



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

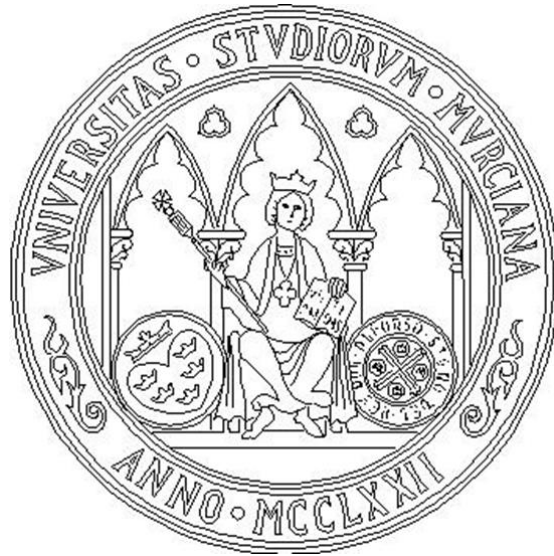
## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**La Competencia Literaria en la Enseñanza del  
Español como Lengua Extranjera en Alumnado  
Universitario. Una Investigación en la Acción  
Educativa**

**D. José Coloma Maestre**

**2021**





# UNIVERSIDAD DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

La competencia literaria en la enseñanza del español  
como lengua extranjera en alumnado universitario. Una  
investigación en la acción educativa

Presentada por

José Coloma Maestre

Dirigida por

Dra. María Teresa Caro Valverde

Dr. Juan Antonio Solís Becerra

2021



Al recuerdo imborrable de mis abuelos: Quina, Juanita, Pepe y Pedro.

Sin familia y sin memoria no hemos existido.



*Otro tiempo vendrá distinto a este.*

*Y alguien dirá:*

*«Hablaste mal. Debiste haber contado  
otras historias:*

*violines estirándose indolentes*

*en una noche densa de perfumes,*

*bellas palabras calificativas*

*para expresar amor ilimitado,*

*amor al fin sobre las cosas*

*todas».*

**Ángel González**

*Donde queríamos estar, estamos.*

**Nudozurdo**





## Agradecimientos

Sostiene un proverbio africano que *si quieres ir rápido camina solo, si quieres llegar lejos ve acompañado*. Por ello, como yo me he sentido muy bien acompañado en la escritura de esta tesis doctoral, querría expresar mi más sincero agradecimiento a las siguientes personas:

A mis directores, la Dra. Mayte Caro Valverde y el Dr. Juan Antonio Solís Becerra, porque su paciencia, generosidad y profesionalidad me han guiado y ayudado en todo momento para que yo no desfalleciera y que todas las piezas del puzle fueran ajustando.

A los doctores Pedro Guerrero Ruiz y Manuel Pérez Gutiérrez, porque con su sabiduría me animaron a emprender este viaje.

A los alumnos que han participado en esta tesis (que hago extensible a todos los alumnos que he tenido, porque siempre han sido inspiradores para mejorar en mi labor docente) y a los profesores del Instituto Cervantes que respondieron al cuestionario.

A mis amigos, porque no puedo concebir mi vida sin ellos, especialmente a Laura y Francis, que estuvieron ahí justo en el momento que los necesitaba.

A mis hermanos, sobrinos y padres, porque entre todos nosotros todo lo podemos.

Y, por supuesto, a Violeta. Simplemente, sin su esfuerzo y calidad humana no hubiera sido posible finalizar toda esta tesis doctoral.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Interés personal.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. Interés científico.....</b>	<b>29</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Una aproximación al hecho literario .....</b>	<b>39</b>
2.1.1. Introducción.....	41
2.1.2. Qué es la literatura .....	42
2.1.2.1. Etimología del vocablo <i>literatura</i> .....	45
2.1.2.2. Historia del concepto <i>literatura</i> .....	46
2.1.2.3. Lenguaje literario vs. lenguaje no literario .....	48
2.1.2.4. Función poética .....	52
2.1.2.5. Caracterización de la literatura .....	54
2.1.3. Hacia un nuevo concepto interdisciplinar de la literatura .....	77
2.1.3.1. Hacia nuevos géneros literarios.....	78
2.1.3.2. Hacia lo transgenérico en la literatura.....	80
2.1.3.3. Hacia lo <i>transgénico</i> entre la literatura y otras artes.....	82
2.1.4. Paraliteratura .....	85
2.1.4.1. Cómic.....	89
2.1.4.2. Rap.....	91
2.1.4.3. Literatura mínima: microrrelato .....	96
2.1.4.4. Literatura electrónica o digital .....	100
<b>2.2. La competencia literaria y la enseñanza de lenguas segundas .....</b>	<b>107</b>
2.2.1. Introducción .....	109
2.2.2. Competencia literaria .....	110
2.2.2.1. Génesis del concepto <i>competencia literaria</i> .....	114

2.2.2.2. Subcompetencias literarias .....	116
2.2.2.3. Definición actual de la competencia literaria .....	119
2.2.3. Competencia literaria y didáctica de la literatura .....	126
2.2.4. Literatura y enseñanza de L2/LE .....	135
2.2.4.1. La literatura en la enseñanza de L2/LE: perspectiva diacrónica.....	136
2.2.4.2. La Literatura en la enseñanza de L2/LE: perspectiva sincrónica.....	143
2.2.4.2.1. Objetivos de la literatura en la enseñanza de L2/LE.....	149
2.2.4.3. La literatura dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	170
2.2.5. La literatura en la enseñanza del español como L2/LE: panorama actual.....	177
2.2.5.1. Plan curricular del Instituto Cervantes .....	180
2.2.5.2. La literatura en los manuales actuales de español como L2/LE.....	183
2.2.5.3. Manuales específicos de literatura en la enseñanza de español como L2/LE.....	186
2.2.5.4. La literatura en el Centro Virtual Cervantes .....	188
2.2.6. La literatura en el aula de español como L2/LE: puntos fuertes y puntos débiles.....	191
2.2.6.1. Puntos fuertes de la literatura en el aula de español como L2/LE.....	191
2.2.6.2. Puntos débiles de la literatura en el aula de español como L2/LE.....	192
<b>3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>195</b>
<b>3.1. Planteamiento del problema de investigación .....</b>	<b>197</b>
3.1.1. Antecedentes y relevancia de esta tesis doctoral .....	201
3.1.2. Preguntas de investigación .....	212

---

<b>3.2. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>213</b>
3.2.1. Objetivos generales y subobjetivos implicados .....	215
3.2.2. Objetivos específicos .....	217
<b>3.3. Hipótesis de la investigación.....</b>	<b>219</b>
<b>3.4. Diseño de la metodología y de las fases de investigación .....</b>	<b>223</b>
3.4.1. Ejes metodológicos .....	225
3.4.1.1. Primer eje metodológico: paradigma interpretativo.....	225
3.4.1.2. Segundo eje metodológico: investigación-acción.....	231
3.4.2. Fase de exploración: cuestionario sobre competencia literaria en español como L2 a profesorado del Instituto Cervantes .....	239
3.4.3. Fase de intervención .....	252
3.4.3.1. Contexto investigado .....	253
3.4.3.2. El investigador .....	254
3.4.3.3. Sujetos investigados .....	255
3.4.3.4. Programa para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza del español como lengua segunda .....	257
3.4.3.5. Proceso e instrumentos de recogida y análisis de datos.....	266
3.4.3.5.1. Datos directos: grabación de las clases.....	268
3.4.3.5.2. Datos complementarios: diario del profesor-investigador y cuestionarios de los estudiantes .....	271
<b>4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>277</b>
<b>4.1. Análisis de los resultados de la Fase de exploración .....</b>	<b>279</b>
4.1.1. Percepción de los docentes encuestados .....	281
4.1.2. Conclusiones sobre la percepción de los docentes encuestados .....	331

<b>4.2. Análisis de los resultados de la Fase de intervención .....</b>	<b>335</b>
4.2.1. Relación de las categorías establecidas del análisis de las clases .....	337
4.2.2. Percepción del investigador-docente .....	345
4.2.3. Percepción de los estudiantes .....	379
4.2.4. Análisis de los datos complementarios .....	410
4.2.4.1. Análisis del diario del profesor-investigador.....	410
4.2.4.2. Análisis de los cuestionarios de los estudiantes.....	443
<b>5. CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>481</b>
<b>5.1. Conclusiones sobre la investigación realizada .....</b>	<b>483</b>
<b>5.2. Consecuencias e implicaciones educativas.....</b>	<b>509</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>515</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>583</b>
I. Cuestionario sobre competencia literaria en español como L2/LE a profesorado del Instituto Cervantes.....	585
II. Programa para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza del español como lengua segunda .....	592
III. Transcripciones de las clases y análisis secuencial .....	604
IV. Diario del profesor-investigador .....	770
V. Cuestionario de los estudiantes.....	792
VI. Materiales utilizados por los estudiantes en clase .....	794

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- <i>Sobre los géneros discursivos y manifestaciones escritas literarias, según niveles, del Plan Curricular (Palacios, 2011, p. 74)</i> .....	182
Tabla 2.- <i>Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de un sistema educativo nacional</i> .....	203
Tabla 3.- <i>Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de un corpus textual</i> .....	204
Tabla 4.- <i>Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de la teoría y propuesta didáctica</i> .....	204
Tabla 5.- <i>Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de datos del aula sin intervención didáctica</i> .....	205
Tabla 6.- <i>Tesis doctorales españolas 2010-2020: Intervención didáctica, análisis e interpretación de datos del aula</i> .....	205
Tabla 7.- <i>Tabla de símbolos utilizados en la transcripción</i> .....	270
Tabla 8.- <i>Respuestas literales del apartado otros de la P16</i> .....	299
Tabla 9.- <i>Respuestas literales del apartado otros de la P18</i> .....	302
Tabla 10.- <i>Respuestas literales de la P25. Creencias a favor del uso de la literatura en clase de L2/LE</i> .....	318
Tabla 11.- <i>Respuestas literales de la P25. Creencias en contra del uso de la literatura en clase de L2/LE</i> .....	321
Tabla 12.- <i>Respuestas literales de la P25. Creencias ni a favor ni en contra del uso de la literatura en clase de L2/LE</i> .....	324
Tabla 13.- <i>Respuestas literales de la P25. Experiencias positivas sobre el uso de la literatura en clase de L2/LE</i> .....	325
Tabla 14.- <i>Respuestas literales de la P25. Experiencias negativas sobre el uso de la literatura en clase de L2/LE</i> .....	326
Tabla 15.- <i>Respuestas literales de la P25. Afirmaciones, propuestas y recomendaciones sobre el uso de la literatura en clase de L2/LE</i> .....	327

Tabla 16.- <i>Respuestas literales de la P25. Otras respuestas</i> .....	329
Tabla 17.- <i>Observaciones del procedimiento del docente: El uso del tiempo</i> .....	411
Tabla 18.- <i>Observaciones del procedimiento del docente: El docente como guía</i> .....	414
Tabla 19.- <i>Observaciones del procedimiento del docente: Interacción del docente</i> ....	416
Tabla 20. <i>Observaciones del procedimiento del docente: Presentación y transmisión de textos por el docente</i> .....	418
Tabla 21.- <i>Observaciones del procedimiento del docente: Objetivos</i> .....	419
Tabla 22.- <i>Observaciones del procedimiento del docente: Expectativas del docente</i> ...	420
Tabla 23.- <i>Observaciones de la participación de los discentes: Actitudes ante los diferentes textos</i> .....	425
Tabla 24.- <i>Observaciones de la participación de los discentes: Actitud hacia las actividades</i> .....	431
Tabla 25.- <i>Observaciones de la participación de los discentes: Uso de la competencia literaria en L1</i> .....	436
Tabla 26.- <i>Observaciones de la participación de los discentes: Actitud</i> .....	439

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.- <i>Gráfico lenguaje estándar-lenguaje literario</i> .....	51
Figura 2.- <i>Gráfico sobre el uso en Google de los términos competencia literaria y competencia poética en diferentes lenguas en 2003</i> .....	111
Figura 3.- <i>Gráfico sobre el uso en Google Académico de los términos competencia literaria y competencia poética en español en 2016</i> .....	112
Figura 4.- <i>Gráfico sobre el uso en Dialnet de los términos competencia literaria y competencia poética en español en 2016</i> .....	113
Figura 5.- <i>Tesis doctorales sobre la enseñanza de la literatura en español como L2/LE y las defendidas en España en el periodo 2010-20, según la finalidad de su investigación (porcentajes)</i> .....	207



---

Figura 6.- <i>Ciclo de la espiral reflexiva en investigación-acción</i> .....	238
Figura 7.- <i>Gráfico de la evolución del número de cursos ofrecidos por el Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2016, p. 14)</i> .....	241
Figura 8.- <i>Gráfico de la evolución de las matrículas e inscripciones DELE del Instituto Cervantes desde su creación hasta el curso 2014-15 (Instituto Cervantes, 2016, p. 13)</i> .....	242
Figura 9.- <i>Resultados de la P1. Edad</i> .....	281
Figura 10.- <i>Resultados de la P2. Años de docencia enseñando español</i> .....	282
Figura 11.- <i>Resultados de la P3. Titulación</i> .....	283
Figura 12.- <i>Resultados de la P4. Me gusta la literatura</i> .....	284
Figura 13.- <i>Resultados de la P5. Me considero un experto en literatura</i> .....	284
Figura 14.- <i>Resultados de la P6. Existe una literatura alternativa a la poesía, al teatro y a la narrativa</i> .....	285
Figura 15.- <i>Resultados de la P8. Hace falta ser un experto en literatura para enseñar literatura</i> .....	288
Figura 16.- <i>Resultados de la P9. ¿Ha seguido algún curso de formación específica para la enseñanza de la literatura</i> .....	289
Figura 17.- <i>Resultados de la P10. ¿Ha impartido algún curso específico de enseñanza de literatura a extranjeros?</i> .....	290
Figura 18.- <i>Resultados de la P11, por número de libros conocidos. ¿Conoce alguno de estos libros sobre enseñanza de la literatura para extranjeros?</i> .....	291
Figura 19.- <i>Resultados de la P11, por libros. ¿Conoce alguno de estos libros sobre enseñanza de la literatura para extranjeros?</i> .....	292
Figura 20.- <i>Resultados de la P13. ¿Ha leído artículos teóricos o prácticos sobre la enseñanza o utilización de la literatura en el aula de Español como Lengua Extranjera?</i> .....	294
Figura 21.- <i>Resultados de la P15. ¿Qué parte del total de su docencia le dedica a la literatura?</i> .....	297

Figura 22.- Resultados de la P16. ¿Cómo utiliza la literatura en sus clases.....	297
Figura 23.- Resultados de la P17. ¿Cuál es la distribución de sus alumnos en clase al trabajar con la literatura? (Puede marcar cuantas respuestas desee).....	300
Figura 24.- Resultados de la P18. ¿Cómo leen habitualmente los textos literarios en clase? (Puede marcar hasta dos respuestas).....	301
Figura 25.- Resultados de la P19. ¿Qué destrezas trabaja principalmente con sus alumnos cuando lleva la literatura al aula? (Puede marcar hasta tres respuestas).....	304
Figura 26.- Resultados de la P20. Utiliza principalmente el texto literario para... (Puede marcar hasta tres respuestas).....	306
Figura 27.- Resultados de la P21. ¿Cómo explota habitualmente el texto literario? (Puede marcar hasta tres respuestas).....	308
Figura 28.- Resultados de la P22. ¿Qué tipo de literatura utiliza normalmente en sus clases? (Puede marcar hasta tres respuestas).....	310
Figura 29.- Resultados de la P23. ¿Qué géneros literarios utiliza con más asiduidad en clase? (Puede marcar hasta tres respuestas).....	312
Figura 30.- Resultados de la P24. ¿Cuáles de estas razones pueden convertir las actividades con literatura en un éxito? (Ordene de mayor a menor importancia del 1 al 8) .....	315
Figura 31.- Resultados de la P25. ¿Le gustaría añadir algo sobre la enseñanza de español como L2/LE?.....	317
Figura 32.- ¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 1. “Literatura”.....	450
Figura 33.- ¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 2. “Narrativa”.....	451
Figura 34.- ¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 3. “Poesía”.....	451

---

Figura 35.- <i>¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”</i> .....	452
Figura 36.- <i>¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”</i> .....	452
Figura 37.- <i>¿Te han gustado los textos? Respuestas Sesión 3. “Poesía”</i> .....	454
Figura 38.- <i>¿Te han gustado los textos? Respuestas Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”</i> .....	455
Figura 39.- <i>¿Te han gustado los textos? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”</i> .....	455
Figura 40.- <i>¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 1. “Literatura”</i> .....	458
Figura 41.- <i>¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 2. “Narrativa”</i> .....	458
Figura 42.- <i>¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 3. “Poesía”</i> .....	459
Figura 43.- <i>¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 4. “Literatura y humor”</i> .....	459
Figura 44.- <i>¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”</i> .....	460
Figura 45.- <i>¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”</i> .....	460
Figura 46.- <i>¿Te han parecido interesantes las actividades? Respuestas Sesión 4. “Literatura y humor”</i> .....	462
Figura 47.- <i>¿Te han parecido interesantes las actividades? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”</i> .....	462
Figura 48.- <i>¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 1. “Literatura”</i> .....	466

Figura 49.- <i>¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 2. “Narrativa”</i> .....	466
Figura 50.- <i>¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 3. “Poesía”</i> .....	467
Figura 51.- <i>¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 4. “Literatura y humor”</i> .....	467
Figura 52.- <i>¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”</i> .....	468
Figura 53.- <i>¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”</i> .....	468
Figura 54.- <i>¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 2. “Narrativa”</i> .....	472
Figura 55.- <i>¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 3. “Poesía”</i> .....	473
Figura 56.- <i>¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 4. “Literatura y humor”</i> .....	473
Figura 57.- <i>¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”</i> .....	474
Figura 58.- <i>¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”</i> .....	474
Figura 59.- <i>Proceso de la observación de la competencia literaria en el aula realizado en esta tesis</i> .....	486
Figura 60.- <i>Síntesis del proceso cíclico de cómo mejoran los alumnos su competencia literaria</i> .....	488

**1.**

# **INTRODUCCIÓN**





**1.1.**

## **INTERÉS PERSONAL**





## 1.1. Interés personal

*Magnus Barfod, en el año 1102, emprendió la conquista general de los reinos de Irlanda; se dice que la víspera de su muerte recibió este saludo de Muirchertach, rey en Dublín:*

*Que en tus ejércitos militen el oro y la tempestad, Magnus Barfod.*

*Que mañana, en los campos de mi reino, sea feliz tu batalla.*

*Que tus manos de rey tejan terribles la tela de la espada.*

*Que sean alimento del cisne rojo los que se oponen a tu espada.*

*Que te sacien de gloria tus muchos dioses, que te sacien de sangre.*

*Que seas victorioso en la aurora, rey que pisas a Irlanda.*

*Que de tus muchos días ninguno brille como el día de mañana.*

*Porque ese día será el último. Te lo juro, rey Magnus.*

*Porque antes que se borre su luz, te venceré y te borraré, Magnus Barfod.*

*Del Anhang zur Heimskringla (1893), de H. GERING.<sup>1</sup>*

Se podría representar de muchas formas —o no— la fascinación hacia la literatura y el don de la palabra. Pero basta leer este poema de Borges (incluso mejor en voz alta, como los antiguos rapsodas o como los profesores que disfrutaban leyendo ante sus alumnos) para comprender toda la magnitud de la palabra hecha literatura; para sentirse impelido hacia otra realidad que no nos pertenece y que es nuestra, al mismo tiempo.

Sin duda, este es el principal motivo para la realización de esta tesis doctoral: el poder compartir con mis alumnos esa magia y esa invocación a la vida y a la sabiduría, o dicho en otros términos, poder seguir aprendiendo con ellos cómo facilitarles y hacerles

---

<sup>1</sup> Este texto de Jorge Luis Borges (1998) corresponde a su libro *El hacedor*, publicado por primera vez en 1960.

llegar esos textos literarios que a mí me han cautivado, o cómo guiarles a que ellos mismos encuentren otros que les puedan llegar a fascinar.

Desde una vocación siempre creciente —en cierto modo, como en el término japonés *ikigai*, “una vida que merezca la pena”, aportando algo al mundo (AprendemosJuntos, 2020)— he tenido la fortuna de enseñar español en algunos lugares del mundo. La mayoría de las veces con alumnos magníficos y siempre con una actitud inmejorable hacia la lengua española y sus culturas. Por ejemplo, a modo de pequeño tesoro, tuve la suerte de inaugurar la Sección Bilingüe de Español del MEC en Oradea (Rumanía), impartiendo las clases en el aula *Federico García Lorca*. Esto, lejos de parecer una anécdota, me ha marcado un gran sentido de la responsabilidad —mi *ikigai*— sobre lo que significa enseñar tu propia lengua y literatura a estudiantes extranjeros, de hacerles que se asomen a la ventana de un nuevo universo, a través de sus expresiones y funciones comunicativas, pero también a través de sus artistas y escritores.

Sin embargo, la experiencia me hizo comprender que esa enseñanza conjunta de lengua y literatura —lenguaje estándar y lenguaje creativo-literario— no podía ser sostenida por el interés particular de ciertos profesores amantes de las letras o del arte. Tomé consciencia de que se necesitaba una respuesta colectiva, de ahí la idea de una investigación que diera voz a la literatura, a los alumnos y que pudiera tener repercusión en otros espacios académicos.

Por un lado, esa necesidad de transmitir aquello con lo que yo disfruto me hizo tener claro que la investigación se tenía que hacer a partir de la creación de una unidad didáctica sobre la literatura en lengua española. Un conjunto de secuencias didácticas que se alejaran de la enseñanza clásica y que mostraran a los alumnos un ecosistema que fuera dinamizador de sus propias voces al interactuar con las diferentes propuestas literarias en el aula.

Por otro lado, hubiera sido una incoherencia no hacer del problema del aula un problema de investigación, ya que ahí es donde realmente se puede observar la competencia comunicativa de los alumnos y, en este caso, la competencia literaria. Por tanto, todo el diseño de la investigación fue orientado a recoger los datos en el medio educativo, bien de los profesores del Instituto Cervantes sobre su docencia, bien de los

alumnos y del profesor-investigador participantes en la impartición de la unidad didáctica.

Creo que una de las cualidades principales de un docente es la empatía. Y quizá esa empatía es la que haga que los profesores de lenguas extranjeras acepten participar en el reto que para los alumnos supone afrontar una nueva lengua. Ese pequeño pánico, quizá atávico, hacia lo desconocido, que todos hemos sentido. Por eso, hago hincapié de nuevo, en dar la voz a los estudiantes, escucharlos; haber proyectado una investigación en donde se estudie el problema desde el centro de la educación: el aula.

Para finalizar esta introducción, y siguiendo con la idea de la interacción de los estudiantes, creo que los niños son los que representan mejor esa libertad de palabra y ese entusiasmo cuando se les escucha y se les motiva con algo que les sorprende. Así que se terminará como se ha empezado, con un texto (una greguería, en este caso) sobre niños y sobre adultos; sobre seres humanos:

*Cuando anuncian por el altavoz que se ha perdido un niño, siempre pienso que ese niño soy yo (Ramón Gómez de la Serna).*



**1.2.**

## **INTERÉS CIENTÍFICO**



## 1.2. INTERÉS CIENTÍFICO

La otra vida: la vida de las palabras. Se ha estudiado que para Platón *poíesis* era el camino del no-ser al ser (Secchi, 2013, párr. 29); aunque bien es verdad que se trata de un concepto muy resbaladizo y se ha interpretado de diferentes formas a lo largo de la historia. Se podría decir que el significado más dominante es aquel de Heródoto: “Encontramos allí una primera acepción por la que se designa con poesía (*poíesis*), la creación literaria de poeta, según las propiedades comúnmente atribuidas a esta” (Pájaro, 2004, p. 10).

Desde la Grecia clásica—incluso mucho antes— la literatura y todos sus géneros no han dejado de crear mundos ficcionales para deleite del ser humano y para que se transmitieran de generación en generación, algunos como textos casi sagrados. De este modo, las lenguas orales y escritas se han ido desarrollando al mismo tiempo que sus textos literarios, como testimonio de la creatividad y de cuantas emociones y sentimientos compartimos todos los seres humanos.

De ahí que siempre habrá lectores que se encontrarán con una comedia, tragedia, relato épico o un poema lírico que les muestre el mundo de una manera diferente y que les haga crecer o transformarse. Como asevera Vargas Llosa, “la función de la literatura es demostrar que el mundo está mal hecho” (Vanguardia MX, 2017). Inspiración, evocación, revolución, exaltación, reflexión, todo cabe en la otra vida, en la vida de las palabras, en los mundos paralelos con sus *propiedades comúnmente atribuidas* a las obras literarias.

Mundos maravillosos, por otro lado, solo admisibles dentro de la especificidad y verosimilitud literarias. Sirva como ejemplo la cita de Tallón (2016), que no se aceptaría ni entendería en otros discursos ajenos a la literatura y a sus aledaños mundos ficcionales: “Esta teoría la derivé de Fernando Arrabal sobre el gazpacho, que sostenía que se condimenta con sal, pimienta, perejil y tomate...y luego se tira por el váter” (p. 232-233).

Según detalla el último anuario del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2020), la lengua española es hablada como lengua materna por casi 489 millones de personas, siendo la segunda lengua materna más hablada en el mundo, solo por detrás del chino mandarín. Además, más de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. En total, más de 585 millones de usuarios potenciales (Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera), lo que representa el 7,5% de la población mundial; siendo la tercera del mundo, por detrás del inglés y del chino mandarín. No obstante, se prevé que en 2100 esta cifra baje hasta el 6,3%, por el crecimiento económico de la India y de buena parte de los países del África Subsahariana.

Si volvemos a la *poíesis*, a la creación literaria, no parece posible determinar de forma cuantitativa la repercusión de la literatura en lengua española en el mundo; sin embargo, nadie dudará en afirmar la importancia y el valor de algunas obras, corrientes y escritores nacidos en los países hispanohablantes. Sirva como ejemplo la encuesta, en 2002, del Club de Libros de Noruega sobre los 100 mejores libros de la historia, donde se preguntó a escritores de 54 países (Guillén, s.f.), encontrándose seis libros escritos en lengua española. Sin entrar a valorar algunas ausencias poco comprensibles o la subjetividad de este tipo de encuestas, se pueden destacar dos aspectos: Don Quijote de la Mancha fue elegida “la mejor obra literaria jamás escrita” y que, aun pudiéndose elegir obras de siglos anteriores, las otras cinco obras elegidas en lengua española fueron escritas durante el siglo XX<sup>2</sup>. Ambas circunstancias pueden servir de muestra del vigor de la literatura en lengua española.

Hasta ahora, tanto lo expresado para la lengua española como para su literatura nos deberían acercar a dos ideas: la primera, que ambas gozan de una razonable buena salud; la segunda, que es labor de la comunidad de habla española— incluida la comunidad científica— alentar y cuidar cuantas acciones puedan fortalecer dos bienes tan importantes, e inseparables, para las culturas de los diferentes países hispanohablantes.

---

<sup>2</sup> *Ficciones* (Borges), *Romancero Gitano* (García Lorca), *Cien años de Soledad* y *El amor en los tiempos del cólera* (García Márquez) y *Pedro Páramo* (Rulfo).



De ahí que sea adecuado plantearse la siguiente cuestión: ¿se puede separar la lengua española de sus escritores? Y yendo más lejos: ¿se debe enseñar la lengua española a no hispanohablantes sin acercarse de una manera consciente a toda la riqueza de su literatura? En ese caso, ¿no se estaría privando a esos estudiantes de un bien común e inmaterial?

Las respuestas parecen obvias. Instituciones, programas o docentes que eludieran adentrarse en una enseñanza dual de segundas lenguas—objeto de estudio conjunto de lengua y literatura— estarían incurriendo en una subjetividad de origen contraria a la objetividad necesaria en la ciencia y, por supuesto, en educación:

La palabra [objetividad] denota la pretensión, por parte de la actividad científica, de adecuarse al objeto (de conocimiento) mediante una determinada estrategia cognitiva (el control intersubjetivo de las afirmaciones) y con la condición de anular, o al menos refrenar, los elementos de valor puramente personal (“subjetivo”). Un conocimiento es objetivo (“público”, “universal”) si, y en la medida en que, puede ser comprendido de la misma manera por todo sujeto competente (matemático, físico, sociólogo etc.) y de ese modo, puede ser aceptado o discutido. (Cupani, 2011, p. 501)

Este rigor académico nos conduce al objetivo científico de esta tesis doctoral: vincular el constructo *enseñanza de la lengua española como L2/LE* con la *literatura*. Para eso será pertinente desarrollar una investigación donde se prestigie la educación literaria en el ámbito de español como L2/LE, o lo que es lo mismo: investigar sobre *competencia literaria*. De este modo, el estudiante al desarrollar esta competencia se acercaría e interaccionaría con la creación literaria—*poíesis* griega— en la lengua castellana, construyendo y reconstruyendo sus *procedimientos interpretativos*, con el bagaje comunicativo-humanista que eso conlleva.

Sirva para complementar esta justificación del uso e importancia de ese proceso interpretativo que propone la literatura, las palabras de uno de las mayores autoridades en enseñanza de lenguas extranjeras, Henry Widdowson:

The first thing to say is that I don't wish to claim that you should use literature and nothing else. If you're a sensible teacher you use every resource that comes to hand. But the difference between conventional discourse and literature is that in conventional discourse you can anticipate, you can take short cuts; when reading a passage, let's say, you often know something about the topic the passage deals with, and you can use that knowledge while reading naturally in order to find out what's going on in the passage. This is a natural reading procedure: we all do it. The amount of information we normally take out of something we read is minimal, actually, because we simply take from the passage what fits the frame of reference we have already established before reading. Now, you can't do that with literature, for the reasons I've mentioned, because you've got to find the evidence, as it were, which is representative of some new reality. So, with literary discourse the actual procedures for making sense are much more in evidence. You've got to employ interpretative procedures in a way which isn't required of you in the normal reading process. If you want to develop these procedural abilities to make sense of discourse, then literature has a place. (1983, P. 31)

Es entonces cuando esta tesis doctoral empezó a cobrar realidad con el fin de acercar la literatura a estudiantes universitarios de L2/LE y que ellos desarrollen, entre otras muchas habilidades, esa capacidad interpretativa. A partir de la importancia de que los referentes teóricos estuvieran subordinados y vinculados a la experiencia docente, se proyectó una investigación en profundidad en el aula sobre la naturaleza de la competencia literaria, su influencia y desarrollo en esos discentes. También, por supuesto, observando e interpretando cuál es la labor docente al intentar implementar esta competencia.

Y para ello, en el capítulo 2, se comenzará desde el origen: preguntándose qué es la literatura, en un intento de acotar esta riqueza comunicativa y las características de sus textos: la función poética. Sin embargo, esa acotación nos llevará hasta los confines de la literatura y el canon, para también revisar los nuevos géneros literarios y la paraliteratura. En este capítulo 2 (siguiendo con el marco teórico) se continuará

ahondando el concepto *competencia literaria*, hasta generar una definición actual, basada en la educación literaria y lectora. Más adelante se estudiará, desde un punto de vista diacrónico y sincrónico, la literatura en la enseñanza de español como L2/LE. Todo ese anclaje teórico será lo que se utiliza para afianzar los cimientos de esta investigación.

En el capítulo 3 se desarrollará el marco metodológico: las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación. Asimismo, se irá explicando la metodología: la apropiada para narrar e interpretar qué y cómo sucede en el aula; y, además, con una observación cíclica y que vaya interaccionando continuamente a favor de esa mejora educativa (investigación en la acción). En dicho capítulo, se expondrán las dos fases de investigación: una fase de exploración (con un cuestionario a profesores del Instituto Cervantes) y una fase de intervención, donde se llevará al aula una unidad didáctica creada *ad hoc* para la mejora de la competencia literaria, así como todo proceso e instrumentos de recogida y análisis de datos.

En el capítulo 4 se procederá al análisis e interpretación de todos los datos recogidos, tanto en la fase de exploración como en la fase de intervención. Por tanto, se analizará e interpretará en primer lugar la perspectiva de los profesores del Instituto Cervantes sobre su docencia. En segundo lugar, se analizará e interpretará la perspectiva del docente y de los discentes en la intervención didáctica. Esto se hará a través de los datos directos (las transcripciones de clase) y de los datos complementarios (diario del profesor y cuestionario de los estudiantes).

En el capítulo 5 se discutirá y triangulará todo lo analizado en las conclusiones sobre la investigación, a partir de los objetivos e hipótesis de partida en esta tesis doctoral. También se explicitarán las consecuencias e implicaciones educativas de la investigación realizada.

En el capítulo 6 se referenciará toda la bibliografía utilizada.

Y, por último, el anexo organizará y mostrará los documentos de todo lo acaecido en las diferentes fases de la investigación.



**2.**

**MARCO TEÓRICO**



**2.1.**

**UNA APROXIMACIÓN AL HECHO  
LITERARIO**





## 2.1. UNA APROXIMACIÓN AL HECHO LITERARIO

### 2.1.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es adentrarnos en la naturaleza de la literatura. En un primer momento se preguntará qué es la literatura; es decir, se estudiará la etimología de la palabra *literatura*, los diversos cambios de este concepto a lo largo de la historia y en la actualidad qué noción tenemos de lo literario. Será fundamental estudiar la posible oposición entre el lenguaje literario y no literario; así como entender el fenómeno literario como un hecho de lengua y un hecho comunicativo: esto nos supondrá acercarnos a la literatura desde la lingüística y la semiótica.

Como se verá, el intento de definir la literatura será labor ardua. Incluso, nos encontraremos con cierta “incomodidad conceptual” como afirman Cabo y do Cebreiro (2006), ante ciertos textos próximos al ámbito literario, la llamada paraliteratura. Sin embargo, no existe ninguna duda de que la tarea, bien no será definitiva, pero sí enriquecedora, ya que la reflexión sobre qué es literatura llevada a cabo por eruditos, literatos, críticos, artistas, profesores, filósofos y humanistas en general, sin lugar a duda, ayudará a acercarnos de una manera rigurosa a la verdadera naturaleza de la literatura y a la comprensión del hecho literario.

Resulta obvio pensar que para escribir esta primera parte se ha revisado lo que ha escrito la teoría literaria al respecto, pues ya desde la antigua Grecia era ya una cuestión relevante en filósofos, estetas y escritores. A pesar de ser una tesis doctoral sobre didáctica de la literatura creemos conveniente en un primer estadio fundamentar desde la teoría más general para más tarde vincularla, relacionarla y aplicarla a la teoría y práctica docente.

La literatura —y el arte— es de vital importancia para el ser humano, tanto en su desarrollo personal e íntimo como en su desarrollo social. Esta aseveración ha sido fundamental como motor para plantear y realizar una investigación como la que se está llevando a cabo. No es posible encontrar civilización sin textos —orales o escritos— sagrados, míticos, fantásticos, en fin, textos estéticos y artísticos, lo cual nos llevará a pensar que la literatura a lo largo de la historia ha realizado una serie de funciones para

las personas de esa sociedad que la producían y la recibían. Esa funcionalidad, a veces cuestionada y denostada, ha hecho que hasta nuestros días se haya mantenido la llamada institución de la literatura.

### **2.1.2. QUÉ ES LA LITERATURA**

El concepto *literatura* es una realidad que todo el mundo maneja; la gran mayoría de personas que viven en el siglo XXI han oído alguna vez ese término, de igual modo que habrán participado de un modo u otro en la actividad literaria: en la escuela, bibliotecas, libros en casa, historias escuchadas de pequeño, etc. Incluso, una gran parte de ellas contestaría afirmativamente a la pregunta: ¿sabes qué es literatura? Sin embargo, las dificultades vendrían al pedirles una definición: a buen seguro no coincidirían la mayoría de las respuestas sobre ese tema. A pesar de ser una realidad tangible, pues todo el mundo sería capaz de poner ejemplos de literatura, a la hora de definirla se convierte en un término difícil, escurridizo, ya que se trata de un concepto abstracto.

Estas dificultades no les han sido ajenas a los especialistas que han investigado sobre tan controvertida temática. El concepto literatura ha sufrido a lo largo del tiempo el intento de ser definido. El resultado de tal empeño ha sido que todavía hoy nadie se ponga de acuerdo sobre qué es exactamente la literatura; teniendo siempre que arrastrar la definición de literatura los prejuicios, especificaciones y limitaciones de la época, en la cual fue concebida esta definición, y del autor que intenta la ardua tarea de caracterizar este término. Tal caso es similar a la caracterización del arte, pues del intento continuado de definir y acotar el arte todavía no se puede decir que se haya llegado a un acuerdo definitivo.

Sin duda, la naturaleza cambiante y polisémica del vocablo literatura a lo largo de la historia (véase de Aguiar e Silva, 1984 y Castagnino, 1974) ha dificultado fijar definitivamente el significado de este término. A priori, parece que aumente el escepticismo cuando se tratar de definir la literatura. Hombravella, afirma que no se ha encontrado una definición “convinciente y universalmente válida” (1975, p. 9) y la variación y ambigüedad en el significado del término literatura ha sido una constante:

“bellas letras”, “buenas letras”, “letras humanas”. Verlaine en el último verso de su poema *Art Poétique*: “et tout le reste est literatura”-, el poeta postula la superioridad del verso (poesía) sobre la prosa (literatura). Para Verlaine, pues, “literatura” equivale a desván al cuarto de los trastos (Hombravella, 1975, p. 32). Posteriormente, Claude Mauriac (1972) propuso el término “aliteratura” en contraposición a literatura en el sentido despectivo que le daba Verlaine.

Esa naturaleza cambiante del significado del concepto de literatura nos lleva a encontrar textos que en su época no fueron concebidos como literatura y en la actualidad si son considerados como textos con valores estéticos y artísticos. Tal es el caso de los géneros autobiográficos y, sobre todo, epistolar. Sus autores concibieron esas obras como meras artífices instrumentales y sociedades posteriores, apoyados por la ductilidad de la Institución literaria, la convirtieron en textos artísticos. Un ejemplo paradigmático de esto son las “Cartas de Cristóbal Colón”, estudiadas en cualquier facultad de letras universitaria dentro del programa de Literatura Hispanoamérica o Literatura Indiana. Terry Eagleton, apoyando esa naturaleza caprichosa de la literatura, dice lo siguiente: “Cualquier cosa puede ser literatura, y cualquier cosa que inalterable e incuestionablemente se considera literatura— Shakespeare, pongamos por caso- puede dejar de ser literatura” (1993, p. 22).

Otra dificultad nos vendrá dada al plantearnos la pregunta desde otras perspectivas culturales: “¿Qué sabemos nosotros, por ejemplo, lo que entenderán por literaturas los países, las civilizaciones y las culturas ajenas, extrañas a nuestra mentalidad occidental?” (Eagleton, 1993, p. 34). Tal es la dificultad que de nuevo Hombravella nos habla de “Hazaña de titanes”; y concluye manteniendo una postura bastante radical y desesperanzadora:

La literatura, en su especificidad, carece de dintorno: materia contradictoria, proteica (es decir, multiforme) y ambigua, es un arte impuro, de naturaleza híbrida, que desde siempre ha estado en tela de juicio... Pretender atrapar el cuerpo huidizo qué es la literatura, puede llevarnos por insospechados caminos, de los de irás y no volverás. (1975, pp. 37-43)

Esta naturaleza “huidiza” se encuentra más marcada en la literatura que en el resto de las artes. Nadie dudará en pensar que un cuadro o una pieza musical son obras de arte; en cambio, esa caracterización intuitiva no es válida para la literatura porque a diferencia de otras artes, el escritor trabaja ya con un material que se utiliza constantemente, que ya ha sido utilizado, con las palabras, que son ya significativas por sí mismas, productos sociales, producto de objetividad, como convención entre dos sujetos, y que sirven igualmente para conformar y organizar otro tipo de discursos no literarios (Antonio Machado, 1953, p. 29, recogido en Lázaro Carreter, 1980b)<sup>3</sup>.

Ejemplos hay muchos de esta desconfianza a priori en encontrar una definición adecuada a la noción de literatura. Culler (2000, p. 29) va un poco allá cuando titula un epígrafe con “Qué es la literatura y qué importa lo que sea” y encontramos también reticencias en de Aguiar e Silva (1984), van Dijk (1987), Frye (1977) y Ohmann (1971). Pero estas dificultades no detienen al profesor Lázaro Carreter, contradiciendo a Culler<sup>4</sup> y demostrando lo controvertido del problema, se refiere a la cuestión en esos términos:

La pregunta de qué sea la literatura lleva planteada más de dos milenios, sin que ninguna de las respuestas haya merecido adhesiones estables. Se siente por ello la tentación de soslayarla, y es en general lo que hacemos, limitándonos a utilizar aquella noción como algo intuitivamente consabido. (1980b, p. 173)

Nótese la utilización del subjuntivo “sea” como marca de duda, de irrealidad, de camino no encontrado y de difícil acceso. Pero esa dificultad no es óbice para el desánimo y, por tanto, Lázaro Carreter, y otros teóricos de la literatura, no termina cayendo en la tentación de soslayar la pregunta de una forma moderna y actual y se sigue planteando las posibles respuestas, como veremos a continuación.

---

<sup>3</sup> No se puede decir que en una línea opuesta, pero sí diferente, se mueve I. Lotman (1970) al referirse al signo artístico.

El autor ruso no diferencia entre literatura y otras artes cuando dice que el lenguaje artístico es un sistema de modelización secundaria, es decir, doblemente codificado, pues el lenguaje artístico mantiene una estructura diferente que el lenguaje convencional por ser más icónico, figurativo, delimitado y jerarquizado. En otras palabras, esa doble codificación se realiza al converger materiales sistemáticos de la lengua y extrasistemáticos. No obstante, Lotman al definir modelización secundaria no se refiere a que el sistema en el que se basa – primario- sea exclusivamente las lenguas naturales, pues de este quedarían excluidos artes como el cine, pintura, etc., sino más bien se refiere a que estos sistemas secundarios se construyen a “modo de lenguas”, o sea, basándose en “los modelos categoriales que el hombre ha concebido a través del lenguaje” (Pozuelo, 1992, pp. 70-71).

<sup>4</sup> “¿Qué es la literatura? Uno pensaría que esa ha de ser una cuestión central en la teoría literaria, pero en realidad no parece haber importado demasiado” (Culler, 2000, p. 28).

Esto escribió Lázaro Carreter hace 25 años, sin embargo, todavía vigente en el siglo XXI la pregunta de qué es —sea— la literatura todavía sigue siendo una cuestión abierta y de gran interés para seguir adentrándonos en la naturaleza literaria desde un punto de vista riguroso y menos intuitivo; o lo que es lo mismo, desde una óptica científica. Prueba de esto son las palabras de Culler: “El mismo hecho de referirnos al descubrimiento de la literalidad de fenómenos no literarios para describir esta situación indica que la noción de literatura continúa desempeñando un determinado papel que debemos desentrañar” (2000, p. 30).

### 2.1.2.1. Etimología del vocablo “literatura”

La etimología del vocablo literatura nos lleva al término latino “literatura”<sup>5</sup>, que significaba instrucción, saber relacionado con el arte de escribir y de leer, aunque también tiene un significado más genérico: gramática, alfabeto, erudición, etc. Su raíz es “littera” (letra); en plural, “litterae”: letras, cosas escritas, cartas (de Aguiar e Silva, 1984 y Garrido, 2001). Según José Callejón y Asme, la palabra literatura deriva de la voz “litterae arum”, que significa “letras”, y que se refiere a que esta rama del saber se debe ocupar de todo lo concerniente al “estudio, conocimiento y manifestación de las letras” (Callejón y Asme, 1888, p. 5).

Hombrevilla también se refiere al origen de la palabra literatura: “Es voz, o término, que la mayor parte de los países pertenecientes a occidente, proviene del latín *litteratura*, vocablo polisémico, de varios significados, entre el que se haya el de escritura alfabética” (1975, p. 47).

En el siglo I dc lo utilizó el retórico Marco Fabio Quintiliano en su tratado *Institutiones Oratoriae* (II, I, 4), en donde advierte que su raíz es “littera”, es decir letra del alfabeto, vocablo proveniente de la palabra griega “grammatikee” (Siles, 1979, p. 80). También en algunos textos del orador y político romano Marco Tulio Cicerón se registra el empleo de literatura como si fuera un sinónimo de escritura (alfabética).

<sup>5</sup> Según el Diccionario etimológico latino – español de Segura Munguía (1985) el significado de literatura era de “escritura, arte de escribir; alfabeto; literatura; gramática, filología; instrucción, cultura, erudición” (1985, p. 408). También cita, como Corominas, 1490 como la fecha en que aparece el término “literatura” en español.

Tanto en Quintiliano como en Seneca el término se utiliza en la acepción “gramática, filología”, saberes o disciplinas que tienen como común objeto el estudio de la lengua (Valverde, 1982). En otros autores aparece como el equivalente de “ciencia, erudición”, en un sentido mucho más amplio y, algunas veces, en el más restringido de alfabeto (Valverde, 1982, p. 49).

Sobre el origen de esta palabra en español el mismo autor nos dice que se registra el tránsito de la grafía “letradura”, que con el significado de “ciencia, erudición” utilizó en el siglo XIV el infante Don Juan Manuel, a la grafía “literatura”, que según el Diccionario etimológico, de Joan Corominas (2012), dataría de finales del siglo xv (1490). Del mismo modo, Hombradella estudia las derivaciones de la palabra literatura en diversas lenguas (catalán, francés, italiano, inglés, alemán, árabe, chino y japonés) y siempre encuentra una significación inicial referida a letra o escritura.

### **2.1.2.2. Historia del concepto literatura**

El mundo griego identificó a la creación poética —literaria- con el concepto mimesis, que significa que el artista por medio de su arte-artificio- imita la realidad. Esta definición platónica y aristotélica de poesía y teatro —literatura, tal y como la entendemos en nuestros días- ha tenido una influencia decisiva a lo largo de la historia, pues ha habido una gran variedad de interpretaciones acerca del término mimesis.

De Aguiar e Silva (1984) y Culler (2000) señalan que hasta el siglo XVIII lo que ahora entendemos por literatura era designado, con restricciones, por el vocablo *poesía* o *elocuencia*, si se trataba de cierta prosa. Lo que ahora es considerado textos literarios antes era considerado, en las escuelas y universidades, como “ejemplos excelsos del uso posible del lenguaje y la retórica, y no un tipo particular de escritura” (Culler, 2000, p. 32).

En la segunda mitad del siglo XVIII se produjo un cambio importante, ya que al hablar de literatura no se habla de los conocimientos de un individuo, la cultura del hombre de letras, sino de aquello que produce el hombre culto y de letras, y que, por tanto, pueden ser observados en su conjunto. Esto es debido a la progresiva aceptación de la prosa como espacio artístico-literario, tal y como antes lo era el verso, y a la

necesidad de crear un espacio común donde convivan estas dos formas creativas del lenguaje; este espacio genérico se empezó a nombrar *literatura*. También los enciclopedistas, Rousseau, Diderot, Voltaire, etc., según Hombravella, ayudaron a la evolución del término: “la literatura pasó a considerarse como una forma artística merecedora de la mayor atención y estudio, como una de las manifestaciones culminantes de la capacidad creativa del ser humano” (1975, p. 40).

Hacia 1770 Gotthold E. Lessing al designar literatura se refiere al conjunto de obras poéticas, narrativas, filosóficas, retóricas y dramáticas de un país o época en concreto, así siempre necesita de un adjetivo determinativo: Literatura española, francesa, barroca, etc.

Al final del citado siglo, con la llegada del prerromanticismo y de los primeros románticos, se produce un giro vital en el desarrollo definitivo del vocablo literatura, pues se comienza a acercarse definitivamente al concepto que nosotros tenemos de literatura. Esta será contemplada como creación estética en cualquier lengua natural, es decir, a través de la palabra. En 1800 la baronesa Mme. De Staël con su obra *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*<sup>6</sup> consagra el sentido actual que tenemos en occidente sobre la literatura (Culler<sup>7</sup>, 2000, p. 33 y Garrido, 2001, p. 19). Esta autora define la literatura como “el arte de escribir contrastándolo con las restantes artes, e, igualmente, llevada por su afán de precisión, la califica como el arte de la expresión intelectual” (Hombravella, 1975, p. 42).

No obstante, a pesar de que pareciera fijado definitivamente el significado de la palabra literatura, la tendencia polisémica de este vocablo se ha venido manteniendo hasta nuestros días. De Aguiar e Silva (1984) recoge otras relevantes acepciones del término literatura durante el siglo XIX y XX:

- a) Conjunto de la producción literaria de una época —literatura del siglo XVIII, literatura Victoriana—, o de una región.

<sup>6</sup> *La literatura considerada en sus relaciones con las instituciones sociales*. La traducción es de Hombravella (1975, p. 42).

<sup>7</sup> Culler se plantea si ciertos escritos considerados en este momento como textos literarios-poemas de verso libre, lenguaje coloquial, por ejemplo- hubieran sido considerados como literarios por la Baronesa (Culler, 1975, p. 33).

- b) Conjunto de obras que se particularizan y cobran forma especial ya por su origen, ya por su temática o por su intención: literatura femenina, literatura de terror, literatura revolucionaria, literatura de evasión, etc.
- c) Bibliografía existente acerca de un tema determinado. Este sentido surgió en alemán, y de esta lengua ha pasado a otras.
- d) Retórica, expresión artificial. Este significado despreciativo del vocablo data del fin del siglo XIX y es de origen francés.
- e) "Literatura" puede significar, todavía, conocimiento organizado del fenómeno literario. Es éste un sentido de la palabra característicamente universitario, y se manifiesta en expresiones como literatura comparada, literatura general, etc.

### **2.1.2.3. Lenguaje literario vs. lenguaje no literario**

Una de las principales cuestiones tratadas por la teoría literaria actual, iniciada con el formalismo ruso, es encontrar y aislar las diferencias entre el lenguaje convencional —no literario- y el lenguaje literario. El intento de describir un objeto específico de estudio, el lenguaje literario, y la posibilidad de “constituir una ciencia que explicara el modo de ser y comportarse de la literatura es y se relaciona como lenguaje constituye una de las vertientes centrales de la Teoría literaria” (Pozuelo, 1992, p. 9).

Este intento de diferenciar el lenguaje literario del no literario, de creer que el lenguaje literario es diferente y especial con respecto al lenguaje estándar, ya fue planteado por Aristóteles en su Poética cuando distingue entre palabras “raras” y “corrientes” (Garrido, 2001, p. 49). Por razones obvias, no puede ser el objetivo de este trabajo detenerse en el posicionamiento con respecto a la lengua literaria a lo largo de la historia<sup>8</sup>.

No obstante, es cuestión sustantiva apoyarse, aunque sea sucintamente, en la postura mantenida por formalistas y estructuralistas con respecto a la lengua literaria.

---

<sup>8</sup> Se citarán algunas obras que tratan en profundidad el lenguaje literario en las diferentes corrientes: de Aguiar e Silva, 1984; Eagleton, 1983; Garrido, 2001; Gómez redondo, 1996; Martínez García, 1975; Pozuelo, 1992; Wahno, 1991.



Su posicionamiento teórico era que la lengua literaria era desvió (estructuralismo) o desautomatización (formalismo) frente a la lengua estándar. Cabría entonces preguntarse, según Jakobson, “qué hace que un texto sea un texto literario” (Garrido, 2001, p. 73); es decir, preguntar por la literalidad de la literatura. Esa literalidad es inmanente al propio mensaje, pues se puede encontrar específicamente en el propio texto literario a través de procedimientos lingüísticos que otorga especificidad de la lengua literaria frente a otras formas artísticas y lingüísticas. O dicho de otra forma: ambos lenguajes, literario y referencial, tienen una base gramatical común y unas diferencias específicas observables —estructurales: formales y verbales— a partir del propio texto (Pozuelo, 1992, p. 16).

Este intento inmanentista de explicar los textos literarios —claramente alejado de posicionamientos historicista y con un fuerte carácter científico— fue criticado y superado a partir de los años setenta por las poéticas textuales y la Pragmática literaria. Como ocurre en lingüística, estas corrientes propusieron la superación de las unidades fraseológicas como unidades de estudio; y de este modo, entenderse la literatura como hecho social y comunicativo. Al respecto, y según cita Pozuelo, Pratt desestima la posibilidad de encontrar “caracteres lingüísticos sistemáticos”, pues en innumerables textos canónicamente no literarios podríamos encontrar esas supuestas marcas literarias (1977, pp. 38-63). Oomen nos explica que la “utilización aparentemente diferente” de las clases gramaticales en poesía no se pueden entender como un desvío de la gramaticalidad y sí como “una manifestación particular de la comunicación poética (1987, p. 149). Lázaro Carreter (1980b, p. 179) cita a Fournier que ya en 1830 denunciaba el poco rigor al asignar la total diferencia entre un texto literario y no literario a las marcas formales del texto. De este modo Lázaro Carreter nos advierte de la imposibilidad de considerar el texto artístico como un mensaje cuya idiosincrasia reside solo en la lengua y reclama la necesidad de ampliar la búsqueda a otras zonas para así encontrar rasgos distintivos de lo literario frente a lo no literario.

Además, cada vez encontramos estudios en donde se encuentran ejemplos de que la llamada especificidad del lenguaje literario también se encuentra en otros usos lingüísticos. En este sentido las palabras de Muros son muy esclarecedoras:

Estos estudios han llegado a demostrar qué ejemplos de características del llamado lenguaje literario, como puede ser la metáfora, pueden ser encontrados en textos que no tienen nada que ver con la literatura, como pueden ser publicitarios, periodísticos, etc. Leech (1966) y posteriormente Keyser (1983) han investigado la presencia de tropos y figuras literarias en el lenguaje publicitario. Edwards (1984), combina su interés por la narrativa y el folklore en un artículo centrado en el análisis de chistes. Glaser (1975) ha estudiado aspectos emotivos en el lenguaje científico y técnico. Lakoff y Jonson (1980) han estudiado la aparición de metáforas en todo tipo de textos que nos rodean en nuestra vida cotidiana. Nash (1986) las figuras literarias que aparecen en las nanas infantiles, canciones, refranes y juegos<sup>9</sup>. (1998, p. 57)

No es difícil encontrar ejemplos de autores que nieguen la diferencia entre lenguaje literario y estándar (véanse Brumfit y Carter, 1987; Fowler, 1986; Pratt, 1977); o que ven en la diferencia simplemente una cuestión cuantitativa, pues son rasgos que, aunque pueden aparecer en cualquier texto, aparecen con mayor frecuencia en textos literarios (véanse Carter y Nash, 1983; Short y Candlin, 1986).

De entre los referidos parece muy certero el intento de Mary Louise Pratt (1977), que ya cité con anterioridad, de eliminar la frontera del lenguaje literario y no literario dentro de la teoría de los actos de habla. Esta autora nos explica que el lenguaje literario se debe entender como un uso del lenguaje y no como una clase de lenguaje. Esto lo argumenta al estudiar las diferencias entre la narración literaria y natural —no literaria—.

Muchos de los procedimientos que los tratadistas de poética creían que constituían la “literalidad” de las novelas no son en absoluto literarios. Aparecen en las novelas, no porque son novelas, sino porque son miembros de alguna otra categoría más general de actos del lenguaje. En otras palabras, la organización “poética” o “estética” de las novelas no pueden identificarse directamente o derivarse de su “literalidad” y no puede, por tanto, ser usada para definir las como literatura (Pratt, 1977, p. 73; cito por Domínguez Caparrós, 1981, p. 100).

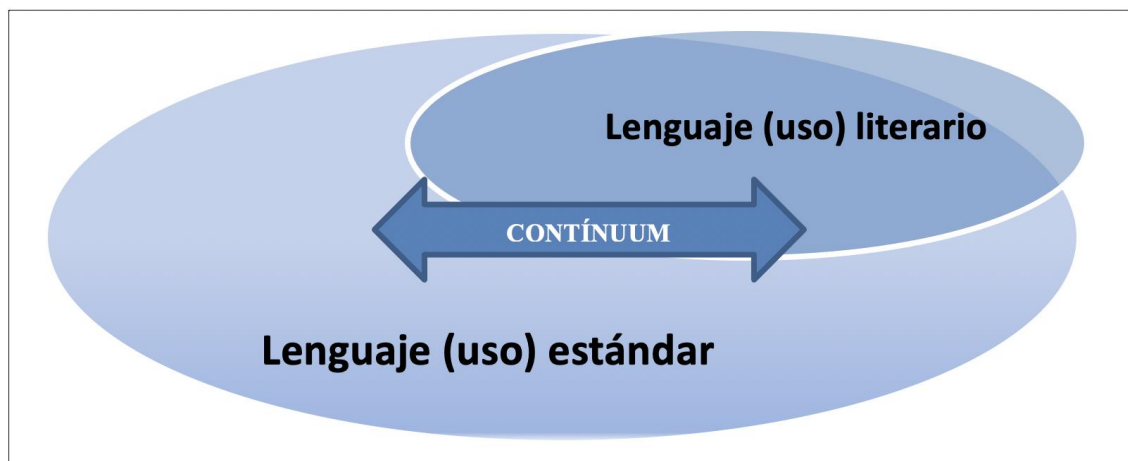
---

<sup>9</sup> Todas las obras citadas por Muros aparecen en la bibliografía de la tesis.

Parece, pues, superada desde algún tiempo la oposición lengua literaria vs lengua no literaria en términos inmanentistas; es decir, la búsqueda de la frontera entre estos dos lenguajes recurriendo a una especificidad estructural, formal y sistemática. Como reflejo de lo anterior presento más abajo la figura 1, donde el llamado lenguaje literario se encuentra casi en su totalidad dentro del lenguaje estándar o común (mal llamado lenguaje no literario). Otro tanto sucede con el intento fallido de buscar límites entre ambos usos del lenguaje, ya que, como hemos visto, habitualmente encontramos supuestos usos literarios en la comunicación no literaria y viceversa; de ahí que es preferible hablar de una relación de continuidad entre ambos lenguajes, o mejor aún, entre ambos usos comunicativos.

**Figura 1**

*Gráfico lenguaje estándar-lenguaje literario*



Esta cuestión sería clarificada, con treinta años de diferencia, por las voces diáfanas del poeta Jorge Guillén y del profesor Lázaro Carreter cuando escriben que “la poesía no requiere ningún especial lenguaje poético...Todo depende, en resumen, del contexto” (Guillén, 1962, p. 195) y “la lengua común funciona en manos del poeta a modo de baraja de cartas que se presta a múltiples y muy diversos juegos” (Lázaro Carreter, 1990, p. 185). Esto nos llevaría a la búsqueda de una distinción pragmática y semiótica entre la comunicación literaria y la comunicación no literaria o lo que es mismo, el uso literario o no literario de la lengua. Lo que cobraría verdadera importancia en esta distinción sería la intencionalidad del autor y la situación en que se utilice el lenguaje, la funcionalidad del contexto. Siendo esto mucho más exacto, como

parece ya superado, que la búsqueda de la frontera entre el lenguaje literario y el lenguaje estándar. Pasaríamos, por tanto, al estudio del discurso literario, que trataremos de dar cuenta más tarde.

#### **2.1.2.4. Función poética**

Antes de estudiar cuál es concepto actual de literatura, será vital para adentrarnos en la naturaleza de la literatura repasar el concepto jakobsoniano de función poética y sus consecuencias en la teoría literaria actual. Esta función del lenguaje, a pesar de que se planteó hace más de cuarenta años, todavía se sigue discutiendo sobre ella y sigue apareciendo como fundamental en manuales de lengua y de teoría de la literatura.

En 1958, en un simposio sobre estilo, Roman Jakobson presenta la ponencia *Lingüística y poética* en donde se plantea la pregunta qué hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. La respuesta, según Jakobson, es la función poética.

Jakobson amplía las funciones comunicativas propuestas por Bühler en 1934 a seis<sup>10</sup>, siendo una de ellas la función poética, la cual se produce cuando el mensaje se orienta a sí mismo haciendo fijar la atención, por encima de todo, en el propio mensaje. A propósito de lo referido por Jakobson sobre esta función es de vital importancia aclarar que las funciones “raramente” se presentan aisladas, y que normalmente la dominante es la función referencial y las otras marginales; sin embargo, en los textos literarios la función poética es la que domina (Garrido, 2001, p. 119).

Para conseguir esa mayor atención el mensaje se construye de diferente forma a la habitual, pues se “proyecta el principio de equivalencia del eje de selección al eje de combinación” (Jakobson, 1974, p. 138) dando como resultado rasgos formales específicos de la poesía, tales como rima, paralelismo, repeticiones, etc. Esto significa que la palabra en el lenguaje poético es sentida como tal por su forma misma, y ese

---

<sup>10</sup> Para ello Jakobson pasa de los tres elementos constituyentes en el proceso comunicativo introducidos por Bühler (emisor, referente y receptor) a proponer otros tres más: mensaje, contacto y código. Estos elementos dan lugar a otras tantas funciones comunicativas: referencial o denotativa (orientada al referente), expresiva o emotiva (emisor), conativa (receptor), fática (contacto), metalingüística (código) y poética (mensaje).

aspecto formal puede venir a través de su “calidad fónica, morfosintáctica, léxica, etc.” (Pozuelo, 1992, p. 42).

Una vez expuesta la función poética por Jakobson la teoría literaria no se ha logrado poner de acuerdo en lo acertado o no de la propuesta. El problema principal, por un lado, es que no todos los textos literarios configuran el lenguaje buscando estas equivalencias, como es el caso de muchos textos narrativos, dramáticos, y de poesía contemporánea; y, por otro lado, encontramos gran variedad de textos con el predominio de la función poética que no están adscritos a la marca histórica de literarios. Baste como paradigma de esto que el propio Jakobson al hablar de la función poética eligió el anuncio publicitario “I Like Ike” para ilustrar que el hallazgo de la función poética no pretendía ser territorio exclusivo de los textos literarios y vedado a los no literarios, pues esa especial productividad lingüística no solo es relevante en literatura, sino que en la literatura es “más probable que busquemos y encontremos” esa productividad (Culler, 2000, p. 42).

Ohmann, siguiendo con las críticas a esta función, dice que sí es cierto que existe una tendencia a sentirse atraído por el mensaje, pero esa atracción especial se produce siempre porque sabemos que se trata de una obra literaria (1971, p. 20). Domínguez Caparrós niega que la función poética se pueda aplicar a toda la literatura ya que Jakobson al hablar de este lenguaje sistemático “se está refiriendo más bien a la poesía, y no al relato” (1981, p. 104).

Cook (1994) nos dice que no puede aceptar la función poética centrada exclusivamente en la forma; sin embargo, propone que los textos literarios y otros similares no pueden ser explicados completamente dentro de las funciones comunicativas e ideacionales.<sup>11</sup>

Las críticas extremas, cada vez menos aceptadas<sup>12</sup>, las recibe en España de Trujillo (1974) y, sobre todo, de Martínez García (1975). Estos autores niegan la existencia de la función poética de forma diferente a la función referencial pues la

<sup>11</sup> Halliday (1973, 1976), Hymes (1972) y Popper (1972) y agrupan todas las funciones del lenguaje –excepto la función poética – en dos principales: “las que comunican información” y “las que crean y mantienen las relaciones sociales” (Muros, 1998, p. 4).

<sup>12</sup> Garrido (1978) critica con firmeza estas posturas extremas con respecto a la función poética.

selección y combinación son mecanismos estructurales de esta función y, por tanto, la función poética sería un uso diferente dentro de la función referencial.

Como se ve las opiniones en contra o a favor han sido muchas desde 1958<sup>13</sup>. Terminar afirmando que la función poética puede encontrarse en cualquier acto lingüístico, pero, como dice Jakobson, en la literatura, más en concreto en la poesía, “se manifiesta con particular insistencia (1974, p. 356). Se entiende entonces muy acertada la aportación de Jakobson pero “insuficiente para caracterizar la literatura” (Lázaro Carreter, 1980b, p. 178).

Garrido nos dice, para terminar y de un modo muy esclarecedor, con respecto a la función poética de Jakobson:

La función poética no es “poética o, al menos, no solo poética y, por consiguiente, no es distintiva. No obstante, pone de relieve la habitual importancia de la dimensión formal en los textos poéticos, lo que señala una importante caracterización sintomática. (2001, p. 123)

### 2.1.2.5. Caracterización de la literatura

Según el Diccionario de la lengua española de la RAE, la primera acepción de literatura es el “Arte que emplea como medio de expresión una lengua” (Real Academia Española, 2001, 22<sup>o</sup> ed.).<sup>14</sup> Esta definición no es suficiente para hallar una definición precisa de la literatura, ya que te hace enlazar con otros conceptos, tales como arte; los cuales son más abstractos, ambiguos y movedizos que el propio concepto de literatura.

Al ser entrevistado Roland Barthes sobre qué es la literatura nos dice que este es un problema relativamente reciente ya que la cultura occidental ha hecho literatura sin que avanzara al mismo tiempo la teoría literaria, siendo esta pregunta más relevante a

---

<sup>13</sup> Pozuelo (1992, pp. 47-51) dedica un capítulo a la función poética de Jakobson. Allí encontramos un apartado en donde revisa las críticas a la teoría jakobsiana. Según Pozuelo estas críticas se pueden clasificar en dos posiciones bien definidas: a. Las que niegan la posibilidad de una función poética; b. las que admiten, con matices, la función poética como relevancia del mensaje en él mismo, pero no cree que las marcas recurrentes tengan esa capacidad distintiva y definitoria que Jakobson le otorga.

<sup>14</sup> Las otras acepciones son: **2.** f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. *La literatura griega. La literatura del siglo xvi.* **3.** f. Conjunto de obras que versan sobre un arte o una ciencia. *Literatura médica. Literatura jurídica.* **4.** f. Conjunto de conocimientos sobre literatura. *Sabe mucha literatura.* **5.** f. Tratado en que se exponen estos conocimientos. **6.** f. desus. Teoría de las composiciones literarias (Consultado el 20 de mayo de 2013).

partir de estudios o textos vanguardistas, donde se empezó a vincular y relacionar el fenómeno literario con las nuevas disciplinas sociales, como el psicoanálisis o la crítica política (Hombrevilla, 1975, p. 9).

Antes de adentrarnos de entrar de lleno en la conceptualización de la literatura se reseñarán dos cuestiones prioritarias que ayudarán a acercarnos con más precisión al tema que nos ocupa.

En primer lugar, al tratar de explicar la noción de literatura no se va a distinguir entre discurso narrativo y discurso poético<sup>15</sup>; es decir, se va a utilizar el sentido moderno de la literatura, como vimos con anterioridad. Es verdad que en los intentos formalistas y estructuralistas por caracterizar la lengua literaria, en especial Jakobson, al lenguaje poético le asignaban diferentes rasgos que a otros literarios; sin embargo, no encuentro razones que lleven a pensar que, con sus particularidades, cada uno de los géneros literarios contienen una serie de características en cuanto a su emisión, mensaje y recepción, como veremos más adelante.

Hay además otra razón de tipo empírica: nuestra sociedad — y no olvidemos que cada caracterización del hecho literario se ha de hacer con respecto a un eje espacio-tiempo — entiende la institución de la literatura como un conjunto formado por prosa, poesía y teatro; o por la distinción entre el género lírico, narrativo y dramático. Esto se refrenda al comprobar como prosa, poesía y teatro se engloban dentro del concepto literatura en programas de estudios universitarios y no universitarios, libros, medios de comunicación, certámenes, escritores, lectores y espacios que conforman el proceso literario en la actualidad. También la teoría de los géneros actual incluye, sin lugar a duda, dentro de la literatura el discurso narrativo, el discurso poético y el género dramático (véase García Berrio y Huerta, 1992; Garrido, 1988 y 1994; Genette 1988; Glowinski, 1989; Huerta, 1994).

Además, si planteáramos el problema desde la perspectiva de que la poesía es una manifestación artística diferente a la prosa, nos cabría preguntar qué hacemos con el teatro; y con los géneros híbridos que participan de prosa y poesía, como por ejemplo, la prosa poética y los poemas en prosa.

---

<sup>15</sup> Utilizo la terminología de Garrido (2001, pp. 162-175).

Tan solo postulados extremos hacen diferente la naturaleza de la prosa de la naturaleza de la poesía. Así Sartre (2003) nos dice que la poesía utiliza palabras-cosas, como la pintura colores y la música sonidos; en cambio, la prosa utiliza palabras-signos. Este intento de Sastre de explicar las diferencias ideológicas entre prosa y poesía —la prosa siempre tiene sentido utilitario — desde unos presupuestos lingüístico-semiótico no parece muy fértil, pues, como veremos posteriormente, para algunos autores una de las características principales de la literatura, tanto la prosa como la poesía, es la de tener referentes debilitados; siendo, por tanto, la propia obra literaria el propio contexto y referente.

Otra posición baldía, no por poco interesante sino por subjetiva y poco universal, la encontramos en aquellos que claman que la poesía lírica —en claro enfrentamiento con la poesía social y la narración literaria— no es y no puede ser comunicación entre el poeta y el lector, sino que se trata de un acto creativo donde confluye “la vida interior del poeta con la posibilidad infinita de del idioma” (Barral, 1953, p. 25). Carlos Bousoño, dentro de la estilística idealista (véase Pozuelo, 1992, pp. 20-24), se refiere a la poesía como algo específico por su carácter psíquico la cual tiene una función modificadora de la lengua.

En segundo lugar, se estudiará el concepto literatura desde el punto de vista semiótico y lingüístico-pragmático; es decir, teniendo en cuenta que la literatura es un signo verbal y comunicativo. Se trata, por tanto, de alejarse de puntos de vista que por la formación filológica y por el tipo de estudio que se está realizando, serían de muy difícil acceso<sup>16</sup>. Se seguirá la línea teórica, comenzada por Dewey (1934), Mukarovsky (1934), Morris (1939) y Richards (1924), y continuada por Di Girolano (1978) Ellis (1974) y van Dijk (1981), la cual indica que las obras artísticas —entre ellas la literatura— son actos comunicativos y, por tanto, serán susceptibles de ser estudiadas por parte de la semiótica, como un sistema signifiante, y por la pragmática, como contexto y situación

---

<sup>16</sup> A lo largo de este siglo XX la literatura se ha estudiado desde muchos puntos de vista, estando algunos de ellos alejados del campo exclusivo de lo lingüístico: estético, sociológicos, psicoanalíticos, ideológicos, de la reconstrucción, marxista, feminista, de la teoría postcolonial, del discurso de las minorías (Culler, 2000, 145-157 y Pozuelo, 1992, 9-10). La relación con la literatura se puede encontrar en todos los aspectos del ser humano y de la sociedad en la que convive. Estos movimientos intentan ampliar el canon literario y estudiar la literatura desde perspectivas antes contempladas como marginales. No tenemos ninguna duda de que todas las aportaciones pueden ser complementarias para adentrarnos en la naturaleza de la literatura, porque pueden describir un aspecto de esta (Ohmann, 1971, p. 13), sin embargo, en el espacio teórico de esta tesis no tienen cabida.



comunicativa. No olvidemos, como nos recuerda vanDijk, el arte y su función estética se basa en “efectos comunicativos y en sistemas institucionales de normas y valores” (1977, p. 183).

A propósito de lo anterior, y para entender la literatura como un hecho comunicativo, serán esclarecedoras las palabras de Maldonado:

Se entiende que la *comunicación literaria* que tiene lugar en el seno del sistema de la literatura se compone de un conjunto de *acciones comunicativas sociales*, realizadas intencionalmente bajo determinadas presuposiciones (convenciones, normas, valores, etc.) en una situación específica con la ayuda de un medio de comunicación (un texto) y conforme a una estrategia concreta. En el conjunto de acciones comunicativas literarias se diferencian cuatro *tipos* elementales de acciones según las funciones que asuman los participantes comunicativos: la producción, la transmisión, la recepción y la elaboración (en forma de comentarios, críticas, interpretaciones, traducciones, etc.) de los textos considerados literarios ‘. De la interrelación de estos cuatro tipos básicos de acciones resultan los procesos de comunicación literaria, cuya totalidad constituye el sistema de la literatura de una sociedad dada en un momento determinado. (1996, p. 136)

Se pasará pues, a enumerar una serie de características que se encuentran en los textos literarios, siguiendo los dos criterios establecidos con anterioridad. Como advierten; Culler (2000), Dijk (1979), Greimas (1973), Hombravella (1975) y Pozuelo (1992), un texto se convierte en literario cuando un marco histórico-social lo acepta como literario, y siempre “ se detecta dentro de la contemporaneidad, ya que es solo evolución, serie de productos verbales en el tiempo” Tynianov (1968, p. 26); y, por tanto, “lo literario es solamente definible en el seno de la sociedad en que aparece” Hockett (1971, p. 533). De ahí que se intente enumerar y explicar condiciones para que un texto sea considerado por nuestra sociedad como literario. Nótese cómo cualesquiera de estas características no son exclusivas del texto literario, pero sí el conjunto de todas ellas conforma el *continuum* llamado literatura. Es muy relevante también la complementariedad entre sí de estas características.

