior, más de lo que esperaba, cabrón de Paco) sí la más delicada y comprometida-. Quería..., quería ver de conseguir esa lipotimia para tus estudiantes.

Teresa multiplicó su asombro, pasando seguidamente al júbilo.

- ¡Ay, Dios mío, Manolo! Pero ¿qué dices? ¿Estás loco?

- No..., ya ves, se ha intentado, valía la pena... Pero no se pueden hacer milagros. Me comprometí a ayudaros... sólo por ti..., por tu causa.

- ¡Lo sabía, lo sabía, pero ahora no hables, olvídate de los estudiantes, de los folletos, de todo...! ¡Lipotimia, lipotimia, dice mi amor!” (pág. 387)

#### Actividad 5

Tienes que escuchar los siguientes extractos de películas y señalar si las intervenciones corresponden a un registro coloquial, estándar o culto. Justifica tus respuestas mediante ejemplos.

Una vez contestado, el profesor os dejará ver las imágenes que acompañan a dichas grabaciones.

Películas	Coloquial	Estándar	Culto
<i>Barrio,</i> de Fernando León de Aranoa			
<i>La flor de mi secreto,</i> de Pedro Almodóvar			
<i>Los lunes al sol,</i> de Fernando León de Aranoa			
<i>El perro del hortelano,</i> de Pilar Miró			

### Actividad 6

Por parejas:

Alumno A: pregunta a tu compañero cómo realiza determinadas acciones; por ejemplo, cómo le gusta cocinar, cómo se bebe una cerveza, cómo se ha aprendido los verbos irregulares del español, etc.

Alumno B: responde a las preguntas que te formula tu compañero utilizando las expresiones correspondientes:

a oscuras	a disgusto	a gatas	a regañadientes
a tientas	a bombo y platillo	a la plancha	de un trago
de golpe	de balde	en secreto	en cuclillas
en voz baja	a la fuerza	a empujones	a la francesa
a la brasa	de mala gana	de gorra	de oídas
en serio	en un abrir y cerrar de ojos	en fila india	a la parrilla

### Actividad 7

Relaciona cada expresión con su significado. Después escoge cinco expresiones y escribe una frase con cada una.

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 1. estar a las duras y a las maduras | a) estar desanimado                                 |
| 2. estar al pie del cañón            | b) estar para lo bueno y para lo malo               |
| 3. estar a dos velas                 | c) estar cansado, agotado, sin fuerzas              |
| 4. estar de mala leche               | d) estar donde están los problemas para resolverlos |
| 5. estar de vuelta                   | e) ocuparse de todas las cosas al mismo tiempo      |
| 6. estar en Babia                    | f) estar sin dinero                                 |
| 7. estar en paz                      | g) estar despistado, pensando en otra cosa          |
| 8. estar en todo                     | h) estar enfadado                                   |
| 9. estar por los suelos              | i) estar tranquilo; sin deudas                      |
| 10. estar para el arrastre           | j) estar desengañado por la experiencia             |

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

### Actividad 8

En *Últimas tardes con Teresa* los personajes ubicados en el Carmelo luchan contra la miseria y la pobreza. Cada uno de ellos a su estilo, mediante robos, timos, etc. Así pues, personajes como Manolo, Bernardo, el Cardenal o las hermanas Sisters hacen uso de términos como “la bofia”, “la pasma”, “el timo”, “la práctica del tirón”, etc.

A continuación te facilitamos una serie de delitos. Tienes que escribir una frase para cada término de forma que quede bien ejemplificado y sin que aparezca la palabra en cuestión. Deberás leer tu frase en voz alta y el resto de la clase tendrá de adivinar de qué término se trata.

Atentado: pusieron una bomba en una calle muy concurrida de Barcelona, pero afortunadamente no hubo que lamentar víctimas.

Hurto:

Fraude:

Amenaza:

Estafa:

Soborno:

Chantaje:

Atraco:

Asesinato:

Contrabando:



**UNIDAD 13 Barcelona y la inmigración****Temporización: 3h****Objetivos de aprendizaje**

- ser consciente de la realidad pluricultural de la sociedad catalana y española

**Conceptos**

- Barcelona y la inmigración

- lenguaje periodístico

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Tenéis que leer en voz alta y por turnos el siguiente texto titulado “el xarnego”, fragmento extraído de la obra *Los otros catalanes*, de Francisco Candel (Candel: 1976:153-162).

Y posteriormente comentar las siguientes preguntas:

¿Quiénes son “los otros catalanes”?

¿Qué visión crítica se desprende del texto?

¿Qué relación podemos establecer entre “el xarnego” de *Los otros catalanes* y “el murciano” de *Últimas tardes con Teresa*?

¿Creéis que ha cambiado considerablemente la situación en Cataluña si hacemos una comparación con el artículo “el xarnego” de F. Candel?

## El "xarnego"

Entre la múltiple y variada cantidad de gente que viene a verme así medio por las buenas, me ha visitado un señor que me ha parecido un tipo interesante, o que por lo menos, a mí, me ha enternecido. Trae unas poesías, para que yo me las lea y le dé mi opinión.

Este señor es de Jaén. Vino a Cataluña en el año 41, con cinco duros y dos mudas. Primero fue a parar a Tarragona, luego a Viella, y no sé a dónde más. Después vino a Barcelona. Trabajó de peón en los Ferrocarriles Catalanes. Ahora es empleado del Metro. Se casó con una granadina. Tiene dos hijos, uno nacido en Barcelona, el otro en Viella.

—Mis hijos son catalanes— dice.

Yo no se lo discuto.