Cabe significar también que ninguna de estas propiedades pertenece exclusivamente al ámbito de la comunicación literaria. Es más, es habitual que estas características se reproduzcan en otro tipo de comunicación lingüística. La diferencia es que en el mensaje literario estas marcas se presentarán como necesarias y de forma constante. Estas son las 10 características encontradas:

### **a. La literatura se construye a partir de lenguas naturales**

Así como otras manifestaciones artísticas necesitan otros signos para transmitirse —notas musicales, colores, materiales sólidos, etc.—, la literatura se sirve de los signos lingüísticos para darse al mundo. Esta es la gran diferencia de la literatura con el resto de las artes. Es el primer rasgo caracterizador según Escarpit (1974) y eso hace de la literatura un arte diferente del resto de las otras artes como nos recuerda el poeta Antonio Machado, pues “trabaja el poeta con elementos (le lengua) ya estructurados” (Machado, 1953, p. 29).

Cualquier lengua natural es una forma comunicativa ya existente, es decir, una convención. Siendo esto clave para la institución de la literatura, pues la literatura avanza y se construye a partir de la ruptura de esa tradición o convención. De tal modo que es sencillo inferir la necesidad de las lenguas naturales para la literatura, como soporte y como material transgresor. Esto es lo que Culler (2000, p. 54) ha llamado la *paradoja de la literatura*, ya que se empieza construir sobre lenguas y se termina con las rupturas de estas.

### **b. La literatura se produce y transmite a través de la escritura**

A pesar de lo dubitativo del término literatura, en el pasado la literatura era un fenómeno principalmente de la lengua oral. Eso significaba que los textos literarios, aun existiendo literatura escrita, principalmente se mostraban y presentaban al público —oyentes— y se transmitían de generación a través de la palabra recitada o cantada (Riquer y Valverde, 1991, p. 3). Muchos de los llamados textos clásicos de la literatura griega hasta la edad media europea —sobre todo épicos: la *Iliada*, el *Nibelungenlied*, la *Chanson de Roland*, el *Cantar del Cid*— han llegado a nosotros de forma escrita, pero en su época la recepción y transmisión era por vía oral (Riquer y Valverde, 1991, p. 4).

Es el transcurrir del tiempo el que ha ido fijando la literatura a la escritura; confiriéndole así una naturaleza y estructura estable frente a la literatura de transmisión oral (Maestro, 2017). Es ya en plena Edad Media cuando empiezan a convivir con naturalidad la literatura oral y escrita. Por un lado, existían composiciones anónimas, iletradas, orales y con gran variedad de versiones; y, por otro, textos con autores y autorías, cultos e institucionalizados, escritos e invariables, pues su soporte son los libros. Se trata de la emergente literatura románica frente a la literatura latina (Carmona, 1986, p. 16).

En la medida en que las civilizaciones iban adoptando métodos y hábitos de escritura y lectura la literatura se fue convirtiendo en un fenómeno culto y escrito. Así, vuelve a citar Carmona al hablar de poesía lírica, que durante el siglo XII y XIII la poesía está ligada al canto y a la oralidad. En cambio, concede un punto de inflexión a partir del siglo XIV, ya que la poesía es “separada de la música y convertida en escritura, se va abriendo paso una poesía más personal” (Carmona, 1986, p. 14).

La evolución hasta nuestros días no deja lugar a ninguna duda. En nuestra sociedad occidental la literatura solo se concibe como un fenómeno culto y escrito. En gran modo se han mimetizado las condiciones de base de la literatura latina medieval. Como hemos visto antes, se trata de una literatura escrita por autores no anónimos, culta y eminentemente escrita. En este sentido, Barthes afirma lo siguiente:

Es una expresión estética (la literatura) que opera a través de signos muy precisos: los signos escritos. La literatura es un fenómeno esencialmente escrito. Existen algunos países que poseen una literatura oral, mas, para nosotros los occidentales, la literatura es ante todo un objeto escrito. (Hombrevilla, 1975, p. 11)

Como se ve, Barthes refleja diáfano el sentido actual y común de la literatura respecto a la escritura, ya que realmente nadie en nuestra sociedad occidental entiende el texto literario si no es creado y transmitido de forma escrita.<sup>17</sup> En la

---

<sup>17</sup> Existen excepciones a esta regla. Como ejemplo actual de esta excepcionalidad podemos encontrar la tesis doctoral de Marta Nistal (2004), donde recoge más de un millar de composiciones de literatura oral en Villamuñío, pequeño pueblo de la comarca leonesa de Sahagún de Campos. Este trabajo de campo estudio de campo cataloga y estudia composiciones pertenecientes a los géneros poético, narrativo y teatral. Aunque nótese la paradoja, el propio estudio

actualidad un espectáculo dramático sin texto no se considera literatura; en cambio un obra teatral —escrita— sí se considera dentro de la institución de la literatura. Incluso, si consideramos algunas canciones como literarias, lo hacemos a partir del texto lírico —escrito—, porque estamos en la civilización de la escritura y todo aparece siempre por escrito: letras de las canciones en los discos, notificaciones oficiales, noticias, mensajes de móviles, correos electrónicos, información sobre medicamentos, etc.

Se puede afirmar, entonces, que en el pasado la literatura fue un acto comunicativo oral y escrito, con predominancia de la oralidad; y en el presente la literatura se produce a través de textos escritos. No se puede, en cambio, predecir si en el futuro la literatura será un fenómeno oral o escrito.

### **c. La literatura es un sistema de modelización secundario**

Como se ha dicho, la literatura se concibe a partir de una lengua. Esto quiere decir que está basado en la lengua natural, pero que al tratarlo, autor y receptor, en texto literario se superpone en un lenguaje o código de tipo especial. Se diría, pues, que cada una de las lenguas naturales funcionarían como sistema de modelización primario frente a la literatura que sería un sistema de modelización secundario.

Esta sistematización la emplea Lotman (2011) al referirse al arte como uno de los medios de comunicación humana. De esto se deduce que el arte para comunicarse utiliza un lenguaje propio “organizado de modo particular”. Pero esta dependencia de la lengua no se debe entender solo como un material del cual se sirve el arte para su creación (tal y como lo puede hacer un escultor con el barro); Lotman va mucho más allá, pues dice que el arte está construido “a modo de lengua”. Esto significa que el poder de las lenguas naturales es tan antiguo y poderoso que influye de tal modo en la mente y comunicación del ser humano que sirve de base estructuradora y lógica a cualquier otro sistema comunicativo, como por ejemplo, a los sistemas de modelización secundario, entre los que se encuentra el arte y la literatura.

Se puede decir que la literatura se articula en torno a un doble código: las estructuras lingüísticas y las normas extralingüísticas que actualizan un proceso

---

y su recolección y agrupamiento escrito de los textos hace que ya hayan perdido la sanción de exclusivamente orales, pasando, pues, a la literatura escrita.

psicosocial que califica a su obra como literaria en una cultura (Mignolo: 1978). Esta especificidad literaria, según García Berrio (1979, p. 145), es fruto de una doble convención, “la lingüística y la práctica sistemática de la excepción lingüística”. Esta sistematización de la excepcionalidad es que lo que hace un lector perciba el texto literario como algo estético, como texto artístico.

#### **d. La literatura es una manifestación artística**

En el epígrafe anterior veíamos como todo arte es un sistema de modelización secundario y como tal en la literatura se superponían los elementos extrasistemáticos a los sistemáticos. Pero ¿cómo se lleva a efecto esta sistematización de la excepción lingüística? O, enunciado de otro modo: ¿qué características ayudan a un receptor a percibir un texto literario como un objeto estético?

No se intenta con esta preguntar averiguar el concepto de literatura cuestionándose dentro de qué estética se puede enmarcar la literatura, para así eliminar todos los textos que pasen por ese tamiz. Se intentará no estar tentado a utilizar juicios estéticos pues parece evidente la dificultad para encontrar criterios y parámetros objetivos y diáfanos para estudiar la literatura desde el punto de vista estético. Reseñar algo como lo bello, además de ser subjetivo, es aceptar esa belleza dentro de unos parámetros cronológicos y sociales según cada época (Hernández Guerrero, 1996). En esa línea Lázaro Carreter explica lo siguiente:

En esa caracterización de lo literario no haré supuestos estéticos de ningún tipo. Carezco de competencia en ellos y, lo que es peor, siento escepticismo sobre su posible fecundidad para aclarar la cuestión. En primer lugar, porque cualquier acontecimiento, cualquier fenómeno verbal o no, de naturaleza humana o no, puede ser portador de la función estética, esto es puede ser bello; después porque no en todo de lo que llamamos literatura podemos reconocer aquella función: hay grandes zonas de él que no podríamos calificar de bellas o hermosas, y sí de literarias<sup>18</sup>. (1980a, p. 152)

---

<sup>18</sup> Sobre la posible ausencia de belleza en el hecho estético – el arte y la literatura – a través de lo abyecto y monstruoso podemos consultar el artículo “Lo monstruoso en el arte” de Vásquez Rocca (2008).

Subscribimos completamente la reflexión de Lázaro Carreter: nos encontramos ante una cuestión muy compleja, que tiene que ver con gustos y cánones en las diferentes épocas y, por supuesto, de emisores (escritores) y receptores (lectores). De ahí que parezca que exista un consenso a la hora de hablar de la dificultad e imposibilidad de aprehender la definición de la literatura desde supuestos completamente estéticos (Ohmann, 1971, p. 20), pues éste, el hecho estético es objetivamente indefinible *per se*. De esta cuestión también se han ocupado escritores tan influyentes en la literatura del siglo XX como Jorge Luis Borges (1989, p. 258) y Julio Cortázar (1994, p. 147), y ambos llegaron a la conclusión de lo indefinible de la literatura desde criterios puramente estéticos.

No obstante, los autores que tratan a lo estético como indefinible, en absoluto menosprecian la parte artística de la literatura. Parece fuera de toda duda que la literatura, como convención y artificio, persigue algún tipo de interés por la belleza o la antibelleza, ambas como categorías estéticas (véanse Castagnino, 1974; Culler, 2000; López Valero, 1999). El problema radica en que siempre en última instancia es cada lector quien actualiza la obra y la define como artística, siendo entonces “donde la obra adquiere, si lo adquiere, su valor estético” (Lázaro Carreter, 1980b, p. 190).

Parece evidente, pues, que la presencia o ausencia de belleza no determina que un tipo de comunicación pueda ser artística o no. Entonces, ¿qué mecanismos tiene un lector para poder leer un texto lingüístico como texto artístico?

Pongamos un ejemplo de otra manifestación artística. Si escuchamos un ruido o sonido cualquiera por la calle este ruido siempre es indicativo de algo; digamos que nos conduce a algo ajeno al propio ruido. El claxon de un coche, por ejemplo, nos puede indicar que algún peatón está pasando un semáforo en rojo. El sonido en este caso remite, es puente, hacia algo distinto al propio sonido. Se trata de una convención y no hay ambigüedad posible: cuando suena el claxon es que el conductor indica algo. En cambio, con la música no ocurre lo mismo. Los sonidos de una sinfonía, por ejemplo, no están organizados internamente para avisar o informar de algo externo al propio texto musical. Esta organización interna de los sonidos diferentes de la música, en comparación con los textos no musicales (el claxon), no remite directamente a algo extratextual. Un receptor no encontrará su significación en un referente ajeno a la

propia música; debe de cambiar de convención. O sea, la única forma de decodificar esa sinfonía y de interpretar esa ambigüedad es desde la propia sinfonía. Y esto es lo que define la música (comunicación artística) de cualquier otro sonido (comunicación no artística).

De un modo análogo funciona el texto artístico en lengua con respecto al no artístico. Tomando como referencia la obra *Tratado de Semiótica General* (2000) de Umberto Eco, el texto estético o poético se produce por una “manipulación de la expresión” que a su vez provoca un “reajuste del contenido” (Eco, 2000, p. 367). Este doble proceso origina un cambio en el código, pues se ha transgredido, de algún modo, el código primario. El siguiente paso es que el nuevo código crea un texto ambiguo. Eco escribe lo siguiente al respecto:

La ambigüedad es un artificio muy importante, porque hace de vestíbulo para la experiencia estética: cuando, en lugar de producir puro desorden, aquella atrae la atención del destinatario y lo coloca en situación de ‘excitación interpretativa’, el destinatario se ve estimulando a examinar la flexibilidad y la potencialidad del texto que interpreta, así como las del código a las que se refiere. (Eco, 2000, p. 370)

Esta ambigüedad en la expresión y en el contenido, camino para la experiencia artística estética, es lo que se llama el uso creativo del lenguaje. La literatura maneja el sistema lingüístico de forma diferente a otras manifestaciones verbales. La diferencia estriba en la creatividad con la que se utiliza el sistema en pos de conseguir atraer la atención sobre el propio mensaje. Se refiere a creatividad como la capacidad para engendrar algo nuevo, siendo este producto nuevo la consecuencia de nuevas conexiones entre elementos ya conocidos (Gervilla, 1986 y López, 1995). Creatividad en el sentido en que se modifica alguna convención, pues el lenguaje, una lengua natural, es acuerdo, pacto tácito, entre una comunidad de hablantes. Esto lleva a que el lenguaje en la literatura se organiza de un modo particular y los diversos componentes del texto se organizan de modo particular (Culler, 2000).

Como señala Pozuelo (1992, p. 71), esta ambigüedad o “calidad de intensa polisemia” hace imposible que el texto artístico sea transcodificado a sistemas no

artísticos, incluidos las lenguas naturales. Siempre quedará restos que no podrán ser traducidas a otros lenguajes o códigos, pues existe “superinformación” sólo existente en el texto artístico.

Martínez García (1975) en su estudio sobre el lenguaje poético explica también el texto poético como uso creativo del lenguaje en donde las unidades lingüísticas ni se crean ni se destruyen, pero sí se transforman. Esta creatividad se sistematiza en estos cuatro usos: 1) crea nuevas expresiones (pero no fonemas nuevos); 2) crea nuevos contenidos (pero no nuevos componentes); 3) crea nuevas asociaciones entre expresión y contenido, y 4) establece ciertas relaciones suplementarias entre expresiones, contenidos y signos (Pozuelo, 1992, p. 60).

Jáimez (2002, p. 61) se refiere a esta creatividad del lenguaje como *literariness*. Este concepto inglés significa la capacidad creativa de la lengua, tanto dentro como fuera de la literatura (Fowler, 1986; Widdowson, 1975). Sigue explicado Jáimez que en español el término *literariness* ha sido traducido y usado por Aullón de Haro (1994), Gómez redondo (1996) y Hernández guerrero (1996) como *literariedad*.

Lo que persigue el referido uso creativo del lenguaje o literariedad es análogo, en parte, al objetivo de la función poética de Jakobson. Nótese como este uso creativo tiene como finalidad llevar al primer plano el propio mensaje y su organización lingüística, y esto es muy similar, por no decir idéntico al planteamiento Jakobsiano de la función poética, que es “la tendencia hacía el mensaje como tal (Jakobson, 1959, p. 135). No olvidemos que la función poética proyecta el principio de equivalencia del eje de selección sobre el eje de la combinación; es decir, basándose en lo previo, crea una nueva forma selección y combinación; o lo que es lo mismo: hace un uso creativo del sistema. Como nos recuerda Lázaro Carreter, en el discurso literario, a diferencia del discurso ordinario, lo ya emitido —tanto a en el nivel léxico como prosódico, morfológico y sintáctico— sí vuelve a aparecer en el discurso para conseguir ponerlo de relieve y, por lo tanto, “llamar la atención sobre el mensaje” (1976, p. 67).

Esta intención del mensaje por llamar la atención sobre sí mismo y crear ambigüedad se manifiesta tanto en la literatura como en otras comunicaciones lingüísticas. Esto nos lleva que este uso creativo no es exclusivo de la literatura y, por tanto, no nos sirve para definirla. Sin embargo, como se dijo con anterioridad, desde la



mayoría de autores se acepta la posibilidad de que en la comunicación literaria existe una mayor tendencia, es más dominante y sobresale más, a llamar la atención sobre el propio texto que en otros textos (Jakobson, 1959, p. 136; Lázaro, 1976).

A diferencia de la función poética, que se centraba principalmente en el mensaje poético, el uso creativo del lenguaje engloba a toda la comunicación literaria. Siendo parte de esta inclusión la narrativa. La lengua literaria, y su especificidad por el uso creativo de la lengua, no solo incluye el discurso lírico. Esta creatividad en la narrativa literaria produce una serie de recursos o “procedimientos sistemáticos comunes”, que bien podrían ser llamados como “figuras de la narración” (Pozuelo, 1992, pp. 226-227).

La narratología (Bal, 1990; Pozuelo, 1992) se encarga de estudiar estos procedimientos sistemáticos específicos de la narración literaria. Estos recursos narrativos no pertenecen exclusivamente a la narrativa literaria; sin embargo, sí encontramos un mayor y dominante uso de estos recursos creativos en la comunicación narrativa-literaria, tal y como ocurre análogamente en la comunicación lírica. Se refiere a procedimientos narrativos tales como la omnisciencia, las narraciones en presente, descripción psicológica, el estilo directo, diferentes tipos de monólogos, etc. (véase Garrido, 2001, pp. 162-171). Este tipo de recurso no es habitual en la comunicación no literaria, así que por tanto llaman la atención del lector sobre el propio relato y lo predisponen para la interpretación en términos estéticos del texto. Incluso existen procedimientos narrativos que solo se encuentran en los textos literarios; facilitadores, pues, de la ambigüedad literaria. Tal es el caso, por ejemplo, de la técnica narrativa llamada “estilo indirecto libre”, ya que se trata de un uso narrativo que no es posible en la comunicación ordinaria (Martínez Bonati, 1981, p. 6; Pozuelo, 1992, p. 257)<sup>19</sup>.

Como se ve puede deducir de lo escrito sobre el lenguaje creativo, esta es una de las características principales de la literatura. No existe ningún género de duda que para que un texto deba ser considerado como literario también debe ser valorado como artístico-estético; no hay posibilidad de literatura sin arte. La importancia de esta

---

<sup>19</sup> Reyes (1984, p. 242) define el estilo indirecto libre como “la técnica narrativa que consiste en transcribir los contenidos de una conciencia (pensamientos, percepciones, palabras pensadas o dichas) de tal modo que se produzca una confluencia entre el punto de vista del narrador y el del personaje; y que esa confluencia se manifiesta en la superficie del texto...Se trata, pues, de la reproducción del discurso imaginario de una conciencia en su propio tiempo y espacio” (la cita la recoge Pozuelo (1992, pp. 256-257).

propiedad —la propiedad creativa de la literatura— es tal que se deja notar e influir, como estamos viendo, en el resto de las condiciones que se dan para que un texto sea literario. Sin embargo, esto no significa que esta creatividad del lenguaje no se pueda dar en la comunicación no literaria. Como ya hemos indicado, en la comunicación literaria prevalece y es más constante la propiedad estética, en comparación con otros discursos.

### **e. La literatura es ficción**

La capacidad ficcional de la literatura ha sido y sigue siendo punto principal en la teoría de la literatura. Ya fue cuestión medular en la *Poética* de Aristóteles y fue precisamente allí donde tomó cuerpo el concepto actual de ficción. Para Aristóteles, a través de la mimesis, la literatura imita con lenguaje la naturaleza. Así, según este filósofo griego, el historiador dice lo que ha sucedido y el poeta lo que podría suceder. Es decir, fija, sin ningún tipo de dudas, la oposición entre poesía (literatura) e historia; entre ficción y realidad.

Afirma Barthes que “la literatura está penetrada de sociabilidad”, utiliza los materiales de la sociedad en la que se produce. Sin embargo, una obra literaria jamás será “un reflejo puro y simple de la sociedad” (Hombravella, 1975, p. 17). La literatura guarda una relación especial con el mundo, pues no lo describe tal y como es; tal y como lo hacen el resto de enunciados no literarios. Y a esta relación específica es lo que llamamos ficción (Culler, 2000, p. 43).

Como ya se ha visto, la consecuencia inmediata del uso creativo del lenguaje o literariedad es la producción de ambigüedad en el receptor. Pues bien, esta ambigüedad sólo es posible interpretarla si el lector entiende que está ante un mensaje ficcional. Eso significa que está ante un tipo de comunicación (la literaria) que remite esencialmente a sí misma” (Lázaro, 1980b, p. 182). Cualquier mensaje remite siempre a un referente ajeno o exterior al lenguaje, el propio contexto de la comunicación es extralingüístico. En cambio, si se trata de literatura, por ejemplo, un poema o una novela, cualquier palabra o acción expresada no van a remitir “más que a un trozo de texto, a una pieza lingüística que figura en la secuencia, que es su exclusivo contexto” (Lázaro, 1980b, p. 182), y, por tanto, su referente.

En cualquier comunicación no literaria sería imposible hablar de un ser humano bicéfalo sin faltar a la verdad; no sería posible en una noticia periodística, en una conversación entre dos amigos, en un libro de historia. Por el contrario, sería perfectamente utilizable en una obra de literatura fantástica, puesto que el texto remite al propio texto y sólo se necesita verosimilitud y no un referente exterior al texto.

Acercándonos a la etimología de *ficción* encontramos que proviene del término latino *fictio*, “acción de formar, de hacer, de figurar” (Segura, 1985, p. 280). Así pues, de este modo, un autor es un hacedor que hace surgir algo que es figuración y que ha sido creado sin correspondencia fuera de esa figuración.

En cualquier caso, también se encuentran situaciones límites en donde con dudas se observa si toda la literatura es ficción, tal podría ser el caso de la autografía, biografía y el género epistolar. Es el paso del tiempo el que hace que obras que no eran literarias en su origen, con el tiempo se conviertan en literarias; quizá porque el lector al leerlas ya no encuentra todos los referentes fuera del texto, pues le resultan distantes y ajenos, encontrando, entonces, esos referentes en el propio texto.

Por tanto, es el lector quien actualiza una obra en literaria o no, en cuanto a su cualidad de ficción. Así, por ejemplo, en las Cartas de Colon los historiadores —y lectores de historia— pueden encontrar infinidad de datos e informaciones que le harían llegar a esa obra por un interés no literario; y también se pueden encontrar lectores que se acerquen a ese texto, principalmente, por el divertimento y placer que le supone leer una serie de aventuras muy distantes a ellos y que casi las podrían tildar de fantásticas, lo cual implicaría que no sería relevante para estos lectores su ficcionalidad o, por el contrario, su rigor histórico. De esto nos servirá como botón de muestra las palabras de Juan Luis Alborg en su *Historia de la literatura española*, al referirse a los historiadores de Indias:

El descubrimiento, conquista y colonización de América dieron origen a un tipo de Historia que, en su conjunto, constituye uno de los monumentos más notables de nuestra historia. La novedad del escenario, el exotismo de las costumbres y lo portentoso de los hechos produjeron una historiografía de

singular, cargada de posibilidades, con casi tanto valor novelesco y descriptivo como histórico. (1992, I, p. 738)

Esto hace de la ficción indispensable para que se produzca el hecho literario. Todo hablar literario es ficcional (Pozuelo, 1992, p. 91) y no se le puede asignar al autor lo que haya dicho cualquiera de los protagonistas de la obra, incluido cualquier tipo de narración. Incluso esto es extrapolable al ámbito lírico, puesto que habitual que erróneamente se le asigne el discurso poético al autor correspondiente. Si entendemos que no es posible literatura sin ficción, entonces entenderemos que en el discurso poético es también un ser ficcional quien toma la palabra en cada poema; así como el “ahora” del poema se trata del propio tiempo interno del poema, de ese mundo ficcional (Culler, 2000, p. 43). De este modo vuelve a ser el lector, al igual que en narrativa, quien debe resolver la ambigüedad artística a través del propio texto. Sobre este tema Pozuelo concluye: “Sea cual fuere su sentido, el yo-autor del texto lírico, aun el distinguido y llamado así por I. Levin, forma parte de lo imaginado, de la ficción literaria, es un ser de papel, un personaje” (Pozuelo, 1992, p. 225).

**f. La literatura no informa.**

Consecuencia de la naturaleza estética y ficcional de la literatura es que esta no está concebida para transmitir información tal y como lo hacen otras formas de comunicación. Se puede decir que la literatura “suscita ciertos tipos de atención” alejados de los intereses de otros actos de habla, como pueden aquellos en los que se informa, ordena, pide, etc. (Culler, 2000, p. 39).

En palabras de George Steiner (1973) “la literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información” (Lázaro, 1980b, p. 179). Eso quiere decir que el objetivo último de la literatura, su razón de ser ontológica, no es informar sobre algún suceso o acción, sino que ha de ser una comunicación estética entre autor y lector. Un lector cuando quiere informarse sobre cualquier cuestión acude a la información periodística, a un manual de uso, un libro de texto, a internet, etc., pero no acude a una obra literaria. Y lo mismo sucede cuando alguien quiere informar sobre algo. Esta persona no se convierte en autor de un poema, novela u obra de teatro; esta persona escribe un artículo periodístico, realiza un documental o diseña una página en internet.

Después, secundariamente, la creación o recepción pueden traspasar los niveles de comunicación estética. Es verdad que “el valor informacional” de cada texto varía en función de cada lector (Lotman, 2011); pero este nunca será la razón primigenia de un mensaje estético.

Maestro (2017), y estando de acuerdo con él, critica que la posmodernidad ha intentado imponer esa capacidad informativa de la literatura. En este sentido postula que la literatura no provee de conocimientos al lector, sino que se los exige para su decodificación.

Esta propiedad de la comunicación literaria se puede ver magníficamente reflejada en el poema *Llanto de Ignacio de Sánchez Mejías* escrito por Federico García Lorca (2010). Existen poemas como el de García Lorca, que se podrían considerar informativos, pues están basados en un hecho real y fueron escritos en fecha muy cercana al suceso. Pero incluso estos, como señala Lázaro Carreter (1980b), son prescindibles desde el punto de vista informativo. Lorca no escribe sobre ese hecho por una urgencia informativa, sino por una necesidad de comunicación artística; y por eso utiliza el cauce literario. El autor no espera satisfacer una necesidad práctica en el lector y cualquier otro interés está subordinado al interés estético, pues prevalece sobre el resto. Si esto no ocurriera estaríamos ante un texto filosófico, periodístico, histórico o divulgativo (Cherchneva, 2005). Tal es la diferencia con otro tipo de comunicación que es habitual que con el paso del tiempo el hecho en sí haya perdido vigencia y, en cambio, el texto literario que lo reflejaba siga siendo visitado y releído por lectores de otras generaciones.

**g. La literatura necesita un autor y un receptor universal**

Atendiendo a un enfoque comunicativo consecuente con el poder que la literatura origina en el imaginario, Caro propone una definición en la que se delimitan los papeles universales del autor y del receptor:

La literatura es la producción verbal humana fundada en la capacidad expresiva y comprensiva de la imaginación. Se sostiene viva en el circuito comunicativo que, desde las dimensiones escrita y oral, se establece entre quien inventa mundos de ficción con voluntad artística y originalidad

personal (*Genio*) y quien los interpreta en su coherencia semántica y para su sentido personal con sagacidad crítica y sensibilidad estética (*Gusto*). (2015, p. 261)

En efecto, ya sea por el potencial imaginativo de producción (Genio artístico) como de recepción (Gusto estético) o bien por los factores mismos que intervienen en el acto mismo de comunicar un texto, los participantes que actúan en la comunicación literaria toman un diferente papel que los que intervienen en una comunicación lingüística convencional. Este efecto se muestra tanto en el emisor como en el receptor. Se puede hablar de emisor como autor y de receptor como receptor universal.

El emisor de un mensaje literario no coopera igual que el de otros tipos de mensaje. En la comunicación no literaria el emisor será un hablante ordinario, mientras que un autor es aquel que crea un mensaje artístico. Si acudimos a la etimología para diferenciar al autor del emisor no literario, encontraremos que autor deriva del verbo *augere*, “*augmentar*”, “*hacer progresar*”, “con el significado preciso de creador, y que pertenece a la familia románica de auctoritas (autoridad)” (Lázaro, 1980b, p. 179). Según Segura Munguía se emplea *autor* por primera vez en español en 1155, proviniendo del vocablo latino *auctor*, “el que hace crecer, brotar o surgir algo” (1985, p. 65).

En cuanto a la recepción del texto artístico también se producen unas circunstancias especiales, pues no es posible el diálogo, ni interacción alguna, entre el autor y el receptor. De este modo el autor dirige su texto a un ser desconocido, o lo que es lo mismo, a un receptor universal (Lázaro, 1980b, p. 180). Estos lectores potenciales o receptores universales acudirán a la obra literaria de manera fortuita o voluntaria, pero nunca promovidos por una necesidad inmediata tras la emisión del texto por parte del autor.

Esta especial relación entre emisor y receptor de la literatura hace que el mensaje literario, a diferencia de otros que actúan en un espacio y tiempo definidos, sea “utópico y ucrónico”, pues cabe la posibilidad de que ese receptor universal llegue a la obra artística en tiempo y espacio muy diferente a su emisión e intencionalidad. Un autor nunca sabe a ciencia cierta dónde, cuándo, cómo y por qué un receptor se va a sentir interesado por su obra. Incluso, la naturaleza del hecho literario hace que la

literatura sea diferente en su recepción al resto de las comunicaciones artísticas. Al tratarse principalmente de libros el formato literario, eso hace que un lector pueda elegir el momento, el lugar y el modo. En cambio, con otros formatos artísticos — pintura, arquitectura, escultura, cine, etc.— la recepción no se produce de forma tan sencilla y, por tanto, el receptor tiene una capacidad de decisión tan personal.

#### **h. La literatura es pacto entre lector y autor**

Se acaba de ver cómo en la comunicación literaria generalmente no existe relación directa entre emisor y receptor; sin embargo, sí existe, por ambas partes, un conocimiento del código literario. Nos referimos a un pacto tácito entre autor y lector necesario para que el lector pueda interpretar la obra artística con ciertas garantías de éxito.

También se vio con anterioridad como el texto artístico genera ambigüedad en su recepción. Esta ambigüedad sólo se puede resolver con la interpretación del texto; siendo sólo posible realizar esta interpretación, principalmente, a partir del propio texto. A diferencia del lenguaje referencial, el lenguaje representativo atrae la imaginación del receptor. El lector o receptor de un texto literario debe conocer los mecanismos de decodificación convencional (lingüística y cultural) y también estar preparado para decodificar un nuevo código utilizando, entre otros mecanismos, su aprendizaje previo y su imaginación. Ese mecanismo imaginativo se utiliza para interpretar el texto artístico, pero siempre desde el propio código pues el autor ha creado ese nuevo código *ex profeso* para ese nuevo texto artístico. Esto es lo que se llama “el principio cooperación hiperprotegido” (Culler, 2000, p. 38).

Me refiero a *cooperación* porque autor y lector cooperan en esa convención comunicativa; e *hiperprotegido* porque el lector siempre se acerca a una obra que ya ha sufrido un proceso de selección: histórico, publicación, reseñas, etc. Las palabras de Culler al respecto son claves porque sintetizan perfectamente la predisposición necesaria, el pacto tácito, entre autor y lector:

El lector presupone que las dificultades que le causa el lenguaje literario tienen una intención comunicativa y, en lugar de imaginar que el hablante o el escritor no está cooperando en la comunicación (como podríamos pensar

en otros contextos), se esforzará por interpretar esos elementos que incumplen las convenciones de comunicación eficiente integrándolos en un objetivo comunicativo superior. (Culler, 2000, p. 38)

Consecuencia de esta cooperación es que cada lector mantiene una relación diferente con el mensaje artístico (la obra en sí), con el emisor (el autor particular) y con la comunicación literaria en general. Esta situación de lectura tan distinta para cada lector dependerá de circunstancias individuales, ambientales, culturales, etc. Sin embargo, como señala Lotman (2011), estas diferencias de interpretación son habituales en la recepción artística y no es un fenómeno fortuito, sino algo connatural a cualquier obra de arte.

En otras palabras, la ambigüedad artística sólo puede ser decodificada a partir de un pacto previo entre emisor y receptor. Lotman (2011) encuentra ciertas similitudes entre el juego y el sistema artístico. En el juego los jugadores saben que es una situación convencional, pero pactan no saberlo. Lo mismo ocurre en el arte y en la literatura. Si el lector no accediera a “jugar” con el autor y texto simplemente vería un texto lingüístico extraño, mal construido e incorrecto. Sin embargo, accede al juego y así puede decodificar el texto literario de manera especial. Esta conformidad de cada lector en particular con las reglas artísticas genera una interpretación posible por cada lector. Estaríamos ante una “pluralidad de posibles lecturas”; mientras que la “Semiótica de la Cultura” y Bajtin (véanse Previgiano, 1979; Segre, 1977 y 1985) llaman a esta complejidad artística como “codificación plural y “polifonía textual”, respectivamente (Pozuelo, 1992, p. 70).

La teoría literaria moderna ha introducido los términos de *architectura* y *archilector* para aglutinar coincidencias en la recepción de textos. Se emplea *architectura* para sintetizar lo valorado y percibido comúnmente sobre un texto en concreto como exponente cultural. El archilector es un grupo de lectores que “aportan las reacciones del texto: es una suma de aspectos coincidentes o compartidos de las infinitas lecturas, no una media” (Mendoza, 1994, pp. 55-56). Es fácil inferir de ambas nociones la posibilidad de valores e interpretaciones comunes en la comunicación literaria, a pesar de que una de las características principales de la literatura es pluralidad receptiva.



Todas estas propiedades se interrelacionan, o mejor, funcionan de un modo simbiótico, hacen el “todo” que es acto de la comunicación literaria. Un ejemplo de esto es la relación de la ficcionalidad con el pacto entre autor y lector. Se dijo que no existe literatura sin ficción y tampoco existe ficción si no existe un acuerdo tácito entre autor y lector. Ese pacto conlleva la interpretación por parte del receptor, como señala Culler: “El concepto de ficción deja abierta, explícitamente, la problemática de sobre qué trata en verdad la obra ficcional. La referencia al mundo no es tanto una propiedad de los textos literarios como una función que la interpretación le atribuye” (1997, p. 44).

#### i. **La literatura es una construcción intertextual**

Es una realidad palmaria que la literatura se nutre de la propia literatura, tanto en la forma como en el contenido. Todo escritor y lector se sienten autor y receptor literario cuando se integran dentro de la institución de la literatura, con su tradición y las categorías que la abarcan (Brioschi y Di Girolamo, 1988). Difícil es encontrar obra literaria que no se refiera de algún modo a obras o formas anteriores. La literatura está plagada de notorios ejemplos. Resultan paradigmáticos ciertos tópicos que se repiten a lo largo de la historia de la literatura —tópico del “amor cortes”, “carpe diem”, etc.—; al igual que la crítica de las novelas de caballería en el Quijote o a las novelas románticas en *Madame Bovary*. Culler dice lo siguiente:

Una obra existe entre otros textos, a través de la relación con ellos. Leer algo como literatura es considerarlo un suceso lingüístico que cobra sentido en relación con otros discursos... un poema tiene sentido en relación con la tradición que lo hace posible. (1997, pp. 46-47)

Si entendemos que un texto es un elemento dentro de un sistema de textos, y que este sistema va mucho más allá de los límites lingüísticos o sociales; entonces entenderemos el sistema literario como algo, al mismo tiempo, disperso y unido; de ese modo los textos del sistema literario —textos literarios— se interrelacionarán de una manera tangible, por encima “de épocas, géneros, fronteras y la lenguas en que se expresen” (Mendoza, 1994, p. 72).

Este concepto es lo que la crítica moderna ha designado como *intertextualidad*. Esta noción tuvo su génesis en las ideas de Bajtin (1989) sobre “polifonía textual” y

“dialogismo” (Alós, 2006, pp. 1-10). Este concepto nos muestra que cualquier obra literaria —Bajtin (1970 y 1995) estudia la obra de Dostotoivski y Rabelais— establece, al mismo tiempo, relaciones entre el propio texto y con los diferentes textos sociales. Bajtin estudia la importancia, del “discurso citado” y “de otro” en oposición al “discurso propio” en la novela. El lingüista ruso identifica el “discurso del mismo” con las palabras del narrador y el “discurso de otro” con lo manifestado por los personajes de la novela (Alós, 2006, p. 2). Estas diferentes voces en la novela dan lugar al concepto de *polifonía*. Estamos ante un discurso donde todas las voces se mantienen independientes; dando como resultado una variedad de perspectivas dentro de la misma obra artística.

El concepto de intertextualidad quedó fijado y ampliamente difundido a partir de las obras de Julie Kristeva *Semiótica* (1969). Este nuevo concepto da por hecho que todo texto literario se relaciona con textos anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales. Viene a matizar al concepto “influencias” y se utiliza “para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí” (Mendoza, 1994, p. 61). Las obras literarias están conformadas por las obras anteriores; incluso, como advierte Hernández Guerrero también por aquellas a las que “contraviene y niega” (1996, p. 65).

La intertextualidad nos demuestra que el discurso literario “es un bricolaje de fragmentos no originales” (Alós, 2006, p. 11), en donde la originalidad la debe de encontrar el lector al interpretar las diferentes subjetividades que integran la creación literaria. Pero también, como advierte Riffaterre (1979), esta relación entre textos va más allá de estructuras temáticas y formales, ya que tiene también relación con diferentes códigos culturales.

Genette utiliza una terminología diferente e introduce nuevos conceptos. Se refiere a “transtextualidad” como el diálogo que, de manera directa o indirecta, se produce entre una obra y otros textos literarios. La diferencia fundamental entre Kristeva y Genette en este punto estriba en que para la primera la intertextualidad da cuenta de las relaciones entre el texto literario y los otros textos culturales (históricos, artísticos, folclóricos, etc.); en cambio, para Genette la transtextualidad solo se refiere exclusivamente a la relación entre diferentes textos literarios (Alós, 2006, p. 23).

Genette (1989, pp. 9-15), tras introducir el concepto de transtextualidad establece cinco posibles relaciones transtextuales<sup>20</sup>.

#### **j. La literatura es lenguaje literal**

El concepto de lenguaje literal nos viene dado principalmente por Lázaro Carreter. Este autor desarrolla esta idea en el artículo “El mensaje literal” (1980a) y lo hace como ampliación del marco teórico en que se movía la función poética de Jakobson; ya que esta función no es capaz de explicar completamente, como ya hemos visto, la oposición lenguaje literario y lenguaje no literario.

Este planteamiento sigue la línea establecida por Levin (1974) y Riffaterre (1976), que habían observado que “el rasgo central y definitorio de la lengua literaria era “su vocación de permanencia, su memorabilidad” (Pozuelo, 1992, p. 50). La lengua literaria exige que se repita tal y como ha sido concebida; y, del mismo modo, lo mismo ocurre cuando es recordada, ya que traemos a nuestra mente las propias palabras del mensaje literario y no solo la idea o tema.

En el artículo antes nombrado de Lázaro Carreter se decanta por abandonar la oposición “lengua ordinaria / lengua de arte”, pues ambas son indefinibles, y estudiar el problema desde otra perspectiva centrándose en la oposición “lenguaje no literal / lenguaje literal”. Afirma que la lengua utilizada en la literatura pertenece al conjunto del lenguaje literal; sin embargo, esta pertenencia no es exclusiva de los mensajes literarios, también pertenecen al lenguaje literal otros lenguajes que no son considerados como artísticos, como pueden ser el refrán, la máxima, el eslogan publicitario, la plegaria, el conjuro, el precepto legal, la inscripción, etc.

Como se comprueba, encontramos manifestaciones del lenguaje literal principalmente en la lengua escrita; pero también existen muestras en la lengua oral de este tipo de lenguaje. Es obvio que el folclore literario presenta multitud de variantes,

---

<sup>20</sup> Siguiendo a Mendoza (1994, p. 62) y Guerra (1995, pp. 641-642) estas son las cinco relaciones transtextuales de Genette: *intertextualidad* (presencia efectiva de un texto en otro); *paratextualidad* (relación que mantiene texto y su paratexto, es decir, con título, notas, ilustraciones, etc.); *metatextualidad* (la relación crítica de un texto sobre otro, pero sin citación expresa); *hipertextualidad* (cualquier relación entre un texto B, *hipertexto*, con un texto A anterior, *hipotexto*); y *architextualidad* (relación entre los géneros).

mas eso hemos de entenderlo como “accidentes de transmisión” que “no lo eximen de obedecer a los mecanismos de la lengua literal” (Lázaro, 1980a, p. 160).

Se puede afirmar que la literatura, tanto escrita como oral, es un tipo de lenguaje que ha sido emitido para perdurar; es decir, para quedar fijado en la memoria de una colectividad y ser repetido en los mismos términos que fue formulado por un autor que ya lo concibió con esa intencionalidad. De este modo este tipo de lenguaje, el lenguaje literal, se manifiesta en clara oposición al lenguaje ordinario y fungible, que una vez cumplido su objetivo no es preciso que permanezcan y se puede prescindir de él.

Esta capacidad de perdurar de los mensajes literales —incluidos los mensajes literarios— se consigue porque el emisor presta una atención y voluntad especial a la técnica de cifrar los mensajes. Según apunta Lázaro, cuando un autor cifra un mensaje literal siempre tiene en cuenta que su texto va a ser “reconsiderado” por alguien en un momento dado; cosa que no ocurrirá que el lenguaje ordinario, pues este va a ser eliminado —no considerado— una vez se produzca el trasvase de información. Esta es la razón por la cual cuando se habla de mensajes literales, se tiene que hablar de lenguaje que su estructura ha sido sometida a un proyecto.

Como características de ese acto de proyectar especial del lenguaje literal, siguiendo a Pozuelo (1992, p. 51), se puede señalar a modo de recapitulación las siguientes:

- El emisor centra una especial atención a la técnica de construcción del mensaje.
- Este mensaje se plantea como proyecto o composición.
- Esta composición siempre tiene un cierre previsto y una determinada extensión espacial y temporal.
- Los géneros se pueden interpretar como uno de los elementos del lenguaje literal.

### 2.1.3. HACIA UN NUEVO CONCEPTO INTERDISCIPLINAR DE LA LITERATURA

Del mismo modo que otras artes y otras actividades humanas, como vimos en apartados anteriores, la concepción de lo que es literatura se encuentra sujeta a cambios motivados por un espacio y tiempo determinado. De ahí que actualmente la comunicación literaria se encuentre inmersa en nuevas tendencias que van más allá de unas simples diferencias de estilo o generacionales.

Bien es sabido que uno de los principales aportes del siglo XX en occidente ha sido consolidar la democracia política. Entre los múltiples cambios que eso ha conllevado a nosotros nos interesa que paulatinamente se ha ido variando de una cultura canónica y culta a la convivencia de esta con culturas y propuestas alternativas a lo establecido. Por un lado, estudios como los de Roland Barthes (1980) intentan demostrar que lo “natural” y convencional en arte y cultura se basa en construcciones contingentes e históricas; y, por otro lado, la teoría literaria marxista (Hoggart, 1957; Williams, 1958) comienza a estudiar y recuperar la cultura popular, ya que ésta había sido soslayada al identificarse la cultura con la literatura y el arte culto. Estos trabajos sirven como germen de lo que se ha llamado y desarrollado en la actualidad como estudios culturales<sup>21</sup>.

Como nos explica Culler (1997), en su sentido amplio los estudios culturales se ocupan de entender cómo funciona la cultura y los productos culturales, sobre todo, de una forma sincrónica. Ese estudio de la cultura en sentido lato nos lleva entender la literatura como parte de esos productos culturales, lo cual genera que los textos literarios se estudien junto con otros textos culturales y de un modo más interdisciplinar que se había hecho con anterioridad. Así encontramos que es práctica habitual estudiar un texto literario desde otras perspectivas aparentemente no lingüísticas, estéticas o artísticas; sirve como ejemplo la crítica marxista, feminista, psicoanalista o el discurso de las minorías.

---

<sup>21</sup> Ziauddin Sardar (2005) nos explica lo siguiente sobre los estudios culturales en su libro *Estudios culturales para todos*: Los estudios culturales examinan sus materias en términos de prácticas culturales y sus relaciones con el poder. Tienen el objetivo de comprender la cultura en toda su complejidad y analizan el contexto político y social, que es el lugar donde se manifiesta la cultura.

Esta nueva vía teórica tiene una gran importancia a la hora de reflexionar sobre hacia dónde se dirige la literatura. De hecho, hay autores como Alfonso de Toro (2004) que opinan que las ciencias de humanidades en general y las literarias en particular, cada vez tienen menos fascinación y relevancia socio-política, a favor de los estudios culturales. La globalización está alcanzando cotas impensables hace unos años y esto tiene la consecuencia de unas altamente transétnicas y transculturales.

Estas tendencias, sin lugar a duda, vendrán marcadas por dos hechos fundamentales de nuestra sociedad actual — sobre todo en el Primer Mundo —: la democratización de la cultura y las nuevas tecnologías.

Esto da como resultante la aparición de nuevos géneros literarios; o al menos, el debate sobre qué nuevas formas textuales se pueden incorporar y coexistir con los géneros que ya planteó la teoría clásica. Esta discusión teórica se resuelve en la práctica, porque cada vez más existen más formas de comunicación que se pueden considerar dentro de la comunicación estética-escrita; o, lo que resulta más fructífero, nuevas formas discursivas que se muestran en la periferia de lo que tradicionalmente se ha llamado literatura.

### **2.1.3.1. Hacia nuevos géneros literarios**

El concepto clásico de género literario se originó en la Grecia clásica. Platón y, sobre todo, Aristóteles en su *Poética* y Horacio en su *Epístola a los Pisones o Ars poética*, fueron los precursores de lo que la crítica moderna ha llamado géneros literarios, y en las divisiones en diversos géneros literarios (Cerezo, 1995, p. 33). Si bien la crítica moderna no duda en señalar a Aristóteles como el verdadero artífice del inicio de la teoría de los géneros literarios (Garrido, 1988). Aristóteles define la literatura como imitación artística de la naturaleza; al tiempo que esta imitación se produce de dos modos diferentes: “relatando o presentando personajes como operantes, es decir, mediante narraciones... o mediante representaciones teatrales” (Garrido, 2001, p. 286).

Como se aprecia en esta clasificación primigenia de los géneros no se tiene en cuenta la lírica como forma de imitación, por tanto, como forma de literatura. Ya fue en el siglo XVI cuando se incluye la lírica junto a la épica y el género dramático. Siendo a

partir del siglo XVII constante la aparición de esta triada (Garrido, 2001). Como ya advirtió Claudio Guillén (1985) y Castañares (1997), Goethe ya reseñó estos tres géneros como actitudes naturales desde las que el escritor se enfrenta a la realidad, y desde las cuales se pueden englobar todas las obras escritas hasta esa época. O como dijo Steigerlo, cada uno de estos géneros se correspondía con una actividad humana: “la lírica con el recuerdo, la épica con la representación y el drama con la tensión anímica” (Cerezo, 1995, p. 34).

Hasta ahí la separación tradicional de los géneros literarios. Sin embargo, queda cada vez más demostrado que esta triada no es suficiente para representar a todas las obras que se han venido escribiendo más allá de los periodos clásicos. No es que haya quedado obsoleta esta clasificación, sino que con el caudal de obras literarias que se han ido escribiendo y se escriben en la actualidad, parece lógico pensar que los géneros literarios no pueden ser categorías estables (como de hecho nunca lo fueron). Los géneros literarios no pierden su validez, pero se convierten en espacios más ambiguos donde una obra puede participar de varios de ellos.

Desde esta perspectiva es pertinente plantearse la siguiente pregunta: ¿son los géneros unas categorías previas a las que las obras se adscriben o deben adscribirse?; o, por el contrario, ¿se trata de constructos que se constituyen en el devenir histórico?

Parece obvio que los géneros, y sus subgéneros, están en constante evolución. Como escribe M.L. Ryan, la forma más adecuada es preguntar: “¿Qué es este texto?” (1988, p. 258). Esto nos llevará a un tipo de categorización inductiva, pero mucho más eficaz de cara a la constante evolución que sufre las relaciones entre autor, texto y lectores. Este uso y clasificación inductivo de los géneros nos lleva a que cada época histórica puede generar nuevos géneros. Cualquier separación de la literatura en géneros o subgénero es histórica.

Estaríamos ante “categorías prototípicas”, donde su definición y jerarquización nos resulta mucho más compleja (Castañares, 1997, pp. 188-171). De este modo se puede afirmar que “los géneros nacen, se desarrollan, se reproducen y mueren” (Garrido, 2001, p. 285).

### 2.1.3.2. Hacia lo transgenérico en la literatura

Otra cuestión fundamental a la hora de establecer la teoría de los géneros literarios en la actualidad es el tema de la capacidad de una obra literaria de compartir características genéricas. Esta capacidad híbrida se debe entender como una evolución más en las posibilidades que nos ofrece en la actualidad la comunicación literaria.

Este carácter transgenérico de algunas obras literarias no es característica única del periodo actual. En el pasado fue habitual encontrar obras que comparten propiedades de varios géneros. Un ejemplo diáfano es la construcción de textos donde se combinan lírica y narrativa o la prosa poética, como es la ya obra clásica *Azul* de Rubén Darío o, más contemporáneo la obra poética de Leopoldo María Panero. En ese espacio híbrido se puede encontrar la lírica y el cuento, como por ejemplo el autor alicantino Gabriel Miró (Díez de Revenga, 1990); o la novela lírica, en donde autores como Hermann Hesse, André Gide, Virginia Woolf y Rilke novelan con una escritura plagada de lirismo y de una continuación en sus metáforas impropias e imposible de realizar dentro del género narrativo (Freedman, 1972; Gullón, 1984).

Esta hibridez tampoco es ajena a los géneros dramáticos, siendo ya un caso manido el debate sobre a qué género literario pertenece *La Celestina*: si se trata de una obra dramática, narrativa, híbrido o incluso, según la crítica marxista, carente de género por ser sólo diálogo. De este modo, considerando la obra de Rojas como clásico inclasificable (Caro, 2004) debido a su hibridez indecible, su caso sirve de ejemplo para teorizar acerca de esta cuestión, ya que superó la propia obra para instaurarse en un debate sobre “la divergencia misma de los géneros y su carácter” (Moreno, 1994, p. 4).

En este estudio de Moreno (1994) se encuentran diferentes ejemplos de obras que comparten características de diversos géneros o subgéneros clásicos. Esa amalgama de los tres géneros clásicos —poesía, teatro y novela— va a dar lugar a innumerables subgéneros, llenos de matices y con una vida y duración determinada por creadores y lectores. Este autor glosa, en diversas épocas y movimientos literarios, gran número de obras y autores que han instaurado o continuado nuevos subgéneros compartimentando los géneros clásicos: Lope de Vega en *La Dorotea*, Montemayor y Gil



Polo en *Las Dianas*, Pérez de Ayala en sus tres *Novelas poemáticas*<sup>22</sup>, Juan Ramón Jiménez en su *Diario de un recién casado*; Ramón J. Sender en *Tres novelas teresianas*, *El pez de oro* o *En la vida de Ignacio Morel*.<sup>23</sup>

¿Qué ocurre con las obras que posean un marcado carácter transgenérico compartiendo géneros literarios y no literarios? Todorov ya se planteó que “podemos encontrar más reglas comunes entre cierta poesía lírica y la plegaria que entre aquella y la novela histórica del tipo *La guerra y la paz*” (1991, p. 23). La comparación parece decisiva para establecer que los límites de la literatura deben de ser dúctiles y muchas más en este momento histórico donde existen menos prejuicios sobre el canon y la norma culta. Lo ejemplos son innumerables. Estando a años luz, en el contenido y en la forma, una tragedia de Sófocles y una greguería de Ramón Gómez de la Serna, ¿nos atreveríamos a afirmar taxativamente que esta última no se puede considerar un género literario? Como asevera Arán (2000), “el aislamiento y la inmovilidad teórica de la noción de género literario le hizo perder operatividad”; de ahí que se deba afrontar el problema con una disposición diferente.

No se intenta obtener una respuesta a una cuestión tan abierta y compleja; sin embargo, este continuo interrogante nos debe llevar a reconsiderar la cuestión de que hoy el fenómeno de la comunicación literaria es mucho más amplio y ambiguo que en épocas precedentes. Esta comunicación se debe plantear desde nuevos posicionamientos, con nuevas prácticas discursivas e, incluso, dejando paso a “otras instituciones que elaboran discursos sociales y no exclusivamente desde la institución literaria, aunque en ella adquiera funciones diferentes... porque no hay géneros puros ni obras que pertenezcan a un solo género” (Arán, 2000).

<sup>22</sup> Para ampliar el tema de la novela poemática y la narrativa breve de Ramón Pérez de Ayala, consultar el pormenorizado estudio de Lozano (1983).

<sup>23</sup> En el estudio reseñado también se analizan obras de autores menos conocidos. Por ejemplo, la pieza teatral *Improvisación madrileña* del dramaturgo Jerónimo López Mozo (1976) es un claro ejemplo de mixtura entre relato y género dramático; o el caso de Ramírez Lozano en sus textos *Gárgola* (1985) y *Bestiario del cabildo* (1984) nos ofrece un paradigmático ejemplo de imbricación entre género novela-género poesía entre dos obras de un mismo autor.

### 2.1.3.3. Hacia lo *transgénico* entre la literatura y otras artes

Dentro de esta hibridez tampoco se puede desdeñar ese continuo que a veces componen la literatura con otras manifestaciones artísticas en una misma obra o en un mismo artista. Diferentes formas artísticas se han venido combinando con la literatura, como puede ser la música y el cine, entre otras (Caro, 2014; de Vicente-Yagüe, 2013 y 2015; González, 2015).

Este tema se desarrollará más adelante al tratar de nombrar un breve catálogo de géneros literarios actuales. Sin embargo, se manifiesta que este fenómeno de mixtura entre diferentes manifestaciones artísticas en absoluto es exclusivo del momento histórico actual. Es verdad que con la democratización de la cultura y la popularización del arte el dogmatismo en la creación artística se ha ido perdiendo, dando lugar a mayores espacios para la transgresión; no obstante, en el pasado ese purismo en las artes no siempre ha sido totalizador.

Esto se verifica en la relación primigenia entre poesía y música. De hecho, una de las razones que se esgrimen para explicar por qué Aristóteles no incluyó la lírica en su *Poética* es que “la lírica griega formaba un todo inseparable con la música” (Genette, 1988, p. 184). En el ámbito de la literatura española, en la excelente monografía, *Música popular española*, de López-Chávarri (1927)<sup>24</sup>, se constata la relación indisoluble entre lírica y música en nuestra literatura. Si nos ceñimos a la lírica ya en lengua romance vulgar, aunque sea en sus formas más primitivas, López-Chávarri nos muestra como ya los “musulmanes hispanos inventan, o propagan, un género de poesía con música, de sumo interés” (1927, p. 24). Este recorrido por la música popular española nos lleva a diferentes formas líricas de la literatura española, lo cual sirve para refrendar la relación entre música y poesía. Desde la poesía árabe en romance pasando por los juglares y trovadores, por los cantares de gesta, por la poesía del renacimiento, hasta llegar a los siglos XIX y XX. Incluso López-Chávarri le dedica un capítulo a la relación entre el teatro y la música popular, desde las representaciones sacras hasta la zarzuela. Estos dos ejemplos son más que suficientes para argumentar la relación, bien conocida, entre la comunicación musical y la comunicación literaria.

---

<sup>24</sup> Esta obra, dada su vigencia, ha sido reeditada recientemente, en concreto en 2008.

En la actualidad esta relación música-poesía se ve reflejada en el trabajo artístico de cantautores, los cuales a partir de textos líricos crean música e interpretan dichos poemas. Consiguiendo, de este modo, dotar al poema “versionado” de nuevos matices estéticos. Ejemplos de esto puede ser la versión musicalizada de Leonard Cohen sobre el poema *Pequeño vals vienés* de García Lorca; también sobre el poeta granadino el disco homenaje por el centenario de su nacimiento de la interprete Ana Belén<sup>25</sup>. El ejemplo más paradigmático es el de Joan Manuel Serrat. Este cantautor no ha dejado en toda su prolífica carrera de musicalizar y de adaptar textos poéticos, en catalán y español, de autores tales como Miguel Hernández, Rafael Alberti, Mario Benedetti, José Agustín Goytisolo, Eduardo Galeano, etc.<sup>26</sup>

Otro tanto ocurre con la relación entre el código icónico y el código lingüístico dentro del arte. Las actitudes posibles a la hora de abordar la cuestión de la analogía entre literatura y artes plásticas varían (Monegal, 2000). La más flexible y abierta, y comúnmente aceptada, es la que considera las dos expresiones artísticas como parte del conjunto general de la cultura, y por tanto como “dos sistemas de producción cultural que están en constante interacción con los otros sistemas y con su contexto” (Kanelliadou, 2010, p. 2).

Estas relaciones ya se establecen en la antigüedad. Ya recoge Plutarco los pensamientos de Simónides de Ceos en el siglo V a. c, cuando dice que “la pintura es poesía silenciosa, la poesía es pintura que habla”. Aristóteles vincula en su poética el teatro con la pintura, al afirmar que la intriga de una tragedia se asemeja a una pintura (Lía, 2004). Del mismo modo Horacio relaciona la tragedia con la pintura con su “ut pintura poesis”<sup>27</sup>, que se ha convertido en principio fundamentales de “la teoría de la comparación entre artes plásticas y literatura desde el humanismo renacentista hasta nuestros días” (Kanelliadou, 2010, p. 1). Fruto de esta tradición son los “Carmina figurata”, también llamados poemas figurados. Término introducido por el poeta latino Ausonio<sup>28</sup> para designar composiciones antiguas y posteriormente medievales,

<sup>25</sup> Lorquiana-Poemas (1998), Ana Belén: BMG.

<sup>26</sup> <http://www.jmserrat.com/index.php/es/poetas>

<sup>27</sup> “Su lema *ut pictura poesis* resumía su tesis (de Horacio) sobre la comprensión lectora de los fenómenos artísticos, a saber: que lo recóndito de la poesía podía aclararse a través de la observación más evidente de la pintura” (Caro, 2007, p. 2). Sobre este tema, véase también el capítulo I de Guerrero (1991).

<sup>28</sup> Sobre la obra poética de Ausonio (310-395), véase el artículo de Sánchez Salor (1976).

principalmente poéticas, en donde el autor daba importancia al factor visual y al virtuosismo, “tratándose el espacio del poema de manera similar a como se hace con el diseño o la pintura” (Chaparro, 1981, pp. 55-56).

Cluver estudió la posibilidad de crear significados muy parecidos a partir de textos que provengan de diferentes códigos (1989, p. 84), como puede ser la pintura y la literatura. Otra relación que se ha venido dando en la historia del arte entre la literatura y la pintura es la llamada “Ekphrasis”. Este término griego significa el arte o figura retórica de describir verbalmente cualquier figura o imagen tiene gran rendimiento en los procesos de invención imaginativa (Andrés, 2007; Caro, 2007; Guerrero, 2008; Guerrero, 2015). O de un modo más concreto lo podríamos definir como la interpretación de la pintura utilizando el código lingüístico y sirviéndose de ciertos recursos estilísticos para terminar consiguiendo un texto artístico-literario. Existen numerosos ejemplos de esta *ekphrasis* en el mundo clásico, tanto en el ámbito de la retórica como de la sofística. Siendo esta práctica un camino de ida y vuelta entre literatura y pintura; es decir, por un lado, la descripción —no exenta de narración en algunas ocasiones— de imágenes pictóricas; por otro lado, la pintura acudía a temas y obras dramática, poéticas y épicas para recrearlos en sus obras pictóricas (De La Calle, 2005).

Este paralelismo entre literatura y artes gráficas no es exclusivo del mundo clásico<sup>29</sup>. Prueba de ello son los caligramas, y como se la ha venido llamando en la actualidad, poesía visual. Caligrama significa unión de “caligrafía e ideograma”, palabra e imagen, a modo de un “collage lírico-visual” (Guerrero, 1991, p. 115). Fue Apollinaire en 1918 quien acuñó el término, y con los caligramas pretende romper la alianza tradicional de música y poesía (Barón, 2008, p. 30) y, al mismo tiempo, obtener la misma fusión e identificación que en el pasado tuvo la pintura con la poesía (Chaparro, 1981, p. 56). En el mundo Hispano fue Guillermo de Torre (2000) en “Hélices” el precursor del “ultraísmo”, movimiento que introdujo la poesía visual en la literatura hispana (Benítez, 2008, p. 91).

Otra tanto ocurre con la llamada “poesía concreta”. Este movimiento surge en 1953 cuando Oyvind Falstrom, desde Suecia, publica su *Manifiesto por una poesía*

---

<sup>29</sup> Véase Praz (1979) para un estudio amplio y detallado sobre este paralelismo.

*concreta*. Los antecedentes de esta poesía los encontramos en los antiguos ideogramas, la estética de la poesía china, los poemas de figuras de la Grecia clásica, Mallarme, el futurismo y, por supuesto, Apollinaire y el dadaísmo. Como todo movimiento vanguardista, el concretismo critica y pone en entredicho la obra de arte, el poema. Aglutina muchos muchas tendencias y la propia crítica no es capaz de acotar los límites de la poesía concreta. Se trata de una escritura que tiene su propia semántica en la imagen que genera el poema en sí; de este modo, “alejándose de códigos referenciales establecidos previamente, generando cierta autonomía de la propia obra” (Rivero, 1981, pp. 33-38). Los poetas concretos exponen sus obras en museos y exposiciones no con el fin de intentar abandonar la idea estética-poética (dadaísmo), sino que cosifican el verso, pero para encontrar juegos poéticos novedosos más afines a la realidad social, urbana y tecnológica que les circundaba (Aguilar, 2003).

Esta relación entre literatura e imagen no es privativa de la poesía, aunque sí más habitual. En esta unión dentro del arte de lo visual con la palabra también se puede incluir propuestas nacidas a en siglo XX que no parten de lo poética, sino más bien de lo narrativo o dramático. En concreto, las referidas al cómic y al cine. Más adelante se nombrarán el cómic y al guion cinematográfico como posibles nuevos géneros de la literatura actual o al menos de la subliteratura o paraliteratura. Un ejemplo más de esto —que no correspondería exactamente al cine o al cómic— sería la obra *Juego de cartas* de Max Aub (1964)<sup>30</sup>. Se trata un experimento híbrido entre la narrativa y la pintura: por un lado, de cada naip se muestra una verdadera novela epistolar abierta y por la otra cara un original diseño de cada una de las cartas de una baraja (Torres, 1997-98, p. 301).

#### **2.1.4. PARALITERATURA**

A la cuestión tratada con anterioridad de la hibridez de géneros en la literatura, le debe continuar otro debate igual de complejo y abierto: la transgresión de los géneros. O lo que es lo mismo, los límites de la literatura y sus nuevos caminos. Como se ha equiparado transgredir un género con transgredir la literatura. ¿Acaso cuando un

---

<sup>30</sup> Como se puede ver en la bibliografía, debido a la vigencia de su propuesta estética-artística, esta obra de Max Aub acaba de ser reeditada en 2010.

escritor intenta transgredir un género clásico no está ampliando el límite de literatura y buscando una nueva forma discursiva dentro o cercana a la institución literaria?

Ese límite, ese nuevo género, al principio es considerado género paraliterario o paraliteratura. Más tarde, será la literatura con todos sus actores (creadores, receptores, crítica, universidad, editoriales, canon, etc.) quien decida si ese nuevo género se asentará, quedará expulsado o quedará pululando alrededor de los límites de lo considerado la tradición y comunicación literaria.

Si se estudian los géneros desde el punto de vista diacrónico la evolución de los géneros es evidente; existe gran diferencia, por ejemplo, entre el concepto de texto dramático en la Grecia clásica con las variedades dramáticas en el barroco o en nuestros días. Ese carácter evolutivo se constata en la sucesión histórica, en la diacrónica; mientras que la transgresión se hace evidente en cada momento histórico, en cada espacio-tiempo concreto, en donde una época y sociedad caracterizan e influyen en el arte que se produce: “La supuesta transgresión del género se materializa en cada sincronía adoptando nuevas vestiduras y nuevos *modi operandi* o metamorfoseándose y penetrando en continentes literarios distintos para conformar nuevos géneros” (Cerezo, 1995, pp. 33-34).

Las palabras de Cerezo son de vital importancia porque nos indican que la transgresión investiga y conquista nuevos “continentes literarios” y la posibilidad de establecer nuevos géneros. Así de forma cíclica se generan géneros nobles y géneros marginales; de hecho, esta cuestión ya se la planteó Aristóteles al oponer comedia y tragedia.

Como Todorov (1978, pp. 45-47) advirtió, siempre debemos tener en cuenta la “relación autor-público”, ya que cada época tiene un autor y público diferente. El propio Todorov advierte que la pervivencia de la literatura se hallaría en peligro si solo se atuviera a elementos formales y descuidará el sentido que esta origina en la vida de los lectores (Todorov, 2009, p. 184). De ahí que parezca obvia la posible evolución y creación de nuevos géneros y caminos en el arte y en la literatura, sobre todo, teniendo en cuenta la gran evolución de la humanidad en el siglo XX con los adelantos sociales, políticos e industriales-tecnológicos. Esa postmodernidad de principios de los setenta no deja indiferente a ninguna disciplina moderna, desde la biología hasta la arquitectura

todas han recibido la impronta del postmodernismo (Docherty, 1993). Y la literatura, con su gran capacidad de permeabilidad, no ha estado ajena a todos estos cambios. Esto se deja sentir, sobre todo, en la capacidad de los nuevos y viejo creadores de construir nuevos entramados textuales, tanto a la hora de codificarlos como de decodificarlos.

Este no es el lugar para analizar si existe o qué significa la postmodernidad. Solo reseñar que la postmodernidad traspasa la modernidad de las vanguardias, con su forma no elitista de contemplar el arte; deja una mayor libertad al artista para transitar por el pasado, el presente y futuro del arte. El postmodernismo asume como posible la mezcolanza, el pastiche, tanto la cultura alta como la cultura popular (véanse Blaustein, 2009; Medina, 1999; y Ramírez, 2008). Esto, sin duda, se debe dejar constatar en las nuevas posibilidades textuales.

Amar Sánchez (2000) ha estudiado la relación entre literatura y cultura de masas<sup>31</sup>. El término *paraliteratura* se opone a literatura en que la paraliteratura se asocia a la cultura popular, a la cultura de masas; mientras que la literatura se relaciona con una cultura elitista y con un canon establecido. Sin embargo, existen cada vez más vínculos entre la literatura más convencional y entre las formas pertenecientes a la cultura de masas. La interrelación de estos dos códigos (elitista y popular) siempre ha estado presente, pero ahora se hace más palpable, dando como resultado una flexibilización del discurso literario y una mayor ductilidad a la hora de establecer los cánones; y esto se percibe tanto al producir como en la recepción de la comunicación literaria.

Si asumimos las ideas del profesor Lázaro Carreter (1976) de que cada género tiene un periodo limitado de vigencia y que después de este periodo este género se transforma o desaparece, entonces debemos aceptar que el periodo histórico actual puede hacer transformar y crear nuevos géneros literarios. Nuevas posibilidades

---

<sup>31</sup> Umberto Eco analiza el concepto "cultura de masas", siendo para él un término usado a menudo de forma ambigua y genérica. Establece un debate entre la cultura de masas (integrada) y la cultura superior y elitista (apocalíptica). También reflexiona sobre por qué la cultura de masas siempre está bajo sospecha por la cultura académica: "Una de las objeciones que se formulan a investigaciones de esta clase (y que han sido formuladas a algunos de estos ensayos) es haber utilizado un aparato cultural exagerado para hablar de cosas de importancia mínima, como un cómic de Superman o una cancioncilla de Rita Pavone. No obstante, la suma de estos mensajes mínimos que acompañan nuestra vida cotidiana constituye el fenómeno cultural más notable de la civilización en la que hemos sido llamados a operar. Desde el momento en que se acepta hacer objeto de crítica a estos mensajes, no existe instrumento inadecuado, y deben manipularse como objetos dignos de la máxima consideración" (Eco, 1984, p. 35).

textuales que tendrán su periodo de vigencia, su éxito, fracaso y permanencia, en función de la recepción por parte de la sociedad. Y esa vigencia y transformación vendrá marcada por el contexto en el cual se desarrollan estos nuevos géneros. Siendo, según nuestro modo de ver, las dos marcas principales que influyen en estos nuevos géneros, dos aspectos fundamentales en nuestra sociedad: a) la ya aludida democratización de la sociedad (y su cultura); b) las nuevas tecnologías. Véase que ambas marcas mantienen una relación de complementariedad, ya que la democratización de la cultura trae consigo que la mayoría tenga acceso a las nuevas tecnologías; y las nuevas tecnologías hacen más accesible (y democratizan) la cultura para toda la sociedad.

De manera muy sucinta, se enumerarán y esbozarán algunas de las posibilidades textuales, transformaciones de otros géneros, que son o empiezan a ser consideradas como nuevos géneros literarios; aunque todavía son considerados como paraliteratura. No tenemos ningún tipo de duda de que hay especialistas que solo considerarían estas propuestas textuales como periféricas con respecto de la literatura; sin embargo, se encuentra una razón sustantiva para establecer este pequeño catálogo: cada vez más estas variantes textuales son utilizadas como alternativa artística a los géneros clásicos.

No se van a incluir géneros procedentes de otras épocas, aunque pudieran ser considerados alternativos a los géneros clásicos. Como se ha visto con anterioridad, la gran complejidad estructural de la literatura hace que a lo largo de la historia siempre haya habido “otros géneros”, tales como la biografía, la epístola, el ensayo, oratoria, crónica literaria, literatura espiritual, etc. (véase Garrido, 2001, pp. 311-316). Se incluirán solo posibles géneros y paraliteratura que sean considerados como actuales, innovadoras y en plena ebullición.

Por otro lado, solo se recogerán aquellas propuestas artísticas-textuales las cuales su mensaje se articule predominante en lengua escrita (paraliteratura). Como hemos visto con anterioridad, una de las características de la literatura moderna es el uso de la escritura como vehículo comunicativo. Solo habrá una excepción, por motivos que se desarrollarán: el rap.

Este catálogo no pretende ser una propuesta pormenorizada de todos los posibles géneros y subgéneros literarios actuales y alternativos. Solo se intenta dejar constancia del inicio de la cuestión, la pregunta abierta de: ¿se trata de un nuevo género



literario? El principal criterio para su inclusión o exclusión es el uso real de los posibles lectores de nuestra moderna. Eso excluye a propuestas tan válidas como, por ejemplo, la poesía visual, los audiolibros, el guion cinematográfico, etc. Sin duda, estas y otras propuestas son merecedoras de una reflexión más profunda. Creemos que todavía no tienen un gran peso específico entre los posibles consumidores. El ejemplo más diáfano puede ser el guion cinematográfico, pues todo el mundo ve cine, pero son escasos los guiones que se publican.

#### 2.1.4.1. Cómic

Se trata de un formato artístico caracterizado por poseer rasgos distintivos de varias disciplinas artísticas: cine, dibujo y, por supuesto, literatura (Guyon, 2000). Bien es verdad que puede existir cómic sin escritura, siendo exclusivamente la imagen quien guíe la historia, pero eso suele formar parte de la tira cómica o del álbum ilustrado (literatura infantil). En el cómic moderno la parte textual-escrita es fundamental para poder decodificar las historias que cuentan, de ahí la inclusión en este catálogo (véanse Altarriba, 1983; Araiza, 1996; Barbieri, 1993; Haidl, 1993).

Este es un género que transita por la frontera de lo literario y comparte ciertas características. “El lenguaje del cómic tiene un significante que comparte rasgos lingüísticos con la literatura y un significado” (Eco, 1984, p. 170) y un significado lleno de connotaciones y referentes estéticos.

Existe unanimidad en señalar el origen del cómic en el suplemento dominical del *New York World* del personaje *Yellow Kid* de Richard Outcault en 1895. Fue en los años 30 cuando dejó de publicarse solo en periódicos y aparecieron en forma de publicación independiente (Barreiro, 2000, p. 44).

Es evidente que los cómics o tebeos y sus personajes pertenecen a la memoria colectiva de varias de las últimas generaciones; en concreto en el ámbito hispano tenemos personajes y cómics inolvidables como *Jabato*, *Capitán Trueno*, *Carpanta*, *Mortadelo y Filemón*, *Rompetechos*, *Zipi y Zape* o *Mafalda*. Sin embargo, no es hasta principios de los años 80 cuando algunos sectores empiezan a pensar que el cómic puede ser algo más que historietas de humor para niños. Es entonces cuando se

empiezan a escribir historias y sagas, compartiendo características con los géneros narrativos literarios. Sin duda, este cambio influyó también para que en el ámbito escolar el cómic fuera considerada “como una manifestación artística más” (Barreiro, 2000, p. 44).

Con el cómic se ha producido siempre una paradoja: a pesar de que siempre han tenido mucha aceptación popular, no ha habido interés por la crítica literaria en estudiarlo como un subgénero literario (Gierden, 1999-2000); siendo considerado, en el mejor de los casos, como “una literatura marginal” (Valero, 2000, p. 76) o como subliteratura (véanse Amorós, 1974 y Serrano, 1966). Sobre el cómic siempre han estado latentes ciertos prejuicios como que se trata de un producto destinado a un público infantil y juvenil, que contaban breves historias carentes de estilo literario o que pertenecían a cierta “infraliteratura” popular destinada a la masa y ajena a la literatura culta (Aller, Campaño y Souto, 2006, p. 691). Incluso estos autores contemplan al cómic como dentro de los diferentes géneros que cultiva la novela popular, por su capacidad de adaptación a otros géneros como puede ser el cine o las novelas gráficas, como se puede ver en adaptaciones a cómic de “El Coyote”, “El Llanero Solitario” o el largometraje “Espartaco”; aunque a veces el sentido es contrario como en “Astérix y Obélix”, “Superman” o “Batman” (Aller et al., 2006, pp. 708-709).

En la actualidad se alterna ese carácter popular con colecciones y ediciones para lectores especializados y exigentes, un movimiento que a veces se convierte en culto. Cada vez es más fácil encontrar editoriales librerías y “comictecas” dedicadas exclusivamente al cómic. Allí se puede hallar tanta cantidad y calidad que es difícil no dejar de empezar a pensar en el cómic como un subgénero artístico-literario. Aunque predominen lectores jóvenes ahora ya no es un círculo reducido solo para ellos, lo cual hace que sea un fenómeno comunicativo que pueda ser tenido en cuenta como literario. Esto se refleja en que cada vez existen más estudios en los cuales se considera el cómic como un arte con muchas analogías con el discurso literario y, sobre todo, cada vez más alejado de etiquetas prejuiciosas:

En los últimos años se observa un cambio progresivo de actitud desde posiciones en las que se consideraba como una subliteratura perniciosa hasta convertirse en lectura intelectual y ser objeto de estudios interesantes

en el terreno de la sociología, los estudios culturales, la semiología o la traducción. (Valero, 2000, p. 76)

Se trata de un género narrativo moderno con tendencia natural al maridaje, tanto en su forma como en sus temas. Prueba de esto es su continua capacidad de adaptarse, regenerarse y absorber otros géneros e historias. Esto se refrenda en cómics creados a partir de novelas y películas actuales, como es el caso del Capitán Alatriste; historias noveladas en cómic que parten de un fenómeno social-deportivo-mediático, como la consecución del oro de la Selección Española de Baloncesto en el Mundial; o, en otro ejemplo de fusión, versionando la literatura más clásica y compleja, como es la versión en Cómic de 12 volúmenes de *En Busca del Tiempo Perdido* de Marcel Proust<sup>32</sup>.

Como apuntan Gullón (2000) y Morillo (2009), estamos posiblemente ante un género literario complejo por la implicación de varios códigos semióticos: visual, cinematográfico, onomatopéyico y, por supuesto, el lenguaje natural. Texto e imagen nos conducen a un único mensaje y una única historia; y esta globalidad se consigue a través de la correspondencia que se produce entre “el lenguaje de las palabras con el lenguaje de las imágenes” (Barbieri, 1993, p. 203). Cabría aceptar esta complejidad y, de este modo, considerar al cómic como un género artístico con grandes coincidencias y diferencias con los géneros narrativos clásicos. Se trata, además, de un género que tiene una gran vigencia en la actualidad; la realidad es que, a pesar de que se cuestione el futuro de la literatura y el libro tradicional, “la vida del cómic parece que cada día es más saludable y ha vuelto a ganar adeptos y creadores” (Becerra y Jorge, 2008, p. 780).

#### **2.1.4.2. Rap**

La inclusión del rap o hip hop en cualquier estudio de literatura o paraliteratura no es nunca una decisión sencilla. Tampoco es fácil hallar las razones por las cuales se incluyen la música y letras del rap en este breve catálogo y no otras músicas populares. Además, encontraremos siempre investigadores que criticarán al rap como una música

---

<sup>32</sup> Stéphane Heuet (2006).

de moda, al abrigo de las grandes empresas de la música y estudiada como un fenómeno social políticamente correcto<sup>33</sup>.

La música rap y la cultura hip-hop comenzaron a finales de los años setenta en Estados Unidos. Los jóvenes afroamericanos, inmersos en marginalidad y segregación, empezaron a manifestarse culturalmente a través de actitudes musicales y letras subversivas. Fue en los años noventa cuando el rap se asentó como un fenómeno de masas en Estados Unidos y, paulatinamente, en todo el mundo (Pujante, 2009). En Europa, toma gran importancia en Francia y más tarde en otros países. A partir de entonces se puede empezar a hablar de una verdadera emancipación de la música rap, con respecto a EE. UU., y en la lengua de cada país (Androutsopoulos y Scholz, 2003).

En España el fenómeno de la música rap contó con casos aislados al principio, pero la “explosión de público se produce en los años 90 y albores del siglo XXI” (Bianciotto, 2009, p. 190). Las letras y estilo rap español han mejorado notoriamente, los textos son más complicados, con un mensaje más elaborado, y “han alcanzado un nivel muy alto, impensable hace unos años” (Reyes, 2007, p. 136). Tras el inicial recelo por importar modelos americanos, en la actualidad la música rap cada vez es más escuchada y tiene un aceptable nivel de ventas y críticas:

Muchos de los nuevos artistas de hip-hop trascienden estos moldes importados y desarrollan su lenguaje, tanto lírico (argot local, guiños, cañí) como el musical (aflamencado)...de igual manera que sucedió en los años 80 y 90, en la vecina y poblada escena rap francesa. (Bianciotto, 2009, p. 191)

Una vez explicada la génesis de este género o movimiento artístico, se argumentarán diferentes razones por las cuales se incluye el rap como paraliteratura. Al mismo tiempo, se explican diferencias relevantes entre el rap y otras manifestaciones musicales y que la acercan más a la literatura.

La música rap mantiene una serie de rasgos pertinentes que la hace diferente al resto de manifestaciones musicales. En primer lugar, la música no es interpretada

---

<sup>33</sup> Véase Bloom (1995), en donde este autor critica la tendencia actual de los estudios literarios, en donde se tiene más en cuenta lo políticamente correcto y lo particular de una escuela –marxismo, feminismo, etc.- que la propia lectura entendida como ese placer en sí mismo. Incluso ironiza sobre que se encuentra “rodeado de profesores de hip hop” (Bloom, 1995, p. 525).

mediante instrumentos como guitarras o baterías, sino que es el *Disc Jockey* (DJ) el que pincha y mezcla en sus tocadiscos o “platos” música pregrabada. La otra diferencia fundamental está en la parte vocal: el MC (abreviatura inglesa que quería decir en su origen “Maestro de Ceremonias”) no canta, sino que recita o salmodia la letra mediante el ritmo conocido como “flow” (Pujante, 2009, p. 3).

Otro rasgo sustantivo con respecto a otras músicas populares es que la música rap se integra dentro de la cultura hip-hop, que es una cultura urbana, de la “calle” (Bazin, 1998, p. 70). Así, la cultura *hip hop* ha dado origen a cuatro formas de expresión artística: escritura y recitación (*rap*); música (apropiación y manipulación de elementos sonoros preexistentes (*djing*), baile (*smurf* y *break dance*) y arte plástico (tag y graffiti). (Marc, 2007, p. 2).

A pesar de que se encuentran adeptos de todas las manifestaciones artísticas que incluyen la cultura hip-hop, es la música rap, recitación con una marcada base rítmica de fondo, quien llega a más lugares y tiene más seguidores; prueba de ello es España solistas y grupos como “La Mala Rodríguez o Violadores del Verso poseen sendos discos de oro” (Pujante, 2009, p. 3).

Cada vez existen más estudios que estudian el rap como un fenómeno poético o al menos con algunas de sus características. Como hemos visto, el origen de la música rap es estadounidense, eso hace que en Europa y España todavía exista cierta reticencia a publicar estudios filológicos o crítica literaria en relación con la cultura y música hip-hop. Sin embargo, ya se van encontrando investigaciones que nos hacen pensar que las letras de la cultura rap, como mínimo, contiene rasgos propios de la comunicación poética. Así en lengua española ya encontramos artículos que reflexionan sobre el rap bajo la óptica de la semiótica y los estudios culturales desarrollados por Lotman (Castro, 2004); sobre la estética y poética del rap francés (Martínez, 2007); O estudios que analizan los textos del hip-hop desde el punto de vista de la crítica retórica-literaria clásica (Santos, 2001; Pujante, 2009); o estudios que relacionan el movimiento hip-hop con el movimiento “Spoken Word” (Grijalba, 2008)<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> El Spoken Word comienza, a principios de los años 60, con el movimiento literario Beat y su interés con interaccionar con artistas plásticos y musicales. En los 70 y 80 es en donde se afianza y toma el nombre, conjugando los presupuestos literarios, musicales y vanguardistas (Grijalba, 2008, pp. 167-168). Se trata de un movimiento artístico en donde el artista interpreta ante un público un texto, a modo de performance o espectáculo, y no solo le

Santos (2001) ha creído distinguir más que simples analogías entre el arte vocal y musical de los juglares medieval europea y la música rap. La música y la letra (oral) de los raperos son capaces de desafiar a la cultura literaria dominante que es la escrita. Las dos razones que expone Santos son: el fuerte carácter oral de los *mass media* actuales y la necesidad en la cultura europea de una vuelta a la literatura oral, la cual había sido reprimida y acallada, “recluyéndola en los segundos términos de parejas tan poco inocentes como son alto/bajo, culto/popular, escrito/oral, literario/paraliterario, artístico/banal,” (Santos, 2001, p. 237).

Una gran parte de la poesía románica medieval es cantada, destinada a un público y a una cierta dramatización; hasta el siglo XIV no se produce el divorcio entre música y poesía (Carmona, 1986). La oralidad y musicalidad de la lírica medieval no solo se producía en los juglares y trovadores, como se puede comprobar en los estudios de Carmona (1986), Hernández (1986) y Trigueros (1986) existían un buen número de géneros líricos en el ámbito románico: *Cánticos de victoria*, *Canciones de trabajo*, *Cantigas*, *Ritmo Cassinese* (religioso), *Jarchas*, *Zejel* (“himno sonoro” en árabe vulgar), etc. De este modo se puede inferir a la música rap como una de las herederas de la lírica medieval. O incluir el *rap* en “el *continuum* de la literatura popular” (Marc, 2007, p. 3).

El carácter oral, musical y móvil de la lírica popular se oponía al fuerte carácter institucional de la lírica culta, escrita en la lengua de dominante: el latín. En cierto modo esta oposición queda patente en la música rap actualmente. El rapero acoge y recoge unas formas que se oponen al lenguaje más estándar, escrito y “políticamente correcto”. Y esto lo hacen a través de sus letras y de una marcada oralidad. Así, por ejemplo, Mucho Muchacho, rapero vocalista del grupo 7 notas 7 colores, dice lo siguiente al preguntarle la razón de que no transcriban sus textos en sus libretos de sus discos, como sí hacen la mayoría de las artistas musicales hoy en día: “¡Qué va, no merece la pena! Si no escuchas lo que digo con el ritmo que lo acompaña, puedes entender cosas que no quiero decir. Quien quiera saber lo que digo, que lo escuche” (Santos, 2001, p. 242).

---

limita a leer el texto escrito por él o por otro autor. Algunos de sus artistas se han definido como “story teller” (contador de historias o cuentacuentos). En español el término cuentacuentos puede mantener algunas analogías con los artistas del Spoken Word, pero no se trata solo de contar historias para niños ni de hacer monólogos con humor, se trata de un espectáculo total en donde tienen cabida textos narrativos, poéticos e, incluso, dialógicos. Tedlok lo define como “una compleja ceremonia en miniatura” (1983, p. 3).

El autor de rap tiene continua conciencia de que hacen rimas, versos; que crea un género poético nuevo e inmerso en la intertextualidad, y siempre con vocación artística. Y esa autoconciencia lírica-artista la reflejan constantemente en sus letras, recitadas a una velocidad vertiginosa: "rimas atómicas", "rimas como rinocerontes", "meteoritos", "meteoros en el cosmos", "mi rima es acción", "siendo malabarista de las palabras", "el poeta fumeta de la rué", "soy una marioneta al cual dejan ser poeta", "vengo a nublar tu juicio, con fuegos de artificio, el próximo Heródoto" (Santos, 2001, pp. 239-240).

Aunque la música rap tiene un marcado carácter oral, viven de las letras, las cuidan y cobran una importancia poética a través del uso de figuras retóricas. Pujante (2009), en un valioso y novedoso estudio en el ámbito del rap y la filología en España, analiza las figuras retóricas —fonológicas, gramaticales, semánticas y pragmáticas— que se encuentran en las letras de uno de los grupos más emblemáticos del hip-hop español, Violadores del Verso.

En este trabajo se constata la variedad de recursos poéticos que se utilizan en la música rap y lo ingenioso de sus letras. Al mismo tiempo, se demuestra que la música rap es mucho más que un conjunto de rimas fáciles, cercanas al ripio y a los forzados pareados. Sería ingenuo pensar que tal cantidad de elementos propios del lenguaje poético fueran fruto de la casualidad, y no de intencionalidad lírica-artística del autor de cada uno de los textos que componen la música rap. De ese modo, no dudamos que con la música rap se intenta establecer una comunicación lírica con el receptor.

La última razón por la cual se puede pensar que la música rap deba ser tenida en cuenta como literatura o paraliteratura tiene que ver con la funcionalidad. Charles Lalo sugiere como segunda función del arte la "función catártica"<sup>35</sup>, en donde el arte actuaría como "solicitud violenta de las emociones" para sí de este modo conseguir finalmente algún tipo de liberación, relajación o generar crisis emotivas e intelectuales.

---

<sup>35</sup> Las cinco funciones, según Lato, son la *Función de diversión* (arte como juego, estímulo a la divagación, momento de pausa, de "lujo"); *Función catártica* (arte como solicitud violenta de las emociones y consiguiente liberación, relajación de la tensión nerviosa o, a nivel más amplio, de crisis emotivas e intelectuales); *Función técnica* (arte como propuesta de situaciones técnico-formales, a gozar en cuanto a tales, valoradas según criterios de habilidad, adaptación, organicidad, etc.); *Función de idealización* (arte como sublimación de los sentimientos y de los problemas, y por tanto como evasión superior —y pretendida como tal— de su contingencia inmediata); y *Función de refuerzo o duplicación* (arte como intensificación de los problemas o de las emociones de la vida cotidiana, hasta hacerlas evidentes y convertir en importante e inevitable su coparticipación o consideración). (Eco, 1984, pp. 323-324)

Es sintomático, si nos ceñimos al ámbito del hip-hop en España, que el grupo pionero, en cuanto a fama y ventas, se llamara el *Club de los poetas violentos* (Camargo, 2007). No es que las letras de la música rap instiguen a la violencia, ni siquiera hacen apología de esta, pero sí es cierto que su terminología es a veces agresiva y muy diferente a otro tipo de discursos artísticos y musicales. La música rap se desarrolla en la periferia de las ciudades, el escenario y contexto del rap es proclive a “denuncias e interpretaciones de problemas Sociales” (Rosa, 2007, p. 9). Estamos ante un género en donde en algunas letras de algunos autores se pueden encontrar actitudes antisistema, ante el poder y lo establecido, con buen número de “mensajes crudos, de desafiantes consignas sociales” (Bianciotto, 2009, p. 191) y con “críticas más o menos directas al sistema, al estado de cosas que le toca vivir hoy a la gente joven y a la incompetencia de los políticos para ofrecer soluciones” (Camargo, 2007, pp. 55-56).

Esta tendencia a las letras y los ritmos violentos tiene que ser interpretado como un intento de superar la violencia entre ciertos sectores de jóvenes. A diferencia de otras manifestaciones musicales, no tratan de mostrar una sociedad “en rosa”, sino lo contrario para así poder vislumbrar y reflexionar sobre cambios en la sociedad (Bazin, 1998). Y esto lo hacen usando la música, pero sobre todo, con letras llenas de léxico y metáforas radicales y alejadas de la órbita dominante.<sup>36</sup>

Esta posición de lucha frente al poder establecido (estados, guerras, política, etc.) ya lo tuvieron en el pasado otros movimientos musicales, como puede ser la música americana, la *chanson* francesa o los cantautores españoles en el periodo franquista. De ahí que pensemos que la música rap y su marcada textualidad lírica hayan recogido el testigo de esa lucha social a través de su literatura con música.

### 2.1.4.3. Literatura mínima: microrrelato

La inclusión de los microrrelatos en este breve catálogo de nuevos géneros literarios no es tampoco sencilla. En este caso el problema no radica en si consideramos

---

<sup>36</sup> Como ejemplo de lo argumentando sirva la letra de uno de los grupos señeros del rap español, Violadores del Verso, en su disco *Vicios y virtudes*: “En nombre de la muerte vino el hambre y se llevó a tres niños y no, no eran los nietos del Rey. No estoy más guapo callado, ¿vas a venir a callarme tú con terrorismo de Estado?... Si no hay justicia no hay paz y vuestro puto todo por la patria me hace vomitar. Escuchad: la ley subyuga, los pájaros no pueden volar. No, los niños ya no juegan por jugar. No vengas aquí si eres militar, te vamos a debilitar, a quitar las ganas de gritar” (Camargo, 56, p. 2007).



el género del microrrelato un género literario o no; ya que parece que esto existe unanimidad. El problema vendrá dado al plantearnos si debemos tratar la literatura mínima como un género diferente del cuento, solo que con menor tamaño; o si pensamos, por el contrario, que existen razones suficientes para estudiarlo como un género distinto de los otros géneros épicos-narrativos, en concreto del cuento.

Como género nuevo, muy popular y en constante movimiento y desarrollo, todavía no ha sido fijado el nombre definitivo en español<sup>37</sup>. O incluso quizá debamos aceptar que no habrá finalmente unicidad a la hora de nombrarlo. Sin embargo, de entre todos los nombres utilizados —*ficciones súbitas*, *microcuentos*, *microrrelatos*, *minicuento*, *relatos hiperbreves*, *relatos mínimos*, *nanocuento* — la crítica especializada se viene decantando por el más utilizado, microrrelato<sup>38</sup>. Además de usar solo una palabra, como ocurre con otros géneros, señala su característica más preciada, la brevedad, y, al mismo tiempo, no se incluye ninguna relación con su género más cercano: el cuento. La profesora Irene Andrés-Suárez, una de las mayores especialistas en el tema, en su último libro publicado, *El microrrelato español. Una estética de la elipsis* (Andrés-Suárez, 2010), también afirma que el término microrrelato es el más apropiado para este tipo de textos.

Desde la antigüedad se han escrito narraciones hiperbreves, bien intercaladas dentro de otras narraciones o de forma autónoma. Sin embargo, como explica David Lagmanovich es en los dos últimos siglos cuando se empieza a ir fijando el microrrelato como posibilidad estética en sí misma:

La conciencia de un género que cultive tales formas, sólo comienza a insinuarse con el Romanticismo del siglo XIX, pervive de forma un tanto subterránea en el simbolismo, y alumbrá definitivamente en las vanguardias surgidas a partir de la segunda década del siglo XX. [...] En las letras

<sup>37</sup> En inglés, los términos más utilizados son “short short story”, “short tale”, “short short fiction”, “flash fiction” e, incluso, “short shorts”.

<sup>38</sup> Si usamos el buscador “Google”, actualmente ya usada como base de datos universal más común como lo refleja que el 72% de profesores lo utilizan para búsquedas de artículos (Torres, Ruiz y Delgado, 2009) “microrrelato”: 1.020.000; “microcuento”: 397.000; “minicuento”: 172.000; “relato hiperbreve”: 21.000; “relato mínimo”: 4.260; “nanocuento”: 9.700; “ficción súbita”: 8.120. Si Ceñimos la búsqueda Dialnet, el portal líder de documentos científicos en español (León, 2010), estos son los resultados: “microrrelato”: 242; “minicuento”: 25; “microcuento”:19; “relato hiperbreve”: 2; “relato mínimo”:1; “nanocuento”: 1, “ficción súbita”: 0. (Las dos búsquedas se realizaron con los términos en plural y el 08 de abril de 2014).

contemporáneas el microrrelato se escribe con asiduidad y puede decirse que ha sido legitimado no sólo por la atención de los lectores, sino inclusive por su incorporación a la esfera de la preocupación crítica en ámbitos tanto periodísticos como, sobre todo, académicos. (2017, pp. 7-8)

Dentro de la literatura en lengua española se pueden distinguir tres etapas en formación: (Andrés-Suárez, 2010): Una génesis (1919-1940), con autores emblemáticos como Juan Ramón Jiménez y Ramón Gómez de la Serna; una segunda etapa (1950-1970), con autores ya clásicos en el microrrelato como Ana María Matute y Max Aub; y en los años ochenta ya la fase de normalización y consolidación del género con gran cantidad de autores hispanoamericanos y españoles.

Si nos ceñimos a las características principales del microrrelato en la actualidad, en cuanto a su forma y al propio texto, son su extremada brevedad<sup>39</sup>, la ficcionalidad, la narratividad —apenas hay diálogos ni descripciones—, y su capacidad intertextual. Estas características, muy cercanas al cuento, hacen que existan críticos y autores que vean al microrrelato como un género independiente, y otros que apoyen la tesis de que estamos ante una posibilidad textual satélite del cuento.

Los defensores de que el microrrelato es una variante del cuento sostienen que los microrrelatos llevan al límite algunas de las características del cuento: “El reforzamiento de los mecanismos de alusión transtextual, la mayor abruptación final y la frecuentísima composición mediante técnicas bien definidas y basadas en procedimientos retórico-estilísticos comunes (la antítesis, los juegos de palabras, la elipsis, etc.)” (Valles, 2008, p. 54). No encuentran razones suficientes para diferenciarlos del género cuento; en cambio, sí perciben una potenciación al límite de las características principales del cuento. Así lo caracterizan como de submodalidad, mejor que subgénero, narrativa que se presenta como variante del cuento en grado máximo (Álamo, 2009).

---

<sup>39</sup> “Irene Andres-Suárez (1995, p. 86) cita el siguiente de Augusto Monterroso como uno de los más cortos del mundo: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*. Nosotros hemos encontrado en González (1998) este: *Había una vez un colorín colorado*.” (Coloma, 2003, p. 622). También se pueden encontrar un catálogo de microrrelatos en español de extremada brevedad en Lagmanovich (2006).

Por el contrario, también existen críticos que estudian el microrrelato como un género narrativo independiente de otros textos narrativos. Principalmente se aluden tres razones: hiperbrevedad —concisión, ya nombradas con anterioridad— y, la naturaleza elíptica de estas creaciones. Esta última característica prevalece por encima de las otras, y es distintiva con respecto al cuento. Esta naturaleza elíptica afecta a todos los componentes narrativos, exigiendo una participación más activa del lector para el desentrañamiento de su significado (Andrés-Suárez, 2010).

Además de las razones inmanentes al propio texto, antes esgrimidas, creemos fundamental detenerse en las cuestiones semióticas-comunicativas. Cada vez encontramos más estudios<sup>40</sup> (véanse Andrés-Suárez y Rivas, 2008; Calvo y Navascués, 2012; Montesa, 2009; Navarro, 2012), premios e, incluso, las editoriales han aprovechado ciertos temas para crear volúmenes por encargo; hasta el punto de que ya se puede hablar de “una verdadera moda literaria” (Bartolomé, 2009, pp. 155-156). Se trata de un género que se puede leer en breve espacio de tiempo, sin ser un experto lector; y que se puede elaborar sin la cantidad de esfuerzo necesario que en otros géneros narrativos, lo cual hace que pueda ser cultivado por escritores de reconocido prestigio y por autores no profesionales. Todo esto favorece su auge en la actualidad, tanto en su creación como en su lectura (Valles, 2008).

Otro indicador del uso actual del microrrelato es su gran difusión en internet. Es en este medio donde, como no podría ser de otra manera, encontramos su máxima producción y recepción. Se trata de un tipo de texto que, por sus características formales, se adecua perfectamente al modelo de páginas personales en internet, microblogs, foros, webs educativas, certámenes, etc. Tras unos escasos segundos de búsqueda se pueden encontrar microrrelatos, de autores consagrados o anónimos, de cualquier tema o modalidad. De nuevo nos encontramos con el fenómeno de la popularización de la literatura; en este caso también en la faceta creadora, y es internet el que produce la posibilidad de la publicación —en línea— y difusión de estos textos. Otra vez más, estamos ante una posibilidad de desacralizar la literatura más canónica e institucionalizada (Lagmanovich, 2017).

---

<sup>40</sup> La revista *Ínsula* (2008) dedicó un número con a este género con el título “ El microrrelato en España: tradición y presente”.

Es el microrrelato es testimonio perfecto de la época que vivimos, en donde todos los productos son consumibles y reutilizables; en donde apenas hay tiempo para detenerse y el espacio siempre es escaso. El futuro dirá si el microrrelato puede perdurar como género independiente o si, como hasta ahora, su cultivo se enmarcará, sin más, dentro de la narración breve. Sin embargo, no se puede obviar la predisposición por parte de autores y lectores modernos hacia el microrrelato. Esto nos podría llevar a afirmar que estamos ante “el género literario que más representa esta sociedad vertiginosa” (Ares, 2009, p. 5). Ítalo Calvino (1998) al hablar de las características que debería tener la literatura del siglo XXI para que perdurase, ya se refirió a la *levedad*, *rapidez* y *exactitud* como algunos de estos atributos fundamentales. Siendo estos, como hemos visto, valores básicos en la codificación y decodificación de cualquier microrrelato inscrito en la tradición pretérita y presente.

#### **2.1.4.4. Literatura electrónica o digital**

Parece evidente, como existe en todas las disciplinas artísticas, una vinculación entre las tecnologías y la literatura. Internet, por ejemplo, está lleno de textos literarios, anónimos y de autores consagrados; y cada vez tienen más predicamento los libros electrónicos y las aplicaciones para los móviles y tabletas electrónicas en donde se pueden leer novelas sin poseer físicamente el libro en cuestión, los llamados *ebooks*.

En los casos anteriores solo cambiaría el formato en que el lector (porque en estos casos sigue siendo lector) recibe la obra literaria: del papel a la pantalla, lo cual no parecería razón suficiente para tratar la literatura digital como si de un género nuevo se tratara. Sin embargo, existen otras formas comunicativas que compartiendo características con la literatura se nos presentan con características bien diferenciadas con la literatura más convencional: la literatura electrónica<sup>41</sup>. Como indica Velázquez (1993, p. 276) “el texto tipográfico convencional, impuesto y dirigido por reglas de imprenta que están, por ello mismo, dominadas por criterios técnicos y económicos, deja de ser considerado necesario y suficiente para buena parte de los creadores literarios”.

---

<sup>41</sup> Uso el término de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, la cual tiene un amplio espacio dedicado a la literatura electrónica hispánica: <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/presentacion.html>

Cada vez existen más estudios sobre la posibilidad del cambio de paradigma: el paradigma hipertextual (Aarseth, 1997; Amo et al., 2015; Landow, 2006; Mendoza, 2012; Moulthrop, 1989); ya no se habla solo de nuevos formatos, sino de nuevas formas textuales e incluso de nuevos géneros o subgéneros. Siguiendo algunas ideas de Romero y Sanz (2008, p. 7) El cambio de paradigma se produciría por la confluencia de varios aspectos:

1. El especial soporte permite la introducción de nuevas formas de edición textual, más allá del libro: material gráfico y sonoro, enlaces a otros textos, diccionarios y enciclopedias, etc. La intertextualidad se puede producir de forma explícita e implícita y es el lector quien decide el camino a escoger.
2. El autor ya no es solo escritor, sino que tiene que ser un creador que domina la palabra y la tecnología digital.
3. El lector deberá ser un receptor también competente en tecnología digital.
4. Con Internet y las redes sociales, el autor puede ir creando su obra y casi al mismo lo puede presentar a sus lectores. Incluso el proceso creador puede ir cobrando mayor importancia, pues antes solo se mostraba el producto final, y ahora existen muchos subproductos que forman parte de un proceso.
5. El papel del lector cambia diametralmente. Ahora no solo el lector está expuesto al texto creado por el autor, sino que también el lector puede influir e interactuar con el autor. Incluso, esta interacción (a través de comentarios, por ejemplo) se puede producir de manera instantánea, lo cual puede influir en el resultado y sentido del texto.
6. El texto digital implica un posicionamiento menos rígido con respecto a la autoría múltiple textual. Así el sentido textual pierde vigencia desde esta nueva perspectiva, ya que el texto y su sentido se van construyendo y transformando en muchas ocasiones en función de las diferentes autorías.

Como se puede inferir de lo expuesto con anterioridad, existen razones extratextuales para tomar en consideración a la literatura digital como un cambio de

paradigma. Tanto el emisor y el receptor necesitan adquirir una dimensión diferente en comparación con los géneros literarios clásicos. Pero es, sobre todo, el propio texto —digital— quien presenta una mayor carga distintiva: el llamado hipertexto. Landow (1997) lo define como un texto conformado por bloques de palabras —sonidos, imágenes, etc.— enlazadas electrónicamente de manera diversa hasta completar una textualidad abierta e infinita.

Estamos, pues, ante el embrión de una posibilidad discursiva; incluso para algunos, ante una perspectiva revolucionaria que obligará a un cambio de actitud de los escritores, lectores, críticos y profesores. El resultado de esta posibilidad, como apunta Rodríguez Reyes (2005), ya está generando algunas resistencias en el ámbito académico y crítico por la redefinición de roles que comporta, y, sobre todo, porque se podrían ver alteradas las relaciones de poder a partir del nuevo protagonismo de los lectores. A propósito de esto Romero y Sanz dicen escriben lo siguiente: “Para algunos críticos esta literatura digital supone un nuevo género literario, para otros, una nueva forma de experimentar con la literatura, o mejor, la única manera que la literatura tiene en la actualidad, de experimentar nuevas formas de creación” (2008, p. 17).

A pesar de que existen otros tipos de literatura digital<sup>42</sup>, es la narrativa electrónica la que mayor auge ha tomado, y en ella nos centraremos. Entendemos la narrativa electrónica como aquella narrativa —en el sentido clásico de narrar una historia ficcional— que se apoya en formatos electrónicos, los cuales suelen tener como base común el hipertexto; es decir, en la posibilidad de que el lector pueda elegir otros textos, a partir de vínculos en el texto madre, para luego volver a donde dejaron la lectura. De este modo se rompe la linealidad del discurso y jerarquización de ideas del libro impreso, para dar paso a una multilinealidad, basada en nexos y nodos, que tendrá que resolver el propio lector. La historia (acontecimiento) no cambiaría si el autor la quisiera presentar su obra en papel o en hipertexto, lo que resultaría diferente sería la forma de presentar el discurso, ya que el papel te obliga a una secuenciación lectora<sup>43</sup>;

---

<sup>42</sup> Otras dos opciones de literatura electrónica, como son el blog literario y la poesía electrónica. La primera con una naturaleza cercana a la revista literaria escrita por autores y no por críticos; la segunda todavía en fase experimental. En el proyecto *Hermeneia* de la Universidad de Barcelona tiene una antología de literatura digital con más de 700 textos electrónicos de diferentes subgéneros y en diferentes idiomas: <http://www.hermeneia.net>

<sup>43</sup> A este respecto Alayón (2009) escribe lo siguiente: “Prefiero hablar de un sistema informático para zanjar el asunto de los hipertextos anticipados, como el caso de *Rayuela* (1963), de Julio Cortázar. Consiento que podemos hablar de un antecedente hipertextual allí, pero no creo que podamos decir que *Rayuela* es un hipertexto. En todo caso, creo

no varía la mimesis, pero sí lo hace la *poiesis* —creación y organización artística del discurso—, debido a la posibilidad intertextual que nos abre la literatura en el hipertexto, así como a la posibilidad de diseñar un lector modelo en su entramado transmediático (de Amo y García Roca, 2019).

Dentro de la narrativa electrónica Juan José Díaz (2009) —en la presentación del área Literatura electrónica hispánica de la Biblioteca Miguel de Cervantes<sup>44</sup>— cita diferentes subgéneros: *narrativa hipertextual o hipernovela*, *narrativa hipermedia*, *webnovela*, *blognovela* y *wikinovela*.

La diferencia entre la narrativa hipertextual, la narrativa hipermedia y la webnovelas estriba en que en la primera el hipertexto está compuesto por una red de textos escritos, a modo de implemento y complemento del relato madre; en la narrativa hipermedia los vínculos —hipervínculos— te dirigen a otros textos multimedia —imagen, sonido, vídeo, etc.—; y en las webnovelas el hipertexto es a través de la Web. Estamos, pues, ante un mismo arquetipo, solo que cambia el formato del hipertexto. En el caso de que esta narrativa perdure y quede fijada, no dudamos que en el futuro se fundirían los tres subgéneros, y que la sencillez de los contenidos multimedia haría que todo autor de narrativa electrónica se viera tentado a añadir, además de textos escritos, también audio, vídeo o imágenes dentro de la web. Como vimos con anterioridad, los géneros literarios clásicos siempre han estado unidos a otro tipo de géneros discursivos.

Las wikinovelas, aunque pueden participar del hipertexto, se diferencian de los anteriores en que se intenta una autoría múltiple. De esta forma se rompe el eje clásico de autor-lector, ya que un grupo de autores, a veces incluso desconocidos entre ellos, se enfrentan a una narración. Al tratarse de una modalidad muy experimental, todavía faltan por fijar ese proceso de narración colectiva —si es que eso fuera posible o necesario—. A veces hay un coordinador, otras simplemente los diferentes autores discuten en un foro paralelo; se puede partir de un texto inicial o no; y los diferentes autores pueden intervenir de forma libre o por capítulos.

---

que se corresponde más con la intención del Boom de la narrativa latinoamericana de exaltar la funcionalidad del lector” (párr.5).

<sup>44</sup> <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/presentacion.html>

Sirva como ejemplo el proyecto-concurso *Madrid Escribe* (Escandell, 2011), donde a partir de un primer capítulo del escritor Lorenzo Silva, un jurado va eligiendo los seis capítulos restantes. También existe un foro y la posibilidad de ver los capítulos no elegidos; incluso el lector tiene la posibilidad de romper la linealidad porque el jurado también propone otros dos capítulos finalistas.

Dentro de la narrativa electrónica, por último, tenemos la blognovela. Se trata de un género narrativo cuyas particularidades principales, siguiendo a Casciari (2005) y a Arranz (2008, p. 243): “Cuyos capítulos están ordenados mediante cronología inversa a su gestación; esto es, lo último que escrito por el blognovelista es lo primero que aparece en la pantalla del ordenador”.

El narrador tiene que contar la historia en primera persona; no cabe el narrador externo, ya que se trata de un género hiperrealista. Además, el autor no aparece mencionado. Este narrador-protagonista debe ser consciente en todo momento de que usa un blog para relatar su historia. Esto da la posibilidad de que los lectores puedan comunicarse con el protagonista (y no con el autor) por medio de comentarios; incluso estos podrían variar el devenir de la historia.

La trama ocurre siempre en tiempo real o muy cercano. Esto da la posibilidad de que la realidad (hechos políticos, catástrofes naturales, etc.) afecte a la historia. A esto también favorece la discontinuidad temporal de la aparición de cada capítulo, puesto que al autor puede incluir estos nuevos hechos entre entrega y entrega.

Parece obvio que este conjunto de características no es más que un esbozo de lo que quizá algún día se puedan considerar rasgos distintivos fijos de este subgénero. Un ejemplo de blognovela con bastante éxito, y que mantiene estas propiedades, podría ser “Yo y mi garrote. Blog de Xavi L.”<sup>45</sup> del escritor argentino Hernan Casciari, ubicada en la web del periódico *El País*. Esta blognovela que llegó al lector en seis meses y que consta de 75 capítulos y 75 videos —en donde aparece el protagonista—, va cumpliendo con todas las características del subgénero antes reseñadas, incluso la del anonimato del autor. También es el protagonista —y no el autor— quien interactúa con los lectores a través de sus comentarios.

---

<sup>45</sup> <http://blogs.elpais.com/xavi/index.html>



No obstante, como se plantea Lladó (2009): ¿realmente había hecho algo diferente a los escritores del siglo XIX que escribían folletines y novelas por entregas? Este autor apenas encuentra diferencias entre la blognovela y los folletines, más allá de la agilidad temporal que te permite internet. Estas voces disonantes ven como única forma de cambio de paradigma —como antes se ha dicho— la ruptura de la linealidad de la narrativa en papel a causa del hipertexto; y, una vez que estudian blognovelas, apenas encuentran ese uso del hipertexto relevante para ese acabar con la linealidad del relato.

Todas estas nuevas vías género-discursivas, como es obvio, están en ciernes. El tiempo dirá si los autores y receptores realmente están interesados en esta forma de comunicación artística, si la irán alternando con otros caminos para difundir su obra. Entonces en ese caso, sí que se podrá hablar de un género —o subgénero— literario consolidado. No obstante, es impredecible conocer qué pasará con este caudal que nos aborda en la actualidad; como también parece improcedente aventurarnos a predecir sobre cuál será futuro de la literatura escrita en papel.



**2.2.**

**LA COMPETENCIA LITERARIA Y  
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
SEGUNDAS**



## **2.2. LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS SEGUNDAS**

### **2.2.1. INTRODUCCIÓN**

Es un hecho contrastado la interconexión y simbiosis existente en las disciplinas que conforman las ciencias sociales. Esta interdisciplinariedad, obviamente, no es ajena al campo educativo. Así, desde hace ya tiempo, viene funcionando el maridaje entre la lingüística, la teoría literaria y la enseñanza de lenguas. En este apartado, la intención es presentar el concepto “competencia literaria”, tratado ya por la poética generativa, y encontrar las posibles imbricaciones con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas (LE y L2).

Bien es sabido que en la actualidad la cuestión, planteada en el pasado, ya no es si debemos usar o no la literatura en las aulas de LE y L2. La práctica del texto literario como un texto más en la enseñanza de LE y L2 es hecho aceptado por docentes e investigadores. Más bien, ahora el debate se centra en encontrar el qué y el cómo utilizar los textos literarios en lengua meta; y, sobre todo, en qué términos debemos investigar sobre la enseñanza y utilización de la literatura en clase de lengua extranjera. También encontrar de qué manera se podrá integrar el hecho literario dentro de otros hechos culturales en cultura meta.

Pensamos que a partir del concepto de competencia literaria podremos esclarecer algunas dudas, al mismo tiempo, que se generarán otras, algunas de las cuales serán tratadas en esta tesis doctoral.

### 2.2.2. COMPETENCIA LITERARIA

Antes de adentrarnos en la caracterización de la competencia literaria, parece conveniente justificar por qué se ha elegido el término *competencia literaria* de entre las varias denominaciones en lengua española que se han venido utilizando para un común concepto. Así, con ligeros matices se han utilizado también *competencia estilística*, *competencia poética* o incluso *educación literaria* (más adelante se tratará este último término y veremos que se trata de otra noción).

Desde que la poética generativa empezara a hablar acerca de este concepto, como se recoge en de Aguiar e Silva (1980), algunos autores utilizaban el término *competencia literaria* y otros, *competencia poética*. Esa tendencia ha ido variando y, en la actualidad, parece obvio que el término aceptado es *competencia literaria*. Esto se constata en la frecuencia del uso del término y la utilización del mismo por parte de reputados especialistas en el campo de la lingüística y de la didáctica de lenguas.

Dado que el interés por estudiar la competencia literaria viene de hace tiempo, en una comunicación presentada en un congreso en Granada<sup>46</sup> ya hice un pequeño estudio en 2003 sobre el uso en diferentes lenguas de los términos *competencia literaria* y *competencia poética* (Coloma, 2004a). Para poder comprobar y medir el uso real me serví del corpus más grande que se ha creado por la humanidad que no es otro que Internet (Gelbukh, Sidorov y Hernández, 2002), en concreto el buscador Google.

El 6 de agosto de 2003 Google nos mostró 315 entradas en español con el término *competencia literaria*. En cambio, con *competencia poética* tan sólo se encontraron 13 entradas. Se Podría haber eliminado las páginas menos fiables o hacer otro tipo de criba, pero parece que la diferencia es demasiado significativa y el dato es suficientemente firme. Como se muestra en la figura 2, esta situación se repite si buscamos en Google el mismo término en otras lenguas. Como se observa en todas las lenguas buscadas encontramos una sustanciosa diferencia entre los términos, siempre a favor de *competencia literaria*. Destacan los 687 usos en inglés, lengua dominante en ciencia e investigación, diez veces superior a las 61 veces de *competencia poética*.

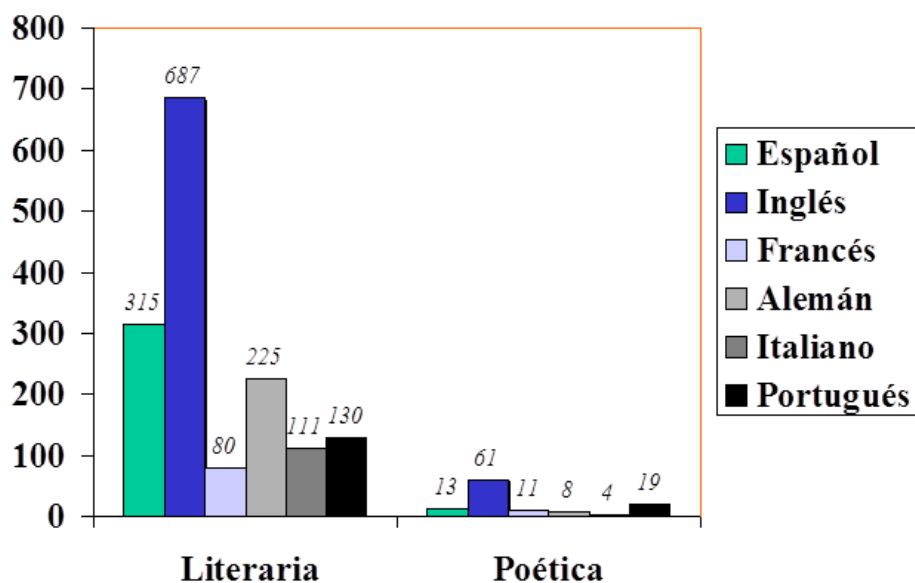
---

46 V Congreso andaluz de lingüística general. Universidad de Granada, 2004.

Tras estos datos, se puede afirmar que ya en 2003 apenas se utiliza en Internet el término *competencia poética*, mientras que existe un uso dominante de *competencia literaria*, al menos en los idiomas estudiados: español, inglés, francés, italiano, alemán y portugués.

**Figura 2**

Gráfico sobre el uso en Google de los términos *competencia literaria* y *competencia poética* en diferentes lenguas en 2003



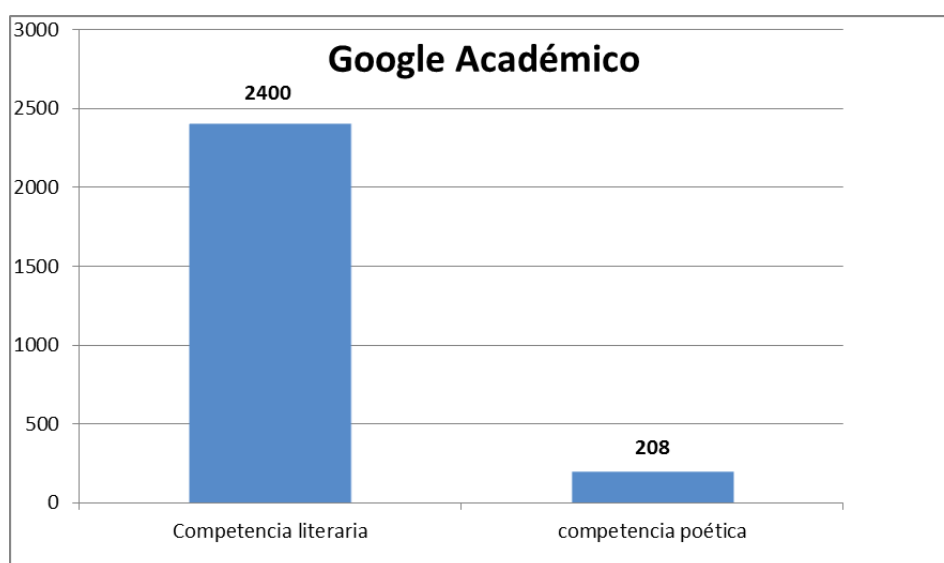
Para actualizar esta información y constatar que esta tendencia terminológica continúa ya pasado unos cuantos años, ahora se ha empleado la misma base de datos, Google, pero esta vez en su buscador Google Académico<sup>47</sup>; ya que se trata de una base de datos que puede resultar muy útil “como ayuda a los autores e investigadores concretos en la búsqueda rápida, fácil y directa de documentos a texto completo, y en la identificación de citas a sus trabajos” (Torres, Ruiz y Delgado, 2009, p. 510). Con este procedimiento no se intenta medir exactamente el empleo de los términos que nos ocupan, sino acercarnos de manera orientativa a su uso real en la comunidad científica.

<sup>47</sup> Google Scholar (Google Académico en español) fue creado en noviembre de 2004 por el buscador generalista Google. El propósito principal fue “proporcionar acceso universal y gratuito a las publicaciones científicas”. Su funcionamiento consiste en un rastreo sistemático de la “Web académica, recopilando la información colgada de distintos dominios institucionales pertenecientes a universidades, repositorios, páginas de revistas, bases de datos e incluso catálogos de bibliotecas” (Torres, Ruiz y Delgado, 2009, p. 502). Su dirección electrónica es <https://scholar.google.com/>

El 22 de agosto de 2016 Google Académico nos mostró 2.400 entradas en español con la entrada *competencia literaria*. En cambio, con la entrada *competencia poética* tan sólo se encontraron 208 entradas. Si observamos la figura 3, como en el caso del estudio que se hizo en 2003, la diferencia es demasiado significativa y el dato es suficientemente firme para no creerlo fiable.

**Figura 3**

Gráfico sobre el uso en Google Académico de los términos *competencia literaria* y *competencia poética* en español en 2016



El mismo 22 de agosto de 2016 se hizo la misma búsqueda en Dialnet<sup>48</sup>, la mayor hemeroteca científica en español (Mateo, 2011), donde podemos encontrar las referencias bibliográficas de más de 5.000.000 de documentos<sup>49</sup>. Con la entrada *competencia literaria* encontramos 89 documentos. Con la entrada *competencia poética* nos muestra 3 documentos. También en este caso los resultados parecen determinantes sobre el mayor y casi único uso del término *competencia literaria*. Como se puede ver en Figura 4, apenas hay publicaciones en Dialnet que contengan la entrada *competencia poética* y sí encontramos un número representativo de documentos con *competencia literaria*.

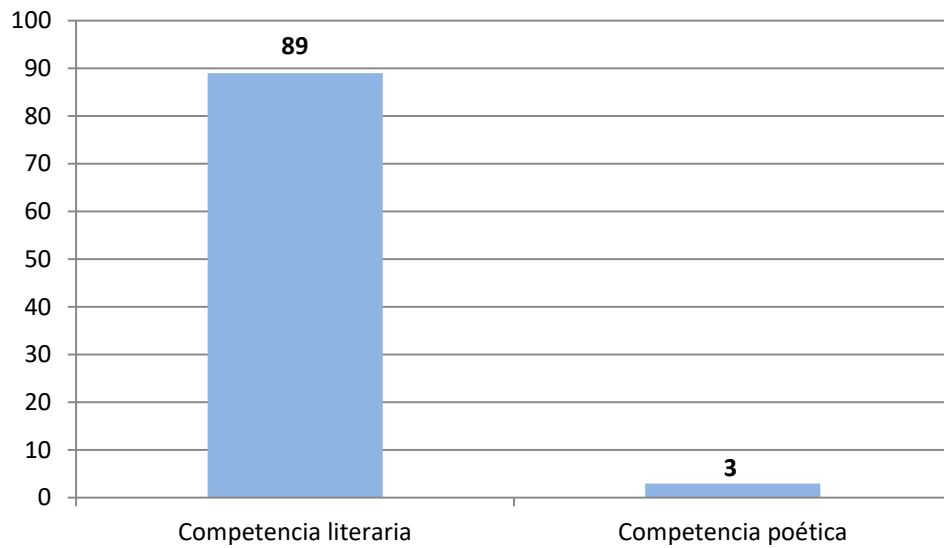
<sup>48</sup> "Hemeroteca virtual de la Universidad de la Rioja, integradora de recursos y capaz de ofrecer servicios documentales y alertas informativas a sus usuarios. Creado en 2001, en la actualidad están integradas en DIALNET más de 2.500 revistas, que suman casi medio millón de artículos vaciados" (Carabias, 2005, p. 5). Su dirección electrónica es <http://dialnet.unirioja.es/>

<sup>49</sup> Esta información fue obtenida de la sección de noticias del 19-04-2016, del propio portal de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/noticia?codigo=231>



**Figura 4**

Gráfico sobre el uso en Dialnet de los términos *competencia literaria* y *competencia poética* en español en 2016



La diferencia es tan determinante al buscar en estas dos potentes bases de datos en español, que no parece preciso utilizar otras búsquedas en otras bases de datos para hallar cuál es el uso dominante en la comunidad científica. Aunque al principio de la aparición de este concepto, como he advertido anteriormente, se utilizaran ambos términos, queda sucintamente demostrado de forma empírica el uso fijado y generalizado en la comunidad científica en lengua española del término *competencia literaria* en detrimento de *competencia poética*. Uso completamente lógico porque con el adjetivo *poético* podría darse la confusión en cuanto a que se refiera a una competencia que atañe al género de la poesía o lírica o al lenguaje creativo<sup>50</sup>; en cambio, el adjetivo *literario* no deja ningún lugar a dudas que se refiere a una competencia que tiene relación con todos los géneros de la literatura y el hecho literario en general.

Sin lugar a duda a partir de la década de los noventa los especialistas en didáctica han utilizado mayoritariamente la colocación *competencia literaria* en las diferentes lenguas. Si nos ceñimos al ámbito español, investigadores tan nombrados como Antonio Mendoza, Teresa Colomer o Amando López Valero, escriben sobre competencia literaria y no sobre competencia poética. Nos inclinamos a pensar que una de las causas

<sup>50</sup> Este es el caso, por ejemplo, del estudio de Saúl Gil, donde dice lo siguiente al referirse a la competencia poética de los estudiantes: “su capacidad creativa con el lenguaje, lo cual incluye muy frecuentemente la modalidad literaria, sin agotarse en ella” (2010, p.60). Obvio es aquí la analogía con la función poética del lenguaje de Roman Jakobson, que ya fue tratado en el capítulo 2.1.2.4. de esta tesis.

principales sea la influencia de la magnífica obra de de Aguiar e Silva titulada *Competencia lingüística y competencia literaria*, traducida al español por Gredos en 1980; y en donde se hace una recapitulación, no exenta de crítica, de la poética generativa.

### **2.2.2.1. Génesis del concepto *competencia literaria***

La gestación del concepto *competencia literaria* viene dada dentro del ámbito de la teoría generativa formulada por Chomsky. Se intentó extrapolar los preceptos generativos de la teoría lingüística a la teoría literaria. Si Chomsky (1970) habla de *creatividad lingüística*, para referirse a la capacidad de los hablantes de producir y comprender frases nunca oídas anteriormente, en el campo de lo literario se intentará buscar una capacidad “similar” de producción y comprensión de los textos literarios.

El primer intento de esta extrapolación, y a la postre de los más fructíferos, fue el del germano Manfred Bierwisch (1970). Se refirió a la competencia literaria como la capacidad humana que hace posible la comprensión y producción de estructuras poéticas. En su explicación nos habla de un mecanismo llamado SP (sistema poético), diferente de la competencia lingüística de cada individuo. El SP tendría como *input* las frases generadas por la gramática y como *output* las frases con la marca de las reglas literarias. De este modo, según Bierwisch, “las reglas de SP operan sobre las estructuras lingüísticas, desempeñando una función secundaria específica de tales estructuras, pero son, en sí mismas, extralingüísticas” (de Aguiar e Silva, 1980, p. 87).

El punto más controvertido de la teoría de Bierwisch es el supuesto innatismo de la competencia literaria. Nos dice que los hablantes adquieren diferentes grados del SP, siendo obvio que esta gradación está sometida a factores sociológicos, históricos, estéticos, etc. De esta forma es imposible plantear una analogía coherente entre el conocimiento de una gramática (competencia lingüística) y del SP (competencia literaria): “Por lo que parece carente de fundamento la afirmación de que tanto las reglas gramaticales como las poéticas constituyen, en gran medida, elementos de la competencia intuitiva” (de Aguiar e Silva, 1980, p. 91). Es decir, si bien Chomsky afirma

que la competencia lingüística es innata, Bierwisch reconoce que “la competencia literaria viene determinada por factores no innatos” (Pozuelo, 1992, p. 67).

La otra gran propuesta teórica sobre la competencia literaria dentro de la poética generativa la realizó el lingüista holandés Teo A. van Dijk. Este nos dice que la competencia literaria es “la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios” (van Dijk, 1972, p. 170); siendo esa “capacidad” algo específico de cualquier hablante nativo. Se trataría de una gramática interiorizada de los textos literarios, la cual nos permitiría producir o entender (generar), con ilimitada creatividad, cualquier texto literario. Al igual que le sucede a Bierwisch, gradualmente van Dijk debe dejar paso a la imposibilidad de una competencia innata, y reconocer que esta competencia se va adquiriendo a través del aprendizaje histórico-cultural, puesto que llega a la conclusión de que solo unos cuantos usuarios de una lengua tiene esa habilidad literaria, refiriéndose a “aquellos hablantes nativos que han aprendido, mediante un proceso de aprendizaje normal, las reglas y categorías subyacentes en los textos literarios”(van Dijk, 1972, p. 186).

Jonathan Culler (1975) también se refirió al término competencia literaria. Este autor confiere una gran importancia a factores educativos y de escolarización, así cuando uno lee una obra literaria, y ya ha ido adquiriendo cierta competencia literaria, se compromete con la tradición literaria. Además, introduce el concepto de “lector ideal”, subrayando la importancia de que la poética estudie “qué debe conocer este lector para poder interpretar textos literarios de manera aceptable” (Culler, 1975, pp. 123-124).

En *Semiotics of poetry* Michael Riffaterre nos explica acerca de la competencia literaria que “consiste en la familiaridad del lector con los sistemas descriptivos, temas, mitologías de su sociedad y, sobre todo, con otros textos” (1978, p. 5). Como se ve esta habilidad poco tiene que ver con un saber innato, y sí se nutre verdaderamente de lo que un lector va aprendiendo a lo largo de su vida; en definitiva, a esa familiaridad, a ese entramado, se llega a través de las convenciones literarias y de la propia lectura de obras literarias. Sin duda Riffaterre se está refiriendo al fenómeno de la intertextualidad que, como vimos en el capítulo 2.1., resulta fundamental para la comunicación literaria.

Para terminar este repaso sobre la génesis del concepto competencia literaria, se nombra a J. J. Thomas (1978), quien en su trabajo *Théorie générative et poétique littéraire* revisa la posibilidad de una poética generativa. Thomas, partiendo del concepto de la competencia lingüística, advierte que hay que estudiar otros usos empíricos del idioma. En este caso, el uso particular de la competencia lingüística, y, por tanto, el objeto de estudio, sería la competencia literaria. Habilitando, esta competencia, al receptor para percibir y decodificar también los textos poéticos con un grado de gramaticalidad más bajo.

El mismo Thomas concluye con tres razonables y sencillas hipótesis, ya desprovistas de la magnitud de otros seguidores de la poética generativa; que nos pueden servir como recapitulación de lo que fue la génesis y evolución de la competencia literaria para la poética generativa:

- Las estructuras literarias se fundamentan en estructuras lingüísticas.
- La competencia poética no es una facultad general y necesaria, sino una aptitud aprendida.
- La competencia poética es una facultad derivada en relación con la competencia lingüística (de Aguiar e Silva, 1980, pp. 144-145).

Hasta aquí algunos autores e ideas de la poética generativa sobre la competencia literaria, verdadera precursora del término y de sus primeras conceptualizaciones. Sin embargo, el caudal teórico no se agota en este concepto, porque esta poética también estudió y ensayó con ciertas competencias afines (o subcompetencias) a la competencia literaria.

### **2.2.2.2. Subcompetencias literarias**

Siguiendo la idea de las habilidades innatas del hombre, la métrica generativa formula el concepto de competencia métrica (Beaver, 1970 y Klein, 1974). Si se entiende esta competencia como la habilidad de poder descodificar y producir las reglas métricas de una literatura —principalmente de la poesía— parece impensable hablar en este caso

de innatismo; y así lo fueron señalando los autores que se ocuparon de este concepto<sup>51</sup>. En este sentido parecen claves las palabras de Ihwe: “La formación, estabilización y pérdida (o transformación) de convenciones métricas solo pueden ser consideradas, en última instancia, como parte de los procesos incluidos en las estructuras ideológicas estratificadas de una cultura” (1975, p. 381).

En cambio, no parece ilógico hablar de una predisposición biológica del ser humano para producir y captar grupos acompasados de sonidos (Mignolo, 1978, p. 174), la llamada competencia rítmica. Claramente diferenciada de la antes aludida competencia métrica, pues no será posible equiparar los sonidos propios de cualquier lengua<sup>52</sup> con las reglas métricas de una literatura y una época. Esta competencia no solo se estudia en el ámbito musical y gestual (véase Vernia, 2014) sino también en el ámbito lingüístico. Como explica Esteban Torre, el ritmo en poesía se conseguiría con “el juego interactivo acentual” (1999, p. 20). De esta forma, a partir de esa competencia rítmica y los golpes silábicos en cada lengua, se puede entender la facilidad del ser humano a lo largo de historia para memorizar o escuchar poemas populares, cantares de gesta, soliloquios teatrales, etc.

Otra capacidad que tiene su base en la gramática generativa es la competencia narrativa. Van Dijk (1972), sin llegar a utilizar el término, la definirá como la capacidad de un hablante nativo para procesar textos narrativos. Siguiendo la línea de una subcompetencia de la competencia lingüística, Ihwe nos habla de una facultad humana (“facultad narrativa”, según Wittmann, 1975, p. 24) que es capaz de producir, en número ilimitado, “textos coherentes relacionados con situaciones y objetos reales y/o ficticios” (1972, p. 6). El estudio de esta competencia ha crecido paralelo a los importantes estudios de narratología y a la organización convencional de un relato, el llamado pacto narrativo.

La complementariedad entre la competencia literaria y la competencia narrativa se verifica y cobra un verdadero valor en propuestas como la de Encabo y López Valero:

<sup>51</sup> Al hilo de este innatismo métrico, sin ánimo de buscar analogías, nos parece interesante reseñar los intentos de desarrollar un determinismo rítmico, en donde se intenta encontrar un paralelismo entre el metro poético y los ciclos naturales (véase Pamies, 1997).

<sup>52</sup> Es absurdo pensar en una lengua natural sin sonidos:

Entendemos por fonología la disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la función de los elementos fónicos de las lenguas, es decir, que estudia los sonidos desde el punto de vista de su funcionamiento en el lenguaje y de su utilización para formar signos lingüísticos” (Alarcos, 1991, p. 25).

Dentro de este tipo de competencia, podemos hablar de una subcompetencia que se hallaría muy en relación con la temática que venimos abordando a lo largo de todo el texto, la cual sería la competencia narrativa, que se constituiría en el objetivo último del trabajo con el género narrativo, es decir, saber contar historias a la vez que saber escribirlas, poniendo en juego la escritura y la oralidad. (2001, p. 248)

No obstante, lo narrativo no solo se ha vinculado a lo literario, sino también a cualquier acto comunicativo, pues el relato “es una realidad que atraviesa la mayor parte de las realizaciones de nuestra cultura” (Pozuelo, 1992, p. 226). De ahí, que Hymes (1995), al conceptualizar la competencia comunicativa, nos habla de diez subcompetencias<sup>53</sup>, entre las cuales se encuentra la competencia narrativa. Parece claro que esta subcompetencia narrativa podría integrarse dentro de la revisión de competencia comunicativa que hicieron Canale y Swain (1980), en concreto en la competencia (subcompetencia) discursiva<sup>54</sup>.

Otra competencia o subcompetencia adscrita al ámbito de la competencia literaria sería la competencia metafórica. Se entiende esta competencia de índole lingüístico-pragmático como el conocimiento por parte de un hablante de ciertas metáforas —y de otras figuras retóricas— las cuales facilitarían el entendimiento y producción de nuevos usos metafóricos y retóricos (Luque y Manjón, 2002). Esta competencia nos ayudaría a decodificar adecuadamente un texto literario, pues el lector utilizaría este hipersaber —un operador modal o saber metasemiótico, que se distingue del saber semiótico, considerado como simple continente de saber— para inferir significados del texto en pos de una comprensión global y pertinente (Usandizaga, 1991).

Las metáforas en una lengua son usadas por los usuarios de esta para categorizar el mundo, aquello que les rodea. Bien es verdad que en esta conceptualizan encontramos principios comunes en todas las lenguas y culturas; sin embargo, cada

---

<sup>53</sup> Hymes se basó en la clasificación hecha por Gaetano Berruto (1975), en donde se incluía la competencia lingüística (que incluye: la competencia fonológica, la semántica, la sintáctica y la textual), la paralingüística, la competencia cinética, la proxémica, la performativa, la pragmática, la sociocultural; y además añadió la competencia narrativa, la conversacional y la social.

<sup>54</sup> Parece muy adecuada la definición que Isabel Santos hace de la subcompetencia discursiva: “La habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos: narración, ensayo, descripción, sucesos, anécdotas, etc.” (1999, p. 37).

realidad lingüística mantiene una interacción diferente con sus hablantes, “la metaforización compleja acaba variando entre culturas” (Lamarti, 2011, p.171). De ahí se puede inferir que, aun habiendo cierto componente innato, será fundamental el aprendizaje para conocer cómo funcionan los procesos de metaforización en general y en la lengua meta en particular.

Sin embargo, esta competencia no debemos circunscribirla solamente a las regiones literarias, pues sabemos que el lenguaje retórico y lo simbólico-metafórico es utilizado habitualmente en otras actuaciones comunicativas. En este sentido, resultan muy interesantes los trabajos de Lakoff y Johnson, en concreto en el libro *Metáforas de la vida cotidiana* (2003), en donde nos muestran lo frecuente y común de los usos metafóricos en cualquier acto de habla. En esta línea Acquaroni nos indica lo normal que es encontrar “expresiones metafóricas” en el uso convencional del lenguaje. Se refiere a expresiones como “de mi novio, sobre todo, me conquistó su mirada”, muy habituales en nuestra comunicación cotidiana y en nuestros pensamientos. Ser competente en una lengua implica tener esa competencia metafórica para producir y entender metáforas de forma adecuada: “Todos los usuarios competentes de una lengua producen constantemente miles de nuevas metáforas y emplean también miles de expresiones metafóricas ya convencionalizadas” (Acquaroni, 2007, p.65).

### **2.2.2.3. Definición actual de la competencia literaria**

Llegado hasta aquí se advertirá un giro en la manera de enfocar el concepto de competencia literaria. Hasta el momento se ha ido aportando el punto de vista de la poética (estilística, teoría de la literatura, etc.), pero realmente el objetivo último, lo que nos mueve a este estudio, es lograr enlazar el concepto que nos ocupa, la competencia literaria, con el mundo educativo, y más en concreto en el campo de la enseñanza de lenguas, tanto L1 como L2 y LE. Este nuevo interés y desarrollo de la competencia literaria se debe a la influencia de otras disciplinas que en los últimos años están teniendo un gran desarrollo, como es el caso de la Psicolingüística, la Sociolingüística, las Ciencias de la Educación y, sobre todo, la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Como indica Caro Valverde, la competencia literaria, por su esencia transversal y multidisciplinar y siendo satélite de las competencias básicas, “permite desarrollar valores para la vida personal, integrar conocimientos de diversas procedencias, aprender de modo estratégico y contextualizado y evaluar holísticamente” (2013, p.94). Esta capacidad de relación de la comunicación literaria con tantos aspectos humanos nos debe favorecer para mejorar otras habilidades, especialmente en los niños y adolescentes: “En Educación Obligatoria, el desarrollo de la competencia literaria ha de entenderse como recurso válido para la mejora de la competencia comunicativa” (Rienda, 2014, p. 755).

Las explicaciones antes estudiadas de Bierwisch y de van Dijk sobre la competencia literaria nos son de gran interés porque abren el espacio hacia dos vías de actuación de la poética a partir de los setenta que a la postre serán utilizadas por la didáctica de la lengua y la literatura y por otras disciplinas. Se refieren, como se vio pormenorizadamente en el capítulo 2.1., a la superación inmanentista del texto literario, que había presentado el estructuralismo, y la observación por parte de los investigadores de los efectos que producen estos textos en los lectores.

En la actualidad, superadas ya perspectivas formalistas y estructuralistas, parece imposible intentar explicar de un modo riguroso el hecho literario sin atender a razones extraliterales; entendiendo la literalidad como “el conjunto de propiedades estructurales o rasgos verbales inherentes” (Pozuelo, 1992, p. 64). De este modo tendremos que detenernos, para el reconocimiento literario, en factores de uso social, culturales, históricos, etc. Es un hecho que cada vez se confiere mayor importancia a lo social, así van Dijk (1972) llama literarios a todos aquellos textos que una sociedad los acepta como tales.

Tan importante como lo anterior es el interés de la poética, en los últimos años, por estudiar el punto de vista del lector, es decir, el estudio de la capacidad interpretativa de los receptores de literatura. Fruto de este interés nació la estética de la recepción; cuyos cuatro apoyos, según Pozuelo, serían:

1. La sustitución del concepto de lengua literaria por el uso y consumo de lo literario.
2. La posibilidad de una competencia literaria.



3. El problema de la “obra abierta” como polivalencia interpretativa.
4. La redefinición de la “Historia de la literatura” atendiendo a la historicidad esencial de la propia teoría y de las lecturas e interpretaciones (1992, p. 107).

En esta línea el semiótico italiano Umberto Eco (1993) escribe su *Lector in fabula*, en donde desarrolla el concepto del lector modelo, en un acertado intento de cómo interpretar los textos narrativos. El lector modelo será aquel capaz de actualizar un texto a partir de la cooperación textual como una actividad promovida por el propio texto. O dicho de otro modo: “El Lector Modelo... es un conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (p. 89).

Además de estos dos caminos tomados por la poética en los últimos veinte años, y ya transitados por otras disciplinas más afines a nuestros intereses, —la literatura como fenómeno social y la lectura como fenómeno literario—; hablando de competencia literaria el problema principal ha sido intentar fijar si esta competencia es innata o no al ser humano. Cuestión que ya fue tratada con gran rigurosidad, como se hemos visto en el apartado anterior, por de Aguiar e Silva (1980).

En cualquier caso, desde el campo de la didáctica no nos interesa sobremanera este debate, pues, como hemos visto anteriormente, queda claro que la adquisición y mejora de la competencia literaria, entre otros, siempre está sometida a factores culturales<sup>55</sup>, históricos, sociales, etc. Lo que podríamos llamar a factores pragmáticos: “uso, contraste con otros usos, contextualización, convencionalismos socio-culturales, experiencia del mundo, actualización de la enciclopedia del lector, etc.” (Mendoza y Pascual, 1988, p. 30).

Entonces interesa encontrar una definición de competencia literaria en donde se tenga en cuenta la posición innatista y, sin embargo, se dé preponderancia a la posibilidad de la adquisición de esta competencia por medio de la enseñanza, la práctica y el trabajo en el ámbito escolar y en otros ámbitos propicios para este desarrollo. De este modo se conseguirá nuestro propósito de entroncar *poética*, y su concepto de

---

<sup>55</sup> Encontramos un interesante estudio empírico en Orjan Torell, *Literary competence beyond conventions*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 4, 2001, pp. 369-379, acerca de una competencia literaria “más allá” de las convenciones a las cuales cualquier lector/estudiante está sometido.

competencia literaria, con otras disciplinas más afines a la educación, con el fin de aplicar una adecuada educación literaria en alumnos y personas en general.

De nuevo Mendoza y Pascual dan la clave para esta definición, en donde, como quedó sugerido en el anterior párrafo, nos proponen dos niveles de competencia literaria:

1. Uno primario, inicial, muy próximo al conocimiento intuitivo.
2. Un segundo nivel de competencia literaria, basado en el aprendizaje, la adquisición socio-cultural, es decir, en el reconocimiento consciente derivado de los modelos y contenidos de instrucción. J.J. Thomas (1978, p.24) considera esta competencia como una aptitud aprendida, y estaría basada en el conjunto de datos de enciclopedia que el individuo aprende y entra de lleno ya con los *curricula* escolares. Estos factores se incrementan con la intertextualidad, mediante la que el texto adquiere una nueva dimensión que lo relacione con otros grupos de producciones literarias para adquirir con ello nuevos matices de significación, así como la asignación específica de pertenencia a un tipo de mensajes (1988, pp. 32-33).

Se puede observar con claridad como en este segundo nivel nos interesa centrarnos en la práctica docente, para a partir de ese punto intentar implementar y enriquecer el concepto de competencia literaria, con el fin de no dejarlo exclusivamente en un “reconocimiento consciente” o en la sola recepción de un texto literario. Esto nos tiene que llevar, de nuevo pensado en nuestros discentes, a replantearnos qué es la competencia literaria y, sobre todo, cuáles serían las habilidades que tendría que alcanzar el alumnado al tener contacto con el hecho literario. Así esta competencia nos llevaría a aceptar su individualidad, puesto que “cada lector empírico posee un grado específico de competencia literaria y con una complejidad estructural y semiótica diferente” (de Amo, 2009, p. 30), lo que conlleva la capacidad para extraer de un texto literario su sentido profundo para aplicarlo a la propia perspectiva (Jiménez Calderón, 2013).

Nótese que esta visión es realmente amplia: por un lado, nos habla de extraer un sentido textual profundo, que implicaría ir más allá de una acertada decodificación textual; y, por otro, se detiene en la importancia de la subjetividad de cada receptor y de la capacidad de hacer suyo un texto ajeno. Ambas ideas son fundamentales para llevar a cabo esa nueva competencia literaria; sería extraer del texto todo aquello que sea posible y todo ese caudal ser capaz de tamizarlo bajo la experiencia particular de cada alumno, lector o receptor de un texto literario.

Este sentido profundo de cada texto literario se obtiene a partir de la capacidad de cada receptor tiene para poder asociar y relacionar lo que recibe del texto con lo que había recibido antes de cualquier texto de su cultura o de otras, especialmente de textos literarios. Con lo anterior se refiere al fenómeno fundamental de la intertextualidad<sup>56</sup>. Esta situación de apropiación de otras lecturas por parte del receptor nos lleva al triple eje en el que transita la competencia literaria: receptor-texto-literatura.

Esa forma específica de aprehender la comunicación literaria es hacia lo que nos lleva a la competencia literaria. De ahí un concepto mucho más evolucionado y acorde con las habilidades generales que toda persona tiene y puede implementar:

Entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales. (Rienda, 2014, p. 773)<sup>57</sup>

Este tipo de propuestas implicarían leer un relato, recitar un poema o ver una pieza teatral y que, a partir de ese estímulo comunicativo-artístico, los alumnos fueran

---

<sup>56</sup> Sobre el tema de la intertextualidad ya hablé en el apartado 2.1. de esta tesis. Sirva aquí también para aportar mayor claridad sobre el concepto de intertexto, las palabras de Mendoza: "El esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria" (Mendoza, 1999, p. 21, cito por Rienda, 2014, p. 772).

<sup>57</sup> El propio Rienda en el mismo artículo más tarde da una definición todavía más elaborada: "Y aún forzamos un último paso: entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista)" (Rienda, 2014, p.773).

capaces realmente de comunicarse, relacionar con otros textos y conceptos, emocionarse, ser creativos, empatizar, opinar, debatir, inferir a su yo y su entorno, dramatizar, ser solidarios, buscar información, ser autónomos, etc. Este uso imaginativo redundara en la capacidad del alumnado (y del ser humano en general) de cultivar “la proyección personal y la búsqueda de un sentido propio desde la libertad” (Caro Valverde, 2013, p. 94).

En esta línea sobre lo que debería representar una competencia literaria actual y acorde con la praxis de nuestros alumnos de lenguas, ya nos referimos en otro trabajo y se destaca lo siguiente:

La competencia literaria no solo debe ser la capacidad de nuestros alumnos de saber comprender, interpretar y disfrutar de un texto literario, sino que esa habilidad se debe hacer extensible a la capacidad para expresarse, por escrito o de manera oral, a partir de un texto literario y estar preparado para cualquier debate o actividad, incluso creativa, que pudiera generar ese texto (Coloma, 2003, p. 4).