Le pregunto si conoce la lengua catalana. Me dice que sí. La entiende perfectamente. Incluso la lee. Hay que tener en cuenta que este hombre sólo fue a la escuela hasta los siete años allá en Jaén. Creo que aprendió a leer en la mili. Pero el catalán no lo habla. Sus amigos son castellanos. Cuando le hablan en catalán, se da cuenta que al contestar él en castellano, su interlocutor le hace también en castellano.

—Si el otro no entendiera el castellano —me dice—, yo le hablaría en catalán, o lo chapurrearía lo suficiente como para que me entendiera.

Y añade, luego de una pausa:

—Lo que más me molesta es que se burlen de mi acento, del modo que hablo...

Verdaderamente, tiene un gran acento andaluz.

Este hombre trabaja de vigilante de noche en la estación del Metro. Dispone de largos intervalos de tiempo durante la noche y entonces escribe sus poesías. Son unas poesías llenas de incorrecciones gramaticales, con un regusto popular de romance de ciego. Se conoce que ha leído a García Lorca y también a Gabriel y Galán, un cóctel peligroso para ciertas rústicas imaginaciones. Hablan de amor, de pasiones, de recuerdos, de fiestas, de procesiones... Teniendo en cuen-

ta sus estudios, su cultura y educación, tendríamos que decir que están muy bien. Pero ya sé que se me argumentará que esto, en arte, no sirve. Es una lástima. Su emoción creadora en estas noches de vigilia debe haber sido tan estremecedora como la de cualquier fecundo, egregio y fácil poeta. De todos modos, lo que yo quería explicar no es esto. Entre las poesías de este señor he encontrado una que me ha interesado. Se la he pedido y me la ha dado. Es ésta. Se titula: "*El charnego*".

Mira que llamarme a mí,  
 los de esta tierra, *charnego*.  
 ¡A mí!, que más que ellos mismos  
 la adoro y estoy queriendo.  
 Yo, que vine a Barcelona,  
 cuando aún era un mozuelo,  
 y corría por mis venas  
 sangre ardiente como el fuego,  
 y mis pulsos resistían  
 como barrotes de acero,  
 y me adapté a sus costumbres  
 y fui lo que ellos quisieron.  
 Que si oía una sardana  
 retozaban en mi cuerpo  
 veinticuatro primaveras  
 llenas de ilusión y anhelo.  
 Esa música divina,  
 su creación y su pueblo,  
 se me metió poco a poco  
 en lo mejor de mi pecho.  
 Puse mi grano de arena  
 para alzar el monumento  
 que Barcelona merece  
 por su fe y conocimiento.  
 Y no pude darle más,  
 pero busqué en mi cerebro  
 y le dediqué las horas  
 más felices que recuerdo.  
 Me convertí en ciudadano  
 de esta tierra que venero  
 con amor puro y profundo,  
 con las ansias de mi cuerpo.  
 ¡Ay!, si hubiera sido pintor,

qué cuadros hubiese hecho  
de tan hermosos jardines,  
tus parques y tus paseos.  
Cuántas flores escogidas  
del jardín de mi cerebro  
hubiera plasmado el arte  
en un claro y lindo lienzo,  
diciéndote: Barcelona,  
¡oh, perla del universo!,  
la flor más linda y hermosa  
del grandioso pueblo ibero:  
soy ese que todos llaman  
¡el forastero, el *charnego*!,  
pero ninguno te adora  
con la fe que yo te quiero.  
Ninguno, estoy muy seguro,  
te tiene en el pensamiento  
día y noche, noche y día,  
permanente en mis recuerdos.  
¡Ay!, Barcelona preciosa,  
te quiero porque te quiero,  
sin importarme que digan  
si soy o no soy *charnego*.

## Actividad 2

A continuación, debéis leer el siguiente artículo referente a determinados conflictos raciales.

### NO SOMOS XENÓFOBOS, PERO...

Un estudio advierte de un nuevo tipo de racismo en España en ámbitos como empleo, vivienda y escuelas

20minutos.es/Efe. 21.03.2006 - 16:48h

La encuesta ha sido realizada por el Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía para el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Durante la presentación del **Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia**, la secretaria de Estado de Inmigración, Consuelo Rumí, tildó de "muy positivos" los resultados obtenidos, aunque con matices.

De hecho, los expertos aprecian manifestaciones **más sutiles de discriminación en ámbitos de la vida cotidiana**, como en el colegio, la vecindad o, por ejemplo, a la hora de alquilar una vivienda a una persona extranjera, tal y como explicó la directora general de Integración de los Inmigrantes, Estrella Rodríguez.

Hay consenso sobre la concesión de derechos sociales y de ciudadanía a inmigrantes instalados de forma regular

El 65% de los encuestados "**valora positivamente** la existencia de personas de origen racial, religión y cultura diferentes".

Dos de cada tres consideran " inaceptable que se excluya a una alumna de un colegio por llevar el velo islámico". También hay consenso acerca de la concesión de derechos sociales y de ciudadanía a los inmigrantes instalados de forma regular en España.

En este sentido, un 85% está a favor de que traigan a su familia, un 91% que cobren el subsidio del paro, un 80% que voten en las municipales y **un 86% que puedan obtener la nacionalidad española**. Además, dijo Rumí, el 62% de los encuestados no está de acuerdo con que los extranjeros quiten puestos de trabajo a los españoles aunque el 59% comparte que, al aceptar los inmigrantes sueldos más bajos, hacen que bajen los salarios.

La encuesta, realizada por teléfono a 2.400 personas, también refleja que dos de cada tres españoles (67%) opina que tanto los **actos violentos** cometidos por inmigrantes contra españoles como los de españoles contra inmigrantes "**son hechos aislados**". La mayoría de la población **no admite los insultos racistas** y los considera un delito susceptible de ser sancionado penalmente .

**Objetivos del Observatorio:** los objetivos de esta nueva unidad son hacer un **diagnóstico periódico de la situación** del racismo en España, establecer cauces de comunicación con organizaciones y promover el principio de igualdad. Para alcanzar el primer objetivo se diseñará e implantará un sistema de información para la permanente recogida y análisis de información relacionada con la lucha contra el racismo y la xenofobia.

El Observatorio realizará estudios que diagnostiquen la situación española, y su labor será difundida a través de una web del [ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales](#).

El Observatorio ofrecerá apoyo técnico al Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico.

El Consejo podrá **asistir a las víctimas de actitudes racistas** y mediar para orientarlas hacia la vía penal o civil o bien para que opten por una reclamación administrativa.

### Actividad 3

Ahora tenéis que contestar las siguientes cuestiones:

- a) Identifica qué elementos componen la noticia (titular, subtítular, entrada o encabezamiento, cuerpo de la noticia).
- b) ¿Qué puedes comentar sobre la presentación visual de la noticia: tipo de letra, tamaño, etc.?
- c) ¿Cuál es la organización interna del cuerpo de la noticia?
- d) En el siguiente cuadro se presentan las principales características del lenguaje periodístico. Señala cuáles cumple el artículo que hemos leído.

Lenguaje periodístico

- nominalizaciones y construcciones nominales sin artículo
- utilización del presente de indicativo y el imperfecto narrativo
- tendencia a la utilización de formas pronominales, pasivas, impersonales, etc.
- Oraciones introducidas por formas no personales
- Utilización de recursos lingüísticos (eufemismo, perífrasis, preguntas retóricas, etc.)
- Utilización de gran cantidad de neologismos y extranjerismos
- Uso de modismos y frases hechas
- Uso generalizado de siglas y acrónimos y sus derivados

**Actividad 4**

Partiendo de la noticia anterior, podéis establecer un debate distribuyendo la clase por grupos. Habrá una preparación previa de unos cinco minutos sobre lo que vais a exponer. A continuación, el profesor grabará en vídeo el debate, para realizar posteriormente su análisis.

El primer grupo representará a los emigrantes en España-Cataluña, el segundo grupo a los empresarios, el tercer grupo al representante de la ONG SOS Racismo, el cuarto grupo a diversos políticos (PSC-PSOE, PP, ICV, ERC...), el quinto grupo a un “sin papeles”. El profesor/a hará de moderador/a.

## **UNIDAD 14 Referencias culturales en *Últimas tardes con Teresa* Temporización: 4h**

### **Objetivos de aprendizaje**

- conocer el mundo cultural hispano

### **Conceptos**

- referencias de manifestaciones culturales (literatura y música)
- la canción protesta
- americanismos

### **Actividades de enseñanza-aprendizaje**

#### **Actividad 1**

En la novela aparecen referencias a obras españolas escritas en 1955: *Pido la paz y la palabra* de B. de Otero y *Duelo en el Paraíso* de J. Goytisolo.

“Cambio de tema: todavía arrastraron desganadamente algunas opiniones con una novela de **Juan Goytisolo, *Duelo en el Paraíso*** (Te lo prestaré, luego me lo recuerdas... Está en mi mesilla de noche”), y Luis habló de ***Pido la paz y la palabra*, de Blas de Otero**. Ella se sirvió otra ginebra” (p. 166)

Escuchad el siguiente poema de Blas de Otero cantado por Paco Ibáñez y comentad oralmente los siguientes aspectos:

- a) Palabras iniciales de Sancho Panza: invitación del pueblo a que el poeta supere sus angustias
- b) Visión que trasmite el poeta
- c) Período de la historia de España que refleja (situación política)
- d) Otero intenta dirigirse a la inmensa mayoría: lenguaje sencillo
- e) Concepción de la poesía como lucha y como construcción

*...porque la mayor locura que  
puede hacer un hombre en esta  
vida es dejarse morir, sin más  
ni más...*

*SANCHO.  
(Quijote, II, cap.74.)*

Me llamarán, nos llamarán a todos.  
Tú, y tú, y yo, nos turnaremos,  
en tornos de cristal, ante la muerte.  
Y te expondrán, nos expondremos todos  
a ser trizados ¡zas! Por una bala.

Bien lo sabéis. Vendrán  
por ti, por ti, por mí, por todos  
Y también  
por ti.  
(Aquí no se salva ni dios. Lo asesinaron.)

Escrito está. Tu nombre está ya listo,  
temblando en un papel. Aquel que dice:  
abel, abel, abel... o yo, tú, él...

Blas de Otero

## Actividad 2

Otra referencia que aparece en la novela es sobre Atahualpa Yupanqui:

“Su padre se había ido a Blanes a última hora de la tarde. Vicenta le sirvió la cena, pero ella apenas la probó. Puso discos de Atahualpa Yupanqui, bebió dos ginebras cortas con mucho hielo y se fue a la cama con una tercera, la cabeza estallándole de dudas y divagaciones!” (p.376)

A continuación te presentamos un texto sobre la canción protesta. Una vez leído y comentado en clase, podéis escuchar canciones de diversos cantantes relacionados con el movimiento, entre ellos Atahualpa Yupanqui.

- ¿Qué tema plantea cada canción?
- ¿Crees que las reivindicaciones de entonces siguen vigentes en la actualidad?
- ¿Existen en tu país las “canciones protesta”? ¿Qué denuncian o reclaman?