En esta vertiente se sitúan Lomas y Miret (1996) cuando entienden la competencia literaria desde un punto holístico e integrador. Según estos autores esta se desarrolla en un largo proceso en donde hemos de tener en cuenta aspectos tales como cognitivos, morales, estéticos y, por supuesto, lingüísticos y culturales. Esa es la razón por la cual esta competencia incluya habilidades que van mucha más allá de leer y entender textos literarios; esta competencia incluye la adquisición de hábitos de lectura, capacidad de disfrutar, manejar diferentes géneros y temáticas literarias, conocer obras y autores paradigmáticos, etc. En esta línea se desenvuelven los estudios de de Amo (2007 y 2012), en atención a convenciones genéricas de la literatura tales como la paratextualidad, los recursos estilísticos y culturales, la topicalización y la generación de inventarios, arquetipos y símbolos al respecto.

Esta continua evolución del concepto de competencia literaria también se deja sentir en la principal competencia a la hora de aprender un idioma: la competencia comunicativa. Cada vez encontramos más investigadores y docentes que no dan por cerrado el concepto de competencia comunicativo, amoldándolo a las necesidades de los tiempos actuales (prueba de ello es el concepto de competencia intercultural o

competencia comunicativa intercultural). De ahí, que encontremos autores que integren la competencia literaria dentro del paradigma de la competencia comunicativa, bien de una manera explícita o implícita. López Valero et al. se refieren a la competencia comunicativa como a la “competencia de competencias”, incluyendo entre estas competencias la literaria<sup>58</sup> (1996, pp. 228-229). También Huberto Obando (2001) al estudiar la competencia comunicativa, explica la necesidad de que los hablantes han de contar una serie de competencias para poder construir significados, entre las cuales está la competencia literaria<sup>59</sup>.

Prueba de esta visión global de la competencia literaria dentro la competencia comunicativa, son las palabras de Luján-Ramón:

La literatura como comunicación y como constructo cultural. Apostando por el desarrollo de una subcompetencia literaria, integrada en la comunicativa, que parte de la necesidad de ampliar las posibilidades de trabajo con los textos literarios en el aula, a través del aprendizaje y ejercitación de dicha subcompetencia. (2015, p. 3)

En este sentido, para cerrar las aportaciones de diferentes especialistas sobre el tema, Sanz Pastor (2006-07) nos habla de un *continuum* en la adquisición de una lengua (competencia comunicativa) y la adquisición de la competencia literaria en esa lengua. Esta autora da por evidente, al igual que nosotros, que la competencia discursiva y cultural y el desarrollo de las destrezas constituyen, al igual que para el aprendizaje real de una lengua, requisitos indispensables para la mejora de la competencia literaria. Siendo, de este modo, imposible separar la adquisición de la competencia comunicativa de la adquisición de la competencia literaria, tanto en L1 como en L2/LE.

Y lo mismo sucede en cuanto a la relación de la competencia literaria con las competencias básicas<sup>60</sup>. Una vez que aceptamos que la competencia literaria no es solamente la capacidad de leer y entender textos literarios, sino que es un conjunto

<sup>58</sup> Las otras competencias citadas son: discursiva, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica y estratégica o relacional (ib. p. 228).

<sup>59</sup> También explica las siguientes competencias: gramaticales, textuales, semántica, pragmática, enciclopédica y poética (ib.).

<sup>60</sup> Según Escamilla (2008), serían la competencia lingüística, matemática, en conocimiento e interacción con el mundo físico, en tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal.

amplio de habilidades mucho más complejas, en su faceta imaginativa-expresiva, entonces no se puede separar esta competencia de las competencias básicas en la educación del siglo XXI (Caro Valverde, 2014). Sobre todo por la propia naturaleza interdisciplinar de la literatura, tanto en su capacidad reproductiva y productiva, como necesidad individual y social.

No obstante, y a pesar de lo dicho y lo que se ha venido estudiando, todavía parece que falta mucho camino por recorrer con respecto a una definición precisa y rigurosa del concepto competencia literaria y su aplicación en los usuarios de una lengua dada, al menos de forma equiparable con otras competencias de una lengua. Baste como ejemplo todo el sistema clasificatorio y evaluativo existente alrededor de la competencia comunicativa y los niveles comunes de referencia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002)<sup>61</sup>; y que no existen en absoluto ninguna forma de nivelación ni de evaluación al respecto de la competencia literaria. De ahí que esté moderadamente de acuerdo con la severa afirmación de Danuta Badimele:

...Nos permitimos anticipar, sentenciando, que el término de competencia literaria constituye aún un deber pendiente, pues lejos de ser un concepto claramente precisado, con una pedagogía y una didáctica establecidas, es apenas una búsqueda en la que persiste la confusión y escasea el consenso. (2009, p. 18)

### 2.2.3. COMPETENCIA LITERARIA Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Esta redefinición del concepto de competencia literaria a la que me he referido anteriormente, y de su importancia para estudiantes y ciudadanos en general, se ha dejado sentir en los planes de estudio de las diferentes instituciones educativas, aunque no siempre de forma explícita. De este modo, la competencia literaria fue generalizada como objetivo escolar dentro de la didáctica de la literatura durante la década de los

---

<sup>61</sup> Los niveles comunes de referencia son los siguientes: usuario básico (acceso A1 y plataforma A2), usuario independiente (umbral B1 y avanzado B2) y usuario competente (dominio operativo eficaz C1 y maestría C2) (Consejo de Europa, 2002, p. 25). Obviamente a cada nivel le acompaña numerosos descriptores. Obsérvese lo pormenorizado de esta clasificación y que, como ya he mencionado, lo nada existente en este campo al respecto de la competencia literaria.

setenta; y al mismo tiempo se empezó a concebir el uso de la literatura en ámbitos escolares como una forma de comunicación más (Colomer, 1995 y 1996).

Tal es la relación actual entre la didáctica de la literatura y la competencia literaria, que no se entiende un curso o un programa de literatura en contextos escolares sin que el objetivo principal sea el que los alumnos alcancen una mayor competencia y autonomía a la hora de leer, comprender, interpretar y emocionarse con diferentes textos y géneros literarios; y que esa mayor competencia (literaria) les haga ser capaces de encontrar, a lo largo de su vida, sus propios itinerarios literarios, teniendo en cuenta los textos, autores y géneros que le satisfagan en todo momento. Incluso, como afirma Plaza Velasco, el éxito o fracaso de la docencia de la literatura tendrá que ver con la mejora de esa autonomía y motivación por parte de los alumnos a la hora de seguir leyendo literatura con un criterio personal: “Es más, estaremos seguros de haber impartido un buen curso de literatura si, una vez terminado, los estudiantes muestran interés en seguir por sí mismos ese recorrido” (Plaza Velasco, 2015, p.30).

Esta relevancia de la mejora de la competencia literaria para nuestros estudiantes ha ido siendo progresiva y es fruto de una evolución en los fundamentos de cómo enseñar la literatura en contextos escolares. Toda propuesta curricular de la asignatura de Lengua (L1) tiene una parte dedicada prioritaria a la literatura en esa lengua, aceptándose que la didáctica de la literatura se crea desde la relación entre la teoría literaria, germen del concepto de competencia literaria, y la enseñanza de la literatura (Altamirano Flores, 2013).

Este proceso de adaptación de la competencia literaria como una competencia interdisciplinar ha sido un proceso paulatino. En los albores de la enseñanza de la literatura fueron las teorías historicistas quienes marcaran el camino de esta didáctica específica (véanse González, 2001; Vidal, 2003) hacia el estudio de la vida del autor, del contexto histórico, la génesis y la situación de la obra en la evolución de la historia de la literatura. Esto daba lugar a un aprendizaje memorístico, poco interesante para el alumno joven, en donde se priorizaba el conocimiento de datos y hechos relacionados con la literatura en detrimento, en muchas ocasiones, de la propia lectura por parte de los discentes; es decir, sin existir un interés explícito ni implícito por la mejora de la competencia literaria por parte de los discentes.

A partir de la década de los sesenta las teorías formalistas y estructuralistas se posicionaron en contra de los preceptos historicistas. Siendo el siguiente paso la proclamación de la importancia del texto literario por el valor en sí mismo y la inmanencia del lenguaje literario. Esto da lugar a un intento de cambio en la didáctica de la literatura, ya que se prioriza evitar las excesivas “informaciones sobre obras y autores de la historia literaria por una mayor presencia de los textos en las aulas, por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados y por la búsqueda de la especificidad de lo literario” (Lomas, 2002, p. 44). La literatura se convierte en un hecho científico con un lenguaje propio, el lenguaje literario; siendo la herramienta principal para estudiar la literatura el comentario de texto, sobre todo en la enseñanza secundaria.

La importancia y el asentamiento en nuestro sistema educativo de estos dos modelos didácticos, basados en la historia de la literatura y el comentario de texto, hace que ambos cobraran una gran preponderancia, incluso en el siglo XXI, entre nuestros profesores y alumnos, tanto en la enseñanza secundaria como universitaria. Esto escribía Lomas en un estudio hace dieciocho años:

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. Por ello, el comentario de textos acaba siendo a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria. (2002, p.44)

No obstante, desde los ochenta hasta nuestros días se ha producido un intento de cambio de los preceptos teórico-prácticos anteriores. Diferentes teorías lingüísticas-literarias, tales como la teoría de la recepción, la teoría semiótica y la teoría pragmática, se dirigen hacia un cambio de paradigma en cuanto al estudio de la literatura: la concepción de la literatura como un acto de comunicación más, eso sí con unos rasgos característicos propios (véase capítulo 2.1. de esta tesis).



Este énfasis en estudiar la literatura como una comunicación se traduce, principalmente, en observar y reflexionar los contextos de producción y de recepción en los que se da el hecho literario, más allá del estudio puramente lingüístico de los textos literarios. Esta metamorfosis en la perspectiva hará que la didáctica de la literatura cambie en sus objetivos, enfatizando, desde niveles iniciales, en la formación de los hábitos de lectura siempre partiendo de la base de leer literatura por el placer estético y emocional. O lo que es lo mismo: “El objetivo esencial de la didáctica de la literatura, basada en la poética de la lectura, es generar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria” (Altamirano, 2013, p. 230).

Sobre todo, es la pragmática la que ayudará a cambiar la perspectiva de la literatura, ya que el discurso literario se considerará un acto de habla más, lo cual repercutirá a la hora de ser valorado en los programas académicos dentro de los programas de lengua. Esto devendrá en que la comunicación literaria se considerará pieza vital para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa (Gilroy & Parkinson, 1996).

Es a partir de esta situación donde, en el mundo anglosajón, se empieza a cuestionar los modelos de clásicos de enseñanza de la literatura; trayendo esto como consecuencia la propuesta de otros modelos. Al hilo de lo anterior, unos de los pioneros fueron Carter y Long (1991), que observaron dos procedimientos diferentes a la hora de enseñar literatura en contextos escolares: *literature for study (knowledge about literatura)* y *literature as a resource (knowledge of literatura)*.

En la primera de ellas, en el *conocimiento sobre literatura*, el estudio de lo literario se acerca más al campo filológico, ya que el alumno recibe un gran número de informaciones alrededor de la literatura: autores, obras, épocas, contextos, fechas, movimientos artísticos; además de los pertinentes análisis de los textos literarios más canónicos. Se trata, como se puede comprobar, de acumular datos, en la mayoría de veces, para satisfacer las necesidades del profesor o de una calificación final. Como señala Leibbrandt (2007), todos estos datos e informaciones pueden convertirse en conocimiento por sí mismo y desconectar el estudio de la literatura de la naturaleza estética y sensible de la propia literatura y del arte; lo que podría conllevar, por la propia praxis del sistema educativo y de los discentes, a que este estudio de la literatura no

condujera automáticamente a una lectura sensible y a una interpretación desde lo personal y la introspección. Esto no parece un gran problema en ámbitos universitarios-filológicos, puesto que a los alumnos se les supone una gran motivación, aptitud y autonomía hacia la literatura; sin embargo, este modelo de estudio literario sí que sería un gran obstáculo en alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ya que esos valores y autonomía hacia la literatura, en la mayoría de los casos, están todavía por crear y desarrollar.

Por el contrario, el *conocimiento de la literatura* trataría de fomentar la lectura literaria de forma mucha más íntima y placentera con el alumnado. La clave, sin duda, es la implicación del docente y la interacción que deben mantener en todo momento los alumnos con los diferentes textos literarios:

The teacher who wishes to impart knowledge of literature aims to impart personal pleasure in reading literary texts and is likely to select teaching methods which lead to active involvement in reading particular texts rather than to a passive reception of information about the texts. (Carter y Long, 1991, p. 4)

Altamirano Flores (2013) va un paso más y aboga no solo por la enseñanza de la literatura, sino por el contagio de esta para los alumnos. Siguiendo a autores con una clara visión hedonista y profunda de la literatura (Abril, 2004; Barthes, 1989; Landero, 1994; Pennac, 1996), ese contagio significará transmitir el goce estético e intelectual que supone la lectura de algunos textos literarios y artísticos. Esta transmisión del goce y la sensibilidad de la literatura se basa en los postulados de Vigotsky (1972) que sostiene que “el acto artístico es un acto creador y no puede reproducirse mediante operaciones puramente conscientes [...] No se puede enseñar el acto creador del arte; pero ello no significa que el educador no pueda contribuir a su formación y manifestación” (citado por Altamirano Flores, 2013, pp. 232-33).

Leibrandt (2007) nos dice que el docente debe entender la función educativa del arte y de la literatura, a partir de ese reconocimiento, con la enseñanza de la literatura contribuye al proceso de maduración y humanización de los discentes. Este enriquecimiento intelectual y personal se basará en dos cuestiones básicas: a. la actividad que realizan el artista no se centra solamente en la búsqueda de la belleza,

sino también en la trascendentalidad de lo verdadero y lo bueno; b. toda manifestación artística tiene una estrecha relación con el mundo real, ya que trata de una manera diferente y polisémica cualquier tema vital y cotidiano para el ser humano. La asunción de ambas ideas, por parte de las instituciones educativas, docentes y discentes, hará que la enseñanza de la literatura, además del goce estético e intelectual, comporte una gran vía para fomentar la educación moral, humana y reflexiva de los lectores, es decir, de los alumnos.

La consciencia por parte de los especialistas de la importancia de la mejora de la competencia literaria, en la escuela sobre todo, ha sido un hecho que se ha constatado también en el uso de la literatura infantil y juvenil. Fruto de la toma de consciencia de la necesidad de una redefinición y la aplicación del concepto de competencia literaria en contextos escolares, como indica Etxaniz (2004), es que en los años 90 se empezó a investigar sobre cómo integrar la literatura infantil y juvenil en la adquisición de la competencia literaria.

Incluso, encontramos esta integración en documentos oficiales, que se podrían considerar “cuasi” fundacionales. De este modo, sirva como ejemplo el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (1993), en el anexo que se refiere a la Lengua Castellana y Literatura y a la Lengua Vasca y Literatura dice:

La Literatura proporciona una serie de textos que constituyen actos de comunicación muy peculiares, en cuanto confluyen en ellos factores personales, históricos, culturales y estéticos que requieren del receptor una competencia comunicativa específica: la competencia literaria (Bloque 3 – La lengua en la literatura).

Para huir de cualquier tipo de opacidad sobre el tema, sin duda, este es el nivel en el cual nos interesa detenernos para la práctica docente. Se trata de accionar positivamente los efectos que el texto literario provoca en nuestros alumnos; siendo los efectos, según Mendoza y Pascual, “comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual, etc.” (1988, p.26). Como se ve en este posicionamiento se va mucho más allá que la simple dicotomía clásica de saber decodificar el texto literario y hacer un análisis de lo leído.

La didáctica de la literatura, una vez hallada la respuesta de qué es la competencia literaria y de que se debe centrar en los efectos que puede llegar a producir en el lector-alumno, se plantea responder cómo se mejora la competencia literaria. De ahí que, en la actualidad, la enseñanza de la literatura se considera una parte más dentro de los planes de estudio de la didáctica de la lengua (López Valero, et al., 1996; Guerrero y Belmonte, 2001). Dentro de esta área, la de la nueva didáctica de la lengua, se pueden distinguir tres objetivos específicos<sup>62</sup>, siendo el tercero “la dimensión literaria, o dominio estético-literario”, que tendrá como objeto poner en contacto al alumno con el texto literario desde una perspectiva sincrónica y diacrónica, favorecer el conocimiento y uso de los recursos estilísticos, desarrollar una actitud y goce estético y fomentar cierta capacidad creativa.

Esta nueva actuación de la lengua y literatura en el aula conlleva la ruptura con patrones educativos del pasado:

Ya no es posible entender que el profesorado pueda responder a la necesidad de saber del alumno con una lección magistral o llenando la pizarra de conceptos. Si ello puede ser útil, no lo es en la medida que sea toda la formulación del acto de enseñar. Y es así porque al alumno lo convertimos en un sujeto paciente, receptor pasivo de cuanto explica el profesor. (Guerrero y Belmonte, 2001, p. 14)

Este dominio o modalidad de la Didáctica de la Lengua (la dimensión literaria) da lugar al sector de la literatura que no hay que confundirse con la didáctica de la Historia de la Literatura, que es sólo una parte de ella. (López Valero, et al., 1996, p. 40)

Se trata de una actuación docente en donde una perspectiva literaria centrada en el lector, en su recepción del texto y en su goce estético, una perspectiva pedagógica centrada en el alumno (y no en los contenidos o en el profesor) así como una perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivistas. (Leibrandt, 2007, p. 24)

---

<sup>62</sup> Las otras dos dimensiones son: “Dimensión operativa...que tiene por objeto el uso directo de la lengua...y la dimensión reflexiva...se refiere a la reflexión y conocimiento de las estructuras y funciones de la lengua, de sus mecanismos y de sus reglas “(Mendoza et al., 1996, p. 39).

Toda esta evolución en la didáctica de la literatura se deja sentir en el intento de no alejar el hecho literario de los intereses reales de nuestros estudiantes. Para esto se necesita llevar al aula textos literarios y paraliterarios (véase 2.1.4. de esta tesis) que puedan ser del agrado y que entronquen con la peripecia vital del alumnado. Sin embargo, también se propone invertir el proceso y no renunciar el trabajo literario con autores y obras clásicas y canónicas, buscando metodologías integradoras que concilien la escuela con la vida. Para este tipo de propuestas será fundamental otorgar a la imaginación un papel primordial para poder hacer de nexo entre los textos literarios y la mente y las emociones de los aprendices (Caro Valverde, 2014).

Una vez tenidas en cuenta estas condiciones, la didáctica de la lengua y la literatura, intentó fijar una serie de propuestas para conseguir desarrollar e implementar la competencia literaria en el ámbito escolar. Cabe reseñar que estas primeras pautas han sido el embrión de toda la didáctica de la literatura actual. Esta actualización se constata en un artículo fundacional nuevamente de la profesora Colomer (1991): “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. El título no puede ser más esclarecedor de esta transformación en qué y cómo leer literatura en la escuela.

Siguiendo, en un estudio posterior, también a Teresa Colomer (1995), a partir de sus investigaciones, estas serían algunas de estas propuestas para el implemento de la competencia literaria en la nueva didáctica de la literatura:

- a) Hacer de la comunicación literaria un hecho natural para niños y adolescentes. Esto implica que se experimente la literatura como una comunicación real compartida por una sociedad y una cultura.
- b) Utilizar textos que sean adecuados a las capacidades y necesidades de los receptores, así como que estos textos sean facilitadores para una progresión en la comprensión de significados. Estos elementos facilitadores también tendrán que ver con el tipo de lectura: en silencio, individual, grupal, etc. Como es obvio, para mejorar estas capacidades interpretativas de los usuarios de la literatura estos deberían encontrar textos acordes con a sus motivaciones (Meek, 1992).

- c) Suscitar la implicación de los lectores. Si entendemos la literatura, entre otras cosas, como una comunicación estética que se entronca con la experiencia vital de cada receptor, entonces será clave intentar que los lectores tomen consciencia del valor del goce estético. Esto se produce en la relación directa entre la experiencia personal y literaria.
- d) Construir el significado de forma compartida. A pesar de que la lectura literaria suele ser un hecho íntimo y subjetivo, cada vez existen más investigadores que creen que existe una relación directa entre capacidad de transmitir (y discutir) esas vivencias literarias y la mejora de la competencia literaria (véanse Alvermann et al., 1990; Benton y Fox, 1992; Cairney, 1992).
- e) Ayudar en la progresión de los lectores en las diferentes interpretaciones textuales. Es decir, intentar potenciar la capacidad de detectar complejos significados connotativos, más allá de los significados literales y articulando procesos mentales holísticos.
- f) Trabajar con el alumnado actividades que se relacionen con lecturas literarias. Se trataría de avanzar un paso en las “típicas” preguntas de comprensión lectora; más bien actividades donde se relacionen los conocimientos previos (prelectura), inferencias, predicción (lectura) y control y asimilación de la información (postlectura) (véase Solé, 1992).
- g) Integrar e interrelacionar actividades de producción, recepción e interacción, así como orales y escritas. Tanto las tareas de producción textual y orales van a reforzar la competencia literaria e implementar la motivación y autoestima de los lectores. En esta integración, no debemos olvidar las nuevas tecnologías, como podrían ser los referentes audiovisuales e informáticos.

Este cambio de paradigma implica una valoración de nuevo, de forma implícita y explícita, de uno de los conceptos claves en los cuales se centra esta tesis: la competencia literaria. Será labor de las instituciones y los educadores integrar esta competencia en los programas y planes de estudio. De facto, afortunadamente, esto ya se está produciendo y se puede afirmar que las diferentes teorías sobre de la enseñanza de la literatura advierten de “la necesidad de incluir tal enseñanza en un marco

comunicativo, y coinciden en que su objetivo principal ha de ser el logro de la competencia literaria por parte del alumnado: los procedimientos y estrategias no pueden olvidar esa finalidad primordial” (Delgado y Menéndez, 2004, p.111)

#### **2.2.4. LITERATURA Y ENSEÑANZA DE L2/LE**

Hasta este momento, en este apartado 2.2., nos hemos estado centrando en el proceso que lleva a la posibilidad y necesidad de un cambio de paradigma en la didáctica de la literatura en nuestras escuelas. Claro está, este cambio de actitud en la enseñanza de la literatura se enfoca hacia el texto literario de la lengua que prevalece en la escuela o en la comunidad en donde se desarrolla el aprendizaje; es decir, existe en el ámbito escolar reglado una correspondencia entre la L1 (y su cultura) y la mejora de la competencia literaria en esa misma lengua. En el caso del mundo hispano esta tradición incluso está más arraigada, ya que existe una vasta y variada literatura en la lengua española. Así nuestros alumnos están habituados a leer, crear, explicar, analizar y disfrutar textos literarios, lo que los llevará a una mejora de la competencia literaria en su L1.

Sin embargo, la investigación de esta tesis se centra en una situación educativa diferente a la anterior, ya que los alumnos no se encontrarán con textos literarios en su L1, sino en L2/LE. Este nos tiene que llevar a replantearnos cómo se debe intervenir educativamente para que esa competencia literaria en L2/LE pueda mejorar. De ahí que primero debamos buscar en la teoría y plantearle si existe —o debe existir— una didáctica de la literatura de la literatura diferente en L1 de L2/LE.

A partir de este cambio general en la enseñanza de la lengua y la literatura en L1, es obvio que se han ido produciendo una evolución en la enseñanza de L2/LE, que se ha dejado sentir en la gran influencia que ha tenido sobre todo el concepto de competencia comunicativa. No obstante, no parece tan evidente que ese avance se halle también en la enseñanza de la literatura dentro del ámbito de enseñanza de L2/LE. De ahí que parezca pertinente plantearme esta cuestión: ¿existe realmente una educación literaria en la enseñanza de L2/LE?

Siguiendo a Plaza Velasco (2015), a partir de la cuestión antes propuesta, se extrae cuáles serían a priori las dos preguntas, a modo de guía, que nos deberíamos replantear a la hora de llevar la literatura a alumnos de L2/LE:

- a. Qué textos literarios elegir; así como por qué esta elección y para qué los hemos elegido.
- b. Qué metodología utilizar para trabajar esos textos en el aula; o lo que es lo mismo, cómo aplicar el enfoque comunicativo a la mejora de la competencia literaria en L2/LE.

Antes de tratar de llenar estos interrogantes, es conveniente hacer un breve repaso de lo que cómo ha sido tratada la literatura y su didáctica a lo largo de la historia de la enseñanza de L2/LE. Más adelante la reflexión se establecerá sobre las posibilidades actuales del texto literario en el aula de L2/LE.

### **2.2.4.1. La literatura en la enseñanza de L2/LE: perspectiva diacrónica**

Al contrario de lo que ha sucedido con la literatura en el aprendizaje de las lenguas nativas, la literatura en la enseñanza de L2/LE no siempre estuvo igual valorada, incluso a veces estuvo alejada de esta docencia. Así, en los primeros enfoques tradicionales de gramática y traducción solo interesaba la literatura clásica llevada al alumno de un modo erudito, como se había hecho con la literatura grecolatina; es decir, utilizando los textos literarios como modelo de perfección de lengua, siendo las formas de trabajo la traducción y el conocimiento de corrientes y autores.

Esa fue la tradición heredada en el siglo XX, el llamado método de gramática-traducción o método tradicional. El texto literario era tratado como algo sagrado —al igual que solo se consideraban a los autores canónicos— y era una muestra elevada de lenguaje y servía como punto de partida para estudiar la gramática, el aprendizaje de estructuras y vocabulario y la adquisición de conocimientos culturales, todo a través de la lectura y la escritura (Hansejordet, 2012). Solo interesan los grandes textos y escritores canónicos, por el valor que tienen dentro de una cultura, esta entendida como saber enciclopédico y heredado (Miquel y Sans, 2004 y Navarro, 2009); lo cual llevaba a



que los alumnos eran meros receptores, casi siempre de información historicista, y sin apenas posibilidad de interactuar de manera global a partir del código escrito-literario.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, se empezó a experimentar con nuevos caminos en la enseñanza de lenguas extranjeras, basados en el estructuralismo y el conductismo; así nació el paradigma audio-lingual (Hernández Reinoso, 1999). Esta metodología soslayada de los planes de estudio de literatura, pues el aprendizaje se centrará en crear situaciones a través de diálogos prefabricados (nada que ver con la creatividad y verosimilitud de la literatura) y la repetición de estructuras y predominio de las destrezas orales. Los textos literarios se utilizan de forma funcional como un complemento de las destrezas orales, según María José Hernández (1991).

Todo esto conlleva que a la hora de enseñar una segunda lengua su literatura no se tenga en cuenta por su valor en sí misma, como manifestación estética, sino solamente como manifestación lingüística. Fruto de esto es que se cultiva la lectura (y la lectura literaria) para dar prioridad a aspectos formales. Así se sigue un procesamiento lector de abajo a arriba (*bottom-up*), teniendo como resultado un interés en el discente por la lectura intensiva y una “necesidad de leer exactamente” (Sensui, 2005, p. 87), en donde prima el significado lingüístico antes que el sentido interpretativo.

A mediados de los años 70 del siglo XX se produjo una revolución en la didáctica del inglés como lengua extranjera, efecto que se ha ido dejando sentir paulatinamente en la enseñanza del resto de lenguas europeas, tanto como L1 y como L2. Se desarrolla un enfoque centrado en el aprendiz y en el proceso de aprendizaje y no en el producto, como sucedía con anterioridad. Este cambio de intencionalidad vino muy influenciado por la psicología cognitiva y por las teorías literarias como la estética de la recepción (Hansejordet, 2012). Todos estos cambios dieron origen al enfoque comunicativo en enseñanza de lenguas, en donde se “hace hincapié en la relevancia de los factores cognitivos del aprendizaje, abandonando de este modo la idea de la imitación como proceso” (Russo, 2008, p. 13); siendo la prioridad que los discentes implementen sus competencias y no solo sus conocimientos gramaticales y léxicos.

Sobre todo en edades tempranas, estas competencias se deben situar en un proceso similar, en la medida de lo posible, al de adquisición de la lengua materna:

Conviene tener presente que la enseñanza de la lengua extranjera en etapas tempranas ha de semejarse, lo más posible, a la dinámica de adquisición que tiene lugar cuando el niño aprende la lengua materna: reproducir situaciones de uso contextualizado, ligar la acción a reproducir situaciones de uso contextualizado, ligar la acción a la palabra, proporcionar input significativo, facilitar el andamiaje lingüístico por parte de la profesora, etc. (López y Rodríguez, 1999, p.25, citado por Díaz, 2015, p. 7)

Estos cambios en la didáctica de LE/L2 también se reflejan en cómo enseñar las diferentes destrezas lingüísticas; no siendo ajena a esto la competencia lectora, primera vía de relación entre texto y discente, entre autor literario y lector. La destreza lectora pasa de ser una actividad pasiva a ser considerada una destreza activa, en la que se ponen en movimiento diferentes procesos por parte del lector, muchos de ellos de manera no consciente y que activan e interrelacionan todas las subcompetencias comunicativas (Acquaroni, 2000). Estas asunciones se dejan sentir en el tipo de lectura que se le presenta a los alumnos en LE/L2: textos más largos, en donde prima su lectura extensiva, que manifiesta un giro hacia el procesamiento de arriba abajo (top down) con más énfasis en el contenido y en su sentido general; abriendo esto la posibilidad de, en algunas ocasiones, una lectura más literaria y menos literal. Como es obvio, esto dará lugar a una mayor flexibilidad de textos leídos en clase de LE/L2, desde noticias de prensa a lecturas graduadas, pasando por un breve poema o cuento. Todavía en ciernes, pero esta paulatina metamorfosis acaecida con respecto a la destreza lectora deberá ser el germen del acceso e integración, de una manera más natural, del texto literario en la didáctica de L2/LE.

Dentro del enfoque comunicativo, los primeros en avanzar y utilizar alguno de los conceptos antes indicados fueron los programas nocio-funcionales. En esta fase de los albores del enfoque comunicativo la literatura empieza a ser contemplada como una posibilidad más para la clase de L2 y LE. De hecho, entre las funciones comunicativas que cita la metodología nocio-funcional encuentra el grupo de las funciones imaginativas: discusión de poemas, historias, canciones, obra de teatro, pinturas, películas, programas de TV, creación de rimas, historias, dramatizaciones, sugerir comienzos de historias, resolver misterios, etc. (Pérez Gutiérrez, 2001). No obstante, esto no era más que un

planteamiento teórico, ya que la reticencia a la cual nos hemos referido con anterioridad también se manifestó en los comienzos de la aplicación de este enfoque, pues se hablaba de textos reales, pero no tanto de textos literarios. El resultado es que en la práctica “la literatura aparece en escasísimas oportunidades y sólo como un aditivo secundario, sobre todo en los niveles avanzados, como un material adicional y optativo, incorporado con el objetivo fundamental de actuar como transmisor de aspectos culturales de la lengua objeto” (Russo, 2008, p.14); en otras palabras, los prejuicios de antaño sobre la solemnidad del hecho literario hacen que todavía no se considere al texto literario como un medio fácilmente fiable dentro de los materiales necesarios para que el alumnado de L2/LE mejore su competencia comunicativa en lengua meta.

A finales de los años ochenta del siglo pasado un grupo de investigadores y docentes de inglés como L2/LE deciden cambiar el rumbo de la enseñanza de la literatura en las lenguas extranjeras, dándole forma a las ideas expresadas con anterioridad. Esto se refleja en la aparición de estudios teóricos y de libros de actividades, cuyo objetivo era bajar del pedestal en que se encontraba el texto literario, sobre todo en lengua extranjera (Coloma, 2004c). Entre otros, citaremos a Maley y Moulding (1985), Maley y Duff (1990) y Carter y McRae (1996). De forma simultánea, también encontramos este interés por la literatura en la didáctica del francés como lengua extranjera. Prueba de ello es el número especial de *Le Français dans le Monde*, février-mars, Bertrand y Ploquin (1988), titulado *Littérature et Enseignement*, donde es tema recurrente la desacralización del texto literario.

Fue Maley (1989), en su trabajo *Dow from the pedestal: literature as resource*, siguiendo el camino ya iniciado de bajar la literatura del pedestal y convertirla en un recurso más, quien explicó que la literatura podía llevarse a la enseñanza del inglés como L2/LE de formas diferentes:

1. El estudio de la literatura. Con el estudio de la literatura se está refiriendo a la enseñanza clásica de la literatura: obra, época, corrientes estéticas y, sobre todo, a una crítica literaria del texto, con todo el conocimiento previo que eso implica. Este tipo de cursos de literatura están orientados para estudios universitarios.

2. El uso de la literatura como un recurso para el aprendizaje de la lengua. Esta segunda vía es la que más se amolda a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se parte de que la literatura es un discurso lingüístico más y que a partir de él se puede enseñar lengua. El texto literario en sí no es principio ni fin, sino un solo intermediario. Maley nos indica que la literatura puede ser especialmente divertida y que el texto literario es susceptible, como cualquier otro mensaje, de ser fragmentado, desordenado; combinado, etc.; es decir, ser usado para conseguir cualquier objetivo comunicativo, aunque nada tenga que ver con la literatura.

Esta desacralización del texto literario hizo posible su acercamiento al alumno de L2/LE, ya que no se le exigía una lectura pormenorizada ni unos grandes conocimientos de la historia de la literatura en lengua meta. A esta paulatina incorporación de los textos literarios a la didáctica de L2/LE, sin duda, también ayudó que el enfoque comunicativo cada vez daba mayor importancia al uso de materiales auténticos en clase, huyendo de los materiales *ad hoc*, cumpliendo esa exigencia de autenticidad los textos literarios. Como se ve, esto tiene una relación directa con los preceptos anteriores de Maley (1989), en donde proponía la utilización de los textos literarios como cualquier otro texto con fines comunicativos.

Todo este proceso de normalización de la literatura en la didáctica de L2/LE es la consecuencia de la aceptación del discurso literario como uno de tantos actos sociales de los hablantes, en un contexto específico y con ciertas particularidades (véase apartado 2.1. de esta tesis):

Al definir el discurso literario como un acto social (o sea comunicativo), éste recupera su carácter de documento auténtico y es valorado como una fuente impregnada de elementos culturales que permiten al alumno tomar contacto con la cultura de la lengua objeto y fomentar el debate intercultural. El texto se convierte no sólo en una rica fuente de datos, sino que representa distintos modos de creación de mundos originados desde un horizonte cultural determinado, convirtiéndose así en un estímulo atractivo para la realización de tareas que van más allá de la simple comprensión del contenido. (Russo, 2008, p.25)

Este cambio se refleja en los materiales de L2/LE a partir de los años 90 del siglo pasado, donde los textos literarios (y paraliterarios) se empiezan a integrar de forma casi habitual en los manuales de enseñanza. Martín Peris constató esta entrada y utilización didáctica de los textos literarios en los manuales de español como LE de la última década del siglo XX. Incluso esta constatación le lleva a explicar que el texto literario dejó de utilizarse como pretexto, como excusa para trabajar contenidos lingüísticos, para empezar a usarse como objeto comunicativo; significando esto “la reivindicación de su entrada en el aula con todos sus atributos propios” (Martín Peris, 2000, p.103).

Ahora bien, de igual modo que había sucedido en los primeros estadios del enfoque comunicativo, como indica de nuevo Russo (2008), todavía en los años 90 del siglo pasado, e incluso al comienzo de este siglo, el proceso de asimilación de la literatura por sí misma en la enseñanza de L2/LE sigue siendo lento y no exento de prejuicios, tanto por la profundidad y complejidad del lenguaje literario, como por “el énfasis puesto en la expresión oral que conlleva la utilización de diversas técnicas de trabajo en grupos pequeños dentro del aula” (Lerner, 2000, p. 401).

De hecho, a partir de esta época va surgiendo la proliferación en programas y clases de L2/LE de clásicos adaptados y, sobre todo, de lecturas graduadas (véanse Báez y Suárez, 2012, Lerner, 2000 y Salkjelsvik, 2005). Este tipo de lectura presenta “un modelo de lengua manipulada, pues las estructuras gramaticales y lingüísticas han sido previamente reguladas y contienen un vocabulario ajustado a un nivel de competencia determinado” (Ventura, 2015, p.45). Esto resulta una paradoja porque, teóricamente, la metodología comunicativa se nutre de materiales y textos auténticos, siendo las lecturas graduadas textos pseudoliterarios escritos *ad hoc* para estudiantes de L2/LE; lo cual se opone al principio de autenticidad en pos de una comunicación real dentro y fuera del aula.

La última etapa en esta singladura histórica sobre cuál ha sido el papel de la literatura en la enseñanza de L2/LE, tiene como protagonista al enfoque por tareas. Este tipo de programas, siempre con una base en el enfoque comunicativo, centran todo el trabajo en el aula en la consecución de una tarea final; es decir, un producto real de lengua (Véanse Nunan, 1989 y Zanón, 1999). Como explica Acquaroni (2000), esta

metodología busca generar aprendizaje significativo en el alumno, es decir, integrar la información ya conocida con la nueva; y todo ello para favorecer el significado sobre la forma y que el alumno tome consciencia del proceso comunicativo y de aprendizaje, por encima del producto.

Todo lo anterior tiene una repercusión en el uso de los textos, ya que se busca menos la autenticidad de los materiales y más la autenticidad del producto final; garante de un proceso educativo hecho por y para los alumnos. Esta nueva revisión de las propuestas comunicativas, por parte del enfoque por tareas, provoca un “efecto de maleabilidad en los materiales” (Acquaroni, 2000, p. 11), lo cual redundará en los textos y en los materiales literarios. ¿Cómo? Volviendo a retomar la idea de que cualquier texto, incluidos los literarios y más canónicos, pueden utilizarse y manipularse —tanto en el significado como en la forma— para conseguir otros propósitos comunicativos, no reproductivos, sino productivos.

Al hilo de todas estas transformaciones producidas por el enfoque por tareas, también se producirá un cambio de perspectiva en cuanto a la decodificación lectora en L2/LE. Este cambio se produce porque la comprensión lectora deja de ser exclusivamente un fin en sí mismo, convirtiéndose en un proceso mediador para alcanzar otras tareas comunicativas, que emplacen al alumno al mundo real, es decir, a la comunicación real en lengua meta. Este nuevo paradigma en cuanto a la lectura conllevará un nuevo catálogo de actividades para promover la interacción entre el texto y lector —más allá de las clásicas preguntas de comprensión lectora—; actividades de prelectura, lectura y postlectura, así como aquellas que fomenten la creatividad y participación de los lectores (véase Solé, 1992 y Cassany, 2006). Esta visión más creativa, tanto en lo textual como en sus actividades integradoras de destrezas y competencias, que se le presenta al alumnado sería, en algunos casos, campo abonado para la presentación de la literatura y sus mundos imaginarios.

Como conclusión a este repaso sobre lo que ha sido la literatura en la historia de la enseñanza de L2/LE, se puede decir que esta nunca ha tenido un papel protagonista y menos aún se ha considerado por el valor de producto artístico y literario en sí mismo, como sí ha ocurrido en la didáctica de las primeras lenguas. No obstante, sí que ha tenido ciertas y variables funciones en esta enseñanza. Nos gustaría servirnos de las

palabras de Martín Peris, en donde quedan bien reflejados los claroscuros de la relación entre los textos literarios y la enseñanza de lenguas no nativas: “Nunca han sido del todo marginados, aunque solo fuera por su valor cultural y por la importancia que pueden tener como elemento motivador en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua” (Martín Peris, 2000, p.101).

#### **2.2.4.2. La literatura en la enseñanza de L2/LE: perspectiva sincrónica**

Como se ha ido viendo en el apartado anterior, la relación entre la literatura y la enseñanza de L2/LE ha ido variando a través del tiempo. La consecuencia de este camino es que en la actualidad se puede hablar de una tendencia al uso ya aceptado de la literatura dentro del ámbito de L2/LE. No obstante, aunque exista realmente esa aceptación sobre su utilización, el debate sigue abierto sobre si este uso es suficiente o insuficiente y qué objetivos debe perseguir.

Cada vez más se encuentran gran variedad de estudios, artículos y propuestas para trabajar con textos literarios en el aula de L2/LE; sí, eso parece obvio; incluso, ya desde finales del siglo XX, desde los sectores más canónicos anglosajones se ha apostado por proponer abiertamente la literatura como un recurso más para la enseñanza de L2/LE (Fortes, 2010). Sin embargo, no parece tan claro que ese caudal teórico se manifieste también en los programas de L2/LE, en los manuales ni en la praxis cotidiana del aula. De ahí que se crea conveniente formular la siguiente pregunta al respecto: ¿en el siglo XXI se puede hablar de que esa cantidad de trabajos sobre el uso de la literatura tienen una repercusión real en los enfoques actuales de enseñanza de L2/LE? O dicho de otro modo: ¿tiene realmente peso en la enseñanza de L2/LE las nuevas concepciones de la competencia literaria y la importancia de su adquisición y mejora? E, incluso, otra cuestión que lleva directamente al objeto de investigación de esta esta tesis doctoral: ¿Es la competencia literaria una competencia tenida en cuenta suficientemente en la enseñanza de L2/L2?

El proceso de adquisición de una competencia literaria está estrechamente vinculado al desarrollo de la propia competencia lectora ante lo cual nos preguntamos lo siguiente: ¿por qué no trasvasar las competencias que se están aprendiendo en la

lengua materna a la segunda lengua? Si nuestros niños están desarrollando su competencia lectora y literaria en castellano, ¿por qué no alimentar sus necesidades estéticas con productos literarios en inglés ampliando la repercusión de los planes de educación bilingüe en los que están participando? ¿Qué sentido tiene poner en marcha un proyecto de educación bilingüe que ignora el desarrollo que la competencia literaria y lectora están teniendo lugar en la maduración del niño?

Las respuestas a estas preguntas parecen difíciles de concretarse y tampoco es el objetivo de esta tesis responderlas; aunque, bien es verdad, nos ayuden a contextualizar de una manera realista la investigación. El tiempo irá descifrando si se va trabajando de forma análoga con respecto a la educación literaria en L1 y en L2/LE. No hay duda de que existen un interés investigador en la relación de la enseñanza de L2/LE con la literatura; sin embargo, si bien en la didáctica de la L1 ha quedado demostrado la importancia de la enseñanza de la literatura, incluso en currículos oficiales, se puede afirmar que todavía en la didáctica de L2/LE no se manifiesta de manera tan explícita este posicionamiento ante la docencia literaria.

Las razones parecen ser varias y habrá que encontrarlas en la aplicación del enfoque comunicativo, tan extendido actualmente en la docencia de L2/LE. Como veremos a continuación, algunos de los propios especialistas que abogan por un mayor y fijo uso de la literatura en el aula de L2/LE serán los en ocasiones se pregunten por qué no termina de fijarse la educación literatura desde un punto de vista más global en los programas de enseñanza de L2/LE y por qué no se contempla la competencia literaria como una competencia más.

Entre las causas de esta reticencia ante el uso de la literatura de las instituciones, programas, manuales y, en última instancia, del docente (porque es el docente quien decide al final este uso residual) se puede encontrar todavía que la literatura es considerada a veces una muestra de lengua erudita, demasiado compleja en su léxico y estructuras para discentes en otras lenguas; y, además, esto implica la necesidad de un profesorado especializado para abordarla en clase (Prieto, 1992).

Otra de las causas, que todavía proviene de los primeros estadios de la aplicación del enfoque comunicativo, puede haber sido motivada por la gran influencia que tuvo en la didáctica de las L2/LE las teorías de Canale y Swain (véanse Zanón, 1989; Richards y



Rodgers, 1998; y Pérez Gutiérrez, 2001), en donde reformularon el concepto de competencia comunicativa planteado por Hymes (1972); dividiendo esta competencia en cuatro subcompetencias: lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En cambio, no clasificaron ni nombraron específicamente la competencia literaria dentro de la competencia comunicativa, integrándola dentro de la subcompetencia (competencia) discursiva, ya que esta se refiere a “la interpretación coherente de textos” (Muros, 1998, pp. 84-89).

En esta misma línea Lasagabaster indica que “la irrupción del enfoque comunicativo conllevó que la literatura pasara a considerarse un instrumento de poca o ninguna utilidad” (2000, p.70). Es infrautilizada solo en niveles universitarios y en anteriores niveles solo se usa como lectura para casa, sin apenas trabajo posterior en el aula. Esto significa que el alumno percibe los textos literarios como algo externo a su aprendizaje, ya que existe una desvinculación de lo que útil para aprender esa lengua meta y lo poco útil —casi anecdótico, por eso se usa el tiempo residual de la clase o fuera de ella— para aprender de facto una lengua.

Este desinterés hacia la literatura para aprender una L2/LE también se refrenda con algunos de los estudios y autores fundamentales en la entrada y consolidación de los enfoques comunicativos en la enseñanza que, si no han soslayado el texto literario, sí parece que no le dan la importancia que merece tal fenómeno lingüístico-estético, tanto en el desarrollo teórico de sus investigaciones como en el catálogo propuesto de actividades comunicativas. Como ejemplo paradigmático puede servir el libro *El diseño de tareas para la clase comunicativa* de David Nunan (1996), editado por la prestigiosa editorial Cambridge University Press. Este autor, al referirse a “la información (textual) de entrada” para iniciar una tarea comunicativa, de entre un amplio listado, nombra “cuentos ilustrados” y “fragmentos de una obra teatral”; y a continuación, al tratar específicamente las tareas comunicativas escritas, nombra los “cuentos cortos, poemas y obras teatrales”. No solo no distingue ni confiere un valor diferente a los textos literarios frente a otros textos, sino que más tarde al desarrollar las tareas solo trabaja con algunas actividades de viñetas. Incluso, al desarrollar la “gradación de actividades para las cuatro macrodestrezas” (Nunan, 1996, p.216), al referirse a la expresión escrita

—la destreza más propia de la competencia literaria— omite cualquier referencia explícita a géneros y textos literarios.

Olsbu y Salkjelsvik (2008) explican esta marginación de la literatura del paradigma comunicativo a causa de que se ha ido desplazando la atención del “input” al “output”. Además, según los citados autores, el trabajo centrado en las competencias (por ejemplo, el enfoque por tareas en L2/LE) prioriza el desarrollo de las capacidades más prácticas y concretas, aquellas que nos ayudan a resolver problemas cotidianos e instrumentales, y esa no parece la función directa de la literatura ni lo que perciben los discentes y lectores de ella. De ahí que el texto literario se vea menos útil desde ese punto de vista, a veces, demasiado funcional.

Otra de las razones de que no exista un trabajo sistemático con la literatura en los programas de L2/LE es por el poco interés habitual que el alumnado tiene sobre el hecho literario. Esto sería la consecuencia de la instrucción recibida en su L1, ya que “la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de mayor importancia” (Cassany et al., 2007, p.486, cito por Fortes, 2010, p. 8). Esta situación adquirida hace que los alumnos al tratar contenidos literarios no sientan un aprendizaje para una comunicación real en lengua meta.

Esta tácita exclusión de la literatura de las clases de segundas lenguas es criticada por autores como Olsbu y Salkjelsvik (2008) y Vestli (2008), puesto que creen que sería renunciar a un recurso muy valioso para el desarrollo de la competencia comunicativa y a sus destrezas, tanto escritas como orales. Sin olvidar la posibilidad de interacción múltiple que siempre nos propone cualquier texto literario: autor-lector, lector-lector, lector-lectores, etc.

De nuevo esto nos lleva pensar que no se valora lo suficiente la adquisición de la competencia literaria y que, sobre todo desde el enfoque comunicativo, se le ha dado un tratamiento pobre, poco riguroso y nada holístico. Parece como si para el enfoque comunicativo se le confiriera el mismo valor educativo, en el mejor de los casos, a un horario de trenes que a un poema, cuando parece impensable aceptar estos postulados,

ya que las competencias, los saberes y las emociones que puede accionar en un alumno un texto literario no parece que estén al alcance de otros tipos de textos.

Este implícito ostracismo se opone claramente a algunos autores que abogan abiertamente para que la literatura sea una parte integradora de la enseñanza de L2/LE, como sucede con la enseñanza de la L1. De este modo, Fortes (2010), recogiendo las ideas de Coseriu (1987), afirma que la lengua y la literatura son inseparables, son dos polos de una forma única cultural, siendo la literatura lengua en sentido pleno. Tal tesis solo puede llevarnos a pensar que la enseñanza de lengua siempre tiene que venir acompañada y apoyada por la enseñanza de la literatura. Esta conjunción queda perfectamente manifestada en sus propias palabras:

Hay muchos profesores que en sus clases de español para extranjeros han dejado de lado el uso de textos literarios por considerarlos un accesorio superfluo poco útil para el aprendizaje de una segunda lengua, por lo que han trazado una raya divisoria entre lengua y literatura. Pero, siguiendo a Coseriu, somos de la opinión de que en el plano de la enseñanza de una lengua —tanto materna como una segunda lengua— no se puede establecer fronteras entre lengua y literatura. (Fortes, 2010, p.6)

Otra autora que confiere una gran importancia al texto literario para L2/LE es Woodward (2002). Esta especialista en inglés como L2/LE nos indica varias razones por las cuales muchos profesores incluyen la literatura en sus clases de L2/LE: uso de calidad del lenguaje; temáticas diferentes a las habituales en los materiales de L2/LE; aporta cultura; trata las emociones; estimula la creatividad; implica goce estético, y siempre es una ventana abierta al mundo desde el limitado mundo del aula.

Hansejordet (2012) también le otorga un gran valor al texto literario en las clases de L2/LE porque siempre invita a que el receptor tenga reacciones emocionales e intelectuales. La literatura nos muestra infinitos escenarios y situaciones —reconocibles o ajenos para los discentes—, que si son elegidos acertadamente pueden contribuir mucho a activar esas antes aludidas y necesarias reacciones emocionales e intelectuales. Ese mundo ficcional que brinda la literatura en lengua extranjera es lo que Claire

Kramersch (1993) llama “el tercer lugar”; es decir, un espacio al que se llega tras un proceso dialógico entre la cultura del alumno y la cultura meta.

Otra de las razones principales para el uso de la literatura en la enseñanza de L2/LE, según indica Zúñiga (2015), es porque los textos literarios son una fuente muy valiosa y recurrente de recursos para fomentar la creatividad lingüística. Esto resultará clave para la adquisición-aprendizaje de una L2/LE ya que constantemente los alumnos tendrán que aprender a combinar y recombinar los elementos del sistema meta, tanto teniendo en cuenta aspectos meramente lingüísticos, como los pragmáticos. De ahí que la literatura sea para el alumnado un modelo muy adecuado para esa exposición creativa en lengua y cultura metas, no siendo tan habitual en otro tipo de mensajes más automáticos y prefijados. Es más, esta creatividad también redundará en la autonomía del aprendiente y en su continuo proceso de adquisición-aprendizaje, puesto que “la literatura es una reserva inagotable y permanentemente renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco multicultural y plurilingüe” (Acquaroni, 2007, p.53).

Todas estas críticas en contra del no uso de la literatura ha empezado a producir variaciones en la perspectiva con respecto a la enseñanza de L2/LE. Fruto de esta nueva percepción, el concepto de competencia literaria en la enseñanza de L2/LE tiende a ser más amplio y exigente; buscando la habilidad de nuestros alumnos de interactuar con el texto literario y capacitarlos para que se adentren con soltura sobre diversos géneros y formatos, lo más afines posibles con sus intereses y cultura materna, aunque eso los aleje de la literatura más canónica en lengua meta. Estas nuevas vías de presentación de la literatura con los alumnos no nativos les debería llevar a que recibirán “input” desde diversos signos comunicativos: palabra, música, imágenes, dibujos, etc.; y no solo en sus destrezas pasiva —escuchar y leer—, sino que también les brindaría la posibilidad de producir nuevos mensajes creativos —hablar y escribir— o de movilizar las destrezas interactivas. Todo este trabajo redundaría muy positivamente en la motivación de nuestros discentes y, como antes nos hemos referido, en su autonomía.

Como explica Mendoza, este aprendizaje interdisciplinar también llevará a apreciar “una nueva funcionalidad de la literatura en el aprendizaje de lengua extranjera, que estimulará la actividad receptora e interpretativa ante producciones de

carácter multicultural y creativo” (Mendoza, 1994, p. 20). Tal es el caso de la posibilidad del trabajo en el aula para la mejora de la competencia intertextual y bilingüe, dentro de la educación literaria, con el fin de que los alumnos se ejerciten en la valoración, interpretación y comparación de los textos en L1 y L2; o como proponen Encabo y López Valero (2000), a partir de los textos literarios, y al mismo tiempo que se va adquiriendo la competencia literaria, se trabaja con el estudiante la identificación y discusión de los valores que se desprenden del texto tratado, todo para conseguir esa interacción dialógica tan importante al aprender lenguas no maternas.

Expuesto todo lo anterior, es difícil responder a las preguntas antes propuestas; y no parece sencillo, a tenor de la visión de algunos especialistas, afirmar que la literatura y la competencia literaria, de facto, tienen un papel sistemático, relevante y adecuado en la enseñanza de L2/LE. A pesar de esto, los postulados a favor de un uso fijo, determinante e inseparable de la literatura en la enseñanza son cada vez más firmes, de ahí que parezca pertinente determinar cuáles serían los objetivos de una posible didáctica de la literatura dentro del campo de la didáctica de L2/LE.

#### **2.2.4.2.1. Objetivos de la literatura en la enseñanza de L2/LE**

La tendencia más generalizada actualmente en la enseñanza de L2/LE parece ser que es la de utilizar la literatura como un medio para alcanzar otro fin, bien sea la adquisición de la competencia sociolingüística (al implementar la competencia cultural en lengua meta) o bien para el incremento y práctica de la competencia discursiva. Así Sitman y Lerner (1999) ya se referían a la literatura como recurso didáctico muy valioso, debido al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa. Del mismo modo, en Muros (1998) se puede encontrar como vinculaba la competencia discursiva y lingüística con la enseñanza de la literatura en la clase de L2/LE.

En ambas opciones se puede ver como el uso de materiales literarios no implica explícitamente la búsqueda de unos objetivos literarios; es decir, no se intenta mejorar de manera programática la competencia literaria del discente. Esto tiene como base el

enfoque comunicativo y la preponderancia del empleo de materiales reales en el aula de L2/LE, como es el caso de los textos literarios o paraliterarios.

Este uso generalizado del texto literario relegando su valor por sí mismo ya quedó explicitado en Juárez (1998), al explicar los tres objetivos que se persiguen al llevar un texto literario al aula:

- a) Primarios: desarrollar estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.
- b) Secundarios: conocer la literatura y cultura española (contenidos históricos, vocabulario específico, géneros literarios, niveles, tipos de discurso, etc.).
- c) Específicos: en la unidad o secuencia didáctica se parte de un texto, en el que se basa el profesor para exponer y explicar los contenidos socioculturales pertinentes.

De nuevo se comprueba diáfamanamente la diferencia en este punto con la didáctica de la lengua en L1, pues se ha visto que la educación literaria es siempre objetivo prioritario y señalado en esta área por el valor que tiene el propio discurso literario. Bien es verdad que, de un modo genérico, el objetivo final de ambas disciplinas debe ser el mismo, el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, la importancia de la comunicación literaria es diferente. En el mejor de los casos, como señaló Juárez, tener objetivos literarios en clase de L2/LE es un objetivo secundario y compartido con objetivos culturales.

Ahora bien, a pesar de esta tendencia, encontramos propuestas en donde se intentan aunar todos estos objetivos, para ampliar las posibilidades que nos ofrecen los textos literarios —frente a los textos no literarios— en la docencia de L2/LE. Se refieren a propuestas donde se pueda cristalizar toda la riqueza de la comunicación literaria de una forma integrada y comunicativa, pero sin menoscabo del valor artístico-humanístico que tienen los textos literarios.

El intento más fructífero de utilizar la literatura con todas las posibilidades que puede mostrar para el alumno de L2/LE, lo he encontrado la propuesta de Rosana Acquaroni (2007), en su libro *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Ya el título es indicativo de la importancia que esta autora impone a la literatura *per se*, en oposición a los posicionamientos antes

estudiados. En la parte teórica de su libro, el capítulo 2 se titula “Literatura y enseñanza de LE/L2”<sup>63</sup>, en donde desarrolla tres vías, a modo de tres objetivos diferentes, en las cuales la literatura puede favorecer al aprendizaje de L2/LE.

Se utiliza la propuesta de esta autora porque es capaz de aglutinar todas las opciones que nos puede ofrecer la literatura, tanto como posibilidad textual, como posibilidad artística y posibilidad cultural. Este posicionamiento, que comparto plenamente y que he venido llevando a cabo en mi docencia durante los últimos años, ofrece al alumnado de L2/LE toda la esencia del texto literario y no cae en el error, como suele ocurrir, de hacer un uso distorsionado de la literatura. Esta distorsión se produce, o bien al tratar al texto literario de igual modo que otros textos no literarios, cuando es obvio que la comunicación y el texto literarios tienen unas características únicas y muy valiosas, como se vio en el apartado 2.1. de esta tesis; o bien, al tratar a la literatura como algo distante y ajeno a los intereses de quien se enfrenta al aprendizaje de una L2/LE.

Quede claro que el establecimiento de estos tres diferentes objetivos a la hora de introducir la literatura en los programas de L2/LE no deja de ser más que una cuestión taxonómica. Es posible que, dependiendo de los discentes o del contexto, uno de estos tres objetivos deba prevalecer sobre el otro; sin embargo, pensamos, al igual que Acquaroni, que la capacidad de la literatura es tan integral y evocadora que no debemos perder la oportunidad de trabajarla de forma holística con nuestros estudiantes, tanto en objetivos como en contenidos.

Los objetivos se dividen en tres bloques:

- a. Desarrollo de la competencia comunicativa
  - a.1. Competencias lingüísticas.
  - a.2. Competencia sociolingüística
  - a.3. Competencias pragmáticas

---

<sup>63</sup> En concreto, el apartado en donde expone las tres grandes posibilidades de explotación de la literatura en L2/LE (lo que yo se llama objetivos) es el 2.2. del libro y se titula “Contribución de la literatura al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2” (Acquaroni, 2007, pp.53-70).

- b. Desarrollo de la competencia literaria
- c. Desarrollo de la competencia cultural

**a. Desarrollo de la competencia comunicativa**

El concepto de competencia comunicativa lo comenzó a estudiar Hymes (1972) y ha resultado clave para enseñanza de lenguas, tanto como L1 como L2 o LE. Más allá de que un hablante en lengua meta sepa construir oraciones con una pronunciación entendible y una gramática y un léxico correctos, la competencia comunicativa es la habilidad que necesita un hablante para entender y producir textos “que no son tanto gramaticales sino lo que es más importante, apropiados para el contexto en que se realizan” (Encabo y López Valero, 2002, p. 115). Esta imposibilidad de desligar texto y contexto, nos tiene que llevar necesariamente a que nos comunicamos mejor si somos capaces de usar esa comunicación en las mayores situaciones —contextos— posibles.

Lo anterior nos hace plantearnos la siguiente cuestión: ¿es el hecho literario, tanto en su vertiente social como individual, una situación real en nuestra sociedad actual? Tanto en el pasado como en la actualidad la literatura de forma oral y escrita están presente en nuestras vidas en muchos de sus géneros y subgéneros: cuando nos cuentan cuentos de niños, en el colegio, en leyendas populares, en el texto de una canción, al comentar la vida de autores famosos, en las adaptaciones cinematográficas, en refranes, internet está plagado de textos literarios, etc. De una forma directa —como lector— o indirecta —participando de la literatura como fenómeno social— a nadie le es ajena la literatura, es un contexto social-comunicativo real y válido, como es visitar al médico, ir de compras o un aula de un colegio.

Este contexto que es la literatura para los hablantes, como parece lógico, nos dará constantes muestras reales de lengua, muestras contextualizadas. De ahí que el hecho literario pueda ser utilizado para la mejora de la competencia comunicativa en lengua meta igual que se puede usar un periódico o una conversación en una agencia de viajes; solo que, como vimos en el apartado 2.1.2., el lenguaje literario mantiene unas características diferentes a otros lenguajes dentro de un mismo código lingüístico.



Siendo como son muestras reales de lengua, como indica el enfoque comunicativo, podrán ser utilizados para la mejora de la competencia y las destrezas comunicativas puesto que los aprendices podrán observar e interactuar con verdaderos modelos de lengua meta, como bien explica Acquaroni:

Los textos literarios, al tratarse de un material auténtico pueden ser empleados como instrumentos didácticos para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de comprensión y expresión orales y escritas. (2007, p.55)

¿Qué aspectos concretos de la comunicación literaria pueden ayudar a desarrollar la competencia comunicativa? Siguiendo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) la competencia comunicativa<sup>64</sup> está integrada por tres competencias básicas: lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas; y, como veremos, la literatura y sus textos nos pueden ayudar a implementar estas tres competencias en lengua meta.

### **a.1. Competencias lingüísticas.**

Una de las competencias que integran esta competencia es la competencia gramatical, que trata del “conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (Consejo de Europa, 2002, p.110). También se incluye dentro de las competencias lingüísticas, la competencia ortográfica.

Tanto el Marco como el enfoque comunicativo imperante, abogan por un uso de la gramática y la ortografía cada vez menos teórico-deductiva y cada vez más práctico-inductivo, en donde la reflexión gramatical siempre se haga a propósito de la observación —y reflexión— de muestras reales y contextualizadas de lengua. Para este fin la literatura nos puede servir como cualquier otra muestra de lengua, incluso más, ya que los textos literarios —sobre todo los géneros narrativos y dramáticos— siempre

---

<sup>64</sup> Las competencias o subcompetencias que integran la competencia literaria han ido variando desde que se originó este concepto, así como el gran número de autores que has estudiado todo lo referente a dichas competencias (véase Llobera, M. et al.,1995; Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A., 1993; Pérez Gutiérrez, 2001; y van Ek, J., 1986). Aquí se usará la categorización que hace el Marco, por comúnmente aceptada en la actualidad.

serán garantes de un uso pertinente y adecuado de la gramática y la ortografía en esa lengua.

Por otro lado, la literatura, por su carácter lúdico y multidisciplinar, nos puede ayudar a observar contenidos concretos gramaticales o “sin que la ejercitación de la gramática sea un objetivo manifiesto” (Acquaroni, 2007, p. 57). Las infinitas posibilidades temáticas de la literatura nos pueden hacer encontrar ese texto y género que haga más motivante e interactiva la reflexión sobre cuestiones gramaticales<sup>65</sup>.

Siguiendo al *Marco*, otras dos competencias que integran las competencias lingüísticas son la competencia fonológica y la competencia ortoépica. La competencia fonológica consiste en el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las diferentes unidades de sonido en una lengua: sobre todo, fonemas, composición fonética de las palabras y prosodia. La competencia ortoépica se refiere a la capacidad que tienen los usuarios de una lengua de saber pronunciar una lengua a partir de textos escritos (Consejo de Europa, 2002). Estas competencias cobran especial importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, más aún aprendientes con un sistema fonológico muy diferente al de la lengua meta.

Además de ser un modelo fonológico perfecto, al ser recitada o leída la literatura por parte del propio autor (grabaciones), por el profesor o por los propios alumnos (competencia ortoépica), los textos poéticos nos permiten ejercitar y jugar de múltiples maneras, ya que uno de los rasgos característicos de la poesía es la sonoridad (Naranjo, 1999) y figuras retóricas relativas al nivel fónico —sobre todo las figuras de repetición— (Serra y Silvestre, 2009). Esto no solo se ve en la poesía clásica, sino también en textos híbridos como en las letras de rap o de música pop. Del mismo modo, el teatro y las dramatizaciones también nos pueden ayudar a mejorar cuestiones como el ritmo, la entonación, etc. (véanse Byram y Fleming, 2001 y Castrillón, 1998).

Otras dos competencias fundamentales dentro de las competencias lingüísticas son la competencia léxica y la competencia semántica. Siguiendo nuevamente el *Marco* (Consejo de Europa, 2002), la competencia léxica es algo más que conocer palabras en

---

<sup>65</sup> Como ejemplo serviría un artículo del investigador, en donde se propone la observación, producción, juego y reflexión de los usos del pretérito perfecto simple a partir de un sencillo poema (Coloma, 2007a).

lengua meta; tratándose del conocimiento de los hablantes del vocabulario de una lengua y su capacidad para utilizarlo. No solo se refiere al dominio de los elementos léxicos (vocabulario en general, expresiones hechas y fijadas, régimen semántico y polisemia), sino también el conocimiento y uso de los elementos gramaticales.

La competencia semántica es tratada de forma explícita en menor medida en clase de LE y L2. Comprendería “la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (Consejo de Europa, 2012, p. 112) y se divide en semántica léxica (por ejemplo, connotación, sinonimia, antonimia, etc.), semántica gramatical (por ejemplo, el significado de las categorías gramaticales) y la semántica pragmática (por ejemplo, la implicación, presuposición, etc.).

El lenguaje y estilo cuidado, variado y contextualizado del texto literario hace que sea idóneo para la mejor de estas dos competencias en lengua meta. Acquaroni lo explica de manera muy precisa: “El resultado: una enorme, casi infinita, variedad de registros, estilos y variaciones sintácticas. Gracias a esta riqueza verbal, podemos presentar nuevo vocabulario en situaciones significativas y contextos apropiados” (2007, p.56).

Cada texto y autor podrán ser utilizados según el nivel de los discentes, según sus intereses y motivaciones para implementar estas dos competencias. El lenguaje literario nos presenta innumerables ejemplos de usos connotativos, de ironía, dobles sentidos, ambigüedades, etc. Todos estos recursos, aunque se pueden encontrar en el lenguaje no literario, se aglutinan, como vimos en el capítulo anterior, en la literatura y en otros tipos de textos creativos.

Para esto es básico manejar los diferentes géneros en función de los intereses de la docencia. Así, por un lado, la poesía, por su brevedad y concisión, puede ser apropiada para detenernos en vocabulario o relaciones semánticas específicas; lo que daría lugar a una lectura intensiva de ese texto, en donde sea preciso comprender buena parte del léxico utilizado. En este caso, las formas de trabajo son varias: bien resolviendo las dudas léxicas al principio entre todos, al final, subrayando las palabras desconocidas o antes el docente explicando cuales serían las palabras o frases más complejas. Por otro lado, los textos narrativos o dramáticos se prestan más a una lectura extensiva, en

donde importa conocer el significado general, apoyado en el contexto de la obra y en los conocimientos previos del lector, tanto lingüísticos, literarios y del mundo. De igual modo, se pueden plantear las dudas léxicas durante, antes o después de la lectura; aunque parece ser más lógico no dejarlo para el final con el fin de que los alumnos no pierdan interés al ir perdiendo sentido lo que van leyendo.

Dentro de la competencia léxica se integran modismos, como pueden ser las metáforas lexicalizadas del tipo “calor infernal” o “falda de la montaña”. Estas tienen que ver con un uso ya fijado y estandarizado de los hablantes, por tanto, no suele ser habitual modificar estas expresiones. De ahí que se puedan aprender como otras expresiones denotativas. Sin embargo, como vimos el apartado 2.2.2.2., existe la llamada competencia metafórica, la cual permite a los hablantes generar nuevas y creativas conexiones entre conceptos o ideas. Bien es verdad que esta competencia metafórica se utiliza en cualquier tipo de texto en una lengua dada, no obstante, en los textos literarios existe una mayor redundancia de estos usos metafóricos. De ahí que parezca lógico pensar que esta competencia se pueda implementar en los alumnos con la práctica de textos literarios.

Cada vez son más los autores que creen fundamental desarrollar la competencia metafórica en L2 a través, obviamente, de la literatura: “En los textos literarios podemos encontrar numerosos ejemplos de usos metafóricos que se pueden trabajar explícitamente para trabajar la competencia metafórica” (Acquaroni, 2007, p.69); “Avezarlo (al alumno) en las estructuras metafóricas, en las redes de tópicos y en los dominios cognitivos, tanto centrales como periféricos, de la lengua meta. Posibilitan tal empresa la literatura y el juego” (Lamarti, 2011, p. 175).

### **a.2. Competencia sociolingüística**

La competencia sociolingüística integra el conocimiento y las habilidades necesarias para dominar la dimensión social del uso de la lengua (Bachman, 1990). Es obvio que esta competencia es básica ya que la lengua es un fenómeno insertado dentro de una cultura; de este modo los miembros de una comunidad lingüística siempre modulan, según sus características socioculturales, la lengua y el uso que hacen de ella; incluso, a veces, hasta ser un rasgo distintivo en oposición a otros miembros. Esta

competencia tratará temas transversales como “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (Consejo de Europa, 2002, p. 116).

Los textos literarios son muestras inequívocas de los diferentes usos sociales de una lengua, de ahí que se les puedan presentar a los alumnos como modelos de esos diferentes usos en lengua meta. Estos usos, por habituales, pueden pasar desapercibidos por los propios hablantes de una lengua, sin embargo, no ocurre así con aprendientes de otras lenguas y culturas. La literatura con su diversidad de autores y géneros nos puede ayudar a mostrar, de una forma contextualizada, como se organizan lingüísticamente las diferencias entre generaciones, sexo, grupos sociales, grupos profesionales, naciones, etc.

Pensemos, además, que la literatura tiene una gran capacidad de emocionar, de hacer reflexionar, de que los lectores se sientan identificados con situaciones o personajes o que rechacen. A partir de estas reacciones universales se pueden establecer discusiones o debates sobre estos aspectos socioculturales, en donde los alumnos tomen conciencia de esos diferentes usos, tanto en la lengua meta como en su L1, así como las diferencias existentes entre ambas, la llamada competencia intercultural (véanse Oliveras, 2000 y Rodrigo Alsina, 1999).

Esto cobra una especial importancia en lenguas tan extendidas como el español, donde existen sustantivas diferencias entre diferentes zonas geográficas. Los diferentes textos literarios nos pueden ayudar a presentar y vivenciar diferentes dialectos y variantes, con sus peculiaridades, pero de una forma natural y amena<sup>66</sup>.

### **a.3. Competencias pragmáticas**

Según el Marco (Consejo de Europa, 2002), las competencias pragmáticas son tres: discursiva, funcional y organizativa. Se refieren al conocimiento que se tiene de una lengua para organizar, estructurar y ordenar los mensajes, la competencia discursiva (véase Conca et al.,1998); el conocimiento que se tiene para utilizar las diferentes

---

<sup>66</sup> Esta posibilidad de la literatura para la presentación de las diferentes variantes de una lengua se percibe claramente en la enseñanza de español como L2/LE, al tratarse una lengua con muchos hablantes y con diferentes dialectos y variedades lingüísticas. Como ejemplo puede servir este estudio de Laura Santamaría (1999), en donde intenta acercar a alumnos no hispanohablantes el español americano de Argentina a través de un cuento del escritor Julio Cortázar.

funciones comunicativas, la competencia funcional; y el conocimiento que se tiene para secuenciar esos mensajes según esquemas de interacción y de transacción, la competencia organizativa.

Sin duda de estas tres competencias, la que más nos permite apoyarnos en los textos literarios es la competencia discursiva. Sobre todo, es la narrativa la que nos muestra un modelo perfecto de esa organización, estructuración y ordenación del texto escrito. Tanto fragmentos de novelas como relatos breves, cuentos —o incluso microrrelatos o cómics<sup>67</sup>—, nos pueden ser de gran ayuda trabajar de forma comunicativa la competencia discursiva sin tener que recurrir sistemáticamente a textos y actividades “artificiales”, demasiado formales o ajenos para nuestros estudiantes. No cabe duda de que la narración y la descripción no solo corresponden a la literatura, por tanto podremos intercalar textos literarios como no literarios, pero muchas veces con la literatura tendremos el plus de la diversión y de que nos les será en absoluto ajena los géneros narrativos, ya que en su lengua y cultura seguro que desde su infancia habrán interactuado con las estrategias narratológicas<sup>68</sup>.

Los textos literarios, como cualquier texto en una lengua meta, también nos presentan un contexto ideal para que los alumnos puedan practicar las diferentes funciones comunicativas (competencia funcional). Esto hace de los textos que son aceptados lo cual es muy pertinente el uso de la literatura, ya que dentro del enfoque comunicativo la lengua siempre se presenta bajo un concepto real y contextualizado.

En este sentido Richards y Rodgers nos hablan de dos tipos fundamentales de actividades para la enseñanza comunicativa de lenguas: “actividades de comunicación funcional” y “actividades de interacción social” (1998, p. 79). A las primeras se refieren a actividades en donde los alumnos deban resolver una situación comunicativa; y las segundas están encaminadas hacia el debate, la discusión o la simulación. Para este trabajo funcional de la lengua la literatura presenta un marco idóneo. En primer, lugar se puede presentar a los alumnos el texto(s) literario(s) y que ellos interaccionen, a través de la lectura, dramatizaciones o juegos, para descubrir el significado personal (actividades de comunicación funcional); y en segundo lugar se puede pasar a la puesta

---

<sup>67</sup> En Segovia (2012) encontramos un artículo que relaciona la competencia narrativa para niños con el cómic.