[http://es.wikipedia.org/wiki/Canción\\_protesta](http://es.wikipedia.org/wiki/Canción_protesta)

## CANCIÓN PROTESTA

**Canción protesta** era la denominación que recibía la canción de autor de los años 60 y 70.

De fuerte contenido reivindicativo, se caracterizaba por su compromiso político y social de izquierdas. Se pueden fijar sus precursores en las canciones sindicalistas y partidistas de finales del siglo XIX, e incluso en los himnos de las revoluciones liberales. Uno de sus grandes precursores fue el sindicalista Joe Hill, quien sería condenado a muerte y ejecutado en 1915. Más inmediatas son las canciones populares de la Guerra Civil Española (algunas de las cuales serían luego recuperadas por cantautores y grupos de punk y ska) y las canciones francesas de la Resistencia durante la II Guerra Mundial.

Si bien puede hablarse de precursores como Joe Hill, la canción protesta como tal nace entre la década de los 40 y de los 50 en distintos países: en Estados Unidos, con Pete Seeger, Woody Guthrie, Leadbelly o Mavina Reynolds; en Latinoamérica, con Violeta Parra, Atahualpa Yupanqui; y en Francia, con Edith Piaff, Georges Brassens y Jacques Brel entre otros.

La canción protesta en España fue particular, aunque guardando en su mayoría más relación con la canción francesa y latinoamericana que con la norteamericana. Sus precursores, desde los últimos 50 y primeros 60, son Chicho Sánchez Ferlosio, con canciones muy comprometidas, Paco Ibáñez desde Francia, poniendo música a los poetas españoles de todas las épocas, y Raimon desde Valencia, el primero en musicar a poetas catalanes. Dejando al lado excepciones como Pau Riba o Sisa -que abogaban por una música más progresiva-, estuvo ligada al activismo antifranquista, a la denuncia de la situación de los colectivos más desfavorecidos (campesinos, obreros, emigrantes), a la reivindicación cultural popular, al rescate de poetas prohibidos por el régimen de Franco, así como a poetas regionales, y, dependiendo de la región, al rescate de lenguas y dialectos soterrados por el régimen bajo la idea de la España única. Respecto a la música se opta generalmente por dos medios de expresión: el estilo francés (Lluís Llach, Pi de la Serra, Serrat) y la música tradicional regional del país (dependiendo del origen del solista o grupo: Labordeta, Víctor Manuel, Los Sabandeños, Mikel Laboa, Imanol, Nuevo Mester de Juglaría); pero también hay quien opta por el estilo norteamericano (Jaume Arnella), o el estilo rock contemporáneo (Riba), e incluso el jazz (Lluís Llach) o la salsa (Caco Senante); y finalmente también autores de canción satírica como Pi de la Serra, Javier Krahe o los grupos Desde Santurce a Bilbao Blues Band y La Trinca.

En latinoamérica los años 60,70 y 80 sería también la época de mayor auge de la canción protesta,

con artistas como Mercedes Sosa, Daniel Viglietti, Carlos Puebla, León Gieco o Ignacio Copani. En Chile surgirá el movimiento de la Nueva Canción Chilena, con Víctor Jara, Isabel Parra o Quilapayún entre otros. Estos movimientos de canción protesta tendrán una influencia decisiva en algunos de los intérpretes de canción protesta en España.

En la actualidad la Canción Protesta se ha convertido en un método para expresar el sentir de la juventud en contra del sistema en el que viven, pero no hay la persecución política que había en la década de los 70.

### PREGUNTITAS SOBRE DIOS

(...)

Yo canto por los caminos,  
y cuando estoy en prisión  
oigo las voces del pueblo  
que canta mejor que yo.

Hay un asunto en la tierra  
más importante que Dios,  
y es que nadie escupa sangre  
para que otro viva mejor.

¿Que Dios vela por los pobres ?  
Tal vez sí, y tal vez no.  
Pero es seguro que almuerza  
en la mesa del patrón.

Atahualpa Yupanqui (Argentina)

### POR ELLOS CANTO

(...)

Los combates de la vida  
Son tantos, tantos y tantos:  
Por ellos canto.

En el color de mi infancia  
Mis ojos ven doloridos  
A niño que mira a un padre  
Y una madre divididos.

Los llamados de la falta  
Son tantos, tantos y tantos:  
Por ellos canto.

(...)

Daniel Viglietti (Uruguay)

### MANIFIESTO

Yo no canto por cantar  
ni por tener buena voz.  
Canto porque la guitarra  
tiene sentido y razón.

(...)

Que no es guitarra de ricos,  
ni cosa que se parezca.  
Mi canto es de los andamios.  
Para alcanzar las estrellas.  
Que el cante tiene sentido  
cuando palpita en las venas  
del que morirá cantando  
las verdades verdaderas.

(...)

Víctor Jara (Chile)

### CANTO A LA LIBERTAD

Habrá un día en que todos  
al levantar la vista  
veremos una tierra  
que ponga libertad(bis)

Hermano aquí mi mano  
será tuya mi frente  
y tu gesto de siempre  
caerá sin levantar  
huracanes de miedo  
ante la libertad  
(...)

José Antonio Labordeta (España)

**Actividad 3**

Por parejas, escoged alguno de los epígrafes que encabezan los capítulos de *Últimas tardes con Teresa*, tratad de localizar la obra a la que pertenece y analizad la relación que mantiene (contraste, anticipo, ironía...) con el contenido del capítulo.

Posterior exposición oral y entrega por escrito al profesor/ a

**Actividad 4**

Te presentamos una serie de juegos verbales que utiliza Marsé: deformaciones de nombres, mezclando los de los personajes con los de conocidos intelectuales o actores, que en la época estaban de moda entre los jóvenes españoles comprometidos.

Intenta averiguar de qué personajes se trata y comentad los nombres resultantes:

Nombre inventado	referentes
Marujita de Beauvoir	Maruja + .....
Manolo Sartre	..... + .....
Jean Paul Pijoaparte	.....+ .....
Teresa de Beauvoir	.....+ .....
Teresa Moreau	.....+.....

**UNIDAD 15** La adaptación cinematográfica

Temporización: 3h

**Objetivos de aprendizaje**

- analizar la relación entre literatura y cine y sus resultados

**Conceptos**

- literatura y cine: la adaptación

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Lee el siguiente artículo referente a las adaptaciones cinematográficas de diversas obras de Marsé:

EL MUNDO <u>CULTURA</u> Sábado, 6 de noviembre de 1999
--

**El (imposible) idilio entre el cine y la obra de Juan Marsé**

*La mayoría de las adaptaciones de sus novelas acabó en fracaso y, a veces, en peleas dialécticas con los directores*

BORJA HERMOSO

MADRID.- El incidente entre Andrés Vicente Gómez y Víctor Erice a raíz de *El embrujo de Shanghai* no ha sido el único mojón negativo en la historia de las adaptaciones cinematográficas de la obra literaria de Juan Marsé. El propio autor de novelas como *Si te dicen que caí*, *Ultimas tardes con Teresa* o *Encerrados con un solo juguete* ha admitido en multitud de ocasiones que su relación con el cine -pese a haber sido él mismo guionista y crítico- ha sido por lo general «de mala suerte». Estos son algunos hitos de esa irregular y a veces tortuosa relación.

*La oscura historia de la prima Montse* (1977). Siete años después de su publicación, el realizador catalán Jordi Cadena firmaba su opera prima llevando al cine este melodrama de Marsé, que fue interpretado en la pantalla por Ana Belén, Ovidi Montllor, Mirta Miller y Xavier Elorriaga.

No hace falta decir que esta película, además de provocar un brote de ira en Marsé («una adaptación desgraciada», dijo, pasó prácticamente desapercibida para el público. No para la crítica, que la machacó.

*La muchacha de las bragas de oro* (1980). Juan Marsé consideró que la transposición al cine (por parte de Vicente Aranda) de esta historia de adolescencias y humedades era, si

no brillante, al menos digna. Victoria Abril, ya de jovencita, daba mucho la nota con sus transparencias doradas. Viéndola hoy, uno cree estar ante una especie de Bilitis a la española.

*Últimas tardes con Teresa* (1983). Lo peor de lo peor, si hacemos caso al juicio del interesado, Juan Marsé. El director Gonzalo Herralde perpetró, según el autor del libro, «una desdichada traslación al cine de imágenes que no dicen nada, que no transmiten nada, que son puros cromos con una historia a la que le falta todo lo que tenía la novela: imaginación visual, ironía y humor». Maribel Martín -que fue de lo poco salvable-, Patricia Adriani y Cristina Marsillach formaron el reparto femenino.

En cuanto al papel del Pijoaparte -una de las grandes creaciones dentro de la galería de personajes de Marsé- el actor Ángel Alcázar demostró fehacientemente que ser guaperas no basta para gustar a la cámara.

*Si te dicen que caí* (1989). Vicente Aranda insiste en la obra de Marsé. Victoria Abril, Jorge Sanz, Antonio Banderas y Javier Gurruchaga encabezaron el reparto de esta adaptación de la novela homónima de Marsé, quien siempre ha dicho: «No es de lo peor que han hecho con mis libros en el cine».

Sin embargo, al novelista barcelonés no le hizo ninguna gracia el hecho de que Victoria Abril llegara al rodaje de la película embarazada de seis meses: «Aunque esto era motivo de recesión del contrato, Aranda decidió seguir adelante con el rodaje, y el resultado fue que las escenas eróticas con Victoria Abril resultaron brutales». El retrato de la Barcelona mísera y humillada de la posguerra quedó descafeinado en manos de Vicente Aranda. «Le sobra sadismo y le falta ternura», dijo en su día Marsé.

*El amante bilingüe* (1993). Última relación Aranda/Marsé y, desde luego, no la más tormentosa de todas. La novela, que había obtenido el Premio Ateneo de Sevilla, evocaba el conflicto lingüístico catalán.

La película, finalmente protagonizada por Imanol Arias y Ornella Muti, no tuvo precisamente un camino de rosas, ya que Vicente Aranda vio cómo el productor Andrés Vicente Gómez suspendía el rodaje al no resultar seleccionado el proyecto para las subvenciones anticipadas del Ministerio de Cultura. Posteriormente, la película pudo rodarse, y con el elenco previsto.

En cualquier caso, es difícil que el cruce de caminos entre la obra narrativa de Juan Marsé y la cámara de Vicente Aranda vuelva a repetirse. En una entrevista reciente (suplemento El cultural) el autor de *El embrujo de Shanghai* se explayaba así sobre el cine del director barcelonés: «Yo jamás he dicho que Aranda traicionara mis libros; he dicho lisa y llanamente que sus películas son malas, y son malas no porque se parezcan poco o nada al original literario (eso me tiene sin cuidado) sino porque están mal hechas, son películas mal resueltas, tanto de guión como de factura, digan lo que digan los halagadores y botafumeiros diversos que rodean a este director...». ¿Cómo será la relación Marsé/Fernando Trueba?