<sup>68</sup> Sobre este tema véase el monográfico sobre narración y su didáctica: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2000).

en común, a las dudas léxicas y al debate para construir un significado más global (actividades de interacción social).

#### **b. Desarrollo de la competencia literaria**

Como vio en el apartado 2.2 el concepto de competencia literaria implica mucho más que la comprensión de un texto literario, valorándose habilidades como la interpretación, la comparación con otras obras, la producción e, incluso, el disfrute y la discusión. Se trata, pues, de una competencia que en alguna medida ya ha sido desarrollado por todo aprendiente de una L2/LE en su L1; lo cual siempre hará que los alumnos, con la ayuda del docente, se puedan sentir capaces de transferir esta competencia de una lengua a otra.

Este planteamiento nos tiene que llevar a cuestionarnos sobre si debemos tratar el texto literario en las clases de L2/LE por el valor de la literatura en sí misma o, como vimos en el apartado anterior, como si fuera un tipo de texto más. Dicho de otro modo, si en la enseñanza de L2/LE debemos optar por mejorar explícitamente la competencia literaria de los alumnos en lengua meta.

En nuestro caso no cabe ninguna duda, como le sucede a Akyel y Yalcin (1990), Byrnes y Kord, (2002), Isenberg (1990), Martínez Sallés (1999), Mendoza (2004) y Sanz Pastor (2000 y 2006), de que privar del hecho literario a los aprendientes, cualesquiera que fuera la lengua meta o sea cual sea el tipo de alumnos, sería mostrarles una lengua de forma sesgada. Tal y como explica Martínez Sallés, no mostrar la literatura por su valor en sí misma sería “desaprovechar la inmensa capacidad de evocación, podríamos decir de seducción, de esta clase de textos” (1999, p.21). O, yendo más lejos, Garrido y Montesa critican el uso no artístico del texto literario a favor de cuestiones gramaticales, cuando exclama que “el texto literario no debe ser traicionado” (1994, p. 453).

Enseñar una lengua es una oportunidad perfecta para que los alumnos se mantengan en contacto con la literatura de esa cultura y que les sirva de enriquecimiento personal. Como dicen Bachrudin y Fuad, si aceptamos la literatura en nuestras clases esta se convierte en una herramienta de gran utilidad para su desarrollo personal: “Literature is a useful tool for encouraging students to draw on their own

personal experiences, feelings, and opinions” (2014, p.4). Y lo mismo sucederá con la posibilidad de brindar a los alumnos de L2/LE de disfrutar de y de obtener placer estético con textos literarios en esa lengua y cultura que están aprendiendo, como vuelven a incidir Bachrudin y Fuad: “Treating literature as a resource has the primary purpose of imparting personal pleasure and enjoyment in reading literary texts” (2014, p. 5).

Sin embargo, esto no implica ningún tipo de dogmatismo al respecto. se refiere a que será completamente compatible vivenciar el texto literario por su valor en sí mismo, para mejorar la competencia literaria, y manipularlo como un texto con el fin de que los discentes implementen su competencia comunicativa general, como se veía en el epígrafe anterior. Es obvio que los alumnos de L2/LE encontrarán mayores dificultades que los nativos a la hora de decodificar el mensaje literario y de ir descubriendo el valor de la connotación y la ambigüedad del lenguaje literario. “No se trata, pues, de pretender que nuestros alumnos de L2/LE perciban una obra literaria en español de la misma manera que nosotros, los nativos” (Acquaroni, 2007, p. 59). En este sentido debemos ser muy cautos e ir gradualmente teniendo en cuenta diferentes factores como la edad, competencia literaria y lectora en L1, nivel en la lengua meta, etc. También deberemos valorar, como vimos en el apartado 2.2., que “hay tantas variedades de competencia literaria como lectores” (Lázaro Carreter, 1987, p.169) y que, por tanto, cada alumno en parte entenderá y decodificará el hecho literario de manera distinta.

No obstante, eso no significa que no tengamos que utilizar unas pautas en común para todos los aprendientes. Sintetizando y complementando algunas últimas propuestas al respecto, como las de Acquaroni (2007), Martínez Sallés (2004) y Sanz (2006), estas serían las pautas para esa mejora de la competencia literaria:

1. La adquisición de hábitos de lectura (programas y actividades de animación a la lectura).
2. La capacidad para comprender y disfrutar diversos textos literarios (programas y actividades de animación a la lectura).



3. La capacidad, en alguna medida, para producir textos y dramatizar textos literarios a partir de los presentados (programas y actividades de animación a la lectura).
4. El conocimiento de aquellas obras, géneros y autores que sean representativos, así como cierta capacidad para relacionar lo anterior (actividades sobre teoría e historia de la literatura).
5. La capacidad para su apreciación estética y explicación (actividades transversales, debates y certámenes).

Acerca de qué materiales literarios son los adecuados para implementar la competencia literaria en L2/LE, cada vez son más los investigadores y docentes que afirman que se debe abrir el concepto de texto literario en clase, hacerlo dúctil para las necesidades reales de nuestra sociedad y de nuestros alumnos, y alejarla de estereotipos y prejuicios anacrónicos. No solamente será fundamental que la metodología sea comunicativa y participativa para los discentes, sino que también los textos literarios elegidos sean interesantes y cercanos para estos.

De lo anterior se infiere que no debemos centrarnos con nuestros alumnos en trabajar su habilidad para producir y comprender solamente literatura en el sentido convencional; y para este fin, sin duda nos serán de gran valía los textos que más se acerquen a los intereses reales del alumnado actual. De este modo, siguiendo los pasos de algunos especialistas, tanto en L1 como L2, (véanse Guerrero y Belmonte, 2001; Maley y Duff, 1990; Martín Peris, 2000; y Rodríguez, 1991), y la experiencia personal, se propone la utilización de todo tipo de lenguaje creativo y estético—literatura o paraliteratura— en nuestras clases: adivinanzas, refranes, sentencias, epitafios, rimas, cancioncillas, todo tipo de canciones, trabalenguas, micropoemas, chistes, cómic, microrrelatos, cuentos, folletines, cortos y largometrajes, guiones cinematográficos, literatura digital, blognovelas, publicidad, anuncios de TV, telenovelas, novelas radiofónicas, obrillas de teatro, teatro absurdo, álbumes ilustrados, literatura infantil y juvenil, lecturas adaptadas y graduadas, etc. Como se puede observar, todo género discursivo con una cierta intención creativa o lúdica tiene cabida.

Por supuesto que el uso de los géneros canónicos (novela, teatro y poesía) puede ser muy útil para conocer y, más tarde, desentrañar piedras angulares de esa literatura en lengua meta. No obstante, eso no nos debe impedir aceptar la literatura popular o de masas como parte de esa cultura en lengua meta y, por tanto, utilizarla como puente para ir avanzando en esa competencia literaria. En definitiva, esta gradación textual no debería variar mucho de cómo sucede en L1: todo hablante empieza escuchando y leyendo pequeñas canciones, poemillas repetitivos, cuentos, fábulas, narraciones fantásticas, películas de animación, literatura de aventuras, etc.

Lo expuesto en el párrafo anterior puede sernos útil para enlazar con otra cuestión también a debatir: ¿cuándo debemos iniciar a los alumnos en ese disfrute y apreciación por la literatura en L2/LE, mejorando así su competencia literaria en lengua meta? En general, parece ser que existe un consenso de que para desarrollar estas pautas para la mejora de la competencia literaria en alumnado de L2/LE se necesita haber alcanzado cierto nivel comunicativo en lengua meta. Es habitual que sea a partir de niveles medios de competencia comunicativa en lengua meta en dónde se empiece a programar la mejora de la competencia literaria. Tal y como ha estudiado Clara Eugenia Peragón en su estudio de diversos manuales específicos de literatura española para extranjeros:

Aunque el Marco común europeo de referencia para las lenguas determina un nivel C2 para la comprensión lectora de los textos literarios, pensamos que ya desde un nivel B1 se pueden empezar a manejar estos textos. (2011, p. 32)

Tanto este manual como los restantes materiales específicos o complementarios de literatura en los que nos centraremos van a estar dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera que ya tienen cierto nivel de competencia lingüística en español, al menos un B1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. (2011, p. 54)

Es obvio que a partir de estos niveles en donde los alumnos pueden empezar a estar más preparados para desentrañar las particularidades del lenguaje literario y la complejidad que implica leer literatura de una manera consciente. No obstante, no

debemos olvidar que cualquier alumno desde edades muy tempranas ha estado en contacto con el fenómeno literario, tanto en la escuela como fuera de ella en su lengua y cultura. Esto nos puede llevar a pensar que se puede empezar a ir presentando moderadamente la literatura por sí misma desde cualquier edad y nivel también en L2/LE. Como explica Mendoza (2004), la amplia diversidad de concreciones literarias nos ayuda a encontrar el texto o la actividad literaria que se puede aplicar a las diferentes situaciones del aula. La clave para esta mejora de la competencia literaria en alumnos de L2/LE está en la correcta adecuación de los textos y la gradación de estos.

De entre los autores encontrados, el más firme defensor de introducir la literatura desde los primeros estadios en la enseñanza de una L2/LE es Felipe Pedraza; que incluso nos recomienda utilizar la literatura desde “el primer momento” (1996, p.61). Siendo estas las características que deben reunir los textos literarios para poder ser mostrados a los alumnos desde los primeros niveles:

1. Tienen que ser modelos de lengua que, sin perder su valor estético, se le presente al lector con una estructura sintáctica clara, precisa y muy próxima al habla coloquial.
2. Lo mismo referido al vocabulario: cercano al uso común, con no demasiadas palabras desconocidas y, por supuesto, carente de arcaísmos ni de voces extrañas.
3. El estilo tampoco deberá ser complejo y podrá ser entendido desde interpretaciones sencillas.

Estas características nos obligan a excluir un gran número de textos en pos de la comprensión del sentido del texto por parte de los alumnos en esos primeros niveles. Este autor propone textos poéticos breves, canciones, literatura oral, relatos clásicos y vanguardistas, cuentos y novelas de hoy, siendo vital elegir de modo adecuado. Sin duda alguna en estos niveles iniciales se hace más necesario el empleo de la literatura más sencilla y popular, así como la paraliteratura. También será fundamental plantear diferentes formas de distribución del alumnado en las actividades que tengan que ver con el hecho literario, con el fin de ayudar y alentar a los discentes: parejas, pequeños grupos, sesiones plenarias, otras clases, etc. (Berns y Zayas, 2005). Todo este trabajo le

servirá al alumno para ir adaptándose a los recursos creativos en lengua meta; o lo que es lo mismo, a ir aplicando desde el principio su competencia literaria en L1 para decodificar e interactuar con textos literarios en L2/LE.

En esta línea, siguiendo con el uso de la literatura para todos los niveles, incluso Palacios va más allá y aboga por el uso de la literatura clásica en los niveles iniciales: “Sostengo que desde los niveles de principiantes podemos llevar sin problemas a la clase material literario procedente de nuestro acervo clásico siempre que nos ajustemos a unos criterios de selección y procedimientos de uso adecuados” (2011, p.74).

En lo que sí existe acuerdo es que cada nivel en lengua meta del alumnado requiere un tipo de texto y género diferente. Aquí el sentido común será básico. Textos contemporáneos y sencillos, como poemas breves, cuentos y escenas dramáticas poco extensas, alejados de arcaísmos y de complejidades sintácticas y léxicas, serán indicados para niveles iniciales e intermedios; así como los textos más clásicos y extensos, como novelas obras dramáticas y poemas más clásicos, serán pertinentes para niveles superiores (Jouini, 2008, Pedraza, 1996 y Zúñiga, 2015). La gran diversidad textual actual nos ayudará a encontrar ese tema o género que conecte con los alumnos y que les haga interesarse y emocionarse por el hecho literario, lo cual redundará en el implemento de su competencia literaria en L2/LE.

Esta gran variedad textual en la literatura actual también deberá incluir las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías e internet, ya que, sobre todo con los más jóvenes, los alumnos se podrán sentir más motivados (Solís, 2015b). Como se vio en el apartado 2.1.4.4. de esta tesis, la literatura electrónica o digital, con sus posibles subgéneros, nos puede brindar un nuevo y dinámico espacio para la construcción de esa educación literaria en lengua meta. Se trata de una textualidad, que no aspira a sustituir al libro pero sí complementarlo, que juega con la combinación de textos escritos, hipertexto, imágenes, sonidos, interacción, etc. Esto hace de la literatura digital un material muy útil para la flexibilidad de un aula moderna de L2/LE, incluso para alumnos de nivel inicial o medio por el atractivo motivador, participativo y lúdico que puede tener estos nuevos géneros literarios. De ahí que estemos de acuerdo con las palabras de Russo al respecto de estos usos literarios en la enseñanza de español como LE:

La reflexión sobre la necesidad de tener que abocarse a un trabajo respetuoso de la obra artística que promueva la construcción de la competencia literaria y permita al discente avanzar en su proceso de aprendizaje hasta convertirse en hablante competente de E/LE cobra una nueva perspectiva o ángulo de observación si consideramos lo que nos puede aportar a los profesores de lengua extranjera una nueva labor literaria aparecida en medios electrónicos—especialmente a partir de la divulgación y masificación del uso de la red de Internet—, la denominada *hiperficción*. (Russo, 2008, p. 4)

**c. Desarrollo de la competencia cultural.**

En la actualidad parece impensable disociar el binomio lengua-cultura en la enseñanza de una L2 o LE. Eso nos llevará a la necesidad de aunar en nuestras clases ambos contenidos, pero siempre de manera conjunta y continua, e incluso simbiótica. No hacerlo así implicaría lo siguiente: por un lado, dotaríamos al alumno de una versión sesgada de una lengua, solo basada en reglas formales; y, por otro, crearíamos en ellos un visión de la cultura en donde solo se identificara con los llamados “productos artísticos” satélites del canon socialmente legitimado (Miquel y Sans, 2004).

De lo anterior referido, nace el concepto “competencia pluricultural”, clave para el hablante plurilingüe, como explica el Marco Común Europeo de Referencia:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002, p. 6)

La tendencia actual es considerar la literatura un vehículo idóneo para integrar contenidos culturales en lengua meta, ya que de esta forma se considera que el aprendizaje, más allá de cuestiones meramente lingüísticas, será mucho más eficaz y real (Galindo, 2005). Si se asume que toda lengua está ubicada en un contexto social determinado, entonces debemos detenernos también en enseñar cómo funciona esa lengua en ese contexto determinado. De ahí la importancia que se la ha ido confirmando dentro la enseñanza de lenguas extranjeras al conocimiento de la cultura en lengua meta (véanse Abad y Bandín, 2002; Sitman y Lerner, 1999). Al respecto, son esclarecedoras y fundacionales las palabras de Sitman y Lerner:

La discusión en torno al uso de la literatura como un recurso didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera con un enfoque comunicativo, ha cobrado un renovado ímpetu gracias al reconocimiento que se viene dando, de un tiempo a esta parte, al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa. (1999, p. 1)

Queda, pues, fuera de toda duda la posibilidad de utilizar los textos literarios para adentrarse en esos referentes culturales y canónicos de la cultura meta. Esto es lo que Miquel y Sans (2004) llaman “Cultura con mayúscula” (sobre todo productos culturales de arte y literatura). Sin embargo, también se refieren al concepto “cultura con minúscula”, que tendría que ver más con los hábitos y actitudes de los integrantes de una cultura concreta. Y ahí es donde la literatura y sus múltiples contextos (personajes, espacios y lugares, periodos históricos, corrientes estéticas, etc.), como explica Hansejordet (2012), puede ser un soporte ideal para conocer esa idiosincrasia de la cultura meta, “los implícitos culturales”, que son tan obvios y naturales para cualquier integrante de una comunidad, pero que les resultan ajenos a quienes se quieren acercar a una lengua y cultura diferente a su L1. La literatura puede ofrecer visiones “desde dentro” de aquello que, visto desde fuera o a través de un manual de L2/LE, parece extraño o incomprensible.

El texto literario, con su idiosincrasia particular, podrá hacer de lanzadera para que los alumnos se interesen por aspectos culturales de la lengua que estén estudiando;

la capacidad emotiva y evocadora será muy valiosa para este fin. Este posible diálogo entre alumno-literatura la describe perfectamente Zúñiga:

En muchas ocasiones, el alumno podrá aprender esa parte de la cultura a través de la literatura, que se considera también una muy buena fuente de enriquecimiento lingüístico, pues la literatura no se limita a la lectura y comprensión de los fragmentos propuestos, sino que permite profundizar en las cuestiones lingüísticas y culturales de la época, que seguro les proporcionará a los alumnos un nuevo elemento a su acervo cultural. (2015, p.9)

En este sentido el teatro y, sobre todo, los géneros narrativos —especialmente la novela o fragmentos de ella— pueden ser muy valiosos para describir y conocer, de una manera contextualizada, los hábitos y costumbres de esos hablantes en lengua meta, tanto en el pasado como en el presente. En el caso de la lengua española, al ser un idioma que abarca tanta riqueza en sus identidades nacionales, esto se convierte en una circunstancia más estimable si cabe todavía, ya que a través de la voz narrativa de diferentes autores de diferentes países podemos acerca nuestros alumnos a los distintos hábitos y costumbres de cada comunidad de hablantes. Encontraremos sustantivas diferencias culturales entre un habitante de Buenos Aires, de Toledo y de La Habana; entre la forma de vida de alguien de un pueblo de Murcia y de Los Andes; de ahí el caudal cultural que podemos encontrar en las historias narradas por dramaturgos y novelistas de los distintos países que tengan como lengua vehicular el idioma español.

Si nos hemos referido a la relación directa entre literatura y cultura en lengua meta, otro tanto se debe hacer sobre la llamada consciencia intercultural y las habilidades que derivan de ella: la competencia intercultural. Según el *Marco común de referencia* la consciencia intercultural es “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio” (Consejo de Europa, 2002, cap 5, apartado 5.1.1.2.). Esto incluye también la consciencia de la diversidad, tanto de la cultura propia como de la cultura de destino, lo cual incide positivamente en la desaparición de estereotipos nacionales o tópicos negativos hacia cualquier cultura. Entre contraste entre similitudes y diferencias distintivas de ambas culturas es lo que produce esa valiosa consciencia intercultural.

La conciencia intercultural en el plano de las competencias educativas nos lleva a la llamada competencia intercultural, y ésta a la integración con todas las competencias, lo cual nos presenta la competencia comunicativa intercultural (véase Valls, 2011). A esta competencia de competencias habría que sumarle las habilidades que se presumen en la competencia comunicativa más otras habilidades y estrategias pertinentes en personas con esa conciencia intercultural. Se trataría de que los alumnos, además de que obtengan la competencia comunicativa en L2/LE, sean capaces de conocer su propia cultura y otras culturas; que puedan establecer empatía, y que tomen conciencia de aspectos que favorecen la comunicación intercultural (Francos, 2012 y Rico, 2005).

Para el desarrollo de esta conciencia intercultural la comunicación literaria presenta un marco idóneo, sobre todo, por el hecho de tratarse de una relación íntima entre autor y lector, lo que le llevara a este a poder contrastar de manera reflexiva sus ideas a priori con las ideas extraídas del texto literario. La interacción que siempre propone para el receptor la literatura hace de ella una opción muy valiosa, ya que “al confrontar a nuestros estudiantes con diferentes realidades, incluso dentro de un mismo área geosocial, favorecemos el desarrollo de la competencia pluricultural e intercultural” (Alfonso y Cámara, 2009, pp. 301-302).

Tras todo lo explicado, siguiendo a Acquaroni (2007), a modo de síntesis de la relación cultura-literatura, se puede afirmar que el texto literario puede ser utilizado para la mejora de la cultura meta en L2/LE en los siguientes aspectos:

### **1. Abastecedor de información cultural explícita.**

Se refiere a la posibilidad de, a partir de un texto literario, acercarnos a una época histórica en concreto, a un episodio en concreto de la cultura meta o adentrarnos en el conocimiento de autores, movimientos o géneros literarios en concreto. La posibilidad de trabajar autores relevantes en otra cultura siempre puede ser motivador para los alumnos, siempre que se haga de forma divertida y sin olvidar la parte lúdica. Un ejemplo claro, como puede haber otros muchos, en el caso del español como L2/LE puede resultar un escritor clave para nuestra cultura: Federico García Lorca. Este autor además de ser muy interesante por el



momento histórico en el que vivió y su extraña muerte, también puede resultar muy atractivo para aprendientes no nativos al relacionarlos con otros artistas como Dalí o Buñuel (véase Martí Esgueva, 2001).

## **2. Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita.**

El texto literario refleja hábitos y costumbres de una cultura, tanto en el pasado como en el presente. Esta organización social de la cultura meta se percibe especialmente en los textos narrativos, de ahí que es en ellos en donde el lector extranjero puede interaccionar con esas costumbres y hábitos de diferentes lugares, estratos sociales y generacionales. En el caso, por ejemplo, del español como L2/LE esto cobra un especial sentido porque encontremos innumerables textos teatrales y narrativos en donde el alumnado pueda inferir rasgos autóctonos de los diferentes países y regiones hispanohablantes.

## **3. Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta.**

Una lengua se construye a partir de un conjunto de dialectos y registros lingüísticos, tanto en el lenguaje escrito como en el lenguaje oral. De este modo se puede afirmar que las diferentes organizaciones jerárquicas de una cultura también se ven reflejadas en sus productos lingüísticos (Trujillo Saez, 1999). Del mismo modo, también parece obvio que la literatura que se deriva de una lengua y cultura —más allá de una literatura nacional— se conforma con múltiples voces, tantas como autores haya esa lengua. Además, el género utilizado también marca el registro lingüístico utilizado. Por ejemplo, el teatro y algunos diálogos en novelas y cuentos, pueden ser un testimonio inequívoco de registros más coloquiales e incluso marginales.

## **4. Producto o manifestación cultural en sí mismo.**

Queda patente que el texto literario en sí mismo es un producto estético insertado dentro de una cultura dada. Siendo, además, cada texto literario una manifestación unida indisolublemente con otros textos literarios de esa cultura —intertextualidad— y vinculado con otros productos artísticos también de esa cultura. De ahí que los alumnos de L2/LE, al conocer e interaccionar con la

literatura en lengua meta, serán partícipes de otros textos artísticos de esa cultura.

### **2.2.4.3. La literatura dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas***

Para concluir esta revisión del concepto de competencia literaria y cuál puede ser la relación de esta competencia con la enseñanza de L2/LE, creemos conveniente referirnos al documento, al que ya se ha citado en varias ocasiones, que diseña toda la política europea en materia de lenguas, me refiero al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002). Se trata de un instrumento fundamental para entender en Europa el auge de las enseñanzas de L2/LE, así como el nuevo y moderno enfoque metodológico que ha ido tomando la didáctica de la L2/LE.

En este apartado se intentará explicar cuál es el papel que toma la enseñanza de la literatura en este documento; así como intentar verificar si el MCERL se ocupa de desarrollar la competencia literaria en los estudiantes de L2/LE. La razón principal de la inclusión de esta revisión es la vigencia actual de este escrito en todos los programas, docentes e investigadores del campo de la L2/LE en el espacio europeo.

El MCERL es un documento teórico y orientador creado por el Consejo de Europa con el fin de aunar políticas y directrices en el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo. El objetivo prioritario del MCERL es proporcionar una base común, integradora y objetiva para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Es, al mismo tiempo, un documento para la reflexión de cuantos participan en la enseñanza de lenguas. El MCERL también se ocupa de clasificar y describir los diferentes niveles de conocimientos lingüísticos. Se propone un sistema común con tres niveles amplios: A, B y C. Cada uno de estos tres niveles se divide en dos, hasta configurar el sistema final de seis niveles (capítulo III).

El MCERL se centra en el llamado “enfoque centrado en la acción”, que se sustenta a partir de la base de que los alumnos y usuarios de una lengua dada son

“agentes sociales” y que, por tanto, será fundamental tener en cuenta el contexto social. Esto conlleva que se deba aceptar la lengua como un uso eminentemente social, tanto en los aspectos lingüísticos como en los extralingüísticos. De este modo, al tratarse un enfoque centrado en la acción, se deban tener en cuenta en el aprendizaje y en el alumnado los factores cognitivos, emocionales y volitivos de estos (García Santa-Cecilia, 2002).

Es una realidad que el MCERL refleja de una forma descriptiva lo que ha supuesto las tres últimas décadas en la enseñanza de lenguas, sobre todo en L2/LE. De ahí que debemos pensar que, dada su sensibilidad en aspectos sociales y emocionales, deberá tratar el tema de la literatura en la enseñanza de lenguas y qué debe suponer para instituciones, docentes y discentes y cómo se debe enfocar y normalizar su enseñanza.

Dentro de esta realidad europea, el MCERL deja patente, en el capítulo I, el especial interés con el que debemos cuidar todas las manifestaciones lingüísticas y culturales de las diferentes lenguas, ya que nos ayudarán a una convivencia y comprensión mejor del otro; y, obviamente, dentro de esas manifestaciones culturales estarán los autores y textos literarios de las diferentes comunidades lingüísticas:

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. (Consejo de Europa, 2002, p.13)

Sin embargo, Olsbu y Salkjelsvik (2008) llaman la atención sobre la desaparición del texto literario de documentos relevantes sobre L2/LE, tales como el MCERL. En concreto se refieren a que apenas tratan el tema de la literatura en el aula y, menos aún, explicitan nada sobre la necesidad y optimización del aprendizaje de una lengua a través de los textos literarios. En cuanto a las competencias, estos autores señalan que, entre las 25 competencias que se nombran en el MCERL, no se especifica nada sobre la competencia literaria de forma explícita, hasta el punto de que parece que nunca hubieran existido estudios sobre la competencia literaria. Incluso, advierten, que

“tampoco relaciona el uso de textos literarios con el desarrollo de otro tipo de competencia específicas” (Olsbu y Salkjelsvik, 2008, p.866).

A continuación, se hará una revisión pormenorizada de las referencias que se hace sobre el hecho literario a lo largo del MCERL. Este documento se divide en nueve capítulos, cuatro anejos y una bibliografía. Es en los capítulos III, IV, V y VI donde encontramos referencias sustantivas a la literatura, los géneros literarios y su didáctica en el conjunto de enseñanzas de lenguas.

### **Capítulo III**

En este capítulo el MCERL introduce los niveles comunes de referencia y los descriptores que constituyen cada nivel. En primer lugar, se describe una “escala global” (3.3., cuadro 1) y a continuación se presenta un cuadro de “autoevaluación” (3.5., cuadro 2) con los descriptores necesarios.

En la escala global no hace referencia específica a la literatura. En cuanto al cuadro de autoevaluación hace referencia explícita al hecho literario en los siguientes niveles y destrezas:

- **Comprensión escrita:**

B2: Comprendo la prosa literaria contemporánea.

C1: Comprendo textos largos y complejos de carácter literario.

C2: Soy capaz de leer con facilidad todas las formas de lengua escrita incluyendo [...] las obras literarias”.

- **Expresión oral:**

B1: Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

- **Expresión escrita:**

C2: Escribo resúmenes y reseñas de obras literarias.

Sobre lo referido a la literatura en el capítulo III destaco lo siguiente, a modo de síntesis:

1. Aparecen descriptores en donde se nombra la literatura, pero sólo a partir del nivel Umbral (B1).
2. Se le concede bastante importancia a la literatura dentro de la comprensión lectora. La progresión es desde la prosa contemporánea hasta todo tipo de textos literarios.
3. En estos descriptores no solo se tiene en cuenta el fenómeno literario como una acción receptora, sino que se contempla la producción y reacción a partir de un texto literario.

#### **Capítulo IV**

En este capítulo se detallan las categorías que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizar dicha comunicación. Estas categorías son las siguientes: el contexto del uso de la lengua (4.1), temas de comunicación (4.2), tareas y propósitos comunicativos (4.3), actividades comunicativas de la lengua y estrategias (4.4), procesos comunicativos de la lengua (4.5) y textos (4.6).

En el apartado 4.3. “Tareas y propósitos comunicativos”, encontramos el epígrafe titulado “usos estéticos del lenguaje”. Este uso estético es definido como “usos imaginativos y artísticos de la lengua”. Según el MCERL estos usos estéticos son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Estos son los usos estéticos que tienen una relación directa con la literatura:

- Volver a contar y escribir historias, etc.
- Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.), incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.
- Representar obras de teatro con guion o sin él, etc.
- Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos relatos.

Como se puede observar en este epígrafe no nombra expresamente el hecho literario en su conjunto y eso puede llevar a equívocos. Esto se subsana explicando lo siguiente:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar. Además, se manifiesta que Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. (Consejo de Europa, 2002, p. 60).

Con respecto a la sección “actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (4.4), hallamos referencias a la literatura en algunas de las actividades y estrategias que describen.

Encontramos ejemplos de lo que pueden ser las “actividades de expresión oral” (4.4.1.1.):

- “Leer en voz alta un texto escrito”.
- “Representar un papel ensayado”.

Dentro de “las actividades de expresión escrita” (4.4.1.2.), hallamos la escala ilustrativa de la “escritura creativa”:

A2: Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.

B2: Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.

B2: Sabe escribir una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.

C2: Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género literario elegido.

Al describir las “actividades de comprensión de lectura” (4.4.2.2.), encontramos descriptores relativos a la literatura en la escala ilustrativa “comprensión de lectura en general”:

C1: Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

C2: Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos.

C2: Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.

Sobre lo referido a la literatura en el capítulo IV lo más relevante será la siguiente síntesis:

1. Se enumeran algunos usos imaginativos y artísticos de la lengua.
2. Se aprecia especialmente la literatura por otros valores más allá de los estéticos.
3. En cuanto a las actividades y estrategias comunicativas, existe una mayor vinculación del hecho literario con las actividades y estrategias escritas.
4. Se tiene en cuenta especialmente el aprendizaje del estudiante o usuario para manejar y familiarizarse con las significaciones implícitas de la literatura.
5. A pesar de que en la actualidad la literatura es un hecho escrito, también se prevé la posibilidad de trabajar con textos orales literarios.

## **Capítulos V y VI**

En el capítulo V se detallan la competencia general (desarrolladas en el curso de su experiencia previa) y competencia comunicativa (cuando utiliza medios lingüísticos) del alumno o usuario. El MCERL entiende el concepto “competencia” como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (García Santa-Cecilia 2004, p.24).

Dentro de las “las competencias generales” (5.1) tenemos el “conocimiento declarativo” (5.1.1.) y dentro de esta subcompetencia encontramos el apartado “el conocimiento sociocultural” (5.1.1.2.). Allí en el apartado cuarto, se especifican “Los valores, las creencias y las actitudes” respecto a algunos factores. Entre esos factores hallamos las “artes”, entre las que se incluye la literatura y el teatro.

En el capítulo VI se estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua para conseguir las competencias antes descritas. En el epígrafe “Tipos de objetivos con relación al *Marco de referencia*” (6.1.2.1.), nos muestra la posibilidad de objetivos que tengan que ver con la mejora de conocimientos declarativos al alumno, como, por ejemplo, de la literatura o de determinadas características culturales del país extranjero.

Sobre lo referido a la literatura en el capítulo V y VI haré la siguiente síntesis:

1. Dentro del conocimiento declarativo (competencias generales) se valora los conocimientos sobre literatura de los alumnos o usuarios, así como la posibilidad de mejorar estos conocimientos literarios.
2. En la competencia léxica y semántica (competencias comunicativas) se describe, en niveles superiores, la necesidad de dominar los aspectos connotativos de la lengua; de gran uso en la lengua literaria.
3. Se pregunta sobre la utilidad de presentar textos cada vez más complejos (como podrían ser los literarios) para desarrollar las competencias pragmáticas.

Después de esta revisión, y aunque no venga determinado de un modo explícito, se puede inferir de lo que describe el MCERL que será el reto de nuestros educadores e investigadores mostrar y hacer descubrir a los discentes la literatura de un modo coherente. Es decir, utilizando todo lo explicitado en el MCERL, pero también entendiendo que “entre la competencia lingüística y competencia literaria se dan relaciones de paralelismo, de dependencia y de intersección” (Mendoza, 1995, p. 45). Esto significa entender la lengua, la literatura y cultura como un *continuum*, donde no están definidos ni delimitados sus significados.

Este *continuum* también se puede entender como el camino o apoyatura entre la lengua estándar (convencional) y la creatividad verbal. Entendiendo esta creatividad



verbal como la capacidad de un individuo, utilizando un sistema lingüístico, de poder generar y descodificar discursos verbales de un modo no habitual e innovador, tanto para él como para el resto de los integrantes de esa comunidad lingüística. Bien es verdad que se echa en falta una definición y una integración de la competencia literaria en el documento que acabo de revisar, incluso referencias a la didáctica de la literatura o a la educación literaria en sí misma; sin embargo, se encuentran razones para pensar que el MCERL cuando nombra los llamados “usos imaginativos del lenguaje” (Consejo de Europa, 2002, p.59) se está refiriendo al hecho literario y lo que supone “una sensibilidad especial hacia el idioma” (Sanz, 2005, p.352) y una capacidad creativa de todos los hablantes, tanto en L1 como L2/LE.

### **2.2.5. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2/LE: PANORAMA ACTUAL**

Hasta ahora nos hemos centrado en estudiar la relación de la competencia literaria en la enseñanza de L2/LE, sin hacer distinciones ni detenerse específicamente en la enseñanza del español como L2/LE, objeto de práctico de esta tesis doctoral. Las razones principales han sido dos:

1. La literatura —el texto y el lenguaje literarios—, como ya vimos en el capítulo 2.1., comparte una serie de características lingüísticas-pragmáticas que la definen y presenta como una comunicación diferente y específica de otros tipos de comunicación. Esto significa que a la hora de utilizar un texto literario en una lengua meta —sea cual sea el objetivo didáctico— los alumnos y los lectores modernos lo identificarán dentro de esa categoría de literatura. Por tanto, siempre que se tenga en cuenta las características culturales y estéticas particulares de cada lengua y su literatura, no parece muy lógico pensar que deba haber unos planteamientos generales diferentes a la hora de establecer una didáctica de la literatura en inglés como L2/LE, en español como L2/LE o en cualquier otra lengua moderna.
2. Con respecto a su didáctica, el español y el resto de las lenguas europeas han seguido las directrices impuestas por la enseñanza del inglés como L2/LE, tanto en lo que se refiere a las instituciones y programas, como a la labor de los

docentes. Con cierto retraso, pero a partir de la década de los 80 del siglo pasado se pudo constatar la influencia y el empuje de las metodologías comunicativas en los manuales de español como L2/LE, como había sucedido poco antes con el inglés. De hecho, el Instituto Cervantes ha sido la institución encargada de difundir el MCERL, lo que refrenda esa unión en los planteamientos docentes de las principales lenguas del ámbito europeo, incluida el español. De lo anterior se infiere que con el uso y la enseñanza de la literatura ha sucedido lo mismo: la literatura en la enseñanza del español como L2/LE ha seguido un camino similar a la enseñanza del inglés como L2/LE y otras lenguas europeas.

Como constatación de ese camino paralelo el uso de la literatura en la enseñanza del español con respecto a otras lenguas, sirvan las palabras de Fortes referidas a este tema y sobre lo que sucede en España:

Pero hay que señalar que, aunque la pretensión de incorporar de nuevo la literatura a este campo estuviera promovida por los anglosajones, no podemos relegar a un segundo plano los progresos que se están haciendo en las fronteras de nuestro país. Así, tenemos que hacer hincapié en la labor que llevan a cabo muchos autores que abogan por el uso de la literatura en E/LE (como Antonio Garrido, Salvador Montesa, Emilio Quintana, Miguel Ángel Mora Sánchez o Tomás Labrador Gutiérrez, entre otros), en el auge editorial de manuales de enseñanza de español a extranjeros que introducen textos literario o en la proliferación de bibliografía especializada proveniente de los numerosos congresos celebrados en España (como, por ejemplo, los de ASELE). (Fortes, 2010, p.5)

Hoy esto se continúa con un cierto interés de la comunidad científica y académica en el tratamiento de la literatura dentro de la didáctica del español como L2/LE. Lo anterior se refrenda por el gran número de publicaciones y trabajos fin de másteres<sup>69</sup>, los monográficos en revistas<sup>70</sup>, congresos<sup>71</sup> e, incluso, es habitual encontrar

---

<sup>69</sup> Más adelante, en el apartado 3.1.1. de esta tesis, se repasará y la bibliografía científica al respecto.

<sup>70</sup> La revista *Carabela* (2006), en su número 56, se tituló "la literatura en el aula de ELE"; y la revista electrónica *Mosaico* (1999), en su número 3, se tituló "Literatura".

<sup>71</sup> *XX Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablante. La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, Sao Paulo (Brasil), 2012.

asignaturas sobre el uso de textos literarios en másteres sobre la enseñanza del español como L2/LE.

Todos los indicadores, pues, nos parecen señalar que en la actualidad la presencia y el uso de la literatura que se hace en la enseñanza del español como L2/LE es muy similar a lo que se realiza con otras lenguas metas, salvando las distancias con el mundo anglosajón. Por un lado, es una realidad que cada vez existen más materiales literarios, fuera y dentro de los manuales, en el ámbito del español como L2/LE; y por otro, lo más habitual suele ser que esos textos literarios sean usados como pretexto para enseñar aspectos gramaticales o léxicos (Ventura, 2015). Este uso tan gramatical y tan poco literario de la literatura hace que todavía autores que consideren escasa su participación, en cantidad y calidad, en la actual enseñanza de español como L2/LE: “Hoy en día la presencia de la literatura como instrumento didáctico para la clase de E/LE aún tiene un carácter marginal (Palacios, 2011, p. 13).

No obstante, lo que aspira el gran caudal teórico y práctico que se escribe sobre cómo integrar la literatura en la enseñanza de español como L2/LE es romper la dualidad entre “el uso literario de la lengua” y “el uso comunicativo de la lengua” (Nevado, 2015, p. 152). O, lo que es lo mismo, escapar de esta tendencia a no valorar el texto literario con todo su valor creativo, artístico y cultural: “De hecho, cada vez son más los profesores de español que llevan la literatura a las aulas con una triple finalidad: enseñar lengua, literatura y cultura hispánica” (Ventura, 2015, p. 34).

La situación actual en enseñanza, y muchas más en enseñanza de L2/LE, hace que hoy no existan dogmas sobre metodología, aceptando más bien cierto eclecticismo a la hora de qué materiales y cómo llevarlos a clase (Pérez Parejo, 2009). Siguiendo esta línea, el texto literario en español puede ser muy útil, como material real de lengua, para integrar las diferentes destrezas comunicativas, mejorar la competencia lectura en español, valorar más sobre la cultura de España e Hispanoamérica y, por supuesto, conocer y disfrutar de textos literarios de autores en lengua española de diferentes géneros, épocas y países:

La literatura, tan vinculada tradicionalmente a la competencia (de interpretación) lectora, puede servir al mismo tiempo como acicate para

provocar y realizar actividades de expresión (oral o escrita) por parte del aprendiente, no necesariamente convertido en poeta ni en imitador del estilo literario que se le ofrece como modelo de lengua, puesto que el texto literario solo desempeña esa función de modelo de explotación lingüística para expresar opiniones, ideas, intereses o necesidades y protestas, no menos válido que un artículo periodístico, el horario de un tren o un horóscopo (todos ellos inventados o cuando menos adaptados) de los que a menudo se incluyen en los manuales. (Puertas, 2009, p.83)

Una vez hecha esta introducción sobre las posibilidades genéricas de la literatura dentro de la enseñanza de español como L2/LE, ahora nos centraremos en concretar la situación en diferentes espacios que tienen una importancia y repercusión real en este campo. Es tanta la información existente que tendré que acotar para solo describir la situación de manera general, ya que en sí el motivo de esta tesis no es analizar materiales ni información. Se empezará por el documento más importante oficial más importante en enseñanza de español como L2/LE, el Plan curricular del Instituto Cervantes; se continuará con el uso que se hace de la literatura en los manuales de español L2/LE, tanto genéricos como de literatura; y se terminará describiendo cuál es la situación de la literatura en el portal de internet más relevantes sobre enseñanza de español como L2/LE.

### **2.2.5.1. Plan curricular del Instituto Cervantes**

El *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006) es una obra con tres volúmenes que fija y desarrollan los Niveles de referencia del MCERL para la enseñanza de español como L2/LE. En ella se establecen los objetivos y contenidos para cada uno de los niveles, siguiendo las directrices del MCERL. La amplitud de este documento hace que su aspiración sea no solo que se establezca su uso y aplicación en las distintas sedes del Instituto Cervantes, sino también que se pueda convertir en guía y apoyo para docentes de español como L2/LE de todo el mundo (García Santa-Cecilia, 2007).

Una de las características principales es que, en todos los niveles de referencia, se articulan tres dimensiones en el aprendiente de una lengua, siendo una de ellas “la dimensión de hablante intercultural”<sup>72</sup>. Refiriéndose al hablante “capaz de identificar los rasgos característicos de la nueva cultura cuya puerta se le abre a través de la lengua, relacionándola con la propia” (Fernández García, 2007, p. 6). Es sobre todo en esta dimensión intercultural en donde la literatura se deja sentir en este Plan curricular.

En concreto el Plan curricular nombra el hecho literario de una manera explícita en el epígrafe 10, llamado “Referentes culturales” (3. “Productos y creaciones culturales”; 3.1. “Literatura y pensamiento”). Allí se advierte el gran valor que tienen los autores y las obras literarias, clásicos y contemporáneos, en el ámbito hispánico, y todo lo que se derive de ello, como producto cultural.

No obstante, hemos de reconocer que en este *Plan curricular* apenas se encuentran diferencias entre la literatura y otras artes, como son las artes escénicas, la música, el cine, la arquitectura, etc. De hecho, siguiendo el mismo enfoque del MCERL, no encontramos referencias a la competencia literaria como una subcompetencia a implementar dentro de la competencia comunicativa; encontrando solo que se nombran los diferentes géneros literarios en el inventario general del epígrafe 7, “Géneros discursivos y productos textuales”, y en el epígrafe 9, “Nociones específicas”, que se refieren al léxico específico de la metaliteratura (18. Actividades artísticas; 18.4. Literatura).

Si nos atenemos específicamente al uso que el *Plan curricular* prevé sobre los posibles materiales para ser trabajados por cada uno de los seis niveles de referencia, es decir el inventario de textos orales y escritos, en la siguiente tabla de Sergio Palacios se puede ver el contenido referente a géneros discursivos y manifestaciones escritas literarias.

---

<sup>72</sup> Las otras dos son: “la dimensión de agente social” y “la dimensión de aprendiente autónomo” (Instituto Cervantes, 2006).

**Tabla 1**

*Sobre los géneros discursivos y manifestaciones escritas literarias, según niveles, del Plan Curricular* (Palacios, 2011, p. 74)

	Géneros discursivos	Manifestaciones escritas
Nivel A1	--	...
Nivel A2	--	— Cuentos breves en versión simplificada (R).
Nivel B1	Representaciones teatrales*	— Cuentos adaptados de extensión media (R). — Poemas muy sencillos (R).
Nivel B2	— Representaciones teatrales en lengua estándar (R).	— Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R). — Novelas breves y sencillas (R). — Obras de teatro en lengua estándar (R). Poemas sencillos (R).
Nivel C1	— Representaciones teatrales de todo tipo (R).	— Obras teatrales de todo tipo (R). — Cuentos (R). — Novelas (R). — Poemas de cierta complejidad (R).
Nivel C2	..	— Poemas (R).
* No se especifican cuáles, pero podemos entender, asimilando lo que se dice las películas, que trata de aquellas “donde la acción conduce a la mayor parte del argumento”. (R) - Solo recepción, no producción.		

Se puede observar claramente como el *Plan Curricular* plantea un uso más generalizado de la literatura a partir de los niveles B, pues antes apenas contempla el trabajo con textos escritos ni géneros literarios, exceptuando cuentos breves y simplificados. El uso se hace progresivo en complejidad y, con respecto a los géneros, se van incorporando gradualmente géneros narrativos, líricos y dramáticos. Como indica Luján-Ramón (2015), se trata de “contenidos específicos referidos al ámbito de la literatura, que no suelen ser tenidos en cuenta en el diseño de manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera”.

A pesar de lo anterior, destaca el poco valor que se le da a la posible producción de textos y géneros literarios por parte de los aprendientes. Habrá que inferir que, en sintonía con la metodología de integración de destrezas que propone el *Plan curricular*, estas actividades de recepción (lectura) deberán ser suplementadas con actividades, literarias o no, de interacción y producción, tanto orales como escritas.

### 2.2.5.2. La literatura en los manuales actuales de español como L2/LE

En los manuales de español de L2/LE se pueden encontrar testimonio de cuál es la realidad de la literatura —y la competencia literaria— en la actual enseñanza del español como L2/LE. Martín Peris (2000) nos explica que en la década de los ochenta el texto literario entró de lleno en los manuales de español como L2/LE. A los basados en el enfoque nocio-funcional, hemos de añadir los que se adscriben a los enfoques comunicativos y por tareas. Este crecimiento es lógico pues las actividades relacionadas con la literatura pueden dar un gran juego para la enseñanza comunicativa: aprendizaje contextualizado, interacción y desarrollo de todas las destrezas comunicativas, posibilidad inductiva, aprendizaje centrado en los discentes, desarrollo de la autonomía de aprendizaje de los estudiantes a través de la creación de materiales personales, como pueden ser los portafolios (Solís et al., 2010 y Solís, 2015a), formación literaria del profesorado, etc.

En esos primeros años de metodología comunicativa en los manuales específicos de español como L2/LE, el uso más frecuente de los textos literarios era para introducir o tratar un tema cultural, para mostrar nociones y funciones que se iban en esa unidad didáctica y, “en menor medida, se da un uso gramatical o a favor del aprendizaje del léxico” (Martín Peris, 2000, p.122). Como se ve, no aparece la intencionalidad de trabajar los textos literarios para implementar la competencia literaria de los aprendientes por su valor en sí mismos, sino como vehículos para ejemplificar e interaccionar sobre otras cuestiones en lengua meta, en especial, sobre temas culturales (véase Lerner y Sitman, 1994 y 1999).

A partir de los años 90 del siglo pasado también se fue introduciendo paulatinamente el enfoque por tareas en la enseñanza de español como L2/LE y en sus manuales (véanse: Fernández López, 2001; y Zanón, 1990 y 1999). El trabajo con la literatura se puede ajustar perfectamente al enfoque por tareas, desde tareas finales (inventar un cuento, hacer una película, reescribir un poema, etc.), pasando por tareas facilitadoras (inferir significado de cierto léxico en una canción, sistematizar inductivamente cierto paradigma gramatical a partir de un texto), hasta tareas

comunicativas (comparar un corto y un cuento, maneras de declararse a el/la amado/a través de diversos poemas, etc.).

Todo este proceso no ha terminado de dar lugar a que existe un asentamiento en cuanto al uso de materiales literarios en los actuales manuales de español como L2/LE que se vienen publicando en España. Como señala Palacios (2011), la conclusión de Martín Peris (2000) de que eran necesarios más textos literarios en los manuales no está surtiendo efecto. De ahí que Acquaroni (2007), tras analizar manuales españoles publicados entre 1995 y 2005, afirma que se han disminuido los textos literarios dentro de los manuales en comparación con el estudio de Martín Peris, aunque indica que están mejor integrados dentro de cada unidad didáctica, lo que la lleva a pensar que están mejor aprovechados que antaño.

De nuevo encontramos la paradoja de que existe un interés más real de los investigadores que de los propios docentes e instituciones por llevar la literatura a clase de español L2/LE. Esto tiene una clara repercusión en los manuales y el uso que hacen de la literatura, como si fuera algo externo a la enseñanza en sí de la lengua. De este modo, según indican Ferreira y Molina, lo habitual sigue siendo que los pocos textos literarios se encuentran al principio o al final de la unidad; además, “no hay aproximación global a la obra que pertenece el fragmento” y, continúan, “a los textos tampoco se les atribuye su valor literario, apenas se percibe el nombre del autor y de la obra a la que pertenecen”; y su crítica continúa sobre los las actividades de explotación: “En la mayoría de los casos, las actividades que se proponen son sencillas, básicas y no explotan el contenido, ni hay intención de interpretarlo o comprenderlo” (Ferreira y Molina, 2009 pp. 672-673).

En este sentido, Olsbu y Salkjelsvik (2008) advierten del escaso uso de la literatura en los manuales actuales de español como L2/LE y también que lo habitual es llevar textos aislados y sin actividades de contextualización ni tareas postlectura; es decir, que a los textos literarios se le da un tratamiento discriminante en relación con otros textos, contribuyendo esto a que los alumnos vean la literatura como algo residual, poco útil para su formación y elitista.

Otra crítica reincidente es que lo habitual es utilizar los textos literarios como recurso para otros fines, pero no por el texto literario en sí mismo: “Es bastante



frecuente emplear el texto literario como pretexto para la enseñanza de la gramática o como recurso para la adquisición de nuevo vocabulario” (Ventura, 2015, p. 34). Este no aprovechamiento del texto literario como material artístico en español conlleva el paulatino desinterés del aprendiente por la literatura. Este tratamiento tan automatizado de la literatura en los manuales solamente puede ser suplido, en el mejor de los casos, por una propuesta de explotación alternativa por parte del docente, el cual se convierta en verdadero mediador entre el texto artístico y sus receptores.

Después de la investigación fundacional antes nombrado de Martín Peris (2000), donde analizaba el uso de manuales escritos entre 1983 y 1994<sup>73</sup>, encontramos el estudio de Juana Sanmartín, donde analiza la literatura en manuales más actuales, en concreto entre 2004 y 2007<sup>74</sup>. Esta autora concluye, al igual que sus predecesores en estudios similares, que la literatura no está suficiente aprovechada en los manuales que ella ha estudiado de español como L2/LE. Incluso advierte que “no hemos encontrado ninguna actividad que active en la lengua meta las destrezas de comprensión de textos literarios en una lengua extranjera” (Sanmartín, 2011, p. 804). Esto redundaría en la necesidad de que los autores de manuales genéricos apuesten por una explotación literaria del texto literario, en pos de implementar la competencia literaria de los aprendices.

Por último, Clara Eugenia Peragón, en su tesina fin de máster, analiza el uso de la literatura en el manual *El Ventilador* (Chamorro et al., 2006), diseñado para alumnos de español como L2/LE con un nivel C1. A diferencia de lo que he presentado anteriormente, aquí la autora sí que sostiene que en el manual estudiado existe un acertado y diverso uso de la literatura, que se constata en una “perfecta adecuación de los fragmentos elegidos a la finalidad que en cada caso se persigue, tarea, sin duda, nada fácil” (Peragón, 2011, p. 49). Para este propósito han roto con el tradicional enfoque historicista de la literatura, que tradicionalmente se asume con estudiantes de nivel

---

<sup>73</sup> Martín Peris (2000) analizó el uso de la literatura en los siguientes manuales de español como L2/LE: *Curso E/LE* (Artuñedo, Borobio y Donson, 1992), *Fórmula* (Ramos Pérez, 1990), *Intercambio* (Miquel y Sans, 1989), *Para Empezar y Esto Funciona* (Equipo Pragma, 1983-1986), *Rápido* (Miquel y Sans, 1994) y *Ven* (Castro, Marín y Morales, 1990).

<sup>74</sup> Los manuales que Sanmartín (2011) estudió fueron los siguientes: *Aula 4* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2005), *Aula 5* (Corpas et al., 2007), *Gente 2* (Martín Peris y Sans, 2004) y *Prisma Avanza* (Equipo Prisma, 2004). Siendo manuales, especialmente *Aula*, que se utilizan actualmente en la enseñanza de español como L2/LE.

superior, para centrarse en la competencia comunicativa y literaria de los discentes, a través de actividades interactivas y comunicativas.

### **2.2.5.3. Manuales específicos de literatura en la enseñanza de español como L2/LE**

En este apartado nos centraremos en los manuales de literatura para estudiantes de español como L2/LE. Este tipo de manuales se diferencian de los tratados en el apartado anterior, en que los primeros estaban diseñados para cursos generales de español y estos están pensados para cursos específicos de literatura española para no hispanohablantes; aunque conviene no confundir con alumnos de filología hispánica de universidad. Es obvio que, aunque este tipo de manuales, en un principio, estén creados para cursos específicos, es muy habitual que los docentes utilicen textos o actividades de estos manuales como material auxiliar dentro de sus cursos generales de español como L2/LE.

Se resaltan dos características de este tipo de manuales específicos sobre literatura:

- a. En general, suelen presentar textos literarios reales (y no creados *ad hoc*, como las lecturas graduadas) y sin manipular. Eso no implica que, sobre todo en novelas, se presente solamente un fragmento de la obra que se va a leer y explotar.
- b. Son manuales, por tanto, están pensados y diseñados para que el alumnado pueda trabajar con ellos, con la mediación del profesor en clase; es decir, no se trata de un libro de didáctica del profesor, que le sirve de apoyo y con propuestas de actividades para llevar a clase.

Sobre manuales específicos sobre enseñanza de la literatura para alumnos no hispanohablantes no existe una tradición en España como si existe en el mundo anglosajón (Naranjo, 1999 y Quitana, 1991). A este respecto Peragón manifiesta lo siguiente al estudiar los manuales específicos de enseñanza de literatura en lengua española a extranjeros:

Lo primero que tenemos que advertir es la escasa atención que se ha venido prestando a esta disciplina en el ámbito que nos ocupa ya que, frente a la multiplicidad de actividades y unidades didácticas que podemos encontrar en actas, revistas especializadas y, por supuesto, en la red, nos ha sido imposible localizar otros manuales que, de existir, se encuentran descatalogados en la actualidad. (Peragón, 2011, p. 50)

Estos son los manuales específicos (para el alumnado y no como apoyo al profesorado) sobre enseñanza de literatura en español como L2/LE más relevantes, y en vigor, que he encontrado que se han publicado en España:

1. *Más que palabras. Literatura por tareas* (Benetti, Casellato y Messori, 2004).

- Se trata de un extenso manual (430 páginas) cuyo objetivo es la mejora de la competencia literaria del estudiante de español como L2/LE a través de autores, textos, audios y todo tipo de actividades comunicativas, lúdicas y creativas.
- Contiene audio.
- Está diseñado para alumnos a partir del nivel B1.
- No sigue una secuencia cronológica sino por géneros: poesía, narrativa y teatro.
- Se trabaja con diferentes géneros literarios y se le da una mayor preponderancia a los autores del siglo XX.
- Todos los temas terminan con una tarea final, de ahí que los autores nos indican que aplican el enfoque por tareas.

2. *Curso de literatura español lengua extranjera* (Barros, González y Freire, 2006).

- Este manual (174 páginas) está diseñado como un programa de Historia de la literatura española e hispanoamericana para estudiantes extranjeros de español.
- Contiene un audio.
- Las autoras no especifican el nivel inicial de los estudiantes.

- A través de autores, textos y algunas actividades comunicativas de comprensión lectora se muestra la historia de la literatura en español de una manera cronológica.
- El manual abarca la poesía, la narrativa y el teatro de los diez periodos que estudia; comenzando con la Edad Media y terminando con la Literatura actual.

3. *Curso de literatura española moderna* (Díaz et al., 2013).

- Se trata de un manual (304 páginas) que a través de la literatura los alumnos pueden mejorar su competencia comunicativa y las diferentes destrezas lingüísticas.
- Contiene audio.
- Dirigido a estudiantes a partir del nivel B1.2. y B2.
- El curso está organizado, de manera cronológica, en once temas para conocer la literatura en español del siglo XIX y XX.
- Dos personajes de ficción guían a los alumnos por autores, textos y movimientos artísticos con actividades comunicativas de prelectura, lectura y posteriores a la lectura.

#### **2.2.5.4. La literatura en el Centro Virtual Cervantes**

Como ya hemos dicho hoy existe con una gran proliferación de materiales en sobre el uso de la literatura dentro del ámbito del español como L2/LE, lo que implica que gran parte de ese material proviene de internet. En general se trata de artículos y actividades a partir de lecturas literarias; siendo blogs, páginas personales, revistas virtuales y portales educativos los que se encargan de este tipo de material<sup>75</sup>.

No resulta difícil inferir que una parte de estos recursos van dirigidos a profesores de español como L2/LE, bien como apoyo didáctico o como catálogo de

---

75 Destaco *MarcoEle*, *Revista de didáctica español lengua extranjera* (<http://marcoele.com/>), que cuenta ya con 23 números y con un pormenorizado amplio archivo con actividades, monografías y suplementos; y *Todoele.net* (<http://www.todoele.net/>), que es un portal educativo muy diverso con gran número de recursos, materiales, ofertas de empleo, etc. en el campo del español como L2/LE. Ambas contienen información y actividades sobre la literatura y la enseñanza de español como L2/LE. También se encuentra *Literatura y ELE* (<http://literaturayele.es/>), página en construcción.

actividades y textos, y que el fin principal es mejorar la práctica docente de sus clases. Sin embargo, cada vez más se encuentran materiales pensados para consumo directo de los alumnos, de forma autónoma o con la mediación de su profesor. En el caso de la literatura, internet puede ayudar a “hacer más próximo el texto literario a nuestros alumnos” (Palacios, 2011, p. 701). Esto se produce porque los aprendientes pueden acceder a gran cantidad de textos —hipertextos, audios, imágenes, etc.- en unos segundos, lo cual favorece la posibilidad de que encuentren textos, géneros y autores que se acerquen más a sus intereses y motivaciones.

De entre todas estas páginas de recursos en internet sin duda la más destacada es el Centro Virtual Cervantes<sup>76</sup> (véase Vázquez, 2008), portal educativo dependiente del Instituto Cervantes. En este amplísimo portal virtual de la enseñanza del español como L2/LE también encontramos importantes recursos e informaciones sobre la literatura y su didáctica, sobre todo, en dos de sus secciones<sup>77</sup>: *Enseñanza y Literatura*.

Dentro del Centro Virtual Cervantes, con respecto a la literatura en lengua española y su didáctica, destaco los siguientes espacios:

### 1. **Clásicos Hispánicos**<sup>78</sup>

Se encuentra dentro de la sección *Literatura*. Se centra en ofrecer al visitante la posibilidad de leer obras clásicas de gran prestigio, donde se incluyen géneros y textos, de autores literarios relevantes en lenguas española. Además de ser ediciones muy cuidadas y anotadas, algunos textos están acompañados de material gráfico, lo que puede ayudar a la lectura y el disfrute de lectores no hispanohablantes.

### 2. **Escritores**<sup>79</sup>

Se encuentra también en la sección *Literatura*. Se compone de monográficos dedicados a autores relevantes de la literatura en lengua española en el siglo XX. Encontramos en cada autor diferentes apartados hipertextuales: biografía, obra, antología, etc. Estamos ante una valiosa y amena fuente de información sobre la

<sup>76</sup> <http://cvc.cervantes.es/>

<sup>77</sup> Este portal está compuesto por las siguientes secciones: enseñanza, literatura, lengua, artes y ciencia.

<sup>78</sup> <http://cvc.cervantes.es/Literatura/clasicos/>

<sup>79</sup> <http://cvc.cervantes.es/Literatura/escritores/>

literatura más canónica en lenguas española, tanto para hispanohablantes como para docentes y estudiantes de español como L2/LE.

**3. *El Quijote en el aula, Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso*<sup>80</sup>**

Se encuentra en la sección *Enseñanza* y está destinado a profesores de español. Dadas las dificultades que puede tener un texto de estas características para estudiantes no nativos, se trabajan fragmentos escogidos y no manipulados de la obra cervantina con dibujos y preguntas aclaratorias. El recurso se articula en seis unidades didácticas y cada unidad, partiendo lectura de un fragmento del Quijote y su interpretación, se presenta con sus respectivas propuestas didácticas en 5 sesiones de trabajo. Lo peculiar es que el proyecto pretende ser un lugar de reflexión y debate para docentes de español como L2/LE sobre cómo poder trabajar El Quijote en sus respectivas aulas.

**4. *Lecturas paso a paso*<sup>81</sup>**

Dentro de la sección *Enseñanza* también encontramos un lugar importante para la explotación de actividades generadas a partir de textos literarios creados ad hoc para la enseñanza de español como L2/LE. Va dirigido a aprendientes de español, en donde el alumno podrá leer una serie de fragmentos de lecturas graduadas —articuladas en tres niveles— y trabajar una serie de ejercicios interactivos de forma autónoma.

**5. *Historias de debajo de la luna*<sup>82</sup>**

También se encuentra dentro de la sección *Enseñanza*. A una serie de alumnos de español de diferentes países se les entrevista y ellos finalmente presentan un cuento —traducido al español— de su cultura. Los cuentos van de la mano de la explotación didáctica correspondiente, en este caso, para desarrollar la consciencia intercultural de los lectores de diferentes lenguas a partir de la lengua española.

---

<sup>80</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote\\_aula/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula/)

<sup>81</sup> <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

<sup>82</sup> <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/>

## **2.2.6. LA LITERATURA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO L2/LE: PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES**

Para terminar este subcapítulo 2.2. se glosarán, a modo de recapitulación, los puntos fuertes y los puntos débiles que puede tener trabajar con la literatura y sus textos dentro de la enseñanza de español como L2/LE. En los últimos años es bastante común encontrar un apartado en la bibliografía existente sobre las ventajas y dificultades de llevar la literatura en L2/LE (véanse de Castro Rodrigues, 2011; Fortes, 2010; Nevado, 2015; Palacios, 2011; y Plaza Velasco, 2015). Para enumerar estos puntos fuertes y débiles nos hemos basado en los estudios que se acaban de citar, además de en la propia experiencia y criterio del investigador.

### **2.2.6.1. Puntos fuertes de la literatura en el aula de español como L2/LE**

- a. Los alumnos pueden trabajar con un material auténtico, creado por un hablante nativo.
- b. Los aprendices no trabajan con una muestra de lengua aislada, sino dentro de un contexto original. Esto les facilita una mayor comprensión y aprendizaje de las reglas gramaticales (gramáticas comunicativa e inductiva) y del léxico al poderse apoyar en el resto del texto, es decir, en el contexto.
- c. Los textos literarios representan ejemplos de oraciones y textos adecuados y pertinentes desde el punto de vista gramatical, discursivo y pragmático.
- d. Los alumnos desarrollarán su competencia y estrategias lectoras, que podrán aprovechar para cualquier lectura en español.
- e. Los textos literarios representan distintas variedades lingüísticas y sociolingüísticas de la lengua española.
- f. La literatura permite descubrir y comprender otros modelos culturales, así como ayuda a reflexionar sobre nuestro propio modelo (competencia intercultural).

- g. Los alumnos podrán comparar la literatura que se les presente en L2 con los modelos literarios en su L1 (competencia intercultural y literatura comparada).
- h. La literatura representa un marco idóneo para la interacción y el debate entre el alumno y el texto, los propios alumnos, así como entre el profesor y los alumnos.
- i. La literatura puede motivar al alumno y romper el ritmo habitual de clase.
- j. La literatura nos ofrece la posibilidad de presentar y de tratar grandes temas universales y personales. Pensemos en que en muchas ocasiones habrá alumnos que se aburran de tratar siempre las mismas temáticas en clase de L2/LE (organizar un viaje, buscar trabajo, hablar de nuestra casa, gustos, etc.).
- k. La literatura pone al alumno en contacto con el aspecto estético y lúdico del lenguaje.
- l. Los estudiantes desarrollarán su competencia literaria.
- m. Con el uso de la literatura los alumnos pueden adquirir cierta autonomía que podrán utilizar durante su aprendizaje reglado y durante toda su vida.

#### **2.2.6.2. Puntos débiles de la literatura en el aula de español como L2/LE**

- a. El desconocimiento de los docentes de español sobre textos literarios apropiados para el nivel, edad y motivación de nuestro alumnado. La realidad es que nuestras universidades a la hora de formar docentes están mucho más preocupadas en enseñar textos clásicos que nada tienen que ver con los intereses y necesidades de nuestros alumnos extranjeros. Pensemos en un ejemplo: ¿qué conocemos acerca de la literatura infantil y juvenil?
- b. Salvo una élite universitaria, cada vez los estudiantes y el resto de la población leen menos, y leen menos literatura. Lógicamente este problema se agrava en L2/LE. ¿Cómo paliar esto? ¿Cómo no hacer de la literatura una actividad más? Sin duda, a esta falta de motivación ayuda el tratamiento habitual que se suele dar a la literatura en los manuales de



español (y de cualquier lengua), pues la tendencia habitual es presentar el texto al final de la unidad didáctica.

- c. La literatura es utilizada en niveles intermedios y, principalmente, en niveles avanzados. Esto ocasiona que los alumnos de niveles iniciales no sienten como algo natural la literatura en su proceso de aprendizaje del español, como sí lo ha podido ser en su L1.



**3.**

## **MARCO METODOLÓGICO**



**3.1.**

**PLANTEAMIENTO DEL  
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**



### 3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación parte de una observación previa de una realidad que deriva en la consciencia de una situación problemática. Es a partir de esa identificación, de esa primera mirada rigurosa, cuando el investigador se plantea una indagación sobre un hecho o un conjunto de hechos; o lo que es lo mismo, a interrogarse sobre el porqué, el cómo y el para qué de esa situación particular.

Ese intento de solución de unas circunstancias problemáticas en ciencias sociales puede cobrar otra dimensión: “La de acrecentar los conocimientos pero con propósitos prácticos, o sea, la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos” (Ander-Egg, 1995, p. 68). Es decir, conocer para mejorar una realidad dada. De este modo el investigador iría más allá de solamente intentar identificar y describir un problema; en este caso ese apercebimiento del problema inicial, basado en la observación de la teoría, llevará a encontrar otros nuevos problemas, basados más en la observación de la práctica docente, para terminar todo ese proceso en una propuesta para el cambio.

En el caso de esta tesis la situación parte de la simbiosis producida (o no) entre dos constructos: la competencia literaria y la enseñanza de español a alumnos no hispanohablantes. Será fundamental ese entre paréntesis “o no”, clave para esta investigación, ya que se partirá de la reflexión de si es posible y beneficioso utilizar la literatura, como fin en sí mismo, dentro del campo específico de la enseñanza de español como L2/LE. Es obvio que además de cuestionar la viabilidad de este uso de la literatura, también será prioritario investigar el cómo se debería trabajar con los textos literarios en español dentro de esta enseñanza a alumnos no hispanohablantes.

Al referirse a la competencia literaria, una vez superada la fase inicial en donde se contemplaba la posibilidad de que se tratara de un fenómeno innato a todo ser humano, hemos de tratar esta competencia como una habilidad susceptible de adquisición y de mejora a través de un trabajo adecuado en cada individuo (véase el apartado 2.2.2. de esta tesis). De ahí que casi todos los estudios vinculen la adquisición de la competencia literaria con edades tempranas y con el aprendizaje de la lengua

materna. Prueba de esto es que es habitual que en la escuela los niños estudien conjuntamente lengua y literatura.

Sin embargo, esta capacidad no es territorio exclusivo de la niñez y la adolescencia; varias experiencias demuestran cómo es posible crear y desarrollar la competencia literaria en adultos (Bilger, 1989; Valls, 2000). Y lo mismo sucede con esta subcompetencia en el ámbito de la enseñanza de la L2/LE, ya que es considerada parte de la competencia comunicativa (véase el apartado 2.2.2.3. de esta tesis), lo cual redundaría en el aprendizaje integral de cualquier estudiante de L2/LE. Además, como resulta obvio, el proceso de adquisición de la competencia literaria está íntimamente relacionado con el desarrollo de la competencia lectora de cada individuo (Mier, 2015), tanto niño como adulto, siendo esto clave para intentar trasvasar ambas competencias desde la L1 a la L2/LE.

Las motivaciones personales y la formación académica y docente hicieron que me interesara por todo lo expresado en el párrafo anterior. Más adelante este interés tuvo como fruto el que usara la literatura en mis clases de español en el ámbito universitario, tanto como L2 como LE. Estas primeras observaciones asistemáticas del uso de la literatura en la docencia con no hispanohablantes fueron el germen para la detección de esta situación problemática. De ahí que empecé a pensar en la utilidad de hacer una amplia investigación sobre la competencia literaria desde la perspectiva del alumnado adulto y universitario (con unos intereses diferentes y con un bagaje previo superior al de los niños y adolescentes) y del estudiante de español como L2/LE (con unas limitaciones en lengua meta y con cierta educación literaria en su lengua materna).

Tras este primer análisis y después de refrendar esta observación con la lectura de algunos de los autores expertos en dicho tema (véanse los apartados 2.2.4 y 2.2.5. de esta tesis), se llegó a la conclusión de que a priori había dos problemas principales al relacionar la literatura con la enseñanza del español como L2/LE:

1. Existe un gran desequilibrio entre el gran caudal teórico sobre este tema y la poca utilización de la literatura en la praxis docente del español como L2/LE para adultos.



2. La gran mayoría del alumnado universitario de español como L2/LE se siente muy interesado por la lengua y la cultura en español, pero apenas se siente interesado ni motivado por la mejora de la competencia literaria en lengua meta en sus clases de L2/LE.

Fue entonces cuando se comenzó a revisar la bibliografía científica al respecto, para verificar si esta problemática se ha investigado lo suficiente y para tener la certeza de si sería pertinente y necesario emprender una tesis doctoral a partir de los problemas planteados. Esta indagación bibliográfica es la que se muestra a continuación; centrándonos, sobre todo, en la producción de tesis doctorales que investigan temas afines a lo referido con anterioridad.

### 3.1.1. ANTECEDENTES Y RELEVANCIA DE ESTA TESIS DOCTORAL

Al revisar la bibliografía existente sobre la literatura y su aplicación didáctica en los últimos años, en primer lugar, se encuentran estudios que se refieren a la Didáctica de la Literatura en L1. Se trata de tesis doctorales<sup>83</sup> centradas en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato (Alins, 2009; Margallo, 2005; Reyes, 2015); estudios teóricos, en donde se describen y analizan autores, textos, métodos, sistemas educativos (Hermoso, 2004; Mora, 2012; Silvestre, 2014); otros de carácter práctico, utilizando la observación de aulas con alumnos reales (Moreno, 1999; Raines, 2003; Rins, 2004); e incluso tesis doctorales en donde ya se analiza la literatura infantil y juvenil y sus posibilidades didácticas (Colomer, 1997; Moreno Fernández, 2004; Turrión, 2014).

Si se acota la búsqueda hacia las investigaciones que desarrollen explícitamente el tema de la mejora de la *competencia literaria*, encontramos estas tesis doctorales en España. Todas se refieren al ámbito de la didáctica de lengua como L1, excepto una que se realiza en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dos de estas investigaciones se ocupan de la mejora de esa competencia en la Educación Infantil: en un estudio en diferentes colegios de México (Arellano, 2012); investigando la repercusión de textos audiovisuales para la mejora de esta competencia en valenciano

<sup>83</sup> Principalmente para hacer la búsqueda de las diferentes tesis doctorales españolas de este capítulo, se han utilizado las bases de datos *Teseo*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <https://www.educacion.gob.es/teseo> y *Dialnet*, de la Universidad de la Rioja: <https://dialnet.unirioja.es/>

(Arbiol, 2016). Dos de ellas se circunscriben al ámbito de la Educación Primaria, estableciéndose en una de ellas un análisis contrastivo entre 7 currículos de diferentes países para definir cómo se establece este implemento de la competencia literaria (Fittipaldi, 2013); y en la otra se plantea cómo mejorar esa competencia a través de materiales específicos de literatura infantil y juvenil (Carrillo, 2008). En el ámbito de Secundaria, tratando el tema de la competencia literaria para adolescentes a través de un premio de poesía juvenil (González Mairena, 2016); a través las teorías hermenéuticas sobre recepción lectora (Vega, 2017). En la enseñanza del inglés, se trata de una investigación de la mejora de esta competencia a través de talleres de poesía (Haba, 2014). También se destacará, aunque no se trate de un estudio muy amplio, pero sí fundacional en lengua española, un artículo en donde se intenta evaluar la competencia literaria en L1 en alumnos de secundaria (Mendoza y Pascual, 1988).

Ya en el ámbito de las segundas lenguas, en España se observa el interés que ha habido en los últimos años por la literatura al enseñar francés, alemán y, sobre todo inglés como L2/LE. Hallamos estudios teóricos (Domene, 2018; Pérez Cabello, 2013; de Ponga, 2017) y cada vez más cantidad de estudios prácticos, en donde se llevan al aula textos literarios en general para comprobar sus efectos con estudiantes reales (Farley, 1995; Jáimez, 2002; Lacarte, 2016; Raines, 2003; Zayas, 2003) o trabajando con textos literarios de algún género en particular: poesía (Fernández Ferrer, 2001; Haba, 2014), teatro (Lang, 1998), relatos breves (Díaz y Trujillo, 2016) o literatura infantil y juvenil (Molina Báez, 2016).

Existe la tendencia en inglés y francés, idiomas con una poderosa tradición colonial, de describir y analizar cómo se enseñan estas lenguas en países no anglófonos y francófonos. Teniendo en cuenta que la enseñanza/educación de la literatura cada vez es más tenida en cuenta, encontramos varias tesis doctorales que analizaban programas de didáctica de la literatura en estos países, sirva como ejemplo los trabajos de Sang-Hee (2000) en Corea y Al Chaar (2001) en Siria<sup>84</sup>.

Todas estas tesis doctorales investigan el espacio que ocupa la enseñanza de la literatura dentro de L1 o en lengua inglesa, francesa o alemana como L2/LE. En cambio,

---

<sup>84</sup> No por razones colonialistas, pero paulatinamente se investiga, en países no hispanohablantes, cómo es la didáctica la literatura en español. Farley (1995) fue pionero en Estados Unidos y Riportella (2001) en Francia.

esta investigación se centra en el español como L2/LE, campo de investigación que se inició con gran retraso en comparación con el inglés y el francés. Según Santos et al. (1998), es en los años 80 cuando se comenzó verdaderamente a investigar sobre el español como L2/LE y el incremento de entonces hasta 1996 (fecha en que concluye el estudio de Santos et al.) fue creciente, pasando de una veintena de artículos en 1983 hasta más de doscientos en 1996.

Este retroceso todavía se deja sentir más a la hora de investigar sobre la literatura en la enseñanza de español como L2/LE, aunque ya a partir de los años 90 se empiezan a ver publicaciones sobre este tema. Al respecto, Santos et al. explican que en 1997 ya se habían iniciado otras líneas de investigación en español como L2/LE, en concreto se refieren a “internet y a los textos literarios, que sin duda se consolidarán en los próximos años” (1998, p. 752).

No se puede afirmar si la predicción de Santos et al. se ha ido cumpliendo o no, aunque paulatinamente se han ido incrementando las tesis doctorales en España sobre este tema desde principio del siglo XXI (Ruppl, 2006; Ucar, 2005), pero sí se ha hecho una búsqueda de las tesis doctorales que se han escrito en España, en el periodo de 2010-2020, sobre la literatura —o alguno de sus géneros— en la enseñanza del español como L2/LE. Son las siguientes, clasificadas en tablas según la finalidad de su investigación y ordenadas cronológicamente de menos a más actual:

**Tabla 2**

*Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de un sistema educativo nacional*

<b>ANÁLISIS DE UN SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL</b>
- <i>La novela actual en Benín y en España: utilización de los textos literarios en la enseñanza del español en Benín</i> (Sodonsou, 2013).
- <i>La literatura española en la enseñanza de español como segunda lengua en los Estados Unidos (1890-1939)</i> (Sanchís Pedregosa, 2017).

**Tabla 3**

*Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de un corpus textual*

<b>ANÁLISIS DE UN CORPUS TEXTUAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera: análisis de corpus y reflexión didáctica</i> (de Vega, 2013).</li> <li>- <i>La Historieta en la enseñanza de español como lengua extranjera: una mirada iconoverbal del franquismo</i> (Blanco, 2015).</li> <li>- <i>Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y de la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera</i> (Rodríguez Guerrero, 2017).</li> <li>- <i>Funciones de la literatura en la enseñanza de ELE/L2</i> (del Pozo Díez, 2018).</li> </ul>

**Tabla 4**

*Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de la teoría y propuesta didáctica*

<b>ANÁLISIS DE LA TEORÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla. Las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE</i> (Pérez Sinusía, 2015).</li> <li>- <i>La narrativa del exilio de Mario Benedetti en el aula de ELE</i> (Andrés, 2016).</li> <li>- <i>Ideología y literatura del canon aplicada a la enseñanza ELE. Teoría y propuestas didácticas</i> (Aparicio, 2016).</li> <li>- <i>La narrativa de Cervantes como recurso didáctico en la enseñanza del español aplicado al turismo y el patrimonio en el sur de Túnez</i> (García Flores, 2016).</li> <li>- <i>La poesía, herramienta de comunicación social. Poetas españoles nacidos en la posguerra: Antonio Colinas, Eloy Sánchez Rosillo, Antonio Hernández, Clara Janés, Joan Margarit, Juana Castro. Aplicación didáctica al aula de español como lengua extranjera</i> (Lanseros, 2016).</li> </ul>

- *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos* (Liu, 2016).
- *Estudio cognitivo de la metáfora y metonimia del eufemismo lingüístico de "morir" en chino y español. Análisis contrastivo y su aplicación en ele* (Zhou, 2017).
- *Patrimonio y educación literaria: los clásicos y su recepción* (Palmer, 2019)

**Tabla 5**

*Tesis doctorales españolas 2010-2020: Análisis de datos del aula sin intervención didáctica*

<b>ANÁLISIS DE DATOS DEL AULA SIN INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua</i> (Calvo, 2012).</li> <li>- <i>El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto. El caso de los alumnos tailandeses</i> (Boonyasait, 2016).</li> <li>- <i>El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)</i> (Kuek, 2016).</li> </ul>

**Tabla 6**

*Tesis doctorales españolas 2010-2020: Intervención didáctica, análisis e interpretación de datos del aula*

<b>INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía española a los alumnos chinos a través de la comparación temática del poema español y chino. La comparación temática como herramienta auxiliar en el aula e ELE</i> (Hei, 2014).</li> <li>- <i>El laboratorio de creación teatral (LCT): un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como lengua extranjera (ELE)</i> (Alarte, 2015).</li> <li>- <i>La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la</i></li> </ul>

*gramática en el texto dialógico en ELE* (de Agreda, 2016).

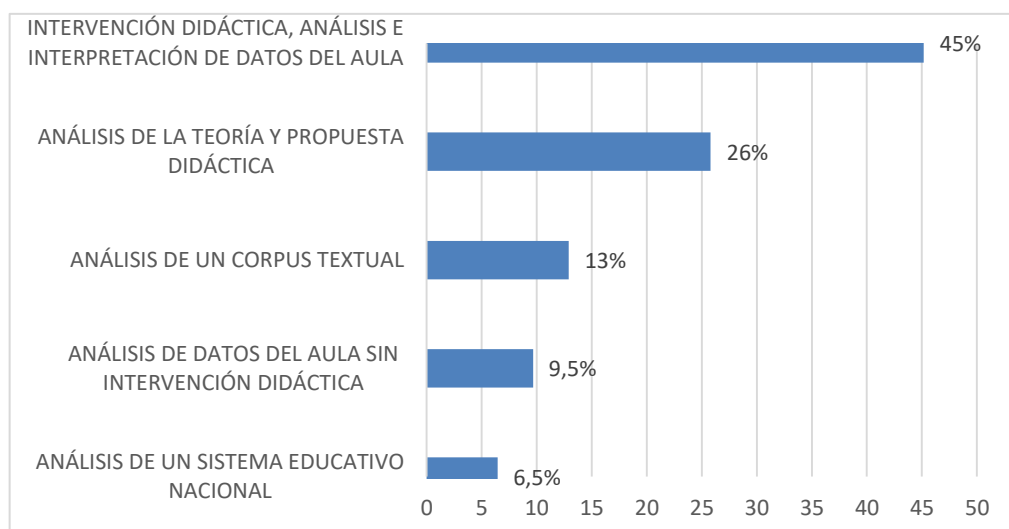
- *La enseñanza de la lengua española a partir de los textos literarios. Análisis del discurso de la narrativa fantástica del siglo XIX* (de Pablos, 2016).
- *La enseñanza de la gramática en español como lengua extranjera a través de la microficción. Un enfoque holístico* (García Perera, 2016).
- *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos* (Albadalejo García, 2017).
- *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en español: análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes filmico-literarios* (Martín Sánchez, 2017).
- *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas* (García Iglesias, 2017).
- *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de la educación literaria en la carrera de letras/español en Brasil* (Blanco, 2017).
- *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE). Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2* (Palacios, 2017).
- *La Actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE: contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula* (Alonso, 2018).
- *La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos: el aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza de Español Lengua Extranjera a través de textos literarios e hipermedia* (Domingues, 2019).

- *El uso del teatro como herramienta para desarrollar los factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera* (Hidalgo, 2019).
- *Intertextualidad y autorreferencialidad en los microrrelatos del Grupo Leonés: aplicaciones didácticas para la enseñanza de español como lengua extranjera* (Mateos, 2019).

Como se puede observar en las cinco tablas anteriores, se ha ido evolucionando de tesis dedicadas a aspectos teóricos o en propuestas metodológicas y programáticas a cada vez más tesis centradas en la intervención educativa y en el análisis de los datos recogidos de estas intervenciones en el aula con alumnos. En la figura 5 se aprecia que un 71% de las tesis diseñan una propuesta didáctica, aunque el 26% no la lleva a cabo directamente con alumnos, mientras que el 45% de las tesis estudiadas utilizan esa propuesta didáctica para intervenir en el aula y extraer los datos para su análisis. Además, un 9,5% de las tesis no presentan una propuesta didáctica específica, pero sí recogen datos directos del aula. Esto conlleva a que casi un 55% de las tesis encontradas sobre literatura y español como L2/LE, entre 2010 y 2020, analizan los datos directamente extraídos de la docencia con alumnos.

**Figura 5**

*Tesis doctorales sobre la enseñanza de la literatura en español como L2/LE y las defendidas en España en el periodo 2010-20, según la finalidad de su investigación (porcentajes)*



No obstante, todavía contrasta con la gran cantidad de artículos y publicaciones sobre este tema en nuestro país (véase el apartado 2.2.5. de esta tesis; Santamaría, 2015). Estos trabajos tratan aspectos tales como lecturas literarias, selección de textos literarios y sus aplicaciones didácticas, propuestas didácticas a partir de alguna obra literaria, panorámicas generales sobre un género literario, literatura con fines lingüísticos, intertextualidad dentro de la literatura y de otras artes, etc. Sin embargo, el formato utilizado —en tesinas y memorias— no facilita la posibilidad de investigaciones cuya finalidad sea la intervención didáctica, en donde la teoría se pudiera estudiar y refrendar con estudiantes en el aula.

Muchas de estas tesinas o memorias de máster son publicadas en Internet. A continuación, se citarán algunos de los autores que han publicado, en los últimos diez años, fin de máster sobre diferentes aspectos de la literatura en la enseñanza del español como L2/LE. La gran mayoría, tras una fundamentación, desarrollan una propuesta didáctica, integradora de destrezas, para llevar al aula dentro de la enseñanza de español como L2/LE. Estas propuestas didácticas pueden versar sobre programas generales de literatura en español (Bernal, 2011; Gancedo, 2013; Hidalgo, 2010; Morales, 2019; Rubio, 2019; Sippula, 2019; Vargas, 2018); propuestas didácticas sobre textos narrativos (Fernández Santiago, 2016; López Prats, 2009; Marín Martínez, 2018; Miguel, 2017; López Sáez, 2010; Paz, 2014; Redero, 2019); propuestas sobre microrrelatos (Borja, 2013; Fernández Cuesta, 2013; Sierra, 2017); propuestas didácticas utilizando la poesía (Cárcamo, 2013; Martín da cuña, 2019; Molina, 2012; Vidal, 2014); propuestas didácticas sobre teatro (Alonso, 2020; López Calonge, 2014); propuestas a partir de literatura clásica o historia de la literatura (García Martín, 2011; Mascato, 2010; Núñez, 2013; Torralba, 2011); propuestas didácticas a partir de textos y autores hispanoamericanos (Fuentes, 2012; López Ramírez, 2016; Valenzuela, 2018; Vidal, 2015); propuestas utilizando la literatura digital o el hipertexto de internet (Damidele, 2009; Escandell, 2011; Sánchez Guayazán, 2016); propuestas a partir de la literatura de tradición oral (Sánchez Villena, 2017); propuestas sobre itinerarios literarios (Ruiz Molina, 2018); y propuestas a partir de adaptaciones literarias (Sánchez Mateo, 2015). Por último, también encontramos dos memorias fin de máster sobre análisis de materiales de español como L2/LE (Cuenca, 2016; Peragón, 2011).



También ha interesado la revisión de tesis doctorales en relación con la metodología utilizada para esta investigación. Con tal propósito, se ha realizado una búsqueda sobre tesis doctorales que estudien fenómenos relativos a la enseñanza de segundas lenguas utilizando alguno de los tres ejes metodológicos que emplearemos en este estudio: el paradigma cualitativo, el enfoque etnográfico y la investigación-acción. Al hacer esta búsqueda hemos diferenciado entre paradigma cualitativo y enfoque etnográfico porque existen autores, de entre los encontrados en esta búsqueda, que se refieren a la utilización de análisis de datos exclusivamente desde un punto de vista cualitativo, sin nombrar el enfoque etnográfico. También reseñaremos los que utilizan la metodología cualitativa y cuantitativa conjuntamente.

Se ha podido constatar que en España, en los últimos años, existe la tendencia en las tesis doctorales en España de analizar los datos desde un punto de vista cualitativo en la investigación de L2/LE (Castaño, 2020; García Balsas, 2018; Hirai, 2017; Orta, 2015; Pérez Serrano, 2015; Pinilla, 2003; Poll, 2017; Sanz, 2019). Aunque, sobre todo, predomina la mixtura metodológica cualitativa y cuantitativa (Boillos, 2016; Cabello, 2019; Dart, 2015; de Carvalho, 2018; Guillén, 2018; Falero, 2018; González Lavín, 2016; Espejel, 2017; Heiser, 2003; Hui, 2016; Hernández Bravo, 2017; Jiménez Naharro, 2017; Jiménez Palmero, 2019; Juste, 2018; Liu, 2016; Mújica, 2014; Ortí, 2016; Rodríguez Lifante, 2015; Vergara, 2017).

Esta utilización de las investigaciones cualitativas o híbridas —cualitativa y cuantitativa- ha ido derivando en una cada vez mayor proliferación en la investigación social de estudios etnográficos, cuyo objeto de análisis es la descripción y la interpretación de resultados. A este incremento investigador no ha sido ajeno la enseñanza de lenguas, tanto como L1 y como L2/LE. Estas investigaciones cualitativas-etnográficas en la enseñanza de L2/LE tienen su origen en Estados Unidos (Farley, 1995; Barret, 2003); pero paulatinamente su uso se está extendiendo a España (Alejaldre, 2016; Alonso, 2018; Alves, 2019; Calderón, 2014; Carretero, 2005; Francos, 2015; Gibert, 2014; González di Pierro, 2010; Hernando, 2018; Liu, 2016; Erdocia, 2016; Puig, 2016; Reyes, 2015; Revilla, 2002; Santos, 2016).

En la búsqueda también se incluyen tesis doctorales que se enmarcaban en la categoría de la investigación en la acción. Se puede constatar la aparición progresiva de

este tipo de estudios en España y en el campo de la enseñanza de lenguas segundas o en trabajos contrastivos: inglés (Jáimez, 2002); alemán (Carretero, 2005); inglés y español (Sánchez López, 2000); francés y español (Martí, 2017); italiano y español (Alessandro, 2011).

También han ido aparecido en España tesis doctorales sobre la enseñanza del español como L2/LE que siguen la línea de las investigaciones en la acción. El primer trabajo que se ha encontrado usando esta metodología de investigación fue un estudio de campo de Revilla (2002) con alumnos brasileños, en donde coinciden investigador y docente y como instrumento de recogida de datos utiliza la observación de clase mediante grabaciones y diarios de la profesora y de los aprendices. Ya en los últimos diez años se han encontrado una investigación de Arias (2011) sobre la interlengua de alumnos universitarios portugueses; un estudio de Giralt (2012), en donde se estudia la adquisición de la pronunciación en español en niveles iniciales; un trabajo de Francos (2015), que se basa en el desarrollo de la interculturalidad con alumnos adolescentes de diferentes nacionalidades; Ramos (2015) estudia las normas de cortesía con alumnos a través de series de ficción por internet; una investigación de Trovato (2015), en donde estudia la mediación lingüística en alumnos italianos; Alarte (2015) centra su estudio en un laboratorio de creación teatral; García Iglesias (2017) focaliza su investigación en la educación literaria en alumnos de nivel inicial; Martín Sánchez (2017) realiza una investigación para evaluar la competencia narrativa a través de referentes literarios y fílmicos; Poll (2017) vuelve a investigar sobre la competencia intercultural a través de secuencias didácticas; Teresa (2017) investiga sobre las posibilidades del portafolio digital para motivar a alumnos en su producción oral; y Falero (2018) centra su estudio en la expresión e interacción oral a través de comunidades virtuales con sinohablantes.

Como consecuencia de esta búsqueda bibliográfica se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. En el periodo 2010-2020 se han encontrado en España 31 tesis doctorales que investiguen, de una manera relevante, aspectos literarios con la enseñanza del español como L2/LE (Tablas 2, 3, 4, 5 y 6). Lo que representa un progresivo interés por esta temática.

2. Este incremento, del mismo modo que en las tesis doctorales, se ha visto reflejado, como se ha especificado con anterioridad, en las tesinas y memorias fin de máster.
3. Aunque las tesis referidas tienen diferentes finalidades de investigación, un 45% de ellas presentan una intervención didáctica en el aula, tras la cual vendría una toma de datos y su análisis correspondiente (Figura 5).
4. Este interés por la literatura en el contexto del español como L2/LE se refleja en el estudio y desarrollo del concepto *competencia* literaria (Blanco, 2017; del Pozo, 2018; de Vega, 2013; Lanseros, 2016; Liu, 2016; Martín Sánchez, 2017; Oliveira, 2006; Palacios, 2017). No obstante, no se ha encontrado ninguna tesis doctoral que tenga como objetivo prioritario su desarrollo y análisis de forma global con estudiantes universitarios de español como L2.
5. Como se ha constatado con numerosas referencias en párrafos anteriores, cada vez está más asentado y extendido en la investigación de la enseñanza de L2/LE el paradigma cualitativo y la metodología etnográfica e interpretativa, bien con recogidas de datos y análisis puramente cualitativos o uniendo procedimientos cuantitativos y cualitativos. Como resultado de esa metodología se utilizan para la recolección de datos procedimientos tan diversos como entrevistas, diarios, grabaciones, observación de clases, etc.
6. Del mismo modo, como se ha referenciado en los párrafos anteriores, se han escrito en los últimos años diferentes tesis doctorales sobre didáctica de español como L2/LE que se enmarcan en la corriente metodológica *investigación en la acción*.

Tras la búsqueda antes referida, y estas conclusiones, consideramos relevante, necesaria y pertinente una tesis doctoral cuya temática sea la mejora de la competencia literaria de estudiantes adultos (universitarios) de español como lengua segunda, a partir de un nivel medio (B1) de competencia comunicativa en español; realizada e investigada en un país hispanohablante (España) y por un hispanoparlante; y, por último, que la metodología utilizada para este estudio práctico esté enmarcada dentro de la investigación-acción y utilizando el paradigma interpretativo.

### 3.1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez estudiada la relevancia de esta tesis, se plantean los problemas de partida al relacionar la literatura con la enseñanza del español como L2/LE, pero esta vez focalizándolos en la relación de la competencia literaria, y no el uso de la literatura en general (para acotar el campo de estudio a esa subcompetencia), y la enseñanza de español como L2 en alumnos universitarios (también para acotar el campo de estudio a ese grupo de estudiantes). Esta nueva reflexión sobre el problema investigado va a dar lugar a una serie de interrogantes que serán el punto de partida de la investigación y la tesis. Estas preguntas nos llevarán a abordar el problema desde una manera descriptiva (exploratoria) y de mejora (formación) (Cases, 2002).

Tras lo anterior, el interés científico se centrará en describir y explicar la competencia literaria de alumnos adultos universitarios de español como L2; siendo estas las preguntas en las cuales se basa esta investigación:

1. Según la percepción conjunta del profesor-investigador y de los propios discentes, ¿qué influye, positiva y negativamente, para que los estudiantes universitarios de español como L2 adquieran y mejoren la competencia literaria en lengua meta?
2. Según la percepción conjunta del profesor-investigador y de los propios discentes, ¿cómo adquieren y mejoran la competencia literaria en lengua meta los estudiantes universitarios de español como L2?
3. Para adentrarnos científicamente en la naturaleza de la competencia literaria y aplicarla más tarde de modo práctico a la docencia en el aula, ¿en qué categorías didácticas debemos dividir y observar la competencia literaria en el ámbito escolar en estudiantes adultos de español como L2/LE?
4. Al intentar que adquieran y mejoren su competencia literaria, ¿es posible hacer una docencia centrada en el enfoque comunicativo con estudiantes adultos de español como L2/LE?

**3.2.**

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## 3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con esta tesis doctoral se pretende investigar la competencia literaria de los protagonistas —los estudiantes— en la enseñanza del español como L2. Para conseguir esto se intentará caracterizar y comprender cómo es el proceso de adquisición y mejora de la citada competencia literaria en los aprendices de español.

Por lo tanto, el fin de la investigación será:

Estudiar, analizar y narrar de qué manera se produce el proceso de adquisición de la competencia literaria en alumnos de español como L2/LE, con un nivel intermedio-alto (B1-B2-C1) de competencia comunicativa en español.

Para hacer más viable y comprensible este fin, se dividirá en dos objetivos principales, con sus diferentes subobjetivos, y cinco objetivos secundarios.

### 3.2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES Y SUBOBJETIVOS IMPLICADOS

1. Estudiar, narrar y analizar cuál es la percepción del profesor-investigador al llevar a cabo como docente un programa específico para la adquisición y mejora de la competencia literaria en español para estudiantes universitarios no hispanohablantes, en un contexto español y con un nivel medio-alto de competencia comunicativa en español.
  - 1.1. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre cómo es el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
  - 1.2. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre qué están aprendiendo los estudiantes.
  - 1.3. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre qué ayuda a aprender y mejorar a los estudiantes.
  - 1.4. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre qué dificultades están teniendo los estudiantes.

- 1.5. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre qué motiva a los estudiantes.
  - 1.6. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre cómo influyen las limitaciones comunicativas en la lengua meta de los estudiantes.
  - 1.7. Conocer la percepción del profesor-investigador sobre cómo utilizan e influye su propia competencia literaria en L1.
2. Estudiar, analizar y narrar cuál es la percepción de un grupo de estudiantes no hispanohablantes, en un contexto hispano y con un nivel medio de competencia comunicativa en español, al seguir un programa específico para la adquisición y mejora de la competencia literaria en español.
    - 2.1. Conocer la percepción de los estudiantes sobre cómo es su propio proceso de aprendizaje.
    - 2.2. Conocer la percepción de los estudiantes sobre qué están aprendiendo.
    - 2.3. Conocer la percepción de los estudiantes sobre qué les ayuda a aprender y mejorar.
    - 2.4. Conocer la percepción de los estudiantes sobre qué dificultades están teniendo.
    - 2.5. Conocer la percepción de los estudiantes sobre qué les motiva.
    - 2.6. Conocer la percepción de los estudiantes sobre cómo influyen sus propias limitaciones comunicativas en la lengua meta.
    - 2.7. Conocer la percepción de los estudiantes sobre cómo utilizan e influye su propia competencia literaria en L1.



### 3.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar y describir cuál es la situación real del uso de la literatura en los cursos generales de español de los centros del Instituto Cervantes del mundo.
2. Estudiar, verificar y describir qué componentes (categorías didácticas) se han de tener en cuenta en el proceso de adquisición de la competencia literaria en alumnos adultos de español como L2/LE. Al ser una categorización eminentemente práctica podrá ser utilizada como referencia por profesorado e investigadores interesados en la materia.
3. Verificar si es posible llevar a cabo actividades comunicativas en donde se intente incrementar la competencia literaria en español como L2/LE para alumnado adulto. Cuando se refiere a “actividades comunicativas” se trata de actividades o tareas que se puedan englobar dentro del ampliamente estudiado enfoque comunicativo.
4. Estudiar, verificar y describir qué géneros, textos y formatos ayudan en el proceso de adquisición y mejora de la competencia literaria en alumnos adultos de español como L2/LE.
5. Como consecuencia de los anteriores puntos 2, 3 y 4, encontrar una línea de trabajo creativa, pragmática y basada en el enfoque comunicativo para que docentes de español como L2/LE puedan incorporar la literatura a su aula en cualquiera de sus géneros o manifestaciones.



**3.3.**

## **HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**



### 3.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

#### Primera pregunta:

---

**Según la percepción conjunta del profesor-investigador y de los propios discentes, ¿qué influye, positiva y negativamente, para que los estudiantes universitarios de español como L2 adquieran y mejoran la competencia literaria en lengua meta?**

---

Con un programa adecuado de educación literaria para estudiantes de español como lengua segunda o con la aplicación sistemática en los programas generales de enseñanza del español como lengua segunda de actividades donde se contemplen objetivos relacionados con la mejora de la competencia literaria. Estos objetivos se crearán en función de las categorías didácticas en las que se divide la competencia literaria, como se verá al hacer la hipótesis sobre la tercera pregunta. También podrá ser importante que profesores y alumnos tomen conciencia de que cierto trabajo en clase estará dirigido a la adquisición y mejora de la competencia literaria.

#### Segunda pregunta:

---

**Según la percepción conjunta del profesor-investigador y de los propios discentes, ¿cómo adquieren y mejoran la competencia literaria en lengua meta los estudiantes universitarios de español como L2?**

---

Al tratarse de alumnos universitarios y con un nivel intermedio-avanzado en español, puede ser que no sea decisivo, para un adecuado progreso, su falta de competencia comunicativa en la lengua meta y el estado previo de su competencia literaria en L1. En cambio, puede ser que sea más importante hacerles experimentar con textos literarios acordes a sus preferencias y necesidades, mostrarles la posibilidad de trabajar con propuestas intertextuales y alejarse de la manera convencional de llevar la literatura al aula.

**Tercera pregunta:**

---

**Para adentrarse científicamente en la naturaleza de la competencia literaria y aplicarla más tarde de modo práctico a la docencia en el aula, ¿en qué categorías didácticas se debe dividir y observar la competencia literaria en el ámbito escolar en estudiantes adultos de español como L2/LE?**

---

Ya han sido estudiadas algunas categorías didácticas de la llamada competencia literaria, las cuales tendrán que ser refrendadas por la práctica. Se trata de identificar textos literarios y sus diferentes géneros, comprensión del texto literario —oral y escrito-, resumir, relación fondo/forma, reconocimiento estético, goce artístico, inferir ideas a partir del texto, una parte o del título, relacionar con otros textos y géneros —intertextualidad- rescribir, producir textos de cualquier género, etc. Aunque al tratarse de estudiantes de español como lengua segunda, es posible que haya que tener en cuenta también otras categorías: expresar gustos y preferencias literarios en general, evocar lecturas pasadas y contrastar con otras en lengua meta, dialogar y discutir sobre un texto y aquellas relacionadas con la prosodia y la rima.

**Cuarta pregunta:**

---

**Al intentar que adquieran y mejoren su competencia literaria, ¿es posible hacer una docencia centrada en el enfoque comunicativo con estudiantes adultos de español como L2/LE?**

---

Uno de los preceptos básicos del enfoque comunicativo es la posibilidad de compatibilizar cualquier actividad o tarea con este enfoque. Además, cualquier acto literario —producción o recepción- es considerado un acto comunicativo de lengua y, por tanto, una muestra real de esa lengua. Entonces, ya sólo quedará llevar al aula un texto literario bajo objetivos, contenidos y características del enfoque comunicativo.

## **3.4.**

# **DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE INVESTIGACIÓN**





## **3.4. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE INVESTIGACIÓN**

### **3.4.1. EJES METODOLÓGICOS**

La finalidad de esta tesis doctoral, como SE HA visto hasta ahora, es explicar el fenómeno educativo de la competencia literaria en la enseñanza del español como L2. Para realizar lo propuesto se ha de llevar a cabo una interpretación adecuada de esa competencia dentro de un espacio real para observar cómo interactúan los diversos participantes en el proceso educativo. De ahí que, tras la recopilación y reflexión teórica, se hizo un estudio práctico en el aula universitaria de español como L2.

Como otros autores, pensamos que es el problema investigado el que debe determinar qué tipo de investigación se requiere y no al contrario (Imbernón, 2002; Pérez Serrano, 2001; Sandín, 2003). O como explica Hernández Pina: “La calidad de un estudio estará determinada por la relación entre objetivos, metodología, hallazgos y contribuciones a la investigación educativa y en última instancia al conocimiento” (2001, p. 105). Esa es la razón por la cual este trabajo consistirá no en medir la conducta o los resultados de un programa de estudios, sino interpretar y comprender de un modo coherente qué—y cómo— está ocurriendo dentro del aula, entendida como un espacio culturalmente definible; siendo el fin de esta interpretación el cambio para la mejora de la práctica docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha investigado la naturaleza del concepto competencia literaria dentro de un aula de español como L2/LE, utilizando el paradigma interpretativo y el modelo de investigación-acción.

#### **3.4.1.1. Primer eje metodológico: paradigma interpretativo**

Las ciencias sociales, a diferencia de las ciencias naturales, estudian personas, y no objetos. Además, las investigaciones sociales siempre se producen en un contexto comunicativo determinado, en el cual se dan relaciones de reciprocidad entre los diferentes individuos. Esta actuación social y comunicativa viene determinada por una constante interpretación de cada uno de los sujetos de su ámbito; siendo fundamental,

al hacer investigación social, estudiar los diferentes comportamientos de las personas estudiadas y, por supuesto, tener en cuenta sus diferentes subjetividades. Esto se traduce a la necesidad en ciencias sociales de crear metodologías cuya interpretación de lo sucedido esté orientado hacia la subjetividad (Habermas, 1988).

Tras esta clara dicotomía en el modo de ver la investigación en ciencias naturales y ciencias sociales, Husén (1988) contrapone el *paradigma de la explicación* con el *paradigma de la comprensión*; refiriéndose el primero a modelos correspondientes a las ciencias naturales y el segundo derivándose de las humanidades. Este paradigma de comprensión se basa en tratar la información recabada de forma holística y cualitativa, buscando prioritariamente la interpretación. Se trata, pues, de un paradigma cuya “finalidad principal es comprender el contexto y las interacciones que ocurren dentro de él” (González di Pierro, 2010, p. 382).

Cohen y Manion (1989), citados por González di Pierro (2010), explican dos paradigmas investigativos en ciencias sociales y educación: *normativo* e *interpretativo*. El primero sigue el positivismo imperante en las investigaciones de las ciencias naturales, ya que se considera que el comportamiento humano está sujeto a ciertas reglas; mientras el segundo, el interpretativo, se refiere al individuo y no a la generalidad del ser humano. La diferencia sustancial de estos dos paradigmas estriba en que el investigador normativo aspira a encontrar reglas generales del comportamiento humano; por el contrario, el investigador interpretativo busca las teorías a partir de los datos que se generan de investigar al individuo y su contexto. En otras palabras, en las investigaciones interpretativas se forman hipótesis y se comprueban dentro del mismo proceso; y esto no solo se consigue con respecto a la forma de los datos obtenidos, sino también teniendo en cuenta cómo se analizan estos datos (Grotjahn, 1987).

Esta inclusión de los datos subjetivos en las investigaciones sociales, que Duranti (2000) ha llamado el *acto interpretativo*, se corresponde con la necesidad de crear nuevos paradigmas en la investigación social y educativa. De ahí que Sandín (2003) afirme que cada vez más existe un cierto consenso en la comunidad científica en identificar tres paradigmas en investigación social y educativa (Arnal et al., 1992; Buendía et al., 1997; Buendía y Colás, 1994; Dezin y Lincoln, 1998; Husén, 1988; del

Rincón et al., 1995; Valles, 1997), los cuales son definidos en estos términos por Sandín (2003, p. 32):

1. “La perspectiva empírica analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista/pospositivista).
2. “La humanística-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo).
3. “La crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma socio-crítico)”.

Arnal et al. (2003) explican que la orientación interpretativa engloba una familia de métodos unidos por su intencionalidad de describir e interpretar la realidad social, lo cual se opone al enfoque positivista. Dentro de este enfoque interpretativo señalan dos diferentes metodologías: la *observación participante* y la *etnografía*.

Si se buscan las principales diferencias del paradigma interpretativo con respecto a otros enfoques, según Meza Cascante (2013), se caracteriza porque define la realidad como múltiple, intangible y holística. La finalidad de este tipo de investigaciones es la comprensión, a través de la interpretación, de las relaciones internas y profundas de los participantes investigados. Por un lado, se acepta que los valores del investigador influyen en el proceso y que esta influencia tiene que estar presente y explícita en todo lo investigado y en la narración final. Por otro, se refiere a la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, siendo en este paradigma una relación de interacción e interdependencia.

Según Palou (2002), el paradigma interpretativo, más allá de ser un marco específico para la investigación social, termina siendo un estilo de investigación cuya intención principal es obtener datos a partir de la observación e interpretación de lo investigado.

Una de las particularidades del paradigma interpretativo será aceptar y valorar “el contexto como un valor constitutivo de los significados sociales” (Erikson, 1989, citado por Sandín, 2003, p. 56). Esto cobra una gran importancia en contextos educativos, ya que cada situación de enseñanza y aprendizaje es única y valiosa en sí misma.

En el paradigma interpretativo se intenta comprender el significado de los fenómenos sociales, pero siempre desde su interior; siendo fundamental la participación del investigador. Esto se cristaliza en que el investigador debe formar parte del escenario donde se produce lo investigado, que debe ser parte del contexto y compartir e interactuar con el resto de los participantes lo que se investiga. Sin embargo, su actividad no se reducirá a la somera participación, sino que al mismo tiempo se ocupará de realizar la interpretación de lo que allí sucede, todo como premisa previa para una comprensión real y activa del hecho investigado (van Manen, 2003).

Como se ha venido resaltando, en la investigación interpretativa se les da un gran valor a los partícipes del fenómeno investigado; es decir, a los seres humanos participantes teniendo en cuenta su subjetividad social; hasta el punto de que se puede intentar dar respuesta a preguntas del tipo de cómo se sienten los participantes o cómo varía su participación a lo largo de la investigación (Alemán, 2004). Esto conlleva que se produzca una doble narración, a veces incluso solapadas: “Las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que observamos y de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen” (Vain, 2012, p. 40).

Esta diferente forma de observar la realidad y de procesar los datos obtenidos se denomina triangulación (Cook y Reichardt, 1995; y Pérez Serrano, 2001). Esto permite al investigador interpretativo relacionar entre ellos diversos grupos, redundando en contribuir a aumentar la credibilidad de la investigación; puede también facilitar la fase de análisis e interpretación de los datos, ya que facilita una mayor cantidad y calidad de criterios para ello (Ramos Méndez, 2005). Es decir, para interpretar coherentemente un hecho que no corresponde al ámbito de las ciencias naturales, y sí al de las ciencias sociales, se deberá atender a las subjetividades implicadas para así construir una objetividad acorde con el fenómeno estudiado (Erickson, 1989). Para llevar a cabo esta suma de subjetividades el investigador mantendrá una progresiva recopilación de datos, que podrán provenir de diferentes técnicas de investigación y que podrán ser modificadas durante todo el proceso (Ayala, 2016).

Lo anterior, esta comprensión real y activa de lo estudiado, en investigación interpretativa no llevará a generalizar conocimientos, elaborar leyes o establecer

relaciones entre variables, sino que esa interpretación de la realidad será investigar en profundidad los significados esenciales de la experiencia. Esto en el campo educativo se constata en intentar desarrollar en cada investigación una “teoría de lo único, es decir, un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (padre, madre o profesor)” (Ramírez y Moreno, 2016, p. 98).

González-Monteagudo (2001), siguiendo a Lincoln y Guba (1985), describe diez características del paradigma interpretativo:

1. Ambiente natural. Los fenómenos naturales han de ser estudiados y comprendidos dentro de su propio contexto.
2. El instrumento humano. Solo el ser humano tiene la capacidad de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.
3. Utilización del conocimiento tácito. Este conocimiento, junto al proposicional, ayuda a encontrar y a apreciar los fenómenos sutiles de las diferentes realidades estudiadas.
4. Métodos cualitativos. Esta metodología se adapta, sin duda, a la multiplicidad de realidades encontradas en investigaciones sociales y educativas.
5. Análisis de datos de carácter inductivo. Este tipo de análisis permite al investigador describir e interpretar la pluralidad de la realidad investigada de una manera más holística.
6. Teoría fundamentada y enraizada. La teoría se va produciendo también en el campo de investigación.
7. Resultados negociados. Esta negociación implica que el investigador contrasta los significados e interpretaciones que el mismo ha ido adquiriendo con el resto de participantes en el contexto estudiado.
8. El informe tiene la forma de estudio de casos. El informe final es mucho más que un informe técnico, recogiendo aspectos como el papel de investigador, una descripción del contexto, de los participantes, etc.
9. Interpretación ideográfica. La investigación remite al caso concreto investigado y a su contexto específico, así como a la relación establecida entre el investigador y los informantes.

10. Criterios especiales para la confiabilidad. A diferencia de los criterios básicos en toda investigación convencional (validez, fiabilidad y objetividad), la investigación interpretativa centra su credibilidad en el proceso que conlleva la propia investigación y en los resultados que genera dicho proceso.

Una vez explicado qué significa en investigación social y educativa *paradigma interpretativo*, será necesario matizar una cuestión. Este paradigma intenta ir más allá de la dualidad entre la llamada investigación cuantitativa vs. investigación cualitativa, alejándose de cualquier dogmatismo a la hora de investigar fenómenos sociales y educativos. Bien es verdad, y de ello no cabe ninguna duda, que el interpretativismo es afín al estilo de recogida y análisis de datos de las investigaciones cualitativas; sin embargo, intenta ir más allá siendo permeable a otras técnicas que, por ejemplo, puedan tener un origen en la investigación cuantitativa.

De ahí que este enfoque se pueda considerar como un conjunto de prácticas orientadas hacia la interpretación de la realidad estudiada, sin privilegiar unas metodologías frente a otras, puesto que en ella tienen cabida diversidad de disciplinas; siendo como la consecuencia de esto el uso de diferentes técnicas, incluyendo estudios estadísticos (Denzin y Lincoln, 2012). Como indica Pérez Serrano, esta complementariedad es posible y está cada vez más aceptada: “La ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporcionan una visión más amplia de la realidad. Esto significa que, como antes decíamos, se complementan” (2001, p. 53).

Para justificar el uso de investigación interpretativa frente a investigación cualitativa, se seguirá a Carretero (2005) e Imbernón (2002):

1. Es un término inclusivo.
2. Evita nombrar este paradigma como cuantitativo, a pesar de que se puedan utilizar ciertos procedimientos cuantitativos; siempre y cuando la base sea el análisis de los datos de forma cualitativa.
3. Se centra en el aspecto humano de la vida en sociedad por parte del investigador para su percepción y exposición.
4. Asume que los individuos, y sus subjetividades, son los garantes de una verdadera interpretación en todo proceso de investigación social y educativa.

Con todo lo anterior cabe afirmar que el objetivo de una investigación en educación, con su particular naturaleza social y cultural, no parece que sea cuantificar ese hecho educativo, sino más bien analizar e interpretar lo sucedido en esa situación particular; siendo para esto clave saber identificar, comprender y categorizar los elementos y factores más significativos de esa realidad investigada, así como la relación y percepción establecida entre los diferentes participantes. En definitiva, que para este fin será idóneo basarse en el paradigma interpretativo y en su “visión de una realidad holística, global, dinámica y polifacética” (Alessandro, 2011, p. 273), lo cual servirá para tener una perspectiva desde dentro del hecho investigado en sí y, al mismo tiempo, apoyarse en una manera de investigar basada en un proceso donde cobre gran relevancia lo intuitivo, lo subjetivo y lo inductivo.

Dado que, como se ha explicitado con anterioridad, en esta tesis nos interesa interpretar una situación educativa específica, como es la competencia literaria en la enseñanza de español como L2, la investigación seguirá el paradigma interpretativo. Esta elección es obvia puesto que el fin de este paradigma es la comprensión e interpretación de todos los participantes, de forma holística y múltiple, que intervienen en el hecho investigado. Al respecto, es muy esclarecedora la siguiente reflexión:

Es difícil que las perspectivas interculturales y la sensibilidad cultural de alumnos, docentes y demás implicados en la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras, puedan ser medidas o investigadas por medios experimentales. Lo que se puede es intentar descubrirlas, describirlas, explicarlas, relacionarlas e interpretarlas. (González Di Pierro, 2010, p. 381)

#### **3.4.1.2. Segundo eje metodológico: Investigación-acción**

Una vez descrito el enfoque utilizado en esta investigación, es hora de centrarse en la metodología a seguir para esta tesis doctoral. Cook y Reichardt (1995), como recoge Meza Cascante (2013), distinguen diferentes metodologías según se trate de investigaciones cualitativas y cuantitativas. De ese modo, a los estudios cuantitativos le asignan los siguientes métodos de investigación: técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, test “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos, multivariados, estudios de muestra, etc.; en cambio, para los estudios cualitativos

consideran a la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas a profundidad y la observación participante y la investigación-acción.

A nuestro entender —siendo docente antes que investigador—, parece obvio que la investigación educativa debe estar centrada en el estudio de problemas reales educativos para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, siendo, entonces, el objetivo final de toda investigación educativa que el profesorado pueda utilizar el estudio y sus conclusiones en la práctica educativa, o lo que es lo mismo, en el aula con sus alumnos (Imbernon, 2002). De ahí que, recogiendo otra vez aquello de que el método debe adaptarse al problema, se realizará una investigación-acción, entendida como un proceso de investigación que está destinado continuamente a modificarse en espirales de investigación y acción (Pérez Serrano, 2001; Imbernon, 2002).

Aunque en sus inicios tuvo una gran influencia positivista (Blanco et al., 2013), la mayoría de autores afirman que los estudios que emplean la investigación-acción se sitúan inmersos en estudios cualitativos, en concreto dentro del paradigma interpretativo y crítico (Sandín, 2003). Esto es consecuencia de que con esta metodología se busca una transformación real de las prácticas educativas a través de una participación de todos los integrantes en el proceso educativo investigado; y ese cambio de consciencia del docente solo se puede conseguir yendo más allá de la mera descripción y observación de lo que sucede en su aula. Para que suceda esa transformación real se deberá reflexionar, interpretar y comprender los diferentes procesos que vayan sucediendo con sus alumnos en su docencia, siempre a través de un diálogo activo entre todos los propios alumnos y el docente-investigador.

El término *investigación-acción* incluye una gran amalgama de tipos de investigación, de ahí que sea difícil delimitarlo, aunque siempre existen ciertos nexos en común que se asemejan en cuanto al estilo de investigación que llevan a cabo. Se podría afirmar que dentro de la familia de esta manera de investigar es reconocible porque son investigaciones participativas, basadas en la experiencia, orientadas a la acción en su sentido más práctico y no son propiedad exclusiva de una tradición investigadora (Romera-Iruela, 2011).

Como génesis de la investigación-acción, se podría decir que paulatinamente se fue creando un interés por la idea de que los métodos hipotético-deductivos (formales)



no eran suficientes para explicar los fenómenos educativos, ya que en la cotidianidad educativa se intercalan las diferentes acciones dentro de dos “marcos de comprensión”: los formales (u objetivos) y los no formales (o subjetivos), viniendo estos últimos marcados por la contextualidad, la situacionalidad y la significación, cada una de ellos específico de cada acto educativo. Esto llevó a pensar a algunos investigadores la necesidad de crear métodos que atendieran esa no formalidad y subjetividad para la solución de un problema determinado (Blanco et al., 2013).

No obstante, este tipo de investigación no solo se ha circunscrito exclusivamente al ámbito educativo. Se pueden distinguir dos vertientes básicas en la investigación-acción, igualmente fecundas: una sociológica y otra específicamente educativa, “inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse, John Elliott y otros” (Colunga et al., 2013, p. 18).

Sandín afirma que hay dos corrientes en la investigación-acción en educación, que se derivan del uso del enfoque interpretativo y crítico: la *práctica* y la *crítica*. Y se refiere a sus diferencias de la siguiente manera: “Si bien formalmente pueden presentar similitudes, difieren sustancialmente en las hipótesis de partida epistemológicas, políticas...” (2003, p. 162).

En el nivel epistemológico, para la vertiente crítica de la investigación-acción el verdadero conocimiento se produce a través de cuestionar la realidad distorsionada de los diferentes actores en educación. En cambio, en la investigación-acción práctica el conocimiento se construye a través de los participantes y de una profunda reflexión se puede producir esa mejora educativa.

En el nivel político, que es consecuencia de lo anterior, las diferencias también son ostensibles y tiene que ver con cómo se entiende el problema investigado. Para la investigación-acción crítica debe existir un proceso de autocrítica para identificar las distorsiones, lo cual quiere decir que las interpretaciones de los docentes deben ir encaminadas hacia esa identificación y resolución de problemas. Por el contrario, en la investigación-acción práctica el objetivo no es tanto la resolución de dichos problemas, sino que los profesores adquieran una cierta competencia en la racionalidad científica para la resolución de cualquiera de los problemas que le puedan devenir en su docencia.

La investigación-acción se adhiere a una forma de investigar democrática y abierta. Una constante en su uso es el interés manifiesto por los problemas reales en el ámbito educativo. Este interés conlleva a la toma de decisiones, lo que aúna la investigación con la acción, y para ello el investigador puede utilizar diferentes métodos y técnicas (Pérez Serrano, 2001).

Sin embargo, esto no tiene que hacer pensar que se trata de un estilo de investigación impreciso y poco científico. Como señala Burns (2010), la investigación-acción ha de adoptar un enfoque crítico y sistemático. Esta actitud de autorreflexión del profesor investigador hacia su propio trabajo en el aula no significa que este entienda su docencia como negativa y poco efectiva, sino lo contrario, normalmente se tratará de profesorado con una gran vocación e inquietud de mejora:

Así, en la investigación-acción, la consecuencia de esa reflexión sistemática sobre su propio contexto educativo por parte del profesor es la adquisición de una consciencia de qué y cómo mejorar su docencia diaria pensando en sus alumnos:

Es una investigación sistemática de un aspecto determinado de la enseñanza o el aprendizaje. La intención del profesor es comprender la enseñanza y el aprendizaje que está surgiendo en el aula, y usar la comprensión ganada para mejorar su práctica de forma que los alumnos puedan aprender de manera más eficaz. (Sævikstrand, 2015, p. 50)

La investigación-acción en el ámbito educativo se define principalmente porque se trata de un estudio que es llevado cabo habitualmente por profesores, que es cooperativa y que aspira a cambiar algo con respecto al problema académico estudiado (Nunan, 1990). Esta actitud investigadora del docente servirá, como se ha venido explicando, para tomar consciencia con su práctica educativa, ser más críticos sobre su actuación en el aula y estar más preparados para el cambio; es decir, para tomar una actitud más autorreflexiva sobre la actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de él mismo, como de los alumnos y del resto de participantes en la educación. La intención del profesor es comprender la enseñanza y el aprendizaje que está surgiendo en el aula, y usar la comprensión ganada para mejorar su práctica de forma que los alumnos puedan aprender de manera más eficaz.

Correlativo a esa cooperatividad, también debe ser implicacional y participativa, buscando siempre la mejora de la educación en concreto; y esta mejora se puede producir para promover el cambio tanto en las personas como en las instituciones. A pesar de que en sus orígenes buscaba siempre una mejora de orden social y más general, en la actualidad se han ampliado los objetivos de la investigación-acción, desde la resolución de problemas de un gran grupo hasta un problema individual (Pérez Serrano, 2001). De ahí que su campo de aplicación en educación sea muy vasto: “Como método de exploración y de solución de problemas, la investigación acción se puede aplicar a microproblemas y a trabajos a gran escala siempre que impliquen un cambio” (Hernández Pina, 2001, p. 119).

Para sintetizar, nos referiremos a seis características básicas de la investigación-acción (Altrichter, Kemmis, Mctaggart y Zuber-Skerritt, 2002; Calderón et al., 2012):

1. Crítica, ya que además de mejorar su práctica, los participantes deben ser agentes de cambio personal y social.
2. Responsable, al dirigir los avances a la mejora de lo público.
3. Participativa, al contribuir a la igualdad de la investigación.
4. Colaborativa, por realizarse desde las personas afectadas por el problema.
5. Reflexiva, puesto que analizan y desarrollan conceptos y teorías sobre sus experiencias.
6. Autoevaluada, ya que consiste en que el profesor evalúe las cualidades de sí mismo tal como se manifiestan en su acción educativa.

En cuanto al proceso de la investigación-acción llevada a cabo por profesores, Chamot, Barnhardt y Distrine (1998), citados por Sævikstrand (2015), describen cinco fases:

- 1. Elección de una pregunta:** El profesor, basándose en sus observaciones del aula, escoge un problema a resolver, que le llevará a una pregunta directa de carácter práctico. Será fundamental la precisión y de esta pregunta, así como la consciencia que su respuesta o resolución llevaría a una información significativa para su propia docencia. No se trata de encontrar la objetividad o verdad sobre el problema tratado, sino de buscar cómo mejorar las prácticas educativas, y

para ese fin se intenta comprender mejor esa situación educativa y descubrir las condiciones en las que se desarrollan (Pérez Serrano, 2001).

- 2. Diseño y recogida de datos:** El profesor decide cuál es la información pertinente que debe recoger para responder a la pregunta de la investigación y, al mismo tiempo, diseña cómo va a ser la recogida de esos datos. Todo esto este proceso se debe construir para obtener una acción de cambio en la docencia; de ahí que, a veces, el diseño puede incluir una programación novedosa o un cambio sustancial en el currículum antes aplicado (Pérez Serrano, 2001). Aquí esa recolección de información se puede hacer desde muy diversos procedimientos: diario del profesor, notas de campo, exámenes y documentos de la clase, entrevistas a los alumnos, otros profesores y padres, cuestionarios, grabaciones, fotografías, etc. Aunque el diseño prevea un número importante de circunstancias a observar, será vital tener en cuenta que este estilo de investigación es muy permeable a modificaciones de lo previsto, revisiones y retroalimentaciones.
- 3. Análisis de los datos:** Ahora el docente inicia el trabajo que le llevará a comprender la situación educativa estudiada en su docencia. Como se puede observar, la mayoría de estas técnicas anteriormente descritas para la obtención de los datos conducen a un análisis cualitativo-interpretativo de lo sucedido en el aula; no obstante, al tratarse de una observación abierta, también se podrán utilizar datos de forma cualitativa. El fin de todos los datos obtenidos será su reducción para acercar al docente-investigador a la comprensión de lo acaecido en su aula. Para ello se servirá de la triangulación, cuyo objetivo será analizar e interpretar qué, cómo y por qué sucede, siempre de forma holística y a través de las diferentes subjetividades de los diversos participantes en el proceso de estudio.
- 4. Redacción del informe:** En esta fase el profesor tendrá que organizar todo lo analizado y eso le llevará a la redacción del informe, en donde aparecerán los resultados y unas conclusiones. Cabe destacar que para ese cambio educativo concreto al que se aspira no es suficiente describir lo sucedido, de ahí que sea necesario comprender e interpretar la realidad para transformarla: “La reflexión rememora la acción tal como queda registrada a través de los diferentes

instrumentos, pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que se han manifestado en la acción” (Pérez Serrano, 2001, p. 191). Y esta reflexión se ha de textualizar en el informe final junto a la descripción de cómo se ha desarrollado y evolucionado la investigación del problema tratado, así como los efectos de las acciones tomadas; es decir, relatar sistemáticamente lo investigado y su proceso. Para terminar este informe el investigador-profesor expondrá sus conclusiones; pero estas no se pueden quedar en concluir con los resultados hallados, sino que deben llevar a la replanificación para facilitar en su propia aula la aplicación sencilla y práctica de lo estudiado y reflexionado.

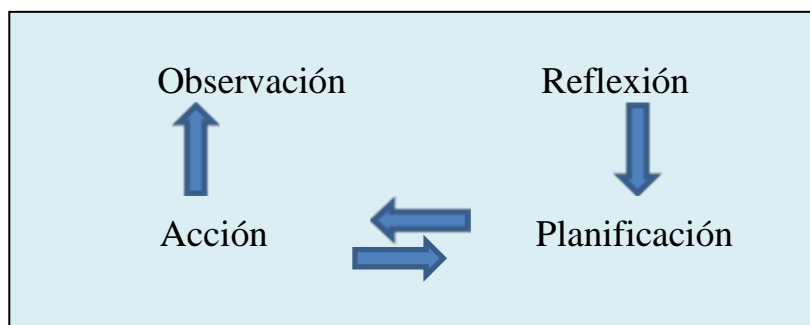
- 5. Aplicación al aula:** En esta última etapa el profesor-investigador deberá trasvasar e incorporar los resultados de toda su investigación a su trabajo cotidiano con sus alumnos en clase, para proseguir verificando si sus observaciones y lo replanificado han surtido el efecto esperado en su propia docencia y qué descartar en esa replanificación.

Obsérvese que esta quinta fase da lugar a un nuevo proceso de investigación, ya que se vuelve a plantear un nuevo problema o pregunta (¿es eficaz lo replanificado?), lo cual constituye un nuevo comienzo en el proceso antes explicado. En la investigación-acción esto se conoce como *espiral reflexiva*, porque se trata de un proceso con un final abierto consistente en detectar un problema o ámbito de mejora, observar la acción, analizar y reflexionar sobre lo sucedido, planear cambios y mejoras de esa situación, ejecutarlos, registrar los resultados y volver a observar para iniciar ciclos reiterativos que conduzcan a la mejora continua de la práctica docente (López, Quintero y Zuluaga, 2003).

Cada ciclo de esta espiral reflexiva necesita siempre de una observación, una reflexión, una planificación y una acción.

**Figura 6**

*Ciclo de la espiral reflexiva en investigación-acción*



Como se puede observar en la figura anterior, esta espiral reflexiva se retroalimenta continuamente, lo que da lugar a continuos y diferentes ciclos investigativos.

No obstante, como indica Hernández Pina, entre los diferentes modelos de investigación-acción se encuentra el modelo de Gibbs (1988), en donde se aplica el ciclo simplemente una vez sin que haya una replanificación explícita al terminar el ciclo, dejándose abierta esa posibilidad para futuras acciones. Para Gibbs estas serían las cuatro fases:

1. Desarrollar un plan de acción para así mejorar lo que está sucediendo en el aula.
2. Actuar para llevar a cabo el plan.
3. Observar los efectos de la acción.
4. Reflexionar sobre esos efectos como base de futuros planes y acciones (Hernández Pina, 2001, p. 123).

Al ser un estilo de investigación tan flexible y abierta, estas espirales reflexivas se producen al terminar el ciclo, pero también en cada de fase del proceso, puesto que la autorreflexión debe ser parte innegociable e incuestionable de la investigación acción. Y más teniendo en cuenta que en un gran número de este tipo de estudios se suelen llevar a cabo solo con un docente-investigador, en su propia aula e investigando una situación de clase determinada, todo para conseguir un cambio didáctico explícito y concreto.

Sin duda este aspecto, la posibilidad de buscar un cambio educativo real y concreto en la propia docencia, es lo que nos llevó a utilizar la investigación-acción en

este estudio. Como ya nos hemos referido con anterioridad, el propósito era indagar (en sentido amplio) sobre la competencia literaria en la enseñanza de español como L2, de ahí que se ajustara perfectamente la investigación-acción a estas intenciones, ya que brindaba la posibilidad de estudiar este fenómeno por nosotros mismos, en nuestra propia aula y con nuestros propios alumnos. Además, el aspecto sustancial antes aludido, todo eso nos llevaría a proponer ese cambio educativo: una propuesta de programa para la mejora de la competencia literaria con alumnos universitarios de español como L2.

Para terminar este apartado se citarán unas palabras que resumen perfectamente la esencia de la investigación-acción y su aplicación al mundo educativo:

Metodológicamente supone un proceso modesto y sencillo al alcance de todos, pero a la vez que lleve a la participación procesual, a asumir crítica y estructuralmente la realidad, a la reflexión seria y profunda de las causas y tendencias, a conclusiones científicas, a estrategias concretas y realizables, a una planeación, a una praxis-acción renovada y transformadora en la que vaya interviniendo toda la comunidad, a una continua aplicación sobre la praxis para hacerla cada vez más liberadora y transformadora de la realidad. (Pérez Puente, 2006, p. 208)

### **3.4.2. FASE DE EXPLORACIÓN: CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA LITERARIA EN ESPAÑOL COMO L2 A PROFESORADO DEL INSTITUTO CERVANTES.**

La investigación comenzará con un estudio exploratorio sobre la utilización de la literatura por parte de docentes de español como L2/LE. Se realizará un estudio a los docentes de plantilla de las distintas sedes del Instituto Cervantes, enviada por correo electrónico, con un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Siguiendo una metodología no experimental, los datos se analizarán cuantitativa y cualitativamente. Con este estudio se intentará investigar el primer objetivo secundario (véase el apartado 3.2.2.1. de esta tesis). Los datos aportados servirán para hacer más cooperativa la investigación, puesto que estarán colaborando conmigo otros docentes y, al mismo

tiempo, se podrá tener una descripción del “clima pedagógico” (Ramos, 2005, p. 187) con respecto a la educación literaria en español como L2/LE en los institutos Cervantes de todo el mundo.

Se considera esta fase exploratoria muy pertinente ante la escasez de estudios que investiguen los hábitos de los docentes de español como L2/LE con respecto a la utilización de la literatura en sus clases. Tan solo se ha encontrado una tesis doctoral que investiga, a través de entrevistas, cuál es la experiencia de alumnos y profesores de español como L2/LE con respecto a la literatura infantil y juvenil<sup>85</sup>.

El análisis de los datos del cuestionario y su interpretación se han utilizado de manera indirecta en otros estadios de la tesis; por ejemplo, como apoyo y ayuda en la elaboración y reelaboración de las categorías de investigación o para el diseño de la secuencia didáctica para la mejora de la competencia literaria con alumnos de español como L2/LE (siguiente fase en esta tesis). Todo esto es parte de la investigación-acción que se realiza en esta tesis doctoral, puesto que contribuye a las espirales de investigación (el cuestionario en sí) y de acción (la aplicación práctica en categorías o en el diseño de las actividades para la secuencia didáctica).

Concretamente, la exploración de los conocimientos de los docentes de español como L2/LE del Instituto Cervantes acerca del desarrollo de la competencia literaria en sus clases se centró en una consulta a través de un cuestionario *ad hoc*. A continuación, se desarrollan los aspectos principales de este estudio exploratorio.

#### 1. Profesorado del Instituto Cervantes

- **El Instituto CERVANTES: su actividad<sup>86</sup>**

El instituto Cervantes es un ente de derecho público español que nació en 1991. Su principal objetivo es la promoción, la difusión y la consolidación internacional del español como lengua propia de la comunidad hispanohablante en su conjunto. Esto a efectos prácticos implica enseñar el español por todo el mundo (así como también otras

---

<sup>85</sup> Según este estudio, casi la mitad de los profesores encuestados utilizan o han utilizado la literatura infantil o juvenil en sus clases, aunque se observa una preferencia por otros tipos de literatura (Ruppl, 2006).

<sup>86</sup> La mayor parte de la información en este apartado ha sido extraída, excepto cuando se cite otra fuente, de la página web del propio Instituto Cervantes: <http://www.cervantes.es>



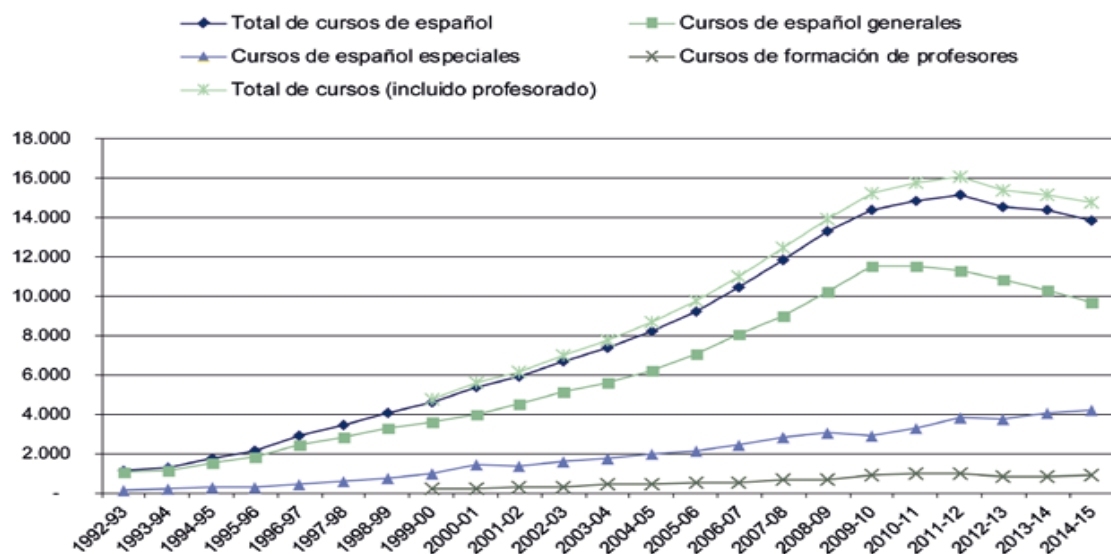
lenguas del territorio español) y difundir la cultura que deriva del mundo hispano. Como particularidad encontramos que el Instituto Cervantes solo desarrolla su labor docente de español como LE fuera de los países hispanohablantes. Esta docencia se realiza en 63 sedes principales, repartidas por todo el mundo con sus respectivos centros satélites, bibliotecas y fondos bibliográficos, culturales y artísticos, estando presente en 83 ciudades de 45 países. Además, hay 203 centros acreditados por el Instituto Cervantes para impartir español en España y en todo el mundo.

Desde su comienzo, el número de cursos, tanto generales como especiales y de formación del profesorado, que ha ido ofreciendo el Instituto Cervantes en sus distintas sedes ha experimentado un fuerte incremento, hasta estabilizarse en los últimos años, pasando de una cifra inferior a los 2.000 cursos impartidos en el año 1992-1993 a los más de 14.000 contabilizados en 2014-2015, tal y como se aprecia en la figura 7.

**Figura 7**

*Gráfico de la evolución del número de cursos ofrecidos por el Instituto Cervantes*

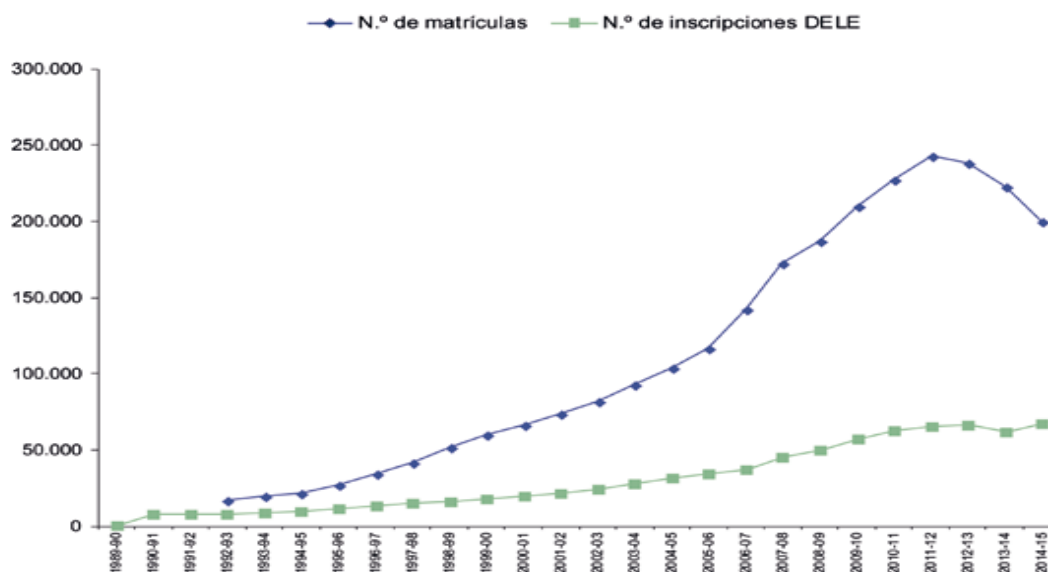
(Instituto Cervantes, 2016, p. 14)



En cuanto al número de alumnos que estudian español en sus diferentes sedes, después de un largo periodo de incremento continuado, en los últimos años se ha producido un ligero descenso. No así el número de matriculados en los exámenes DELE que, como muestra la figura 8, mantiene una tendencia ascendente.

**Figura 8**

*Gráfico de la evolución de las matrículas e inscripciones DELE del Instituto Cervantes desde su creación hasta el curso 2014-15 (Instituto Cervantes, 2016, p. 13)*



En la actualidad, en el curso 2018-19 se matricularon 148.670 alumnos. De los cuales 126.051 correspondieron a alumnos presenciales que estudiaron español en cursos generales (90.127) o en cursos especiales (35.924). El resto de las matrículas se repartieron entre 13.971 participantes en cursos de formación del profesorado y 8.648 licencias vendidas en los cursos de la plataforma AVE (Aula Virtual de Español). Con respecto a la obtención del Diploma de Español DELE, en las diferentes convocatorias del curso 2018-19 se inscribieron 118.586 candidatos en los diferentes niveles (Instituto Cervantes, 2019b).

El Instituto Cervantes también tiene una intensa actividad cultural. En 2018-19 se celebraron 5.160 actos culturales en su conjunto de sedes: ciclos de cine y proyecciones de películas (40%); las relacionadas con literatura y pensamiento (22%); y música y artes escénicas (14%). Estos actos se llevaron a cabo en colaboración con 2.491 entidades; participando casi 4.300 artistas, escritores, científicos, músicos y ponentes. En total, a todos estos actos culturales asistieron de manera presencial más de 563.000 personas (Instituto Cervantes, 2019b).

En cuanto a la investigación, “el Instituto Cervantes definía también sus líneas de investigación, que deberían centrarse en analizar la situación del idioma español y en cómo los resultados de este análisis podían mejorar la enseñanza de esa lengua” (Instituto Cervantes, 2016, p. 39). Esto ha llevado a realizar diferentes y variadas

acciones durante estos casi treinta años. Destaca la organización periódica del Congreso Internacional de la Lengua Española, cuya primera edición se celebró en 1997 en México; el Centro Virtual Cervantes (CVC) y los cursos de español por Internet, AVE (Aula Virtual de Español); un gran desarrollo de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE); y diferentes publicaciones y anuarios en donde se explica la situación del español en el mundo y en donde se intenta reflexionar sobre cómo afianzar el crecimiento que la lengua española ha mantenido estos últimos años, tanto fuera como dentro de Internet.

Aunque sin duda hay que destacar la elaboración del *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006), magna obra que es la continuación del primer currículo del Instituto Cervantes de 1994. Este documento es vital para la enseñanza de español como L2/LE (véase el apartado 2.2.5.1.) y pretende crear unas bases comunes para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español, actualizando a nuestra lengua las directrices generales del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Siguiendo el *Marco común*, el *Plan curricular* se articula en función de los ya consolidados seis niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), explicitando en cada uno de estos niveles los objetivos y contenidos de la enseñanza y aprendizaje del español como L2/LE (García Santa-Cecilia, 2008).

Otra de las labores fundamentales del Instituto Cervantes es la formación del profesorado de español como L2/LE. Esta formación, tanto presencial como a distancia, está diseñada para profesores de la propia institución y externos a ella. A los diferentes cursos de formación para profesorado que se imparten en las 63 sedes actuales, hay que sumarle los que se imparten en el Centro de Formación de Profesores de Alcalá de Henares, creado en 2004; cuyo objetivo es ser referencia para instituciones y profesionales de la formación de formadores en el ámbito de español como L2/LE.

Desde el punto de vista cuantitativo el número de personas que aprende español en el Instituto Cervantes no tiene una gran representatividad si lo se compara con los casi 22 millones de estudiantes de español como LE en el mundo (Instituto Cervantes, 2019a); sin embargo, por razones cualitativas, como las expuestas anteriormente, el Instituto Cervantes es considerado en el mundo como una institución de gran prestigio, por su docencia y su desempeño en la llamada diplomacia cultural, al mismo nivel que

las otras grandes lenguas del mundo: *British Council* (inglés), la *Alliance Française* (francés) o el *Goethe-Institut* (alemán).

- **Características del profesorado del Instituto Cervantes**

Para acercarse a las características básicas del profesorado de esta institución, nos hemos centrado en dos documentos del propio Instituto Cervantes. El primero se trata de un análisis inductivo, a través de diferentes grupos de discusión, sobre las categorías esenciales que debe tener un buen profesor del Instituto Cervantes; y el segundo se trata de un artículo descriptivo, basándose en las competencias que un docente del Instituto Cervantes debe tener.

El primer documento se titula *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (Instituto Cervantes, 2011). Se trata de una investigación cuyos datos se han analizado cualitativamente con el fin de dar a conocer las creencias realistas y actuales sobre qué es ser un buen profesor del Instituto Cervantes. Para este propósito se crearon cuatro grupos de discusión con diferentes agentes relacionados con la enseñanza de español como L2/LE: profesorado y alumnos del Instituto Cervantes, personal de la propia institución y expertos externos.

Los datos se analizaron cuantitativamente dando como resultado un listado de características (categorías generales) que tendría un buen profesor del Instituto Cervantes. De acuerdo con la percepción del profesorado y de los alumnos, éstas serían las más importantes ordenadas de mayor a menor importancia:

Según las **creencias de los profesores** participantes en el estudio:

- Tiene formación.
- Promueve una enseñanza centrada en el alumno.
- Se desarrolla profesionalmente.
- Gestiona el proceso de aprendizaje.
- Tiene flexibilidad y capacidad de adaptación.
- Tiene experiencia docente.
- Fomenta valores.

Según las **creencias de los alumnos** participantes en el estudio:

- Tiene formación.
- Promueve una enseñanza centrada en el alumno.
- Gestiona el proceso de aprendizaje.
- Tiene flexibilidad y capacidad de adaptación.
- Se desarrolla profesionalmente.
- Tiene experiencia docente.

El segundo documento —que fue la continuación del anteriormente citado— se titula *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) y trata de describir las competencias que se esperan que desarrollen a lo largo de su carrera los propios profesores del Instituto Cervantes, todo para conseguir una enseñanza de calidad en todos sus centros. En este estudio se entiende las competencias del profesorado de L2/LE “como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” (Instituto Cervantes, 2012, p. 7).

Sin tratar de ser descriptores cerrados, hablan de un modelo a seguir de ocho competencias clave, cada una de las cuales engloba a cuatro competencias específicas:

Organizar situaciones de aprendizaje.
Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.
Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.
Planificar secuencias didácticas.
Gestionar el aula.
Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.
Garantizar buenas prácticas en la evaluación.
Promover una retroalimentación constructiva.
Implicar al alumno en la evaluación.

Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
Facilitar la comunicación intercultural.
Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
Adaptarse a las culturas del entorno.
Fomentar el diálogo intercultural.
Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.
Definir un plan personal de formación continua.
Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.
Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
Gestionar las propias emociones.
Motivarse en el trabajo.
Desarrollar las relaciones interpersonales.
Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
Participar activamente en la institución.
Trabajar en equipo en el centro.

Implicarse en los proyectos de mejora del centro.
Promover y difundir buenas prácticas en la institución.
Conocer la institución e integrarse en ella.
Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.
Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Este buen número de competencias clave y específicas llevarán al Instituto Cervantes a la futura elaboración de estándares que describan el nivel profesional de su profesorado. Como se puede comprobar, la propuesta es muy ambiciosa y pormenorizada, basándose en competencias que tienen que ver con el propio desarrollo personal, afectivo y profesional del docente, con la gestión y observación de su enseñanza y de sus discentes, con su desarrollo intercultural, con su relación e implicación con el propio Instituto Cervantes y, por supuesto, con su dominio y motivación hacia las TIC.

Tanto el Instituto Cervantes como su profesorado de plantilla gozan de un gran prestigio en el mundo de la enseñanza de español como L2/LE. Esto fue lo que nos llevó a elegir a los profesores de esta institución para este cuestionario sobre cómo usaban la literatura en sus aulas, ya que nos daría la visión y creencias de un grupo de profesores muy experimentados e inmersos en una docencia muy centrada en el español como L2/LE. Además, a diferencia del profesorado universitario, esta población docente principalmente imparte cursos generales (a todos los niveles) de español como L2/LE, y no cursos especializados en literatura, teatro, épocas estéticas, etc. Esto era lo ideal puesto que este estudio es sobre la utilización de la literatura dentro de la enseñanza

genérica del español como L2/LE; es decir, de la mejora de la competencia literaria pero siempre como integrante de la competencia comunicativa del alumno.