## Actividad 2

A pesar de las “delicadas” relaciones entre Marsé y los directores de cine, la última obra de Marsé, *Canciones de amor en Lolita's club* (2005), también ha sido adaptada cinematográficamente.

Debate: una vez leído el artículo periodístico sobre las adaptaciones cinematográficas de Masé en el cine y vista la película *Últimas tardes con Teresa*, comentar los siguientes temas:

- a) Los aspectos positivos y/o negativos que encontréis entre la novela y la película
- b) ¿Consideráis acertada la opinión que se transmite en “El (imposible) idilio entre el cine y la obra de Juan Marsé”?
- c) Lee el siguiente extracto de la novela y analiza si el personaje cinematográfico representa fielmente al de la novela (tipo de registro y de acento de Manolo). Puedes consultar lo trabajado en la unidad 4 sobre las variedades del español.  
“En la voz del murciano había una secreta arrogancia que a veces traicionaba su evidente esfuerzo por conseguir un tono respetuoso. Su acento era otra de las cosas que llamaba la atención; era un acento que a ratos podía pasar por sudamericano, pero que, bien mirado, no consistía más que en una simple deformación del andaluz pasado por el tamiz de un catalán de suburbio –con una dulce caída de las vocales, una abundancia de eses y una ternura en los giros muy especial-, deformación puesta al servicio de un léxico con pretensiones frívolas a la moda un abuso de adverbios que a él le sonaban bien aunque no supiera exactamente dónde colocar.” (pág. 29)
- d) ¿Consideras adecuado el final presentado en la versión cinematográfica en relación con el final de la novela? Justifica tu respuesta.
- e) Normalmente, ¿te decantas por la novela o la versión cinematográfica? ¿Por qué?

**UNIDAD 16 Valoración final de la obra (*evaluación final*)      **Temporización: 2h******Objetivos de aprendizaje**

- consolidar correctamente tanto comprensión como expresión oral y escrita, en relación a las actividades trabajadas a lo largo del curso.

**Conceptos**

- la exposición oral y el comentario de texto

**Actividades de enseñanza-aprendizaje****Actividad 1**

Esta actividad representará la evaluación final. Cada alumno deberá escoger uno de los temas siguientes y exponerlo oralmente ante el grupo y posteriormente entregarlo por escrito al profesor, el cual evaluará ambas actividades.

- 1) Los personajes (se puede escoger un único personaje o varios)
- 2) Las relaciones sentimentales
- 3) El determinismo
- 4) Ironías del autor, parodias de tópicos catalanistas, etc.
- 5) Relación entre la clase burguesa y la clase baja
- 6) Consecuencias que acarrea confundir los ideales y las ensoñaciones con la realidad
- 7) Tema libre (relacionado con la novela)

## CONCLUSIÓN

Con esta memoria de máster se ha intentado contribuir en el ámbito de la enseñanza del español como L2. A través de la lectura y del análisis de la obra *Últimas tardes con Teresa* de Marsé se ha pretendido realizar un trabajo pedagógico que abarque el ámbito lingüístico, histórico, social y cultural. Asimismo, se han incorporado materiales didácticos relacionados con las TIC (DVD, CD, páginas de Internet). Todo ello pretende ofrecer una propuesta práctica a alumnos de ELE con un nivel avanzado en el dominio y comprensión del español.

Nos hemos centrado en el análisis que efectúa Marsé sobre la sociedad barcelonesa de los años 56-57, mediante el cual se desprende la conclusión de la existencia de grupos sociales que son impenetrables entre sí. El novelista plantea una historia de amor entre Manolo (un “charnego”, un ladrón) y Teresa (universitaria, perteneciente a la alta burguesía catalana). Las diferencias de clase aparecen representadas simbólicamente por los diferentes espacios urbanos: El Carmelo simboliza la clase obrera y San Gervasio la burguesía catalana. Ambos mundos vendrán configurados mediante un lenguaje paródico que funciona como indicador del conflicto sociolingüístico y que presenta a unos personajes que fingen lo que no son y que no tienen ninguna posibilidad de realizar su aventura: los universitarios burgueses que juegan a hacer la revolución y el Pijoaparte que muestra sus anhelos de ascenso social. Mediante la novela se ha intentado que los alumnos lleguen a apreciar las principales modalidades diatópicas (geográficas), diastráticas (socioculturales) y diafásicas (el hablante) del español.

La realización de comentarios sobre determinados fragmentos de la obra pretende profundizar en aspectos lingüísticos, literarios y culturales. Y en consecuencia, facilitar en el aula la intervención directa por parte del alumno, quien podrá expresar sus opiniones, las diferencias y semejanzas que observa entre su cultura y la nuestra. Se pretende, pues, evitar que el profesor reduzca la clase a una mera explicación lingüístico-literaria y que el alumno esté guiado en todo momento, ya que de esta manera lo único que conseguiríamos sería eliminar la función comunicativa del texto literario. Intentaremos que el estudiante tenga una participación activa, que entre en contacto con una serie de textos de los cuales sea partícipe. Suponemos que aquellos alumnos que optan por un curso literario en ELE



muestran interés por la literatura. Esta visión nos ayuda a fomentar lectores de L2 que disfruten con la literatura española y que trabajen con autonomía para que valoren su propio aprendizaje. En este sentido, el trabajo en grupo contribuye enormemente. Por ello hemos apostado a lo largo de las diferentes unidades didácticas por trabajar en grupo, ya que los alumnos aportan sus propias iniciativas, cooperan y forman parte de la interacción en el aula.