## **2. Cuestionario sobre literatura en español como L2/LE**

El uso de cuestionario es muy habitual en ciencias sociales y está cada vez más extendido en investigación sobre enseñanza de lenguas. Dentro de la enseñanza es frecuente que el cuestionario se utilice para investigar sobre usos y creencias del profesorado en una docencia específica, tanto como investigación en sí misma o como estudio exploratorio que sirva de base para investigaciones superiores. La enseñanza de español como L2/LE también se ha hecho eco de la necesidad de conocer, de forma empírica, qué y cómo piensan los docentes sobre su propia práctica educativa.

Ya paradigmático del uso del cuestionario en el mundo de español como L2/LE resulta el ambicioso estudio de Muñoz, Rodríguez y Cruz (2017), en donde investigan de forma cualitativa y cuantitativa —a través de un cuestionario con 57 preguntas— el perfil laboral, formativo e investigador de los profesionales de español como L2/LE. La naturaleza de esta investigación hizo que se necesitara una macroencuesta llevada a cabo en 87 países y que tuviera 1675 informantes.

Sin embargo, también es habitual que se realicen investigaciones, a través de cuestionarios a profesores, con una población más reducida y estudiando problemas más concretos. Tal es el caso del trabajo de Fairweather (2013) al investigar las actitudes lingüísticas de profesores de español como lengua extranjera hacia las variedades dialectales del español. Esta investigación se efectuó con 30 profesores informantes de España, Colombia y Estados Unidos y el cuestionario contó con 16 preguntas abiertas y cerradas. Otra investigación con profesores de español como L2/LE con un número no muy amplio de cuestionario recogidos—en concreto 16— es el de Taranenko (2014), en donde recoge y analiza las opiniones del profesorado de español en Islandia acerca de la creatividad e implicación de las nuevas tecnologías en el aula.

Es necesario citar el trabajo de De Miguel (2005), en donde investiga cuál es la metodología que usa el profesorado para la enseñanza del léxico e intenta averiguar cómo es la docencia de los diferentes encuestados en sus propias aulas con respecto al tema de la metodología y las técnicas utilizadas para enseñar el léxico a sus alumnos. El



análisis del cuestionario, que contenía 39 preguntas abiertas y cerradas, se hizo sobre 41 participantes que cumplimentaron el mismo de forma válida. Sin duda esta investigación guarda algún paralelismo con el estudio exploratorio de esta tesis, ya que del estudio de De Miguel al final se proponen ciertas orientaciones didácticas para la mejora de la enseñanza del léxico en la didáctica del español como L2/LE; como en nuestro caso que nos hemos apoyado en los resultados obtenidos a la hora de hacer la intervención y análisis en el aula.

No obstante, a pesar de estas investigaciones a través de cuestionarios en la docencia del español como L2/LE, como ya se ha referido con anterioridad, apenas se han encontrado estudios exploratorios que vinculen esta docencia con la literatura y con la competencia literaria. Resalta la investigación de Sánchez Vera (2013) en donde se estudia, por medio de cuestionarios a cinco docentes, la utilización de los textos literarios en los manuales suecos de bachillerato de español como LE. En esta tesina el autor llega a la conclusión de que, en el ámbito sueco que él estudia, el uso de los textos literarios es escaso y con una casi total ausencia de propuestas didácticas sobre literatura. De ahí la pertinencia y relevancia de comenzar esta investigación empírica con este estudio exploratorio sobre un colectivo tan específico, como es el profesorado del Instituto Cervantes.

Para llevar a cabo el cuestionario se realizó un cuestionario con 25 preguntas sobre el tema de la utilización de la literatura en la docencia de español como L2/LE del encuestado. El cuestionario fue enviado a los jefes de estudios y profesores de plantilla de los 63 centros del Instituto Cervantes de todo el mundo<sup>87</sup>. Para facilitar las respuestas de los docentes y el posterior envío, el cuestionario se envió, en archivo adjunto, en formato *Word* y con un breve encabezamiento de presentación y explicación (véase el cuestionario completo en el anexo I). A la semana se les envió a las mismas direcciones electrónicas un recordatorio del cuestionario.

A Los docentes se les especificó que debían cumplimentar el cuestionario teniendo en cuenta que se trataba de una investigación relacionada con la enseñanza de

---

<sup>87</sup> Todas las direcciones electrónicas de las diferentes sedes se obtuvieron del portal virtual del Instituto Cervantes: <http://www.cervantes.es/>.

español como L2/LE a adultos, en cursos generales de aprendizaje de español (no en cursos específicos de literatura) y a partir de un nivel intermedio (B1),

En total se recibieron 41 cuestionarios, todos válidos para su análisis. Se trata de cuestionarios cumplimentados por docentes especializados en el campo de la enseñanza de español como L2/LE, con una media de experiencia docente en español como L2/LE de los 41 encuestados es de 10.85 años. Otro dato a tener en cuenta, para valorar más aún la adecuación de los profesores encuestados sobre el tema tratado, es que el 73% de ellos afirmaron que se sentía interesados o muy interesados por la literatura.

Para el cuestionario se utilizaron 19 preguntas cerradas y 6 abiertas. Se emplearon preguntas cerradas simples (dicotómicas) y categorizadas (uso de la escala de Likert, de elección múltiple y de respuesta jerarquizada). Las preguntas abiertas fueron de identificación, de información y una última de opinión, en donde se le pedía al encuestado si quería añadir algo más sobre la literatura en la enseñanza del español como L2/LE. Las respuestas de esta última pregunta sirvieron para conocer de forma más subjetiva y directa qué opinaban sobre este tema los profesores encuestados.

Las preguntas del cuestionario se han dividido en las siguientes áreas de contenido, con el fin de facilitar las respuestas del profesorado y, posteriormente, su análisis e interpretación:

1. Información personal sobre el docente encuestado.
2. Relación y creencias del docente encuestado con la literatura.
3. Creencias, formación y experiencia del docente encuestado sobre la didáctica de la literatura en el ámbito del español como L2/LE.
4. Presencia de la literatura en su docencia del docente encuestado como profesor de lengua española como L2/LE.
5. Valoración personal del docente encuestado sobre la didáctica de la literatura en el ámbito del español como L2/LE.

El primer bloque servirá para contextualizar el cuestionario y los encuestados. El bloque 2 trata de adentrarse en cuál es el interés, la relación y el conocimiento del docente con respecto a la literatura. El tercer bloque se centra en la vida profesional del docente, pero en relación con la didáctica de la literatura dentro de la enseñanza específica del español como L2/LE. El cuarto bloque es el más relevante para esta

investigación, ya que los encuestados harán llegar, de primera mano, información sobre qué y cómo trabajan la literatura en sus clases de español como L2/LE. El último bloque ayudará a entender qué piensan y cómo valoran los encuestados la posibilidad de la literatura en la actual enseñanza de español como L2/LE.

Como ya se ha referido, al tratarse de una investigación interpretativa, para esta encuesta a docentes de español como L2/LE del Instituto Cervantes se utilizó una metodología de corte no experimental. El enfoque metodológico escogido fue el empírico-analítico, puesto que se procede “a la recogida de información fragmentada y a su posterior medición para analizar la realidad objeto de estudio (Solís y Solano, 2013, p. 318). Una vez recogidos los datos —teniendo en cuenta de que solo se trata de un estudio exploratorio— estos fueron tratados estadísticamente para lograr la codificación pertinente. Este proceso nos ayudó a la interpretación de los datos el cuestionario de forma aislada y, más tarde, triangular estos datos y sus inferencias con otras categorías de la investigación.

En este sentido, para el análisis estadístico de los cuestionarios se utilizará el programa *Excel* de *Microsoft*, en concreto la versión de Office 2010. Este programa cada vez es más utilizado en investigaciones interpretativas y cualitativas porque no tiene la complejidad de otros programas de análisis de datos y, sin embargo, te permite acceder a la codificación y cuantificación de la información tratada (Avery y Meyer, 2009; Ose, 2016). Las diferentes preguntas del cuestionario se cruzarán con las respuestas obtenidas, lo que dará una serie de gráficos que se irán explicando e interpretando debajo de estos. Se terminará con una valoración global del cuestionario que más tarde se utilizará durante el resto de la investigación —pues la esencia de esta fase de la tesis era explorar la perspectiva del profesorado del Instituto Cervantes sobre la literatura en la enseñanza del español como L2— y, por supuesto, en las conclusiones y en la transferencia a otros contextos educativos.

Con respecto a la validación de este estudio exploratorio, tanto la definición del constructo como los aspectos tratados en las cuestiones fueron supervisados y consensuados por los dos directores de esta tesis para que se cumplieran la precisión y claridad del propósito, así como la adaptación a las teorías relevantes sobre el tema.

Para la validación del cuestionario como instrumento de este estudio, antes de aplicarlo con el profesorado del Instituto Cervantes, se realizó una prueba piloto con cinco profesores de español como L2/LE del ámbito universitario. Esto se llevó a cabo para apreciar qué tipo de preguntas eran las más adecuadas, si las cuestiones estaban formuladas con legibilidad, si existían posibles reservas ante ciertas cuestiones polémicas, si había lógica en el orden de las formulaciones y si la cantidad de preguntas era adecuada o excesiva. Tras la aplicación de esta prueba piloto con los cinco docentes referidos, se realizó con ellos un grupo focal telemático (a través de la plataforma *Zoom*), donde nos fueron comunicando los comentarios pertinentes, que se utilizaron para modificar el cuestionario en función de las observaciones concordantes.

El contenido de los ítems del cuestionario lo validaron dos expertos en el tema. Se valoró, en este caso, el grado de claridad, de coherencia y de relevancia. Además, se validaron todos los elementos del cuestionario: el objetivo, las variables o dimensiones que se pretende medir, los criterios que sostienen tal medición y la redacción empleada para ello. Su valoración al respecto se resolvió con una entrevista.

#### **3.4.3. FASE DE INTERVENCIÓN**

Esta segunda fase de la investigación empírica se trata de la observación, análisis e interpretación del desarrollo de una unidad didáctica con alumnos de español como L2/LE, cuyo objetivo es la mejora de sus competencias literarias. Se ha denominado de intervención porque es el propio investigador quien impartirá esta docencia y, al tratarse de una investigación-acción, quien irá observando y cambiando su actuación e interacción en el aula. Del mismo modo, todo lo observado y acontecido se utilizará en las conclusiones finales, con el fin de ayudar e intervenir en otros ámbitos educativos similares.

Se trata de la parte principal de esta investigación interpretativa, ya que es la que se encarga de observar y analizar la competencia literaria en la enseñanza del español como L2 en un contexto real de clase, principal objetivo de esta tesis doctoral. Además, al observar el continuo desarrollo de lo que sucede en clase, tanto con el docente como los discentes, también nos ha dado la posibilidad de establecer las espirales reflexivas de investigación y acción, base metodológica también de esta tesis doctoral.

La observación en investigación, de forma sencilla, se puede dividir en *observación participante* y *observación no participante*. Como se vio, la observación participante es la considerada como la principal forma de investigar dentro de los estudios etnográficos e interpretativos. Este tipo de observación permite acercar al investigador problemáticas que serían imposibles con un observador no participante.

Observar es la base de este gran escenario de la investigación; observar a los participantes y también el ambiente docente que se genera en un contexto educativo específico. Si nos referimos a observación como técnica, como advierten Rekalde y Pérez-Sostoa, “la estamos diferenciando de la observación ordinaria que desarrollamos en la vida cotidiana” (2013, p. 23). Se trata, pues, de una observación sistemática e intencional en donde se busca describir y analizar conductas que van surgiendo de manera espontánea y natural en situaciones que merecen ser estudiadas. De este modo desaparece la oposición entre observación y experiencia, ya que nunca es pasiva y está asistida de diferentes medios que aumentan su alcance y corrigen sus imperfecciones (Imbernon, 2002).

Esta intervención, como se ha venido repitiendo, parte de una realidad docente, es decir, de una interacción en el aula. A continuación, se irán describiendo los diferentes apartados de esta fase de intervención: el contexto investigado, el investigador, los sujetos investigados, el programa para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza de español como L2/LE y el proceso de recogida y análisis de datos.

### **3.4.3.1. Contexto investigado**

Esta intervención en el aula se produjo con alumnos universitarios extranjeros de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). La UCAM se trata de una universidad privada ubicada en Guadalupe (Murcia) y fundada en 1996. En la actualidad tiene más de 15.000 alumnos, 50 grados oficiales y 52 másteres.

La unidad didáctica se impartió dentro del *Curso cuatrimestral de español para extranjeros*. Si bien estos cursos estaban abiertos a todo tipo de alumnos extranjeros, la mayoría del alumnado eran estudiantes Erasmus provenientes de convenios de la UCAM

con otras universidades europeas, principalmente Portugal, Francia, Italia y Polonia. Estos cursos se impartían cada cuatrimestre, siendo su duración 45 horas, repartidas en 2 sesiones semanales de 2 horas cada una.

Al principio de cada cuatrimestre se hacía un test de nivel —oral y escrito— para conformar dos grupos de diferente nivel, lo más homogéneos posible, según su competencia comunicativa en español. Con cada grupo se trabajaba en el aula con los diferentes niveles y versiones del manual comunicativo *Aula* (editorial Difusión) y con materiales creados *ad hoc* para esta docencia con universitarios. Era habitual que los estudiantes extranjeros permanecieran el curso escolar íntegro en la UCAM, lo cual, sumado a una estancia amena y en inmersión, tanto en las clases como en su cotidianidad murciana, hacía que su progresión en el aprendizaje del español fuera elevada.

Las condiciones de la UCAM, el aula, los medios técnicos, los materiales y la motivación de los alumnos, siempre presente en las clases, y mi autonomía como profesor —era el único docente que impartía esta materia en los cursos generales de español para extranjeros— favorecieron la docencia de esta unidad didáctica sobre literatura. Además, todos los alumnos habían asistido a las clases también en el primer cuatrimestre, lo cual redundó en el ambiente cercano y en el conocimiento mutuo del profesor y de los alumnos y, por supuesto, en una mayor confianza entre los diferentes alumnos del grupo.

#### **3.4.3.2. El investigador**

Como ya se ha referido con anterioridad, al tratarse de una investigación interpretativa y una investigación-acción, el investigador coincide con el docente que impartirá y observará esta unidad didáctica sobre literatura en español como L2/LE, para más tarde analizar los datos recogidos.

Desde que terminé mis estudios de Filología Hispánica he sentido una gran inclinación por la didáctica del español como L2/LE y su vinculación con la literatura. Esto se refrenda en la experiencia docente en este ámbito, ya que tengo una amplia experiencia como formador de profesores impartiendo docencia referida a la didáctica

de la literatura en la enseñanza de español como L2/LE: profesor visitante en la Universidad Católica de Pelotas (Brasil, 2002), en la Universidad Pedagógica de Pinar del Río (Cuba, 2002), en la Universidad Jules Verne de Picardie, (Francia, 2004), en la Universidad de Wroclaw (Polonia, 2006), en la Universidad Estatal de Oradea (Rumanía, 2009); profesor del curso “Especialista Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” de la Universidad de Murcia (2002, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007); profesor de talleres y seminarios en el Instituto Cervantes de Utrecht (2003), de Berlín (2006) y de Bucarest (2010) y en centros de formación del profesorado de Valencia (2011, 2012 y 2013).

Con respecto al interés investigador también he seguido esta línea, tanto en asistencia y participación a congresos como en lo publicado. Así lo acreditan las publicaciones escritas o comunicaciones en congresos sobre algunos aspectos de la literatura en la enseñanza del español como L2/LE: interculturalidad y literatura (Coloma, 2003), competencia literaria (Coloma, 2004a), lectura autónoma (Coloma, 2004b), textos breves literarios (Coloma, 2004c), poesía (2007a y 2011) y Marco Común Europeo de Referencia y literatura (Coloma, 2007b).

En estas publicaciones, ponencias, talleres y cursos se ha intentado siempre presentar propuestas, tareas y actividades en donde la competencia literaria fuera una de las competencias que hay que mejorar y tratar en la enseñanza del español como L2/LE. Ese interés y bagaje es lo que ha permitido diseñar e impartir esta unidad didáctica para esta tesis doctoral y toda la investigación al respecto.

Sobre la labor profesional en la UCAM, el año que realicé la investigación era el tercer año como coordinador y profesor de los cursos generales de español para extranjeros y de los cursos de verano. El tener total libertad para establecer los grupos por niveles y la programación de los mismos facilitó sin duda el impartir la docencia de la unidad didáctica y la recogida de datos.

### **3.4.3.3. Sujetos investigados**

Como ya nos hemos referido, la intervención en el aula se llevó a cabo con alumnos extranjeros de la UCAM. En concreto este grupo, con el que se impartió la

unidad didáctica sobre literatura, se trataba de un grupo de nivel medio-alto, dentro de los cursos generales de español a extranjeros en el 2º cuatrimestre.

Este grupo estaba compuesto por 6 alumnos de edades comprendidas entre 22 y 28 años, todos estudiantes Erasmus que cursaban los últimos años de sus titulaciones universitarias. Estaba formado por 4 mujeres y 2 hombres; y sus nacionalidades eran 3 polacas, 1 italiana, 1 belga y 1 francés.

Los 6 estudiantes habían estudiado español en su país de origen, al menos un año, e incluso había dos estudiantes de Filología Hispánica. Todos llevaban en España y en la UCAM al menos 5 meses, desde el principio de curso escolar; es decir, los seis alumnos habían cursado conmigo el primer cuatrimestre de español como lengua extranjera. En el test escrito inicial —al comenzar el primer cuatrimestre— todos se situaron entre la franja del 60%-100% de aciertos, de ahí que los seis alumnos integraran el grupo de nivel más alto. Todos, a la hora de autoevaluar su nivel en las diferentes destrezas en español, manifestaron tener un nivel suficiente en lectura en español (3-5/5), lo que sin duda ayudaría a facilitar la lectura literaria.

Con respecto a su nivel en las competencias orales, también eran los alumnos con un nivel más alto. Ese test de nivel oral, hecho al principio del primer cuatrimestre, sirvió para evaluar cuáles eran sus conocimientos e intereses previos sobre literatura en su lengua materna y en español. Aunque una alumna era lectora de poesía y a otra le interesaba el teatro, todos se decantaban por la lectura de novelas de géneros (histórica, policiaca y fantástica) y la novela contemporánea. En cuanto a sus conocimientos sobre literatura en lengua española, exceptuando las dos alumnas de Filología Hispánica, la mayoría nombró a Cervantes, pero apenas conocían nada más de literatura en lengua española.

Sin ser un grupo totalmente homogéneo en cuanto a su competencia comunicativa y literaria en lengua española, era una clase con muy buena dinámica de grupo, con una suficiente capacidad de trabajo —tanto grupal como individual— y con muy buena sintonía entre alumnos-alumnos y alumnos-profesor. Estas circunstancias redundaron en un ambiente facilitador y distendido para el desarrollo de la unidad didáctica sobre literatura; y lo mismo sucedió con todo lo referente a la investigación y la recogida de datos por parte de profesor y la participación de los alumnos.



#### **3.4.3.4. Programa para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza de español como L2/LE.**

Para llevar a cabo la investigación de cómo se desarrolla la competencia literaria en un contexto real y con alumnos de español como L2/LE, se decidió diseñar un programa de mejora de esta competencia literaria. Para ello se utilizó, además de la formación, experiencia y motivación previa del investigador (véase el apartado 3.4.3.1.2. de esta tesis), de la propia docencia en la UCAM en los dos años anteriores a la realización de esta investigación, ya que había tenido la oportunidad de trabajar con alumnos similares a los sujetos investigados en esta tesis. De este modo se experimentaron diferentes formas de trabajar la literatura en las clases de español como L2/LE, encontrando aquellas que conseguían mejores resultados y que los alumnos se sentían más motivados para implementar esta competencia literaria en lengua meta. Este continuo ciclo de acción-reflexión que se llevó a cabo, es una de las bases de esta tesis doctoral: la investigación-acción (véase 3.4.1.2.) Como resulta obvio, todo esto se plasmó en este programa que finalmente se impartió con alumnos con el fin de ser la base de la observación de esta investigación interpretativa.

Se ha considerado conveniente diseñar el programa basándose en las premisas del enfoque comunicativo, tal y como quedó señalado en el marco teórico (véase el apartado 2.2.).

Estas son las características del enfoque comunicativo que se destacan, basándose en tres de los máximos reputados especialistas en este tema: Littlewood, (1998) y Richards y Rodgers, (1998); que servirán para diseñar esta unidad didáctica sobre literatura para alumnos de español como L2:

- 1. Una mayor importancia del proceso que del producto.** No es suficiente conocer gramática o vocabulario sobre una lengua dada, sino saber utilizar todo ese caudal para comunicarse, de ahí la importancia de trabajar el proceso de comunicación, es decir, la competencia comunicativa real. Para esta unidad didáctica esto tendrá una importancia capital porque no se intentará que nuestros alumnos “aprendan” autores, lecturas o corrientes literarias, sino que el objetivo principal es que sean capaces de comprender,

producir y emocionarse con la comunicación que se establece, por medio del texto, entre un autor y sus lectores.

- 2. Enfoque centrado en el alumno.** Como sucede en todas las didácticas actuales, el profesor ha dejado de ser el centro del aprendizaje, para que se centre toda la docencia en función de las necesidades reales del alumnado. Esto se constata en que toda actuación fuera y dentro del aula deberá ser pensada bajo los intereses y motivaciones de ese grupo de alumnos en particular. De nuevo, esto cobra una gran importancia en esta unidad didáctica ya que en todo momento debo pensar en los intereses de los alumnos, tanto en los textos literarios que les presente como en la forma de explotarlos. Eso se alejará a veces de autores y géneros canónicos; y también nos llevará a mostrar la literatura como algo valioso y atractivo en sus vidas, por su carácter estético, universal y lúdico.
- 3. Uso de materiales reales que imiten la realidad comunicativa.** El enfoque comunicativo no duda en utilizar cualquier texto y material generado por la cultura meta, ya que esto facilitará la comunicación posterior de los alumnos en diferentes contextos y situaciones. Para esta unidad didáctica será fundamental llevar textos de literatura y paraliteratura actuales para conseguir que los alumnos puedan decodificar e interesarse por cualquier género y texto que la lengua española pueda generar o haya generado.
- 4. Integración de destrezas.** Partiendo de la premisa de que la competencia comunicativa se considera como la competencia de las competencias en lenguas, el enfoque comunicativo intenta integrar las destrezas orales y escritas, así como las receptivas, productivas e interaccionales. En la unidad didáctica se intentará traspasar la frontera de la literatura como hecho escrito, a veces potenciando la oralidad y la interacción entre los alumnos o con el profesor. Esto nos tiene que llevar a una gran variedad de materiales, formatos y actividades.
- 5. Vacío de información.** Todas las tareas están orientadas hacia la comunicación real y se intenta imitar en el aula la necesidad y utilidad de la lengua para adquirir y compartir información. Esto se refleja también en la unidad didáctica puesto que con la mejora de la competencia literaria se

intenta trascender el hecho de una lectura literaria en lengua meta pensada solo para el ámbito académico, lo cual nos lleva a textos y tareas que hagan que los alumnos se sientan atraídos por la literatura en sí misma y por la posibilidad de adquirir información de otros espacios, de otros tiempos y de otras personas. Para que todo esto suceda, será fundamental establecer diálogos y debates; es decir, la libertad de expresión y de interpretación que subyace de todo texto literario.

- 6. El tratamiento del error.** En el enfoque comunicativo el error no se estigmatiza y sí se considera parte del proceso de aprendizaje. Sí que se corrige, pero siempre sin que suponga un retroceso al acto comunicativo de los alumnos. En esta línea, se ha intentado que prevalezca la recepción, producción e interacción literaria por encima de la corrección. La retroalimentación del alumnado, a través de los textos, las actividades y de mis intervenciones, será clave para que ellos vayan interpretando que van alcanzando sus objetivos en cuanto a su competencia comunicativa y, por supuesto, competencia literaria.

Tras estas características del enfoque comunicativo, y basándose en lo propuesto por Torralba (2011)<sup>88</sup>, estos serían los seis puntos que guiarán la metodología de la unidad didáctica que nos ocupa:

1. Integración de todas las destrezas lingüísticas, tanto las escritas como las orales e interaccionales.
2. Fomento de un aprendizaje comunicativo, cultural, intercultural y, obviamente, transversal y holístico.
3. Desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y, por extensión, de la competencia comunicativa de estos.
4. La interacción como base fundamental del aprendizaje. Esta interacción será multidireccional: alumnado-alumnado; alumnado-profesor; y alumnado-textos.
5. Supervisión y guía de los procesos y estrategias de comprensión lectora de los alumnos.

---

<sup>88</sup> Torralba (2011) propone en su trabajo una programación de un curso de literatura para estudiantes de español como LE, centrándose en el periodo y autores del romanticismo español.

6. Aprendizaje totalmente significativo: el alumno debe tener el control de su propio aprendizaje, siendo para ello fundamental en todo momento que sepan qué están haciendo, por qué y para qué.

Sobre la selección de los textos literarios<sup>89</sup> — y paraliterarios— utilizados, el principal criterio ha sido llevar a los alumnos textos exentos de una complejidad lingüística y discursiva en lengua extranjera que les imposibilitara decodificar, entender y disfrutar dicho texto en su plenitud:

La producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos, y posibilidades expresivas. Sería, pues, un error caer en la simplificación conceptual literatura = dificultad. Aunque, como señalara T. A. van Dijk, la lengua literaria no es más que un *sistema de lenguaje específico dentro de un lenguaje, pero diferente de la lengua estándar y describible por una gramática autónoma pero no independiente*, el texto denominado "literario" no es necesariamente exponente de complejidad lingüística. En ocasiones, la producción literaria es modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad. Entendamos que literatura no equivale en todos los casos a arbitraria barroquización o complicación gratuita en el uso de la lengua. (Mendoza, 1993, p. 24).

En otras palabras, textos asequibles para la competencia comunicativa no plena de estudiantes de español como L2/LE. Sin embargo, la premisa anterior no debe limitar la calidad de las obras literarias presentadas a los discentes. De modo que será fundamental encontrar textos motivadores, que le permitan al estudiante la posibilidad de “adoptar una posición entre intrépida y curiosa” (Zara, 2018, p. 7) ante el hecho literario; significativos y activadores de propuestas interculturales e interpersonales; y apropiados para ser explotados didácticamente de una forma holística, integrando competencias y destrezas posibles (Alonso, 2018).

Además, esta elección estuvo condicionada por la posibilidad de que a partir de los textos propuestos los discentes fueran capaces de generar sus propios textos creativos. Para ello no se ha limitado a presentarles solo textos de géneros literarios

---

<sup>89</sup> Bernal (2011) cita de Mendoza (2007) un conjunto de pormenorizados criterios para la selección de textos literarios en la clase de español como lengua extranjera. Estos criterios se han tenido en cuenta a la hora de diseñar esta unidad didáctica.

prototípicos, sino también otros géneros paraliterarios y no artísticos, no tan habituales en las asignaturas de literatura en su L1. Sin duda, la escritura creativa es una vía muy adecuada para que el alumnado en L2/LE, a través de su imaginación y experimentación, logre resultados en lengua meta más efectivos y motivadores (Gómez Love, 2018).

De todo lo anterior se infiere que el uso de textos literarios en la clase de español como L2/LE no implica necesariamente la lectura de textos adaptados, lecturas graduadas o creados exprofeso para esta enseñanza, sobre todo en niveles medios y superiores (Bernal, 2011). Esto nos ha llevado a que todos los textos y fragmentos utilizados en esta unidad didáctica fueron presentados a los alumnos sin adaptación ni manipulación previa. Las dificultades de comprensión que pueden entrañar esta tipología textual-literaria se resolverán con sus propias estrategias lectoras en L2, con la ayuda del profesor y con su particular competencia literaria en L1. Sin duda será fundamental transmitir a los alumnos —de una forma consciente y no consciente— la importancia del contexto y de la lectura extensiva al acercarse a la literatura en lengua meta.

Se puede 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” (López Prats, 2009, p. 41).

Con este fin, se ha intentado que los textos fueran lo más actuales y contemporáneos posibles, de ese modo el lenguaje, temática y tratamiento les resultaría a los discentes cercano a su mundo y a la literatura que ellos leen habitualmente en su L1. También, siempre que fue posible, presenté al alumnado textos completos y, al mismo tiempo, breves; la finalidad de esto es que en el devenir de cada una de las sesiones se pudiera trabajar con diferentes textos y autores de forma integral y aspirando a la comprensión global de cada texto.

Como se detalla en el anexo II, se utilizan diferentes modalidades y géneros literarios y paraliterarios —poesía, teatro, novela, microrrelatos, cómic, cine, literatura infantil, greguerías y música—, así como un buen número de autores y artistas en lengua

española —los más reconocidos son Ana Belén, Ángel González, Borges, Buñuel, Cervantes, Dalí, Eduardo Mendoza, Elvira Lindo, García Lorca, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Juan Ramón Jiménez, Radio Futura, Neruda, Octavio Paz, Quim Monzó, Ventura Pons—. Por tanto, existirá una suficiente variedad textual y de autores, algunos muy conocidos y otros desconocidos para el canon. Se ha buscado un “diálogo permanente de unas obras con otras, incluso entre obras de distintas épocas y lenguas o de otras formas culturales, en una concepción global y universal de la literatura” (Sanjuan, 2014, p. 158). Esa intertextualidad e hipertextualidad han de llevar al alumnado a una visión reflexiva, cultural y estética de la lengua española a través de sus propias experiencias lectoras y vitales.

Se ha de pensar que, por la naturaleza de la investigación, el análisis de la mejora de la competencia literaria —más centrada en habilidades y recursos de decodificación e interpretación por parte del lector—, y por la duración de la unidad didáctica no se presenten diferentes autores siguiendo una estructura cronológica ni estética. Esto conllevará la variación de autores, de géneros, de época y de corriente en función de los objetivos de cada sesión.

La unidad didáctica tiene una duración de 12 horas, distribuidas en seis clases de dos horas. Así cada sesión se convertiría en una pequeña secuencia didáctica con un eje temático diferenciado. Con respecto a las partes en las cuales se divide la unidad didáctica, el enfoque comunicativo también es muy flexible. Cada pequeña secuencia didáctica se encargaría de un género literario diferente, excepto la primera y la última. Como se explicado con anterioridad, la prioridad holística de la unidad didáctica hizo que en la misma secuencia didáctica se pudieran combinar otros géneros, materiales y formatos relativos a la literatura o la paraliteratura.

Tanto las secuencias didácticas como las tareas, como ya se ha nombrado, fueron creadas *ad hoc* para esta unidad didáctica. También, las pequeñas recogidas de datos que se habían realizado los dos años previos fueron muy útiles para poder seleccionar los ejes temáticos más idóneos, así como los textos y actividades que mejor acogida y respuesta tuvieron por parte de los alumnos.

El mostrar diferentes géneros literarios a los alumnos es una manera de presentar variadas posibilidades textuales, con lo que eso conlleva, ya que cada género

textual implica un valor cultural, pragmático, sociolingüístico, estético y lúdico diferenciado. Otra gran ventaja de trabajar con distintos géneros literarios es la mejora de las habilidades lectoras por parte de los discentes en lengua meta; ofreciéndole a estos la oportunidad de trabajar con los distintos dialectos y registros reales de una lengua: culto, informal, juvenil, argot y regionalismos, etc. (de Castro, 2011). Trabajar con diferentes géneros y temática literarias no debe ser un gran problema ya que, al tratarse de alumnos universitarios, podrán inferir reglas y conocimientos de su competencia literaria en L1 con el fin decodificar y entender mejor las características de estos géneros en lengua española. De hecho, utilizo géneros paraliterarios y el subgénero humorístico, para conseguir activar un mayor conocimiento apriorístico, así como partir de conocimientos más populares, lo cual estimula el intertexto lector de los estudiantes (Mendoza, 2001), así como el desarrollo de aprendizajes significativos desde un enfoque de canon formativo (Cerrillo, 2013).

En la primera sesión se presenta el término literatura y se muestran diferentes textos que harán reflexionar sobre ese concepto de qué es la literatura y qué posibilidades brinda a los receptores. La última secuencia didáctica se centra en tres autores paradigmáticos en lengua española de distinta época, con el fin de iniciarlos en el hábito de relacionar biografías con obras y a contextualizar autores, épocas y movimientos estéticos.

A continuación, se nombran los diferentes ejes temáticos (títulos) y los objetivos de las seis sesiones de la secuencia didáctica<sup>90</sup>:

### **Sesión 1ª. Título: LITERATURA**

Objetivos:

- Hablar de gustos literarios.
- Reflexionar sobre el concepto de literatura.
- Presentar diferentes propuestas textuales creativas y reflexionar sobre si son literarias o no.

---

<sup>90</sup> Para una información pormenorizada de cada una de las sesiones y de los materiales utilizados véase el anexo II.

- Diferenciar el lenguaje literario vs el lenguaje no literario.
- Conocer a Juan Ramón Jiménez y a su obra *Platero y yo*.

### **Sesión 2ª. Título: NARRATIVA**

Objetivos:

- Hablar sobre gustos literarios.
- Introducirnos en términos narratológicos claves: el narrador y los personajes.
- Leer, comprender, valorar y disfrutar textos narrativos breves en español.
- Debatir a partir de textos literarios en español.
- Crear textos narrativos en español.
- Reflexionar sobre para qué sirve la literatura.
- Conocer, interactuar y valorar formas no habituales de narrativa.

### **Sesión 3ª. Título: POESÍA**

Objetivos:

- Oponer poesía Vs prosa.
- Hablar de temas poéticos.
- Leer, comprender, valorar, comparar y disfrutar diferentes textos poéticos en español.
- Conocer la figura de Pablo Neruda.
- Crear y jugar con textos poéticos en español.
- Acercarnos a la rima en español.
- Motivar hacia la intertextualidad artística.

### **Sesión 4ª. Título: LITERATURA Y HUMOR**

Objetivos:

- Relacionar literatura y narrativa con humor.
- Conocer algunas formas de paraliteratura en español: las greguerías y los chistes.
- Dramatizar textos irónicos y de humor en español.
- Acercarnos al cómic en español: Quino.



- Valorar subjetivamente textos literarios en español.
- Desarrollar la autonomía de los alumnos en la búsqueda de textos literarios en español.

### **Sesión 5ª. Título: LITERATURA, CINE Y TEATRO**

Objetivos:

- Acercarnos a una obra de teatro en lengua española: *La casa de Bernarda Alba*.
- Representar y comentar una escena de esa obra.
- Comparar la versión escrita con la versión cinematográfica.
- Leer, entender y disfrutar textos narrativos de un autor actual español: Quim Monzó.
- Comparar una versión cinematográfica con su original literario: *El porqué de las cosas*, de Quim Monzó.

### **Sesión 6ª. Título: TRES AUTORES: CERVANTES, GARCÍA LORCA Y BORGES**

Objetivos:

- Identificar datos biográficos en español.
- Conocer la biografía de tres autores relevantes en la literatura en lengua española: Cervantes, García Lorca y Borges.
- Entender, interpretar y disfrutar de un poema de García Lorca y su versión musicalizada.
- Acercarnos a las figuras de Buñuel y Dalí y surrealismo español: *Un perro andaluz*.
- Conocer la escritura automática y llevarla a la práctica en español.
- Entender, interpretar y disfrutar un texto breve de Borges: *In memoriam JFK*.
- Interiorizar estrategias lectoras para leer de forma extensiva textos literarios en español.

Siguiendo las pautas explicadas, se ha concebido y diseñado una unidad didáctica heterogénea, original, motivadora, plural y democrática.

### 3.4.3.5. Proceso e instrumentos de recogida y análisis de datos

Una vez presentado todo el diseño de la unidad didáctica y el contexto en donde se llevó al aula, el siguiente paso es mostrar cómo se llevó a cabo la observación de toda la actividad docente en relación con esa programación de mejora de la competencia literaria en alumnos de español como L2/LE.

Observar significa *examinar atentamente algo*; sin embargo, si se aspira a que esa observación sea realmente científica se requiere un objetivo o conjuntos de objetivos diáfanos y precisos, un trabajo estructurado y una finalidad predefinida (Gutiérrez Quintana, 2007). El éxito de toda observación vendrá determinado por la coherencia entre la finalidad de la investigación y las herramientas que se utilicen para la obtención de los datos que hay que analizar. Esta observación científica cobra todavía mayor importancia en el ámbito educativo: “El llegar a ser un profesor implica saber observar de manera profesional los fenómenos que ocurren en una situación docente, en especial identificar, interpretar y valorar aprendizajes específicos del alumnado” (Fortuny y Rodríguez, 2012, p. 24).

Como ya se explicó en el apartado 3.4.1. de esta tesis, tanto en el paradigma interpretativo como en el modelo de investigación-acción, es clave observar los hechos acaecidos para interpretar qué y cómo ha sucedido en ese espacio docente en concreto. Esta observación la dirigirá el docente-investigador, lo cual hará que se lleve a cabo una observación participante (van Manen, 2003), en donde el propio docente, además de observar, interpreta lo que ha sucedido en su propia docencia.

Este estilo de investigación —que se basa en interpretar para mejorar la práctica docente— no se puede entender sin escuchar las diferentes voces que aparecen en el hecho docente estudiado, es decir, en el aula. De ahí que sea tan importante la observación tanto de la acción del docente como de los discentes; así como escuchar e interpretar las percepciones del profesor como de los alumnos desde diferentes puntos de vista. Este proceso de recogida de datos inducirá a la triangulación de las investigaciones cualitativas-interpretativas.

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas

que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincon, 2012, pp. 48-49, cito por Barba, 2019)

Paso previo y necesario a la interpretación de los datos es el análisis de estos. Sobre el análisis de datos hay que tener en cuenta que ya la propia selección de las formas de recogida de datos es un primer paso para este análisis, ya que condiciona y dirige hacia un tipo específico de análisis. Esto llevará a analizar los datos de forma holística, en la medida de lo posible no fragmentada, huyendo de lo lineal. Consecuencia de lo anterior es que en todo momento se tendrán en cuenta los diferentes datos, tomados durante las sucesivas fases, para su análisis final.

De una forma genérica, en investigación interpretativa y cualitativa, estos serían los tres tipos de actividades relevantes a la hora de analizar datos en investigaciones interpretativas y cualitativas (Miles y Huberman, 1994):

- Tareas de reducción: separación de unidades, identificación y clasificación de elementos, síntesis y agrupamiento.
- Tareas de disposición: transformación ordenación de los datos que aparecen en formato narrativo para presentarlos de manera abarcable y operativa de cara a resolver cuestiones de investigación.
- Conclusiones: ensamblaje de los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo (Revilla, 2002, p. 121).

Esta particular observación, propia de la investigación interpretativa, genera diferentes representaciones de una misma realidad, las cuales se traslucen en diferentes datos para el análisis por parte del investigador: “Datos estos de diferente naturaleza y que, por tanto, requirieron diferentes tipos de instrumentos para su recogida” (Giralt,

2012, p. 89). Esta diferenciación en los datos recogidos, su naturaleza y su posterior análisis, se dirige a diferenciar en esta tesis entre *datos directos* y *datos complementarios*. Los primeros se corresponderán a la grabación y transcripción de lo sucedido en clase sin filtro alguno y los segundos corresponderán a los diarios y materiales realizados por el docente y los alumnos.

#### **3.4.3.5.1. Datos directos: grabación de las clases**

Un procedimiento muy habitual en investigaciones educativas etnográficas, cualitativas e interpretativas y en la investigación-acción es la grabación de un conjunto de clases con el fin de, más tarde, transcribir las interacciones producidas y así poder observar y analizar con la calma que no sería posible en el propio devenir del aula. El principal objetivo es el análisis de las interacciones orales que se produzcan en el aula; siendo habitual que se analicen las conversaciones entre el profesor y sus alumnos de una manera natural.

La principal aportación de grabar acciones didácticas es que proporciona datos en diferido de lo que sucede en la clase y los participantes presencian o experimentan en vivo. Esto, sobre todo, se convierte en fundamental cuando se trata de una observación participante, ya que la transcripción de lo grabado en clase puede compensar la imposibilidad material del docente de haber tomado notas en tiempo real durante su propia docencia. Además, al poder trabajar sobre un texto transcrito, el docente-investigador puede distanciarse de lo sucedido en el aula y en el proceso de transcripción; de este modo puede situarse desde otra perspectiva, la de un observador, con los consiguientes beneficios que puede aportar una nueva visión en una investigación y en unos datos tan polisémicos.

Este análisis pormenorizado de lo acaecido en el aula permite segmentar lo estudiado en diferentes categorías para luego llegar a unas conclusiones sobre el problema estudiado. Sin embargo, a diferencia de otras herramientas como pueden ser las entrevistas, los cuestionarios o los diarios, al analizar las interacciones en un aula no se impone ningún tipo de categoría *a priori*; esto conlleva que el investigador se centre, independientemente del objeto investigado, en dos cuestiones básicas: en aquello que

los participantes hacen relevante en la propia interacción y en la manera de cómo se produce esa interacción en un contexto determinado (González-Lloret, 2013).

En esta tesis se grabaron en audio las 12 horas de docencia con alumnos mientras se llevaba a cabo la unidad didáctica sobre mejora de la competencia literaria. Para estas grabaciones se utilizó una grabadora digital situada dentro del aula. Obviamente los alumnos estaban informados de su uso y de todo el proceso de recogida de datos para la tesis y, así mismo, firmaron un consentimiento informado para ser grabados.

Es importante señalar que se constató que la grabadora —ni el proceso de grabación en sí— supuso ninguna alteración de la dinámica habitual de la clase ni de las intervenciones del alumnado. Esto se produjo porque todos los alumnos y el profesor ya compartían aula y docencia desde hacía 5 meses y la confianza entre todos ellos era suficiente; y porque la grabadora (que al ser digital era muy pequeña) se situó para grabar interacciones globales y abiertas de los participantes de la clase —tanto docente como discente— y nunca para recoger tareas por parejas o grupales, lo que sí que hubiera detenido y alterado la dinámica habitual de la clase al tener que utilizar varias grabadoras, tener que apagar y encenderlas y resituirlas en diferentes espacios de clase según la interacción que se produjera. Del modo en que se realizó la grabación, se encendía la grabadora justo antes de comenzar la clase y ya no se operaba con ella más hasta el final de la sesión.

Todas las sesiones con los alumnos se pudieron grabar sin problemas excepto la primera, ya que la grabación no tenía suficiente calidad de sonido y no se pudo transcribir. La causa es que, con el fin de que los alumnos no la vieran al participar, la grabadora estaba situada demasiado lejos, lo cual llevó a que la grabación fuera inaudible para su correspondiente transcripción. En las siguientes sesiones la grabadora se situó en la mesa del profesor e intenté que los alumnos no estuvieran demasiado lejos. De este modo se consiguieron 10 horas de grabación de 5 sesiones, con sus transcripciones correctas.

Para realizar las transcripciones, en primer lugar, una transcriptor experta nos ayudó con una primera transcripción, para luego a continuación el investigador mismo revisarla y completar los errores producidos en la primera transcripción. Las mayores

dificultades para llevar a cabo dichas transcripciones fueron los solapamientos de las distintas voces, la bajada de volumen de algunos alumnos en algún momento de sus intervenciones y la aparición de algunos vocablos incomprensibles desde el punto de vista oral, propios de hablantes de L2/LE. Por este motivo se utilizó, tanto en la primera transcripción como en la revisión, un procedimiento manual y no se contempló la opción de utilizar programas automáticos.

Las 10 horas completas de las transcripciones se podrán ver en el anexo III de esta tesis. Siguiendo el modelo de Revilla (2002), se trabajará con una tabla con dos columnas, en donde en la columna de la izquierda se ha anotado la transcripción de la observación en sí y en la columna de la derecha el análisis correlativo de cada una de las secuencias. Esto ayudará a guiar el proceso de análisis que más tarde nos conducirá a construir las categorías de investigación con el fin de interpretar lo sucedido en el aula: “En definitiva las categorías de análisis surgen del resultado de la interrelación dialéctica entre los datos y la documentación bibliográfica” (Escobar, 2000. P. 27).

La transcripción ha sido de tipo ortográfica y los símbolos transcritores utilizados son sencillos para no sobrecargar y hacer la transcripción lo más legible posible. Basándonos en lo anterior y siguiendo a Lafuente (2017) —que a su vez se había basado en Andrade (2011), Marcuschi (1986) y Thompson (2005) —, se puede ver en la siguiente tabla los símbolos utilizados y sus significados:

**Tabla 7**

*Tabla de símbolos utilizados en la transcripción*

Signo	Descripción
A1, A2, A3, A4, A5 y A6	Alumnos
P	Profesor
[***]	Nombres personales suprimidos
[[ ]]	Comentario del transcriptor
(( ))	Transcripción dudosa
(...)	Fragmento indescifrable/ habla simultánea/ habla de los alumnos

¿?	Interrogación
¡!	Exclamación
Eh, ah, oh, aha	Hesitación, atención, llamada de atención y confirmación, respectivamente
...	Pausa corta
.	Pausa larga
ssh	Pedido de silencio
<i>cursiva</i>	Vocablo, nombre o expresión propio de otra lengua
“ “	Habla de una tercera persona citada por alguno de los interlocutores / referencia a las letras del alfabeto / vocablo citado

#### 3.4.3.5.2. Datos complementarios: diario del profesor-investigador y cuestionarios de los estudiantes

El principal aporte de datos de esta investigación es la grabación y transcripción de la acción docente con la finalidad de la mejora de la competencia literaria de los alumnos de L2/LE. No obstante, se ha querido aportar otro tipo de datos con el fin de apoyar la investigación-acción en otros puntos de observación para fortalecer la interpretación final. En este caso los datos complementarios se han dividido en dos grupos, teniendo en cuenta si la observación parte directamente del profesor-investigador o de los alumnos que intervienen en la acción docente.

##### ▪ DIARIO DEL PROFESOR-INVESTIGADOR

El diario del profesor es una herramienta de autorreflexión —por tanto, se redactará en primera persona— en donde se registran regularmente y de forma sistemática las observaciones y opiniones sinceras de un docente sobre sus propias prácticas educativas (Bailey, 1990). Una vez redactado el diario, la finalidad será su lectura, relectura y análisis para encontrar y valorar las informaciones recurrentes y los acontecimientos sobresalientes.

Este carácter introspectivo de la confección de un diario por parte del profesorado y de los alumnos dota a este tipo de observación de una percepción más subjetiva, emocional y motivacional. Todo lo anterior incide en que este instrumento sea cada vez más utilizado en investigaciones sobre didáctica de L2/LE, aportando diferentes perspectivas a las experiencias docentes. De ahí que sea habitual el uso del diario para la investigación, tomando una gran importancia los factores afectivos en la docencia; y, como indica Revilla, “los datos recogidos en los diarios son extremadamente variados” (2002, p. 118).

Bailey y Ochsner (1983), citados por Díaz Martínez (2004), señalan diferentes criterios de aceptabilidad para el uso, de los diarios en investigación educativa: honestidad y franqueza en la introspección de la persona que escriba el diario; necesidad de proporcionar información sobre el contexto de enseñanza o aprendizaje; dar cuenta de la frecuencia de las entradas, su duración y, en su caso, la omisión de ellas; el autor debe mostrar su propio carácter y personalidad al describir lo que le afecte a su propio proceso de enseñanza o aprendizaje; y, por último, también debe confeccionar un relato creíble como participante en ese proceso docente, de tal modo que cualquier lector se pudiera sentir identificado con esa situación y personaje. Todos estos criterios se podrían resumir en que el autor debe evitar en todo momento el distanciamiento con el hecho relatado, siendo para ello fundamental el uso de la primera persona, el uso de un lenguaje sencillo, claro y directo y, como hilo conductor, que las posibles interpretaciones siempre estén vinculadas al acontecimiento vivenciado en el diario.

Zabalza (2004) destaca dos variables básicas que harán de los diarios de clase una herramienta muy útil en la formación y mejora del propio docente. En primer lugar, un buen diario debe aportar informaciones lo más polivalentes posibles, consiguiéndose este propósito aunando informaciones descriptivas de lo acaecido en el aula con observaciones y reflexiones subjetivas del propio docente. En segundo lugar, un diario de clase debe ser sistemático en sus observaciones recogidas, con el fin de poder hacer una lectura diacrónica de los hechos y más tarde analizar la evolución de lo sucedido en esa docencia.



De esta manera el propio hecho de escribir sobre la propia práctica lleva al profesor a aprender a través de su narración. Al narrar su experiencia reciente no sólo la construye lingüísticamente, sino que la reconstruye como discurso práctico y como quehacer profesional. La descripción se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación que fundamentan los hechos narrados. Es decir, la narración se constituye en reflexión. (Zabalza, 2004, p. 48)

El diario del profesor debe aspirar a mejorar cada vez el nivel de profundidad de las descripciones de las dinámicas de clase. Esta profundidad es favorecida por el mismo hecho de ser escrito, lo cual redundará en un incremento de la capacidad de observación y de categorización de la realidad, como elemento añadido a la intuición del docente. La consecuencia de lo anterior es la preparación para un mejor análisis del diario, que se puede orientar a aislar los elementos más notorios para la investigación o a través de preguntas claves que ayuden a acercarse al problema investigado. “Todo ello permite focalizar progresivamente nuestras observaciones, llevándolas de lo general a lo concreto, sin perder las referencias del contexto” (Porlán y Martín, 1991, p. 25).

En esta tesis, como ya se referido de que se trata de un dato complementario, no se llevó a cabo un diario exhaustivo de cada sesión, sino que se trataba de recoger, justo al terminar la sesión las impresiones generales, basadas en la intuición y experiencia del investigador como docente de lo sucedido en el aula (véase anexo IV). Puesto que la observación del aula se hizo a través de diferentes tomas de datos, no se intentará describir pormenorizadamente lo sucedido en clase sino detenerse en aquellos aspectos más relevantes con respecto a las dificultades, tanto más como de los discentes, para llevar a cabo las diferentes actividades para la mejora de la competencia literaria.

Los diarios se escribieron justo al terminar cada una de las sesiones, en la misma aula y en el ordenador de la clase. La estructura de cada uno de los seis diarios de cada sesión fue muy sencilla: tras una breve descripción del contexto cada actividad se iba generando un nuevo apartado para detenerse en lo sucedido en el aula. Como los temas que podían surgir en un diario son innumerables, este se fue acotando, escribiendo como si respondiera a preguntas que ayudaran en esa reflexión (Gutiérrez Quintana,

2007); preguntas que acercaran a los objetivos de esta tesis, del tipo de qué favorece y dificulta a los alumnos su interacción en el aula con la literatura y cómo puede el profesor ayudar a esa interacción.

El análisis de los diarios se hizo desde una perspectiva totalmente cualitativa, escogiendo las entradas más relevantes y uniformes. Al tratarse de una investigación que sigue el paradigma interpretativo, no se confeccionaron las categorías a priori, sino que al ir analizando los diarios —siempre teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y el resto de análisis de datos— fueron apareciendo las diferentes categorías y el agrupamiento natural de ellas. Es importante reseñar que este análisis no se centró en cuestiones generales sobre la interacción en clase, sino en aspectos que tuvieron que ver con la interacción de los alumnos con la literatura y de cómo el docente hacía de mediador en esa específica comunicación artística-literaria.

Como ya se ha referido en diversas ocasiones, el fin del análisis de los datos de esta tesis es triangular los diferentes datos con la finalidad de interpretar lo sucedido en el aula estudiada con respecto a la mejora de la competencia literaria. Sin embargo, la particularidad de los datos de los diarios del profesor es que será una información directamente extraída de la observación del docente tras su trabajo con sus alumnos.

#### ▪ **CUESTIONARIOS DE LOS ALUMNOS**

Para terminar la recogida de datos en la fase de intervención, se diseñó un cuestionario para que lo cumplimentaran los alumnos al final de cada una de las seis sesiones que duró la unidad didáctica. En un principio se pensó en la posibilidad de que los discentes escribieran un diario libre al final de cada clase, pero se desestimó por dos razones principales: 1) porque tras las dos horas de clase, y teniendo en cuenta sus dificultades comunicativas en español, no escribirían con naturalidad sobre lo sucedido en clase y encontraríamos escritos muy poco representativos y desarrollados de forma apresurada; 2) porque se corría el riesgo de que se centraran en aspectos que no fueran válidos para el estudio de esta tesis.

De este modo, el cuestionario (ver anexo V) está compuesto por 13 preguntas abiertas, pero muy concisas y con un lenguaje y enunciado muy asequibles, con el fin de facilitar las respuestas del alumnado y su posterior análisis. Todas las preguntas están

orientadas a que los alumnos expresen su perspectiva sobre diferentes aspectos claves en su participación en la docencia y en el aprendizaje e interacción con la literatura en lengua meta. El cuestionario le era entregado a cada alumno al finalizar cada sesión y lo podían cumplimentar en el tiempo que ellos estimaran oportuno. Solo se les pedía que, al tratarse de algunas preguntas abiertas, lo rellenaran con calma y que no se dejaran ninguna pregunta en blanco.

El cuestionario está diseñado teniendo en cuenta las siguientes partes:

- Percepción del estudiante sobre su aprendizaje en esa sesión (2 preguntas).
- Percepción del estudiante sobre el conocimiento, dificultades y preferencias en cuanto a los textos tratados en esa sesión (3 preguntas).
- Percepción del estudiante sobre las dificultades y pertinencia de las actividades realizadas en esa sesión (5 preguntas).
- Percepción del estudiante sobre cómo ha resuelto las dificultades sobre la comprensión textual y la realización de las actividades (2 preguntas).
- Opinión del estudiante sobre esa sesión, centrandó esta opinión en qué añadiría y qué eliminaría de lo trabajado en la sesión (1 pregunta).

Del mismo modo que sucedió en la fase de exploración, el contenido de los diferentes ítems de este cuestionario para los alumnos fue validado por dos expertos en el tema, con el fin de validar su grado de claridad, coherencia y relevancia.

En cuanto al análisis, se alternó el análisis estadístico (utilizando el programa *Excel de Microsoft*, véase el apartado 3.4.2. de esta tesis) y el análisis cualitativo, a partir de la observación del investigador de las respuestas a las preguntas abiertas, con el fin de extraer la percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje en esta unidad didáctica sobre literatura en español. Se fue analizando cada pregunta con respecto a cada sesión, agrupadas en cada una de las seis categorías semánticas principales de la unidad didáctica: *literatura; narrativa; poesía; literatura y humor; literatura, cine y teatro; y tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges.*

Además de extraer todo aquello que han resaltado los estudiantes, este análisis también se tendrá en cuenta las categorías establecidas en el análisis de los diarios del profesor. Al final todo servirá de ayuda para triangular los diferentes análisis de datos recogidos para obtener las conclusiones generales de la tesis de manera conjunta.



**4.**

**ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE LOS RESULTADOS DE LA  
INVESTIGACIÓN**



**4.1.**

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS  
DE LA FASE DE EXPLORACIÓN**





## 4.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA FASE DE EXPLORACIÓN

### 4.1.1. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

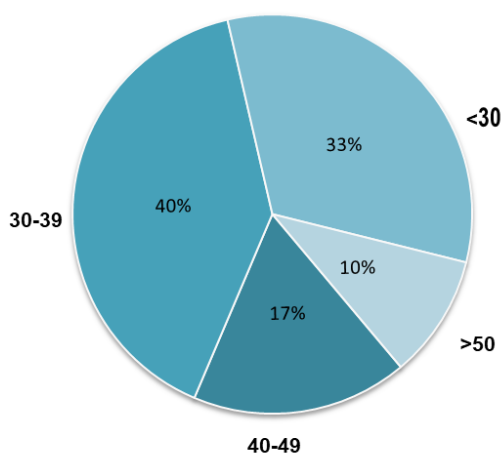
En este apartado se presentarán y analizarán los datos recogidos de los 41 cuestionarios respondidos a docentes del Instituto Cervantes sobre literatura en español como L2/LE (véase el apartado 3.4.2.1.). Se irán mostrando y describiendo los resultados de los datos obtenidos de cada una de las preguntas del cuestionario enviado a dicho profesorado (véase anexo I) de forma separada, así como su análisis, para terminar con las conclusiones de todo el cuestionario de manera global.

#### 1. *Edad*

La edad media de los encuestados es de 37,9 años; moviéndose todos ellos en un rango de 26 a 56 años. Como se aprecia en la Figura 9, la mayoría de los docentes encuestados (77%) tienen menos de 40 años, siendo la franja entre 30 y 39 años la más numerosa. Esta edad no elevada entre los encuestados puede indicar que el interés por el uso de la literatura en su docencia haya determinado su participación en ella. Esto se ajusta a la idea de que, siguiendo las metodologías comunicativas, cada vez se intente enseñar L2/LE con materiales más reales, como puede ser el uso de la literatura y la paraliteratura.

**Figura 9**

*Resultados de la P1. Edad*

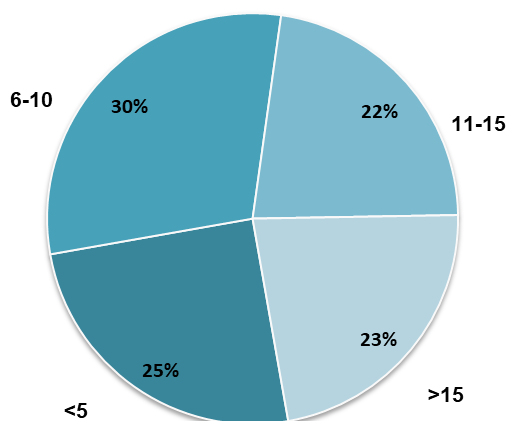


## 2. *Años de docencia enseñando español*

La media de los años de docencia de los docentes encuestados es de 10.85; situándose el rango de experiencia docente del español entre 4 y 25 años. En primer lugar, esa experiencia media parece más que suficiente como para tener competencia sobre el tema del cuestionario. En segundo lugar, esta amplitud en la horquilla puede llevar a acercarse a cuál es la realidad con respecto a la literatura en la docencia de español como L2/LE, ya que habrán respondido profesores que finalizaron sus estudios y comenzaron su docencia hace relativamente poco tiempo y algunos otros que lo hicieron hace 25 años, con los cambios y diferencias que eso implica. Como muestra la Figura 10, existe una cierta homogeneidad entre los cuatro bloques en los que se ha dividido la experiencia de los encuestados.

**Figura 10**

*Resultados de la P2. Años de docencia enseñando español*



## 3. *Titulación*

Como se ve en la Figura 11, la mayoría de los encuestados tiene formación filológica (85%); destacando, como parece lógico, la especialidad de Filología Hispánica (54%). Las implicaciones de estos resultados son evidentes: a mayor número de filólogos, más estudios e interés por la literatura; y cuantos más especialistas en Filología Hispánica, mayor preparación y motivación por la literatura en lengua castellana.

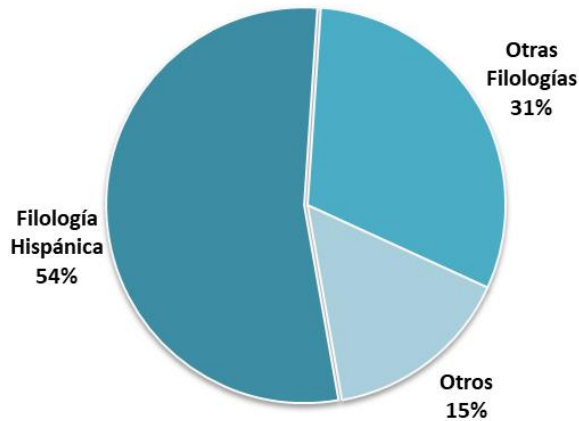
Entre los encuestados, bien como primer o segundo grado, estas son las otras filologías que aparecen (entre paréntesis se explicita el número de encuestados con esos estudios, siempre que sean más de uno): Filología Inglesa (4), Filología Alemana (3),

Filología Árabe (2), Filología Anglogermánica, Filología Semítica, Filología Italiana y Filosofía y Letras- Sección Filología Moderna. También se encuentran estudios que son análogos a Filología: Licenciatura en Idiomas (equivalente al español Filología Hispánica y Filología Inglesa) y cursos de maestría en Lingüística y Literatura Hispanoamericana.

En cuanto a estudios que no estén relacionados directamente con la formación filología, estos han sido los estudios superiores cursados por algunos de los encuestados: Letras y Bellas Artes, Pedagogía (2), Sociología (2), Ciencias Políticas, Filosofía y Letras (especialidad Historia) y Ciencias políticas.

**Figura 11**

*Resultados de la P3. Titulación*

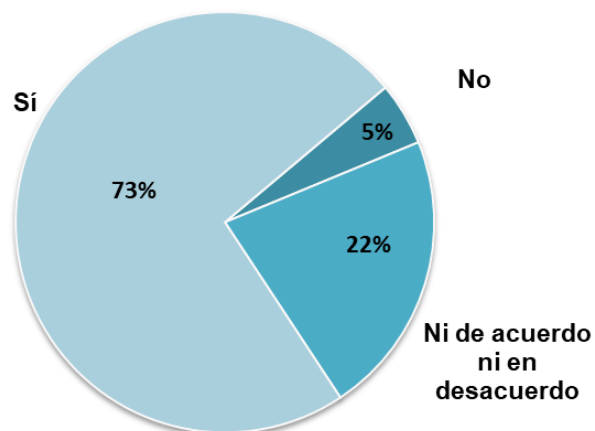


#### **4. Me interesa la literatura**

Como se puede observar en la Figura 12, 3 de cada 4 encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el enunciado de la pregunta; en cambio, solo un 5% están en desacuerdo. Estas respuestas se corresponden con la anterior pregunta, es decir, con la formación filológica de los encuestados. No obstante, sorprende que casi 1 de cada 4 profesores no estén ni de acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta de si le interesa la literatura. Esta desafección hacia la literatura profesores de lengua puede estar motivada a la falta de animación a la lectura en esta sociedad de la información y las redes sociales; y también a que los currículos de Filología están diseñados pensando más en la conceptualización lingüística e historiográfica y apenas en actividades lectoras de obras literarias actuales.

**Figura 12**

*Resultados de la P4. Me gusta la literatura*

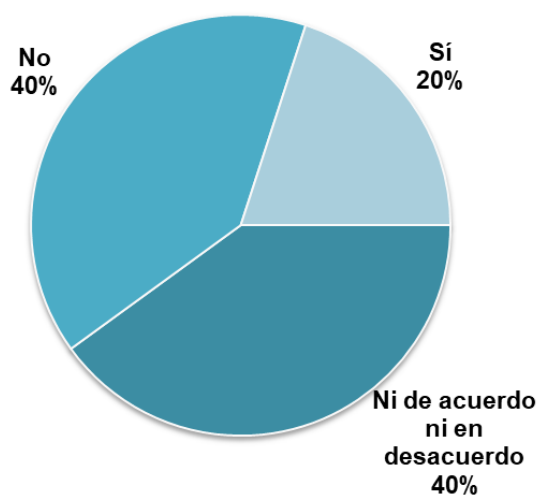


**5. *Me considero un experto en literatura***

En esta pregunta llama la atención que solo un 20% del profesorado se considere a sí mismo experto en literatura. Obviamente no deja de ser una percepción muy subjetiva ya que no se ha definido a priori explícitamente qué significa ser experto en literatura. Como se observa en la Figura 13, hay un mismo porcentaje, el 40%, tanto para profesores que no se consideran expertos como para profesores que no se pronuncian al respecto.

**Figura 13**

*Resultados de la P5. Me considero un experto en literatura*

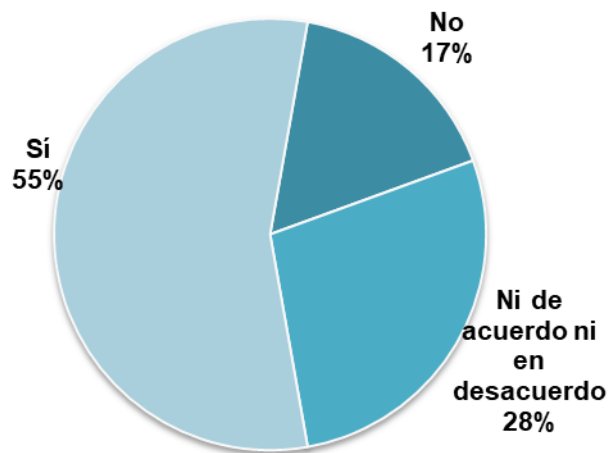


#### 6. ***Existe una literatura alternativa a la poesía, al teatro y a la narrativa***

Como se ve en la Figura 14, más de la mitad de los encuestados (55%) están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existe una literatura alternativa. La minoría (17%) están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; no obstante, hay una cantidad no despreciable del profesorado encuestado que dudan sobre esta cuestión planteada. Hay que indicar que, de las 41 encuestas recibidas válidas, 5 dejaron en blanco esta pregunta.

**Figura 14**

*Resultados de la P6. Existe una literatura alternativa a la poesía, al teatro y a la narrativa*



#### 7. ***¿Puedes poner algún ejemplo?***

Esta pregunta del cuestionario se refiere a algún ejemplo sobre la literatura alternativa a la poesía, el teatro o la poesía. En total respondieron 31 encuestados y 10 dejaron la respuesta en blanco, que guarda relación con los 5 encuestados que también dejaron en blanco la respuesta anterior. Al tratarse de una pregunta abierta, las respuestas son muy diversas; incluso hubo dos profesores que plantean sus respuestas de modo interrogativo. Se puede establecer dos tendencias reiteradas y muy bien definidas en las respuestas dadas.

Por un lado, géneros escritos y eruditos, en general, escritos por escritores literarios, principalmente el ensayo y la escritura relacionada con el periodismo (columnas de opinión, crónicas periodísticas y cartas al director); aunque también se

nombran la crónica colonial, los géneros epistolares y los diarios. Dos encuestados nombran también a la greguería como otro género alternativo literario. Cabe destacar que dos encuestados nombran a autores literarios en concreto como representantes del ensayo y del periodismo literarios: Octavio Paz, Unamuno, Ortega y Gasset, Eduardo Galeano, Monterroso, Maruja Torres, Juan José Millás, Manuel Vicent, Francisco Umbral, Montero y Cercas y Ramón Gómez de la Serna.

Por otro lado, se hace referencia a géneros híbridos que tienen como común denominador la palabra escrita con la simbiosis del hipertexto, el dibujo, la imagen y el sonido: cómic, blog, canciones, cine y sus guiones, literatura oral, poesía visual, publicidad, títeres, mimo, fanzines, reportajes, proyecciones multimedia, series de televisión, páginas web, documentales y humor en general. Tanto los cómics y las canciones (o sus letras) son los que más reiteradamente aparecen como literatura alternativa o paraliteratura.

Por último, dos encuestados que ahondan en la globalidad de permeabilidad del discurso literario, y sus recursos estilísticos, en nuestra cotidianidad: “Todo es literatura, el cine también. No se me ocurre nada que no sea o poesía o teatro o cuentos chinos o vidas novelescas o narraciones acerca de lo que es o no es” (Sirva de ejemplo la respuesta ofrecida por el informante 20).

Llama la atención que, a pesar de la alta participación en la respuesta (76%) no se haya nombrado en ninguna ocasión la literatura digital ni la literatura en el entorno de Internet y las redes sociales (excepto de forma muy tangencial los blogs y páginas web). Lo mismo ha sucedido en el resto de preguntas en el cuestionario sobre usos de géneros o de diferentes textos literarios, ya que siempre se dejaba una respuesta abierta y en ningún momento se hizo alusión a esta nueva realidad. Esta ausencia contrasta con los hábitos actuales de los jóvenes españoles. Según afirma Varela-Garrote (2019), en un amplio estudio con estudiantes de 19,5 años de media, “el 38.3% de los lectores afirma usar *smartphones*, tabletas, lectores y otros dispositivos electrónicos para leer libros” (p.62). De nuevo esto puede ser consecuencia de los programas de estudios de Filología y Másteres de Secundaria en la Universidad Española, donde apenas se contempla la literatura actual, lo que redundará en su práctica docente. Obviamente, esto parte del profesorado universitario, que paulita se activan en su competencia digital, como

explican Agreda et al. (2016), lo cual es motivo para ser optimista en el futuro a corto plazo:

A través de la revisión de la literatura se han confirmado ciertas necesidades en cuanto a la formación de los docentes universitarios en relación con las TIC pero también es un hecho fehaciente la actitud positiva que existe hacia ellas y como a lo largo de los años se ha ido mejorando la integración en la labor docente. (p. 43)

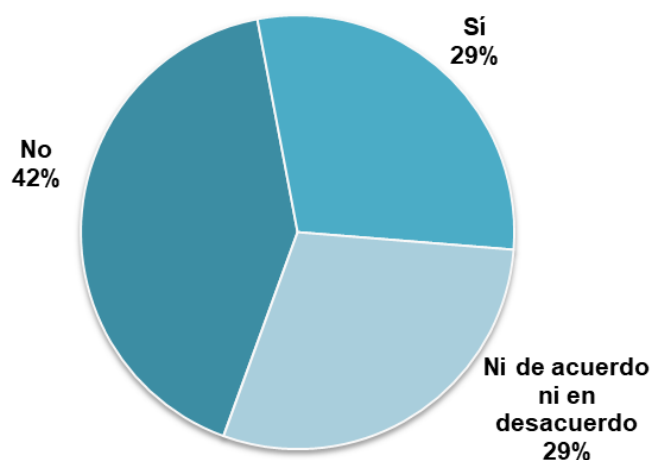
#### **8. *Hace falta ser un experto en literatura para enseñar literatura***

El 42% de los encuestados se decantan por estar totalmente en desacuerdo, mientras que el 29% estaba de acuerdo. Los que están de acuerdo suman los mismos que los que dudaban (29%). Como se aprecia con mayor claridad en la Figura 15, existe bastante homogeneidad en el número de respuestas, lo cual indica que no existe unanimidad sobre esta pregunta entre los encuestados.

El 42% de docentes que piensan que no hace falta ser un experto, e incluso el 23% que no está de acuerdo ni en desacuerdo, nos llevan a encontrar una correspondencia con los resultados de la pregunta nº 5, que indicaba que el 80% del profesorado que respondió el cuestionario o duda o no se considera experto en literatura. De estas respuestas se puede inferir la falla existente en el ámbito de la enseñanza del español como L2 entre el interés por la lengua y el menor interés por la literatura. Ese distanciamiento obliga a replantearse la formación del profesorado de español como L2/LE, sobre todo, con respecto a la Educación Literaria. Cuestiones de este calado demuestran la importancia de estudios y tesis doctorales —como es esta—, donde se estudie y se desarrolle la educación y competencia literarias de los estudiantes de español como L2/LE.

Figura 15

Resultados de la P8. Hace falta ser un experto en literatura para enseñar literatura



**9. ¿Ha seguido algún curso de formación específica para la enseñanza de la literatura?**

Prácticamente la mitad de los profesores encuestados responden que sí han recibido algún curso específico de didáctica de la literatura. Cada vez es más habitual que diferentes instituciones (entre ellas el Instituto Cervantes) ofrezcan cursos específicos de esta índole en el ámbito de la didáctica de una L2/LE. Si antes se vio que los encuestados eran docentes relativamente jóvenes, este dato formativo se corresponde con un interés por enseñar español como L2/LE apoyándose en nuevas propuestas educativas, como puede ser el uso del lenguaje creativo y la literatura en sus aulas.

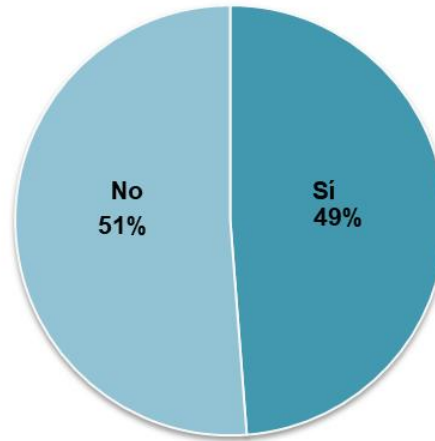
No obstante, también conviene reseñar que el 51% (véase la Figura 16) de los encuestados nunca ha participado en un curso de estas características. No haber optado por este tipo de formación se podría interpretar que conlleva una falta de interés por este tema o no haber sentido la necesidad de investigar sobre cómo aprovechar los recursos literarios para sus clases, que corresponde con parte de las respuestas anteriores. Todavía para un buen número de profesorado de español como L2/LE existen temas mucho más prioritarios que la literatura. Pueda servir como ejemplo de lo anterior, la investigación de Contreras y López (2020), que estudió 100 memorias fin de



máster de la Universidad de Jaén y determinó que tan solo dos de ellas trataban la literatura como tema principal.