Como complemento al trabajo sobre la novela, se ha propuesto la versión cinematográfica, mediante la cual se procede a un debate sobre la relación entre cine y literatura. Mediante el análisis de la película se ofrece una visión complementaria a la aportada por la literatura sobre la realidad de Barcelona (su historia y transformación), ciudad en la que el grupo-clase efectúa el curso de L2. También se emplean mapas que ofrecen las diferencias entre la Barcelona actual y la imagen de la ciudad tal y como era en el período histórico estudiado.

Al finalizar el curso el reto para el profesor será que los estudiantes hayan entendido la novela y que la hayan disfrutado. Ambos aspectos son gratificantes tanto para el docente como para el alumnado. Es importante que el alumno sea capaz de deleitarse en la lectura, que valore el aprendizaje y que enriquezca su visión de la literatura española, así como del idioma y de la cultura. Para ello debemos valorar la interpretación del texto, es decir, poner énfasis en el descubrimiento del texto y no tanto en las explicaciones morfo-sintáctico-léxicas, como suele suceder en una clase de L2. Tenemos que dar libertad al lector para que aprenda a disfrutar con la literatura española y a recrearse ante un texto literario. En definitiva, el profesor intentará que el alumno sienta la literatura como expresión del ser humano y valore la lectura como un acto independiente e íntimo que le abre al mundo.

Esperamos que el trabajo sea de utilidad para profesores de ELE y deseamos que las actividades presentadas les faciliten su tarea docente. Hay que tener presente que cabe la posibilidad de adaptación de las actividades según las circunstancias concretas en las que se desarrollen las clases de cada docente y dependiendo del grupo-clase. En este sentido, el modelo de programación presentado es flexible y puede experimentar variaciones y actualizaciones en su propuesta temática.

Por último, me gustaría dejar constancia de mi agradecimiento a Marcelino Jiménez León por la labor y el seguimiento continuo que ha hecho sobre el presente trabajo y a Francesc Roca por los consejos y comentarios aportados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ABBS, B. (1976): *Strategies*, Londres, Longman.
- ALDRICH, M.C. (2000): “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25/09/1999, V.1, pp. 59-64.
- ABRIL, Manuel (2004): *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*, Málaga, Aljibe.
- ARTUÑEDO, Belén y GONZÁLEZ, Teresa (1999): “Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 9-20.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.
- AUSTIN, J. L. (1970): *Ensayos filosóficos*, Madrid, Revista de Occidente.
- BELL, T. (1998), “Extensive Reading: Why? And How?”, en <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Bell-Reading.html>
- BLANCO, Esther (2005, núm.3): “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”, en [www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml)
- CASSANY, Daniel (1999): “La composición escrita en E/LE”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 47-66.
- CANALE, Michael (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy”, *Language and Communication, Longman Group* (“De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, traducción de Javier Lahuerta, en *Competencia comunicativa*, Madrid, Ed. Edelsa, 2000).

- CANDEL, Francisco (1976): *Los otros catalanes*, Ed. Península, Barcelona
- CELAYA, Gabriel (2000): *Memorias inmemorables*, Ed. Cátedra, Madrid
- COLLIE, J. & SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, CUP, Cambridge.
- COSERIU, E. (1987): “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, 1987, p. 25.
- COSTE, D. et al. (1976), *Un niveau seuil*, Estrasburgo, Conseil de l’Europe
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1993): *Introducción a la Pragmática*, Madrid, Antrophos.
- ESTÉVEZ COTO, M. (1994), “La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y español como segunda lengua” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 13-21.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005, núm. 3): “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, en [www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml)
- GARCÍA NARANJO, Fina y MORENO, Concha (2001): “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en M<sup>a</sup> Antonia Martín Zarrasquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, pp. 819-829.
- GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador, (1991): “La literatura en la enseñanza de español para extranjeros”, en *II Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.

- GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996): *Teaching literature in a foreign language. Language Teaching*, vol. 29, núm. 4, pp. 213-225, oct-96.
- GÓMEZ, L. (1998): “El español de la otra orilla: invocando al Dios de la palabra”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 407-412.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversations”, en P. Cole y J. L. Mogan, *Syntax and Semantics*. Vol. III, *Speech Acts*, Nueva York, Academic Press.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R. (1976): *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HERNÁNDEZ BLASCO, M. J. (1991): “Del pretexto al texto”, *Cable*, 7, pp.9-13.
- HERNÁNDEZ, Charo (2000): “La expresión escrita en el aula”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25/09/1999, V.2, pp. 909-918.
- HERNÁNDEZ, M. Rosario (1998): “Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 437-443.
- HYMES, D. H. (1972): “Models of the Interaction of Language and Social Life”, en J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva Cork, Basil Blackwell, pp. 35-71.
- HYMES, D. H. (1972): “Acerca de la competencia comunicativa” en *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, Horsori, pp. 27-46, traducción de P. Horrillo Calderón del artículo “On communicative competence”, en *Sociolinguistics*, Pride & Holmes, 1972.

- JUÁREZ, Pablo (1998): “Cómo hacer un taller literario de cuentos en la clase de español como lengua extranjera”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 479-486.
- LAZAR, Gillian (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. C.U.P, Cambridge.
- LERNER, Ivonne (2000): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25/09/1999, V.1, pp. 401-408.
- LLOBERA, Miquel (1995): “Discurso generado y aportado en la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, Horsori, pp. 17-38.
- LLOBERA, Miquel (1995): “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”, en *Competencia Comunicativa*, Madrid, Edelsa, pp. 5-26.
- LOZANO, Jesús Gustavo (2005, núm. 3): “Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno”, en [www.sgei.mec.es/redele/revista.shtml](http://www.sgei.mec.es/redele/revista.shtml)
- MANTECÓN, Benjamín (1988): *Didáctica de la lengua y la literatura españolas: textos, objetivos y actividades*, Málaga.
- MARSÉ, Juan (2006): *Últimas tardes con Teresa*, Barcelona, Mondadori (Debolsillo), [1966]
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1995): “Las tareas en la enseñanza de E/LE a adultos”, en *La enseñanza de la lengua por tareas*, coord. Manuel Siguán, Barcelona, Horsori, pp. 39-56.

- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Lenguaje y Textos*, núm. 16, pp. 101-131.
- MARTÍNEZ, Matilde (2004, núm. 0): “‘Libro, déjame libre’. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, en [www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml)
- MENDOZA, Antonio. (1991), “Literatura, cultura, intercultural, reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, nº 3, pp. 19-42.
- MENDOZA, A. (1994a): “Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje de lengua extranjera”, en *Problemas y métodos en la enseñanza de E/LE*, SGEL, pp. 313-324.
- MENDOZA, A. (1994b): “La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica”, en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*, Barcelona: ICE-UAB, pp. 126-133.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca.
- MENDOZA, A. (2004, núm. 1) : “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, en redELE, nº 1, junio de 2004 (Revista electrónica de didáctica) <http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml>
- PLYMEN, A. M. (1998): “Análisis de textos”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 645-650.
- POCH OLIVÉ, D. y HARMEGNIES, B. (1994): “Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 105-110.

- PORROCHE, Margarita (1998): “Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 651-660.
- PRADO, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.
- SANTAMARÍA, Laura (2000): “Acercamiento del español Americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios”, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 septiembre 1999, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, 2000, pp. 647-654.
- SEARLE, K. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.
- SIGUÁN, Miquel (1995): “La enseñanza de la lengua por tareas”, en *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, Horsori, pp. 7-10.
- SITMAN, R. y LERNER, I. (1996): “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*, Málaga, ASELE, pp. 227.
- SMITH, Frank, (1984): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México.
- STEMBERT, Rudolf (1999): “Propuestas para una didáctica de los textos literarios en la clase de E/LE” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp.247-266.
- UBACH, A. (1998): “La literatura contemporánea en la clase de español”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 823-831.



- VAN EK, J. (1975): *The Threshold Level*, Estrasburgo, Conseil de l'Europe, CCC.
- VÁZQUEZ, Manuel (1996): "Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas" en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 237-262.
- VIGOTSKIJ, L.S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- VV.AA., (1983): *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- VV.AA., (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VV.AA., (2005): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*, Madrid, Carabela, SGEL.
- VV.AA., (1996): *Profesor en acción I, II, III*, Madrid, Edelsa.
- WIDDOWSON, H. (1972): *Teaching of English as Communication*. ELT. Vol.27
- WIDDOWSON, H. (1975): *Stylistics in the Teaching of Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press
- ZANÓN, J. y ALBA, J.M. (1995). "Gramática, contenidos y tareas en la clase de lengua extranjera" en *La enseñanza de la lengua por tareas*, coord.. Miquel Siguán, Barcelona, Horsori, pp. 57-65.

### **Manuales de consulta**

- *A fondo*, (2003): (curso de español-nivel avanzado), SGEL, Madrid.
- *Gente 3*, (2004):, (libro del alumno), Difusión, Barcelona.
- *Gente 4*, (2004): (libro del alumno), Difusión, Barcelona.
- *Planet@ 4*, (2000): (libro del alumno), Edelsa , Madrid.
- *Sueña 4*, (2001): (libro del alumno), Anaya, Madrid.

### **Páginas de Internet de interés**

- [www.biografiasyvidas.com](http://www.biografiasyvidas.com)
- [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)
- [www.clubcultura.com/culbliteratura/clubescritores/marse/index.htm](http://www.clubcultura.com/culbliteratura/clubescritores/marse/index.htm)
- [www.cvc.es](http://www.cvc.es)
- [www.elenet.org](http://www.elenet.org)
- [www.escritores.org/juanmarse.htm](http://www.escritores.org/juanmarse.htm)
- [www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/marse](http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/marse)
- [www.jmserrat.com/bio/marse.html](http://www.jmserrat.com/bio/marse.html)
- [www.mec.es/redele](http://www.mec.es/redele)
- [www.mil-libros.com.mx/teresa.htm](http://www.mil-libros.com.mx/teresa.htm)

### **Videoteca**

- *Últimas tardes con Teresa*, dirigida por Gonzalo Herralde, 1984. Protagonistas: Maribel Martín y Ángel Alcázar.
- *Barrio*, dirigida por Fernando León de Aranoa, 1998. Protagonistas: Crispulo Cabezas, Tomás Benito “Timy” y Eloi Yebra.
- BENEDETTI, Mario (2004): *Inventario Uno (parte primera, 1950-1975)*, serie *De viva voz*, Madrid, Visor Libros.

- IBÁÑEZ, Paco (2002): concierto Palau de la Música, Barcelona.
- JARA, Víctor (2003): *El derecho de vivir en paz. Antología*, Chile.
- *Los lunes al sol*, dirigida por Fernando León de Aranoa, 2002. Protagonistas: Javier Bardem, Luis Tosar y José Ángel Egido.
- *La flor de mi secreto*, dirigida por Pedro Almodóvar, 1995. Protagonistas: Marisa Paredes, Juan Echanove e Imanol Arias.
- *El perro del hortelano*, dirigida por Pilar Miró, 1996. Protagonistas: Ana Duato, Carmelo Gómez y Emma Suárez.
- VIGLIETTI, Daniel (1994): *A dos voces. Viglietti-Benedetti*, Argentina.