**Figura 16**

*Resultados de la P9. ¿Ha seguido algún curso de formación específica para la enseñanza de la literatura?*



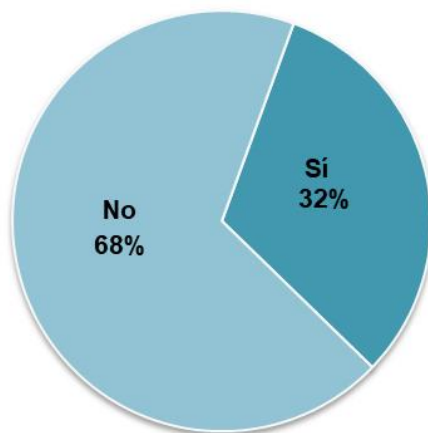
**10. ¿Ha impartido algún curso específico de enseñanza de literatura a extranjeros?**

En esta pregunta, 2 de cada 3 profesores nunca han impartido un curso específico de literatura en el ámbito L2/LE. Es verdad que existe una tendencia a la humanización de la enseñanza del español como L2/LE, y el Instituto Cervantes no es ajeno a esto programando progresivamente “cursos especiales que ofrecen un estudio detallado de aspectos culturales concretos como el cine, la literatura o la sociedad de estos países” (Urrutia, 2007, p. 853); no obstante, como esta respuesta y las anteriores corroboran, todavía falta una mayor presencia de la literatura y el arte en la formación del profesorado en este ámbito.

Este 68 % de respuestas negativas (figura 17) apunta a que se arrastra todavía ciertas dinámicas del pasado, en donde se priorizaba el interés del estudio de los idiomas hacia el desarrollo pragmático de las habilidades (leer, escribir, hablar, escuchar, conversar e interactuar) en detrimento del estudio enfocado hacia géneros discursivos.

**Figura 17**

*Resultados de la P10. ¿Ha impartido algún curso específico de enseñanza de literatura a extranjeros?*



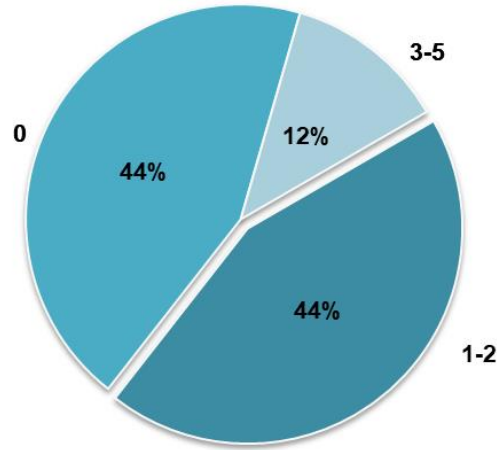
**11. *¿Conoce alguno de estos libros sobre enseñanza de la literatura para extranjeros?***

De las cinco monografías mostradas a los encuestados, el 44% de ellos manifestaron que no conocían ninguna (véase la Figura 18), mientras que otro 44% tenían conocimiento de 1 o 2 de ellas. Tan solo el 12% conocía 3 o más de estos valiosos libros dentro del enfoque comunicativo y la didáctica de la literatura en L2/LE.

Este desconocimiento nos hace volver otra vez a la importancia de la formación universitaria en España, pues ahí se tendría que generar ese interés por la competencia literaria de los futuros profesores, cualesquiera que sea su ámbito de docencia. Por ejemplo, en Estados Unidos se valoran y utilizan las antologías y los textos literarios en español (Sanchís, 2017). En cambio, Díez et al. (2015) advierten en su estudio que los alumnos de Filología siguen viendo insuficientes (o ausentes) las asignaturas de didáctica de la literatura, garantes de una consciencia de verdaderos educadores literarios.

**Figura 18**

Resultados de la P11, por número de libros conocidos. ¿Conoce alguno de estos libros sobre enseñanza de la literatura para extranjeros?



Si nos detenemos en cada uno de los libros (figura 19), tan solo el 10% conocía *Poem into poem. Reading and writing poems with students of English* (Maley y Moulding, 1985); sin duda es la consecuencia de que sea el más antiguo y que esté orientado a inglés como L2/LE. *Literature* (Maley y Duff, 1990) es bastante más conocido, un 20% de los docentes encuestados así lo manifiesta; se trata de un libro y autores muy conocidos en el mundo anglosajón. Otra causa para entender el no general conocimiento de estas obras, además de las citadas con anterioridad, es que no nunca se llegaron a publicar en castellano, siendo, por tanto, obras muy consultadas solo por especialistas e investigadores.

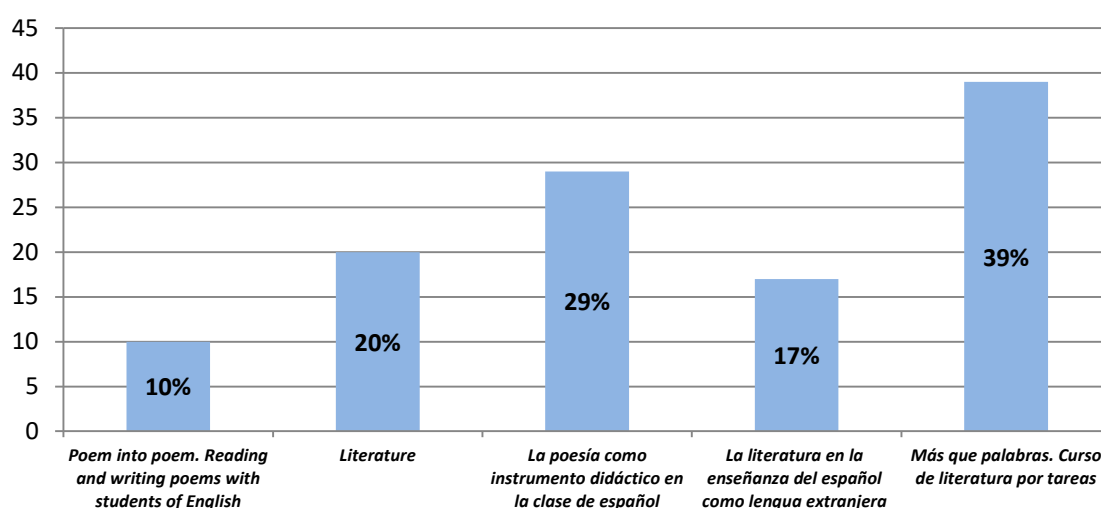
De las tres monografías en castellano para docentes/alumnos de español como L2/LE, la menos conocida es *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea* (Zayas y Jurado, 2002), con solo un 17% de los encuestados. Una de las posibles causas podría ser que la editora fue la Universidad de Cádiz, no estando dentro de los círculos bibliográficos habituales de la didáctica específica de español como L2/LE.

Por el contrario, las dos obras más conocidas entre los encuestados, *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español* (Naranjo, 1999) y *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* (Benetti, Casellato y Messori, 2004), sí que fueron editadas

por editoriales muy dedicadas a la enseñanza de L2/LE: Edinumen y Difusión. La segunda, *Más que palabras*, además utiliza la metodología más innovadora, el enfoque por tareas, lo cual puede indicar el interés por enseñar comunicativamente dentro de la didáctica de la literatura, en consonancia con las nuevas metodologías. Que estos libros sean conocidos por un 29% y un 39% de los docentes encuestados, les puede hacer merecedores del rango de ya obras clásicas dentro de la didáctica del español como L2/LE.

**Figura 19**

*Resultados de la P11, por libros. ¿Conoce alguno de estos libros sobre enseñanza de la literatura para extranjeros?*



## 12. ¿Conoce algún otro texto? ¿cuál?

De los 41 cuestionarios recibidos solo 9 contestaron esta pregunta, aunque uno de los encuestados contestó que se hallaba lejos de su biblioteca y que no recordaba ningún título en ese momento. Esto no debe sorprender teniendo en cuenta que los resultados de la pregunta anterior: un 44% no conocía ninguno de los libros que se les mencionó y otro 44% solo conocía uno o dos de los cinco citados. Estos datos tienen que hacer entender que todavía no es habitual para el profesorado que se maneje bibliografía monográfica sobre el uso de la literatura en la enseñanza de L2/LE, en concreto en la enseñanza de español como L2/LE.

La bibliografía nombrada en las 8 respuestas analizadas se puede clasificar en tres bloques, de más específico a menos con respecto a la didáctica de L2/LE:

a. Monografías o memorias de másteres específicas de didáctica (y actividades) de la literatura en el ámbito de la enseñanza de L2/LE, tanto en inglés como en español:

- *Literature and Language Teaching* (Brumfit y Carter, 1987)
- *Literature in the Language Classroom* (Collie y Slater, 1987)
- *La literatura en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (Juárez, 1996)
- *The Inward Ear* (Maley y Duff, 1989)
- *Literature in the ESL Classroom* (McKay, 1987)
- *Once upon a time (Using Stories in the Classroom)* (Morgan y Rinvolucrí, 1983)
- *Una experiencia mágica: la poesía en el aula de E/LE* (Santamaría Martínez, 1999).

Uno de los encuestados también hace referencia a una colección de la editorial Longman, *Resources for the EFL Teacher*, en la cual se halla un capítulo dedicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

b. Monografías generalistas de didáctica de la literatura, la creatividad o la escritura:

- *La cocina de la escritura* (Casanny, 2000)
- *¿Por qué no es útil la literatura?* (García Montero y Muñoz Molina, 1993)
- *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1997).

c. Monografías sobre teoría literaria:

- *La poesía* (Núñez, 1992)
- *El arco y la lira* (Paz, 1994).

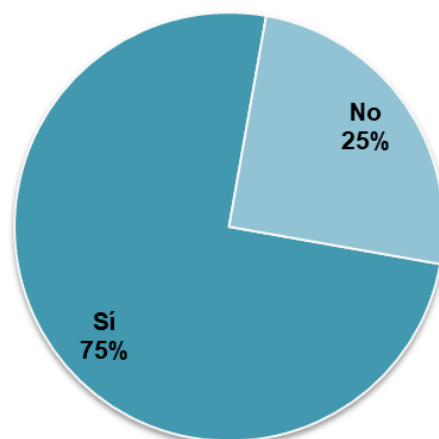
Además, otros informantes se refieren a materiales bibliográficos no definidos, tales como libros de bachillerato español, páginas web, talleres literarios, apuntes de cursos de formación recibidos sobre literatura u otras artes y actividades de literatura incluidas en manuales.

**13. ¿Ha leído artículos teóricos o prácticos sobre la enseñanza o utilización de la literatura en el aula de español como lengua extranjera?**

Tres de cada cuatro encuestados contestan afirmativamente a esta pregunta (véase la Figura 20). Este resultado confirma que el interés de la comunidad educativa y científica en este tema cada vez es mayor; creando, por un lado, una mayor literatura y estudios al respecto y, por otro, un mayor acercamiento de los docentes a estos trabajos, aunque hayan podido ser leídos en su periodo de formación universitaria. Tras este resultado, a pesar de desconocimiento sobre monografías sobre el tema, se puede pensar que los encuestados y docentes que lean artículos sobre la literatura en el aula de L2/LE se verán influidos, en mayor o menor medida, en su docencia cotidiana por las propuestas teórico-prácticas de tales estudios especializados.

**Figura 20**

*Resultados de la P13. ¿Ha leído artículos teóricos o prácticos sobre la enseñanza o utilización de la literatura en el aula de Español como Lengua Extranjera?*



**14. ¿Se acuerda de algún autor o título? ¿cuál?**

De los 41 informantes 9 respondieron a esta pregunta. No obstante, solo 4 de ellos citaron algún artículo en concreto; los 5 restantes citaron algún autor, pero no títulos de artículos de investigación de manera precisa. Este bajo número de respuestas puede llevar a pensar que no existe una gran especialización sobre la literatura en la enseñanza de español como L2/Le entre los encuestados.

Entre el listado bibliográfico que respondieron los encuestados no solo se encuentran artículos de revistas, sino también se nombra alguna monografía completa o

incluso material específico de editoriales. Para no alterar la información de cada informante, se ha preferido mantener todos los títulos, bien se traten de artículos o monografías.

- *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (Bello, et all., 1990). (Informante 4).
- *El cuento hispanoamericano* (Menton, 2003). (Informante 4).
- *La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?* (Sitman, y Lerner, 1999). (Informante 4).
- *L de literatura* (no cita el autor y aunque se citaba que era de la editorial Difusión, no ha sido posible encontrar referencia a este título). (Informante 4).
- *La experiencia de la poesía* (Acquaroni, 1997). (Informante 7).
- *La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros* (Juárez, 1998). (Informante 7).
- *Literature in the ESL Classroom* (McKay, 1987). (Informante 7).
- *El texto literario y la enseñanza de la fonética* (Millares, 1996). (Informante 7).
- *La literatura en la clase de lengua* (Montesa y Garrido, 1994). (Informante 7).
- *Literatura y enseñanza de ELE* (Quintana, 1993). (Informante 7).
- *La literatura en el aula de ELE* (Sanz, 2000). (Informante 7).
- *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de ELE* (Sitman y Lerner, 1996). (Informante 7).
- *Competencia literaria y competencias interculturales: propuestas didácticas a partir de las Cartas Marruecas* (Sanz, 2004). (Informante 33).
- *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario* (Blanco, 2005).
- *Sacar ju(e)go a los textos: actividades para la clase de español* (Bermejo, 2004). (Informante 34).

Como se puede observar el listado del informante 7 es muy amplio y pormenorizado; lo cual no deja de ser una excepción, en cuanto a su respuesta, con respecto al resto de informantes. En estos listados se encuentran obras y artículos de todo tipo con respecto a la literatura en la docencia de L2/LE; no obstante, destaca la tendencia a citar autores pioneros, innovadores y ya clásicos en la especialidad de literatura dentro del ámbito L2/LE. La mayoría de estos autores y publicaciones suelen

ser de finales de la década del siglo XX en el mundo anglosajón (Brumfit, Carter, Duff, Maley y McKay, entre otros); y de los últimos años del siglo XX en el mundo hispanohablante (Acquaroni, Garrido, Lerner, Montesa, Sanz y Sitman, entre otros).

El resto de los encuestados citan de manera mucho menos precisa. En algunas ocasiones nombran autores sin especificar obras ni líneas de investigación: Sonsoles Fernández, Pablo Martínez Gila, Muñoz Molina y Marta Sanz. También nombran, sin concretar nada posteriormente, las actas de los congresos de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE), la editorial Castalia y la posibilidad de trabajar con comentarios de textos.

**15. ¿Qué parte del total de su docencia le dedica a la literatura?**

La mitad de los encuestados (51%) utilizan menos de un 10% la literatura en sus aulas; es decir, en consonancia con los manuales de texto de español como L2/LE, su uso se aleja mucho de ser el centro de su docencia cotidiana o incluso, en muchos casos, será residual. Sin embargo, la otra mitad de los encuestados sí que otorga un uso habitual a la literatura en sus clases: un 34% la utilizan entre un 10% y un 25%; y un 15% del profesorado encuestado usa la literatura entre un 25% y un 50%. Ningún encuestado contestó que usaba la literatura en su docencia más del 50% (véase el gráfico de la Figura 21).

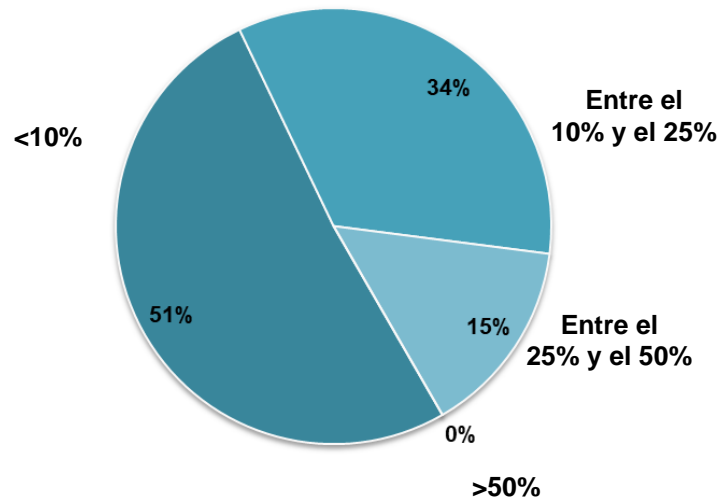
No se debe olvidar que el cuestionario se realiza sobre su docencia de español como L2/LE, no como cursos específicos sobre literatura y arte. Después de esta matización, destacaba incluso más que el 15% del profesorado encuestado afirme y perciba que del total de su docencia le dedican entre un 25% y un 50% a la literatura.

El informante 38 añadió: “Depende lógicamente del nivel del grupo. En el nivel A menos del 10 %, un poco más en el B, y más en el C y D”. De aquí se puede inferir la posibilidad de que se varíe cuantitativamente la parte en la que se trabaje la literatura, dependiendo de factores como el nivel, edad e intereses del alumnado. Sobre estos factores algunos de los encuestados inciden en la pregunta abierta final de este cuestionario (Véase pregunta 25).



**Figura 21**

Resultados de la P15. ¿Qué parte del total de su docencia le dedica a la literatura?

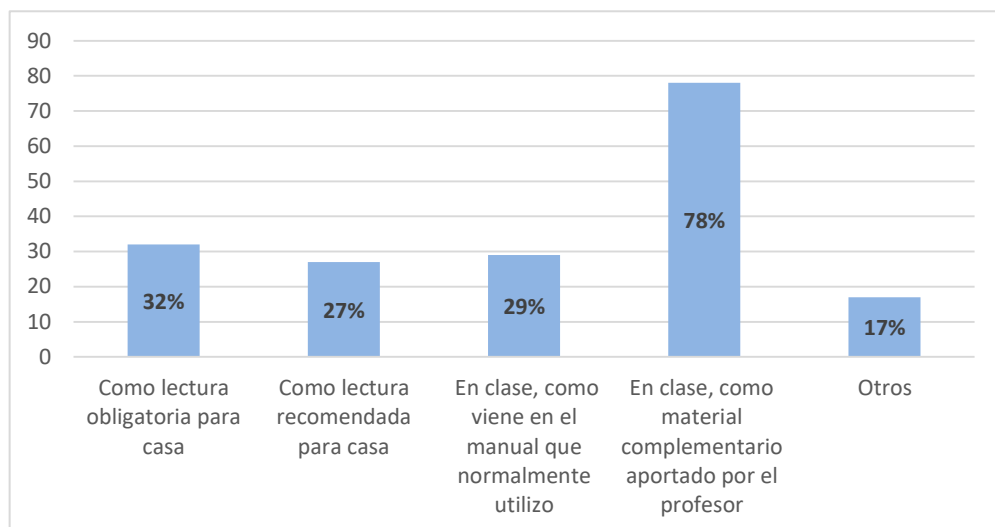


**16. ¿Cómo utiliza la literatura en sus clases? (puede marcar hasta dos respuestas)**

La respuesta mayoritariamente elegida es *en clase, como material complementario aportado por el profesor* (78%). Bastante menor incidencia tiene el resto de las opciones. Siguiendo dentro del aula, un 29% señaló que utilizaban la literatura como viene en el manual que normalmente utilizan. Con lo que respecta al uso del texto literario como lectura fuera del aula, el 32% marcó hacerlo como lectura obligatoria para casa y el 27% como lectura recomendada para casa.

**Figura 22**

Resultados de la P16. ¿Cómo utiliza la literatura en sus clases



Al analizar estas respuestas hay que tener en cuenta que a los encuestados se les indicaba que solo podían marcar dos respuestas, con el fin de señalar su utilización más habitual (como así indicó la prueba piloto realizada, véase 3.4.2.) Tras esta apreciación, se ve que, por un lado, la gran mayoría de los profesores encuestados utilizan la literatura como material complementario aportado por ellos mismos y que, por otro lado, en menos ocasiones utilizan la literatura como lectura externa o como parte del manual según la unidad didáctica que estén trabajando.

Sin duda, esta preponderancia por el uso de la literatura como materia complementaria denota una cierta marginación de la literatura de los programas académicos. La razón de esto puede estibar en la creencia de parte del profesorado de que el texto literario se aleja de la pragmática comunicativa en lengua meta que requieren sus alumnos. De este modo, se desaprovechan las cualidades de formación integral que la textualidad literaria aporta al conocimiento del idioma, por ser obras contextualizadas, reales y artísticas; o lo que es lo mismo, como se ha visto en el marco teórico (apartado 2.2.), al alumno de español como L2/LE no puede beneficiarse de todas las bondades que la educación literaria le puede ofrecer.

Este uso *más libre* del texto literario puede hacer pensar que el profesorado encuestado utiliza la literatura para tratar dinámicas no tan habituales y aspectos menos explicitados en programas, currículos y unidades didácticas de los manuales. Es común que el profesorado utilice sus propios recursos didácticos en sus clases, aquellos que ha ido testando y recogiendo a lo largo de su carrera y experiencia como docente. En el caso de los textos literarios y sus actividades, todavía se puede hacer más notoria esta situación de subjetividad, ya que la literatura, como comunicación artística, permite estar en contacto con nuestras emociones y sentimientos.

También resalta que un 27% de los encuestados recomiendan la literatura para fuera del aula; pero incluso, es más llamativo que 1 de cada 3 encuestados utilizan la literatura como lectura obligatoria para casa. Es decir, ese uso está a medio camino entre los deberes tradicionales y un trabajo más lúdico y autónomo. No obstante, como asumen los enfoques socio-críticos de la educación, también se puede interpretar como un desplazamiento de la literatura en el aula —y la línea de pensamiento que eso implica—, que sigue arraigado en la docencia de lenguas, en un intento velado de

descuidar la emancipación democrática de todo estudiante en pos de una eficacia pragmática (Caro, 2006; Foucault, 1986; Todorov, 2009).

Un 17% de los encuestados marcó la respuesta *otros*. Como se puede ver en la Tabla 8 las respuestas son muy diversas, dándole cada encuestado un uso muy diferente a la literatura en sus aulas; desde un club de lectura o como lectura obligatoria hasta la ausencia de trabajo directo con textos literarios o solo en relación con adaptaciones cinematográficas.

**Tabla 8**

*Respuestas literales del apartado otros de la P16*

Otros
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Club de lectura. Adaptaciones al DVD o video” [sic] (Informante 1).</li> <li>• “Leemos un libro que será el eje de toda la clase” (Informante 2).</li> <li>• “Ofrezco cursos especiales de literatura” (Informante 4).</li> <li>• “En relación con el contenido gramatical de la lección” (Informante 13).</li> <li>• “A veces mis alumnos comentan en clase el último libro que han leído (de forma espontánea quiero decir, no porque yo se lo pida” [sic] (Informante 17).</li> <li>• “Nunca trabajo textos literarios directamente en clase” (Informante 19).</li> <li>• “La literatura aparece solo en la mención de obras que tienen relación con adaptaciones al cine” (Informante 31)</li> <li>• “Textos en los que se recogen funciones o cuestiones que se ven en la unidad” (Informante 36).</li> <li>• “En el último curso del nivel B y en todos los del C y D hay una lectura obligatoria” (Informante 38).</li> </ul>

**17. ¿Cuál es la distribución de sus alumnos en clase al trabajar con literatura? (puede marcar cuantas respuestas desee)**

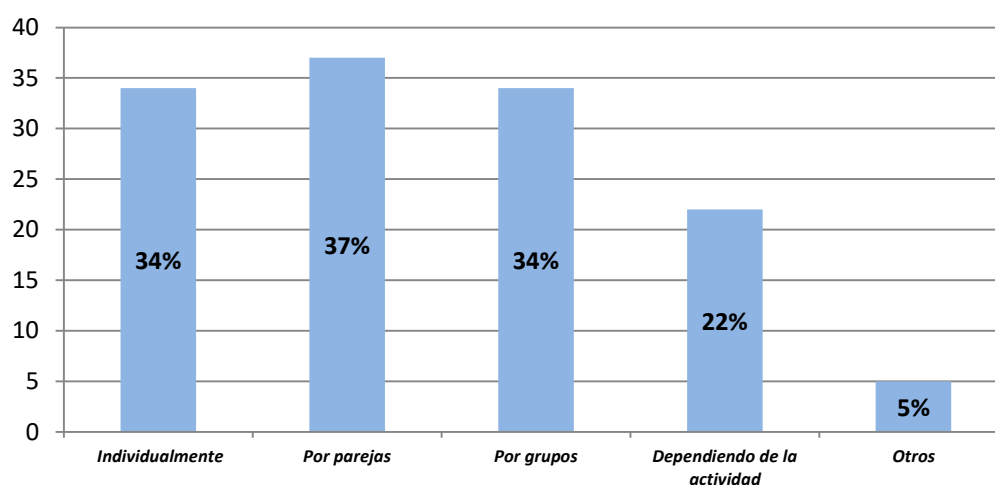
Tres de las cuatro posibles respuestas cerradas obtienen un porcentaje muy parecido: individualmente (34%), por parejas (37%) y por grupos (34%). Un 22% de los encuestados han elegido que distribuyen a su alumnado dependiendo de la actividad que estén realizando (Figura 23).

De estos datos se desprende que no existe una distribución utilizada de manera generalizada en el uso de la literatura entre los docentes encuestados; por tanto, este profesorado es bastante fiel a trabajar con sus discentes en una de estas agrupaciones: individual, en parejas o por grupos. En principio, al poderse marcar cuantas respuestas se quisiera, podría pensarse que la opción “dependiendo de la actividad” sería mayoritariamente marcada, demostrando una mayor flexibilidad en la agrupación y distribución del alumnado al trabajar la literatura, pero no ha sido así.

En cuanto a la respuesta *otros*, se refirieron a que dependía del nivel de la clase y la temática; en concreto el informante 9 respondió lo siguiente: “depende del nivel, si la clase es de conversación sobre libros o de un nivel más bajo”. Aunque no especifican si, dependiendo del nivel o de la temática, distribuyen a sus alumnos individualmente, en parejas o por grupos.

**Figura 23**

*Resultados de la P17. ¿Cuál es la distribución de sus alumnos en clase al trabajar con la literatura? (Puede marcar cuantas respuestas desee)*

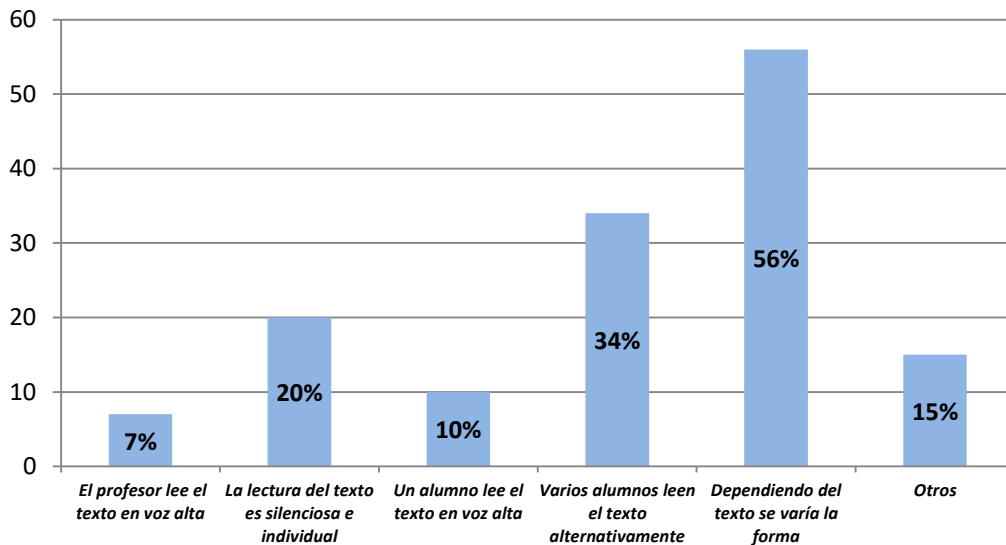


**18. ¿Cómo leen habitualmente los textos literarios en clase? (puede marcar hasta dos respuestas)**

La respuesta mayoritaria, como se aprecia en la Figura 24, es *dependiendo del texto se varía la forma* (56%). Estos resultados corroboran como el texto literario se halla en un proceso de desacralización en la práctica docente, siendo el texto el que se pone al servicio de los intereses del alumnado, de una tarea-proyecto en particular o de unos objetivos comunicativos. Además, dependiendo del género, época y autor, se podrá utilizar un modo u otro de lectura para la clase, incluso de manera más distendida. Por contra, los usos más habituales del texto literario, como son la lectura silenciosa (20%) o la lectura del profesor (7%) como centro de la clase, están cayendo en desuso.

**Figura 24**

Resultados de la P18. ¿Cómo leen habitualmente los textos literarios en clase? (Puede marcar hasta dos respuestas)



La segunda opción más respondida es *varios alumnos leen el texto alternativamente* (34%), que se contrapone con solo el 10% de los discentes que han respondido que “un alumno lee el texto en voz alta”. Esta tendencia a la flexibilidad a la hora de leer la literatura en clase tiene su correlato en lo expuesto en el párrafo anterior: bajar la literatura de su pedestal de lectura distante y tradicional. Sin duda esta alternancia a la hora de reproducir un texto literario en el aula dará lugar a mayores

posibilidades de entretenimiento, algunas llegando al juego y a lo lúdico; dejando para otras actividades, con más pausa, el desentrañamiento profundo del significado textual y las diferentes interpretaciones a partir del texto artístico. Esta línea de lecturas compartidas y comentadas —experiencia traducida como *literacidad*—, desde la interpretación libre en voz alta, es uno de los principios fundamentales de motivación lectora y de generación de comunidad de pensamiento emancipado que recomienda Paulo Freire (1998 y 2018).

Es interesante resaltar como casi ningún docente encuestado leen habitualmente en voz alta el texto literario a sus alumnos (solo un 7%). De este modo es posible que entiendan que el lenguaje literario es un modelo de lengua en sí mismo sin el añadido de la lectura del docente. Como en todo este bloque, el haber limitado el número de respuestas ha hecho que los usos menos generalizados apenas hayan sido marcados.

Un 15% de los profesores encuestados han señalado la respuesta *otros*. Como se puede ver en la Tabla 9, resalta que todas las respuestas menos una hagan referencia al trabajo de lectura en casa; indicando que, aunque la explotación textual se hace en clase, la lectura la hace cada alumno de forma individual en su propia casa. Se trata, pues, de aprovechar la literatura como forma de enseñanza lúdica y, al mismo tiempo, implementar su autonomía en el aprendizaje en lengua meta.

**Tabla 9**

*Respuestas literales del apartado otros de la P18*

Otros
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Hacemos ejercicios a partir de la lectura hecha en casa” (Informante 4).</li> <li>• “En casa” (Informante 16).</li> <li>• “Lo leen en casa, se comenta en la clase” (Informante 21).</li> <li>• “Normalmente los alumnos han leído uno o dos capítulos en casa y han hecho los ejercicios que a veces se les dan. En clase se comenta lo leído” (Informante 38).</li> <li>• “Por grupos leen en silencio párrafos diferentes que luego se ponen en común y se comentan” (Informante 39).</li> <li>• “Los textos se comentan en clase, la lectura es para casa” (Informante 40).</li> </ul>

**19. ¿Qué destrezas trabaja principalmente con sus alumnos cuando lleva la literatura al aula? (puede marcar hasta tres respuestas)**

Sobre la destreza comunicativa más trabajada a la hora de llevar la literatura a clase de L2/LE sin duda existe una tendencia predominante, ya que el 83% de los encuestados dijeron que era la comprensión lectora (véase la Figura 25). También existe un uso bastante generalizado de las destrezas productoras: interacción oral (68%), expresión oral (46%), expresión escrita (41%) e interacción escrita (20%).

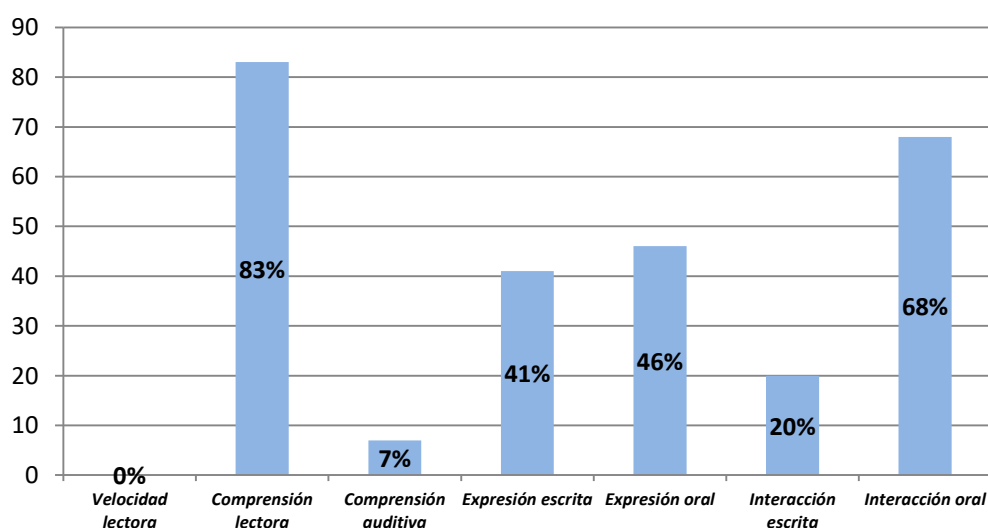
Ese masivo uso de la comprensión lectora se ajusta a la utilización clásica del texto literario como modelo de lengua estructural, léxico e, incluso, como representante de diferentes registros sociales y variedades lingüísticas de una misma lengua. La lectura como paso fundamental hacia la comprensión compleja de una lengua y, en el caso del español, sus diferentes culturas nacionales y regionales. Esto también se dirige a la relación inequívoca de la literatura moderna con el texto escrito, a pesar de que puedan existir vestigios en todas las culturas de literatura oral y que el arte popular reivindica la gran mayoría de textos literarios se imbrican dentro de la tradición escrita y sus diferentes géneros.

A partir de la lectura, y como consecuencia de lo anterior, uno de cada dos docentes encuestados se inclina por la producción oral y/o la producción escrita. Es fácil inferir que este trabajo oral se produciría antes y, principalmente, después de la lectura del texto literario y la producción escrita, tras la lectura del texto. Dentro de estas destrezas, la más utilizada es la interacción oral; lo que conducirá a un uso dialógico bastante generalizado sobre el texto literario que estén leyendo, bien en forma de preguntas–respuestas entre profesor--alumnos o como pequeños debates, en dramatizaciones o incluso en foros (incluso estos foros podrían ser también escritos, ya que el 20% de las encuestados reflejaron que utilizan la interacción escrita como destreza). Parece clave este interés por la producción oral y escrita tras una lectura literaria con el fin de fomentar en los discentes una actitud crítica e interpretativa sobre el arte en la cultura meta, trasvasando competencias de su cultura materna y accionando procesos subjetivos y emocionales, tan importantes en el aprendizaje y enseñanza de una lengua.

Cabe destacar el poco interés de los profesores encuestados en usar el texto literario para implementar la comprensión auditiva de su alumnado. En L1 la comprensión auditiva no suele tener un lugar importante en las clases de lengua, sin embargo, esto no sucede en L2/LE. De ahí que llame la atención que no se utilice más a menudo el texto literario como modelo de oralidad, tanto como lectura del profesor a los alumnos o en soportes que conlleven sonido: videos, audiolibros, grabaciones de textos de los propios autores, literatura oral, teatro, adaptaciones literarias, etc. El informante número 36 añadió lo siguiente: “Ninguna. Dentro de la expresión oral se puede considerar la microdestreza de la práctica de la pronunciación”. Sin lugar a duda, al trabajar las destrezas orales de producción o la lectura en voz alta se ejercita, de forma implícita o explícita, todo lo referente a pronunciación y prosodia en lengua meta; bien sea por autoobservación, imitación (a un compañero, al profesor o a otro modelo) o por corrección del docente. Ninguno de los encuestados contestó que trabaja la velocidad lectora en sus clases; se puede pensar que esta es una microdestreza que se tiene más en cuenta en la enseñanza de la lectoescritura en L1.

**Figura 25**

*Resultados de la P19. ¿Qué destrezas trabaja principalmente con sus alumnos cuando lleva la literatura al aula? (Puede marcar hasta tres respuestas)*





**20. Utiliza principalmente el texto literario para... (puede marcar hasta tres respuestas)**

Para preguntar acerca de la funcionalidad del texto literario en las clases de L2/LE de los encuestados se optó por ofrecer nueve opciones diferentes (ocho cerradas y una abierta), con el fin de poder abarcar todas las diferentes visiones de la literatura para estudiantes de una L2/LE. Eso ha llevado a que haya un abanico bastante abierto de respuestas. No obstante, se pueden hacer tres bloques diferentes de funciones, teniendo en cuenta la mayor o menor cantidad de respuestas elegidas.

En primer lugar destacan las respuestas “transmitir contenidos culturales” e “introducir nuevo léxico”. Trabajar la literatura para acercar y vivenciar contenidos culturales en lengua meta ha sido elegido por un 76% de los encuestados; mientras un 60% han elegido el uso del texto literario para la ampliación de léxico nuevo en la lengua que se enseña. No parece sorprendente este uso mayoritario ya que el universo literario permite contextualizar tanto la cultura como palabras desconocidas para el aprendizaje del discente, siendo este contexto muy valioso para la enseñanza comunicativa de lenguas. Además, siguiendo con ese enfoque comunicativo de la enseñanza de L2/LE, la literatura permite adentrarse en los hábitos y costumbres de una sociedad (lo que se ha llamado la cultura con minúscula en oposición a la Cultura y sus estéticas), no solo de una forma sincrónica, sino también de forma diacrónica, lo que permite al estudiante poder comparar diferentes épocas, tanto en su L1 como en su lengua meta.

No obstante, desde el punto de visto de la educación lectora en una enseñanza comunitiva, se produce una contradicción, ya que se utiliza la literatura no como un mero mensaje comunicativo —con todo lo que entraña la comunicación literaria—, sino como para reconocer patrones culturales al más puro de la estilo de la historiografía literaria tradicional denostada por los teóricos de la Estética de la Recepción (Jauss, 1976) o para adquirir vocabulario de la lengua meta, tal y como se enseña la lengua desde un punto analítico, sin entender que el discurso literario también se puede trabajar con sentido interpretativo, crítico y creativo.

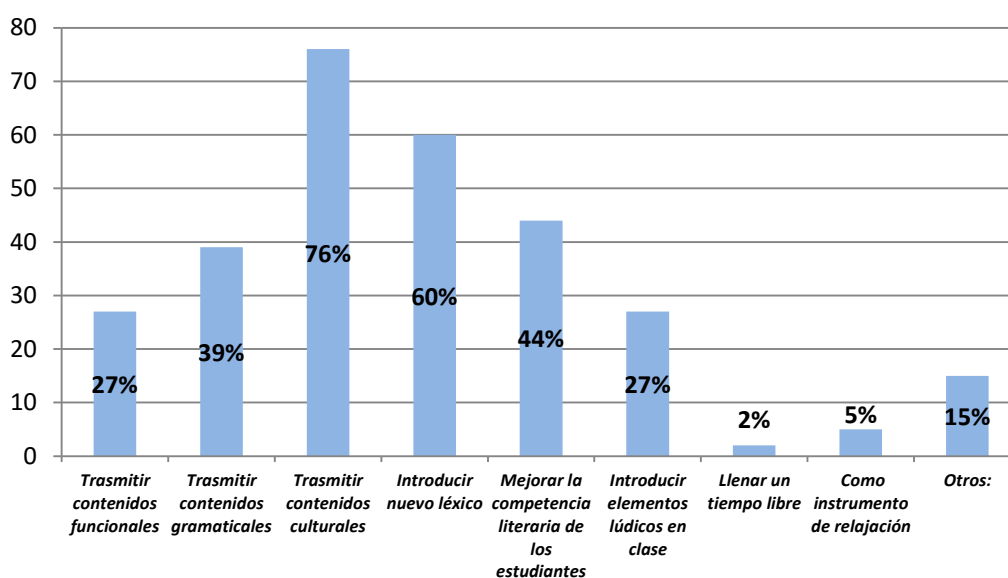
En el segundo bloque estarían para “transmitir contenidos gramaticales” (39%) y “mejorar la competencia literaria de los estudiantes” (44%). Se comprueba una polarización del uso de la literatura: la primera sería la literatura al servicio de la lengua y de la comunicación, quizá para enseñar la gramática de forma inductiva o, al menos,

de forma comunicativa y contextualizada; la segunda se trataría de la comunicación estética en sí misma, es decir, la literatura por la literatura, dándole el valor social, representativo y artístico que el texto literario tiene en cada una de las culturas que lo recogen.

Que casi uno de cada dos profesores trabajen de forma consciente la competencia literaria en sus clases, tiene una vital importancia para esta tesis, ya que esa asunción y su desarrollo es el tema central de todo este trabajo doctoral. Sin embargo, se debe ser cautos a la hora de valorar este 44%, puesto que la tendencia general de las respuestas a este cuestionario es la de que los docentes no son tan conscientes de los prejuicios academicistas que tienen —como se ha visto, ya desde su formación inicial— sobre todas las posibilidades de una verdadera educación literaria, centrada en los alumnos y en la mejora de una verdadera y sustantiva competencia literaria, como se vio en el marco teórico (2.2.2 y 2.2.3.) . Por tanto, este tipo de respuestas serán claves para proseguir con el ciclo en esta investigación-acción, lo cual redundará en un mayor posicionamiento de esa educación literaria en la fase de intervención con los alumnos.

**Figura 26**

*Resultados de la P20. Utiliza principalmente el texto literario para... (Puede marcar hasta tres respuestas)*



Por último, “transmitir contenidos funcionales” e “introducir elementos lúdicos” en clase obtuvieron ambas un 27% de respuestas. Que explícita y conscientemente se utilice la literatura para utilizar y estudiar funciones comunicativas en clase, sin duda tiene que ver con el auge de los métodos nocio-funcionales y la importancia que le dan

los manuales de español como L2/LE actualmente; en el aula se utiliza el contexto y los efectos que producen el mundo literario como modelo de uso, y luego práctica, de esas funciones en lengua meta. También, en ese auge de llevar al aula la realidad comunicativa de una lengua, se entiende el uso de la literatura como aporte lúdico. Además, de ese modo se aplica la máxima “aprender jugando”, tan entroncada en las nuevas didácticas donde el alumno es el centro del aprendizaje.

En cuanto a usos más ajenos a los currículos y programas que son utilizados de forma residual, se hallan situaciones como llenar un tiempo libre (2%) o como instrumento de relajación (5%). Demostrando que los textos literarios no son usados de forma casual o baladí, sino dentro de una estructura curricular y con sentido didáctico y académico.

Algunos de esos usos no tan curriculares se pueden ver en las respuestas abiertas *otros*, ya que explican que usan la literatura para “motivarlos más” (informante 40); bien “para ejemplificar usos” (36); o “repasar contenidos de gramática, vocabulario o funciones (38). También como iniciador de destrezas orales, de un trabajo previo en casa: “Favorecer la producción oral, al abrir discusiones sobre el texto, o hacer que presenten un capítulo” (21); “La lectura es siempre fuera del aula. La puesta en común es durante la clase” (19).

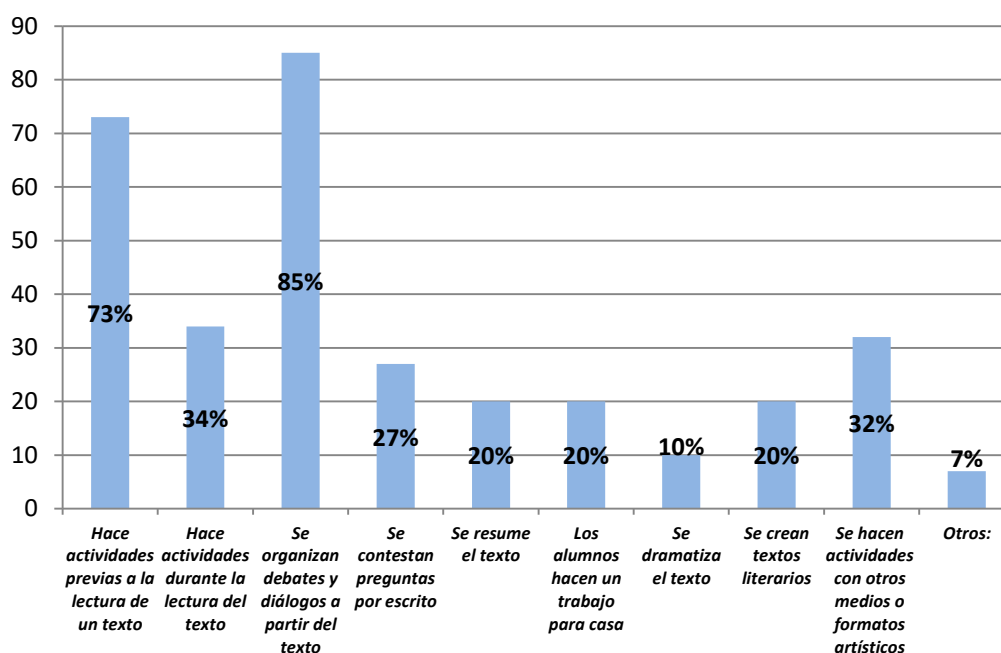
**21. ¿Cómo explota habitualmente el texto literario? (puede marcar hasta tres respuestas)**

Sobre cómo explotan los docentes encuestados los textos literarios en sus clases hay un consenso generalizado. Como se ve reflejado en la Figura 27, por un lado, un 73% de los profesores realizan actividades previas a la lectura del texto; es decir, contextualizan la obra en sí a través del tema tratado, la época, el autor, género, etc., todo con el fin de facilitar la lectura posterior y de que los alumnos desarrollen estrategias lectoras y metaliterarias en lengua meta. Por otro lado, el 85% organizan debates y diálogos después de haber leído el texto. Sin duda, por los resultados esta es la explotación más común y asentada, tratándose de integrar las diferentes destrezas a partir de la lectura inicial; así como movilizar las dinámicas grupales y de pareja. Este trabajo oral (tanto en su producción, recepción e interacción), no puede sorprender

porque se entronca dentro de la proximidad mundo-académico y mundo-real que le intentan dotar los enfoques actuales a las enseñanzas de lenguas (L1, L2 y LE).

**Figura 27**

*Resultados de la P21. ¿Cómo explota habitualmente el texto literario? (Puede marcar hasta tres respuestas)*



A partir de estas dos explotaciones tan utilizadas, las otras diferentes opciones se disgregan, no siendo elegida ya ninguna por más de uno de cada tres encuestados. Un 34% ha elegido hacer actividades durante la lectura. Esto implica un uso más innovador de la literatura, donde el texto literario no es un espacio sagrado y, por lo tanto, se puede jugar con él y hacer cualquier tipo de actividades al mismo tiempo que se lee, comprende e interpreta. Las actividades durante la lectura —como sucede con las actividades previas y posteriores— también ayudan a mejorar las estrategias lectoras del alumnado en lengua meta.

Muy relacionado con lo anterior está la respuesta si se hacen actividades con otros medios o formatos artísticos (32%), pues conlleva un trabajo holístico y de carácter más creativo. Incluso ese apoyo en otros géneros y formatos artísticos puede abarcar propuestas lúdicas (escuchar música y cantar, dibujar, bailar, etc.) y relacionadas con las nuevas tecnologías (ver vídeos, usar internet, crear contenidos digitales, etc.).

Con respecto a una explotación más clásica de la literatura en L2/LE, y por influencia de la didáctica anterior de literatura en L1, un 27% de los encuestados trabajan la literatura haciendo que sus alumnos contesten preguntas por escrito; un 20% hacen resumir el texto a los discentes; y un 20% les piden a los alumnos que hagan un trabajo para casa. Como se ve son tres propuestas más convencionales, aunque, dependiendo del docente, se pueden llegar a convertir en atractivas y útiles para la comprensión e interpretación de los textos literarios en lengua meta. Por el bajo índice de estas tres respuestas, no parece que haya un abuso de este tipo de trabajos, que los alumnos pueden ver como algo tedioso o ya conocido y poco dinámico.

También existe un bajo porcentaje de profesorado que haya elegido un trabajo explícito productivo-creativo a partir de la obra literaria o fragmento estudiado: el 20% crean otros textos literarios a partir del texto leído. Se puede pensar que esta posible producción y creación a partir del texto literario se puede también realizar en otras de las formas elegidas de explotación de la literatura; por ejemplo, utilizando actividades con otros formatos y géneros artísticos, con ese trabajo específico para casa o a partir de la realización de debates postlectura. Sin embargo, el desarrollo de la competencia literaria implica una elevada participación creativa a partir de lo que les puede evocar en ellos una obra literaria (Díaz y Trujillo, 2016). Dadas estas circunstancias, en la fase de intervención de estas tesis se dedicará un espacio a la creación de los alumnos a partir de —e imitando— modelos de géneros literarios en lengua meta.

Más destacable si cabe es que tan solo el 10% dramatizan con los alumnos el texto que están trabajando. De nuevo el trabajo creativo queda soslayado y se puede inferir que este escaso uso que se hace del texto literario como base para generar todo tipo de trabajo que tenga que ver con dramatización y escenificación —no aprovechar la vertiente semiótica en el aprendizaje de L2/LE— tiene un origen en la herencia academicista, que no se centra en aprovechar la vertiente semiótica en el aprendizaje de L2/LE. Quizá también puede influir que este es un trabajo mucho más habitual y aceptado por docentes y discentes en edades infantiles y no en adultos, objeto de este estudio exploratorio. No obstante, existen varios estudios que desarrollan los beneficios de la dramatización y el teatro en varios sustratos del alumno de español como L2/LE (Alarte, 2015; Alessandra et al., 2017; Cervantes Cerra, 2019; Hidalgo, 2019; Rodrigo, 2019).

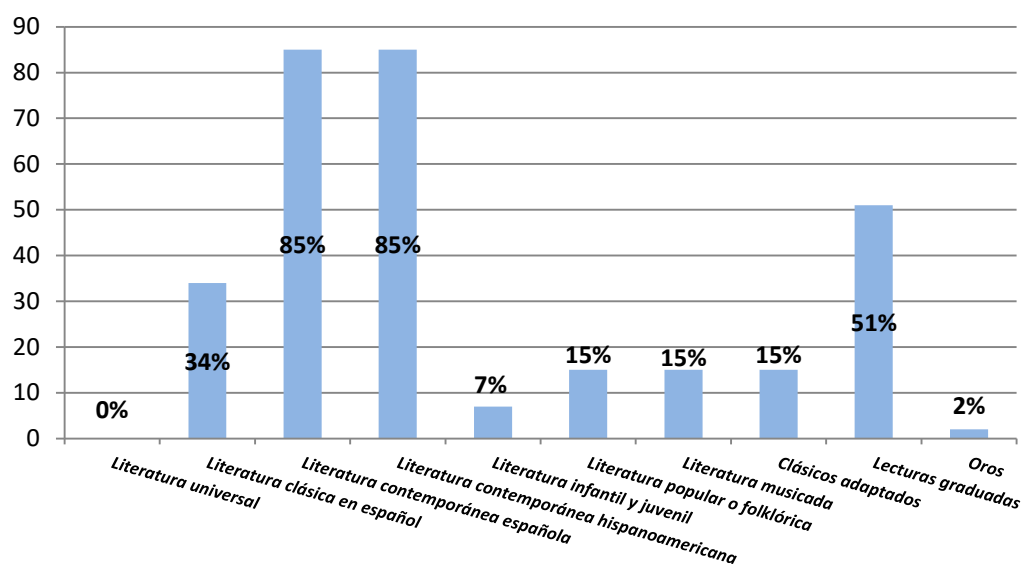
En la respuesta de *otros*, una alusión del informante número 6 a que añadiría más respuestas, “pero está la restricción de tres respuestas”; sin embargo, como se vio en la prueba piloto, esta restricción ayudaba a que las respuestas no fueran demasiado generalizadas y correr el riesgo que no hubiera respuestas diferenciales. Otro informante explota la literatura utilizando principalmente la lectura: “Simplemente lectura y opinión sucinta” (36).

## 22. ¿Qué tipo de literatura utiliza normalmente en sus clases? (puede marcar hasta tres respuestas)

Dentro de la tipología mixta que se ha hecho de la literatura, la mayoría de los encuestados utilizan la literatura contemporánea de autores en lengua castellana en sus clases (véase la Figura 28): literatura contemporánea española (85%) y literatura contemporánea hispanoamericana (85%). Este uso masivo de utilización de la literatura más cercana cronológicamente al alumnado también se refleja en el trabajo con lecturas graduadas (51%), siempre escritas por autores actuales y con una temática amena para los estudiantes.

**Figura 28**

Resultados de la P22. ¿Qué tipo de literatura utiliza normalmente en sus clases? (Puede marcar hasta tres respuestas)



El resto de las opciones propuestas en esta tipología apenas han sido señaladas por los docentes encuestados: literatura popular y folclórica (15%), literatura musicada (15%) y clásicos adaptados (15%). Con respecto a la literatura infantil y juvenil, al tratarse de un cuestionario que recoge principalmente docencia para adultos, la literatura infantil y juvenil solo ha sido elegida por un 7% de los encuestados. La literatura universal, entendida en su origen escrita en otras lenguas, no ha recibido ninguna respuesta. En la respuesta *otros*, un encuestado respondió “cómicos, guion cinematográfico...” [sic] (26), aunque, siguiendo mi propio criterio, esto correspondería a géneros literarios o paraliterarios, y lo preguntaba en la siguiente cuestión.

Se destaca el uso de la literatura con una utilización más acorde con la lengua actual, tanto en el léxico, como en sus estructuras y temática. Esto no es solo una forma de acercar la literatura en español a los alumnos, sino también una forma de que ellos se puedan acercar con más interés y utilidad; siendo esta utilidad comunicativa, cultural y estética, ya que le es mucho más afín el mensaje literario.

Por lo expuesto anteriormente, los docentes se decantan, al solo poder marcar tres respuestas, por las lecturas graduadas antes que por los clásicos adaptados. A pesar de los esfuerzos de las editoriales específicas de español como L2/E en crear colecciones de clásicos adaptados, es habitual que el alumno-lector medio (se excluyen a estudiantes y profesionales del ámbito filológico) relacione los textos clásicos con la práctica escolar; esto conlleva una estigmatización de esos textos cuando abandonan sus estudios. De este modo, los docentes encuestados prefieren las lecturas graduadas y los textos contemporáneos para romper esa falla entre cotidianidad y literatura, presentando ante los discentes un mensaje en lengua meta cargado de las funciones cultural y estética, pero también referencial, conativa y metalingüística.

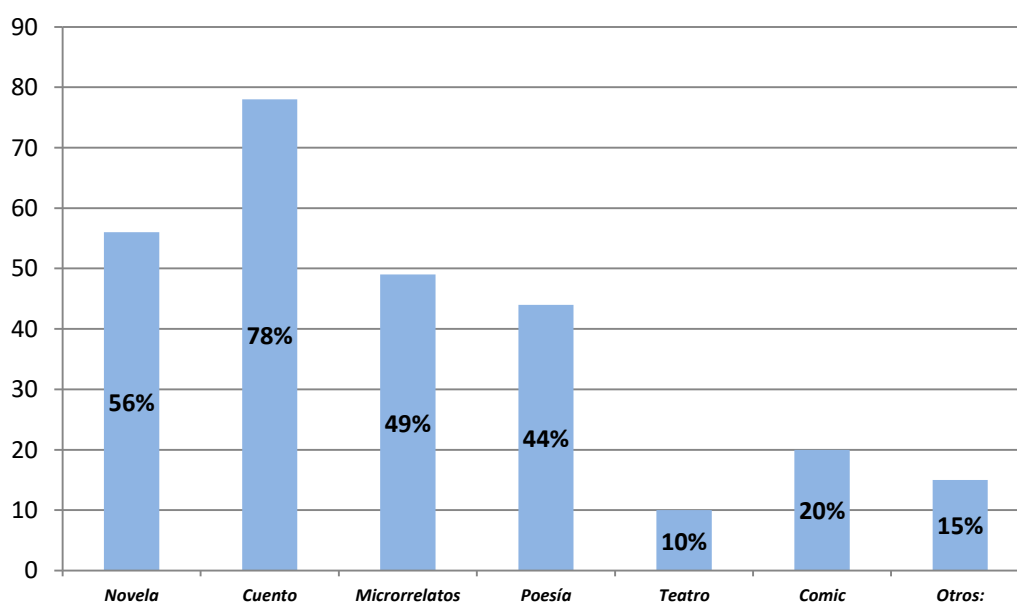
Ahora bien, pensamos que siempre debería haber un espacio para algunas lecturas clásicas escogidas, incluso en el ámbito de una L2/LE. En ese caso, como se verá en la fase de intervención de esta tesis, será el docente quien deberá implicarse y guiar a los alumnos para desigmatizar estos textos, acercarlos y dotarlos de toda la universalidad que guardan entre sus líneas. Ejemplos de estas acciones dinamizadoras de los textos clásicos y su reactivación en el siglo XXI pueden ser el trabajo de Caro (2019), en el ámbito de la literatura española como L1, y Saez Martínez (2016) y Martín (2018), en el ámbito de español como L2/LE.

**23. ¿Qué géneros literarios utiliza con más asiduidad en clase? (puede marcar hasta tres respuestas)**

Los tres géneros narrativos escritos son los más utilizados por los docentes: cuento (78%), novela (56%), microrrelato (49%); en cambio, el género híbrido o paraliterario del cómic solo es escogido por el 20% del profesorado, como se muestra en la Figura 29. Este resultado es debido a que los géneros narrativo —novela y cuento— son los más leídos en la actualidad en España, como así indica la Federación de Gremios de Editores de España (2020) acerca de lo sucedido en el año 2019. Además, ese uso mayoritario del cuento (casi 4 de cada 5 encuestados lo eligen) tiene su justificación en la posibilidad de llevar a clase un texto completo sin necesidad de fragmentar, con los beneficios interpretativos que eso conlleva. Por la anterior razón, aunque todavía es un subgénero sin un prestigio académico, el microrrelato es cada vez más utilizado en las aulas de español como LE, pues en muy pocas palabras te permite adentrarte en una narración con sentido completo.

**Figura 29**

*Resultados de la P23. ¿Qué géneros literarios utiliza con más asiduidad en clase? (Puede marcar hasta tres respuestas)*





Es reseñable también el uso asiduo de la poesía de casi la mitad de los encuestados (44%). Esta utilización sorprende porque a diferencia de lo que sucede con la narrativa, los géneros poéticos actualmente quedan relegados a pequeños círculos o al ámbito académico; excepto cuando reciben premios afamados, en estudiantes de Filología o en escritores para adolescentes en las redes sociales, apenas se lee poesía en España. Basta decir que en el *Barómetro de Hábitos de lectura y compra de libros* de 2019 (Federación de Gremios de Editores de España, 2020), solo que el 1.2% de los encuestados manifestó que el último libro que había leído era un libro de poesía, al mismo nivel que el ensayo (1,1%), incluso por debajo del teatro (4,8,2%) y a una distancia abismal de la novela y cuento (92, 9%) (p. 10).

Esta repercusión se deja notar en el ámbito de la enseñanza de español como L2/LE: “La poesía es, sin duda, el género literario que menos presencia tiene y del que, por lo general, solo se ven algunas trazas en niveles superiores, como B2 y C1” (Brines y Saneleuterio, 2017). Esta falta de uso se debe a los prejuicios en cuanto a la dificultad de la poesía, lo que hace desaprovechar las posibilidades artísticas y rítmicas de la poesía y a la posibilidad de contextualizar léxico y funciones comunicativas en textos normalmente breves. No obstante, ese 45% de docentes que afirman que usan la poesía en su docencia resulta esperanzador. Como se hará en la fase de intervención con alumnos en esta tesis, la formación filológica de los docentes encuestados debería influir en que estos intenten acercar a sus discentes en español como L2/LE al lenguaje metafórico de la lírica y las figuras y talento de los grandes poetas en lengua española.

Por el contrario, existe un uso casi residual del género dramático (10%). Una cuestión es la utilización de actividades dramáticas, de rol, de simulación, etc., que es cada vez más común en el enfoque comunicativo, y otra es llevar a clase textos teatrales en lengua meta. Como se comprueba en el cuestionario lo segundo es mucho menos habitual por la dificultad que ello entraña, prefiriendo los docentes el uso de otros géneros en sus clases de español como LE.

En la respuesta *otros* un encuestado se refiere a las greguerías de Gómez de la Serna (34), subgénero muy particular entre el humor, los microrrelatos, el aforismo y la micropoesía; muy útil en el ámbito de la enseñanza de LE debido a su flexibilidad, brevedad y capacidad de sorpresa para los estudiantes, así como por su aporte cultural. El encuestado 20 cita el cine, donde sus diálogos y guiones se podrían considerar

paraliteratura. También se citan las lecturas (34) y novelas (19) graduadas, pero esto correspondía a la pregunta anterior de este cuestionario.

**24. *¿Cuáles de estas razones pueden convertir las actividades con literatura en un éxito? (ordene de mayor a menor importancia del 1 al 8)***

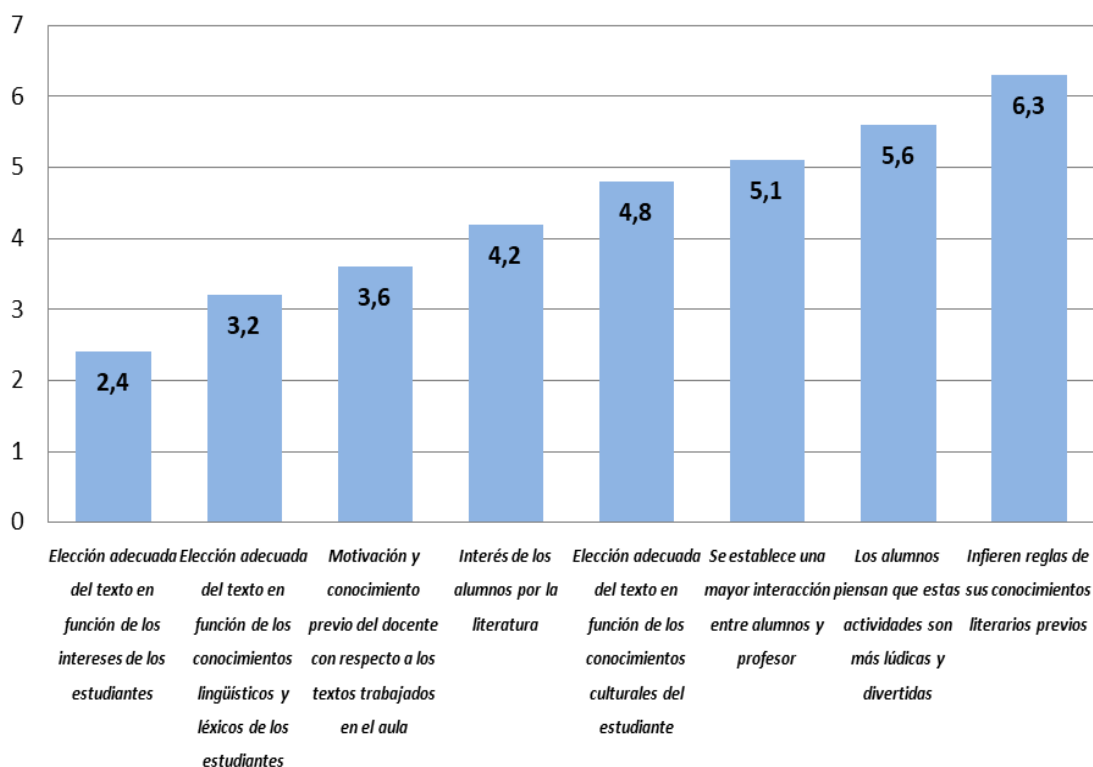
Esta pregunta implicaba que se ordenaran las respuestas de mayor a menor importancia con respecto a causas para una mayor garantía de éxito de la literatura en sus clases de español como L2/LE. Esta última pregunta cerrada de la encuesta puede dar una panorámica general de las creencias del profesorado encuestado sobre cuáles son las razones más exitosas para el uso de la literatura en su docencia de español como L2/LE.

En la Figura 30 se pueden ver ordenadas de mayor éxito a menor éxito todas las respuestas dadas a los encuestados. La causa que más se acerque al 1 será la más valorada y la que más se aleje de 1 será la menos valorada.

Según la valoración de los encuestados, de entre todas las respuestas, la que puede ser mayor garante de éxito es elegir adecuadamente el texto en función de los intereses de los estudiantes (2,4). Si se compara en el gráfico la puntuación obtenida por esta respuesta con la siguiente, se verá que hay una diferencia de 0,8, esto significa a que es la diferencia más amplia entre respuestas correlativas. Lo anterior dota de mayor firmeza que se pueda afirmar que entre el profesorado encuestado existe una unanimidad sobre la importancia de la adecuación del texto elegido a los intereses de los estudiantes.

**Figura 30**

Resultados de la P24. ¿Cuáles de estas razones pueden convertir las actividades con literatura en un éxito?  
(Ordene de mayor a menor importancia del 1 al 8)



Sin duda esta conexión entre los intereses del alumnado y el texto elegido ayudará determinadamente a que la actividad literaria se realice como estaba prevista y con la finalidad para la que fue creada. Incluso esta adecuación está por encima, según los encuestados, de que esa elección textual sea en función de los conocimientos lingüísticos y léxicos en lengua meta del discente y del interés previo que los alumnos tengan hacia la literatura.

Los encuestados valoran que la segunda razón sería la elección adecuada del texto en función de los conocimientos lingüísticos y léxicos de los estudiantes (3,2). En este caso, creen los discentes que una mayor comprensión del texto en lengua meta facilitaría todo el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, la opción elegida es la motivación y conocimiento previo del docente con respecto a los textos trabajados en el aula (3,6). Tras las otras dos causas, que se centraban en las necesidades previas del alumnado, esta se centra en el ámbito del docente. De este modo, se refleja la importancia por parte del profesorado de su

propio esfuerzo, conocimiento y motivación al referirse a un producto estético-cultural, como es la literatura.

En cuarto lugar (4,2) se elige el interés de los alumnos por la literatura. De nuevo se vuelve a la importancia de respetar los intereses del alumnado para que ellos sean el centro del aprendizaje. No obstante, hay que resaltar que los docentes encuestados valoren más el interés de los temas tratados y la adecuación de los textos a los conocimientos previos en lengua meta, que al propio interés de los discentes por la literatura en general.

En quinto lugar (4,8) se elige la elección adecuada del texto en función de los conocimientos culturales del estudiante. En este caso no se valora como una razón fundamental los conocimientos previos del alumnado en cuanto a su cultura general para que las actividades con literatura se produzcan de manera exitosa. Al no estar explicitado, se entiende que está referido a cultura tanto en su L1 como en su L2/LE; es decir, lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002)* denomina el conocimiento del mundo.

En sexto y antepenúltimo lugar (5,1) eligen que se establece una mayor interacción entre alumnos y profesor. Teniendo en cuenta lo importante que es en el aprendizaje de lenguas esa interacción, se puede inferir que los docentes encuestados no valoran que exista una mayor interacción en las actividades con literatura en comparación con otro de tipo de textos y materiales utilizados. Según lo respondido, en la interacción profesor-alumnos-texto tendrán más relevancia factores, como se ha visto con anterioridad, que se acerquen a los intereses y conocimientos anteriores de los estudiantes.

En séptimo y penúltimo lugar (5,6) se decantan por la respuesta que indica que los alumnos piensan que estas actividades son más lúdicas y divertidas. Obviamente los discentes encuestados no tienen la creencia de que los alumnos de español como L2/LE piensen que la literatura lleva consigo actividades más lúdicas y divertidas y que, por tanto, tal razón no es relevante para definir el éxito de llevar la literatura a sus clases.

En octavo y último lugar (6,3) eligen que los alumnos infieren reglas de sus conocimientos literarios previos. Los docentes encuestados no creen que inferir reglas de su competencia literaria en su L1 pueda ser relevante para el buen funcionamiento

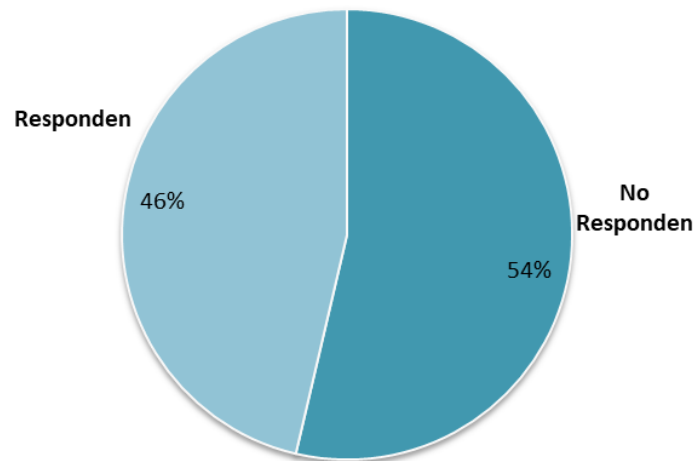
de actividades literarias en clase de español como L2/LE. Sin duda, de producirse esta inferencia, sería de una forma implícita y refleja, lo cual no ayuda a que el profesorado lo detecte como razón prioritaria de éxito.

**25. ¿Le gustaría añadir algo sobre la literatura en la enseñanza del español como L2/LE?**

De los 41 encuestados, a esta última pregunta respondieron 19 de ellos, dejando en blanco la respuesta 22 de los docentes (figura 31).

**Figura 31**

*Resultados de la P25. ¿Le gustaría añadir algo sobre la enseñanza de español como L2/LE?*



Esta pregunta fue planteada para ser contestada de forma totalmente abierta y libre. Dado que en la actualidad se puede constatar la utilización real de la literatura en la docencia de español como L2/LE (como así lo atestiguan el uso que se da de esta en los manuales, la gran cantidad de actividades y materiales que existen en papel y de forma virtual, así como el número de investigaciones, trabajos fin de máster y tesis sobre este tema), planteé la encuesta principalmente en términos de analizar esa utilización de la literatura en clase del profesorado encuestado. Todo lo anterior nos podría llevar a que las diferentes respuestas abiertas de esta última pregunta se centraran en afirmar o negar si los docentes encuestados estaban realmente a favor de este uso de la literatura en sus aulas. Y, efectivamente, así fue; la gran mayoría de respuestas intentaban defender la tesis de estar a favor o en contra de esta utilización.

Al tratarse de una pregunta abierta e inmersa dentro de una investigación basada en el paradigma interpretativo y en la investigación-acción (véase apartado 3.4.1), para su análisis se ha usado una construcción de categorías inductivas, puesto que las categorías generales se crean a partir de la información directa que han ido aportando los encuestados al responder esta última pregunta del cuestionario (Zaldivar, 2017).

Las categorías se han dividido en *creencias del profesorado a favor del uso de la literatura en su docencia de L2/LE, en contra y ni a favor ni en contra; narración de experiencias a favor y en contra; recomendaciones; y otras cuestiones*. Con cada categoría expuesta introduzco un cuadro con las respuestas literales más relevantes y una clasificación de estas.

**Tabla 10**

*Respuestas literales de la P25. Creencias a favor del uso de la literatura en clase de L2/LE*

<b>Creencias a favor del uso de la literatura en clase de L2/E</b>
<p><b>INTERÉS GENERAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Creo que la enseñanza de la literatura es elemental en la enseñanza del español como lengua extranjera” (Informante 11).</li> <li>• “Creo que la enseñanza de la literatura tiene que ser un aspecto más de la enseñanza de E/LE, que tiene que introducirse gradualmente” (Informante 41).</li> </ul> <p><b>CULTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aparte de los conocimientos propios de la lengua, aporta otros de igual importancia, como son los socioculturales e históricos que ayudarán a los alumnos a comprender aspectos esenciales de la cultura española e hispanoamericana”(Informante 11).</li> <li>• “Creo que un profesor de E/LE no solo debe enseñar el idioma, sino también la cultura hispana, lo que lógicamente incluye la literatura. No creo que lengua y cultura deban separarse, ya que eso empobrecería mucho la clase” [sic] (Informante 17).</li> </ul>

PLACER

- “La literatura en el aula es un placer que convierte las clases de enseñanza del español en otra cosa” (Informante 20).
- “O bien un poema sólo por el gusto de leer” (Informante 32).

NIVELES SUPERIORES

- “(No conviene olvidar, además, que el lenguaje literario tiene el riesgo de introducir matices lingüísticos que, en el caso de niveles iniciales, puede ser más contraproducente que de ayuda). No es así en niveles intermedios y, desde luego, superiores” (Informante 6).
- “Pero si. Creo que allí donde se alcanzan los niveles superiores de español (algo que no ocurre aquí con mucha frecuencia; es decir, con muchos alumnos) nos encontramos con la dificultad de ofrecer algo mas, algo específico” [sic] (Informante 31).

ADULTOS:

- “En el caso del Instituto Cervantes, creo que los alumnos están más motivados para trabajar con literatura ya que al tratarse de un público adulto que tiene el hábito de la lectura resulta más sencillo” (Informante18)

TAREA FINAL

- “La tareas finales son importantes, leer poesía para hacer un recital. Ver una serie de televisión o película para después leer el texto” (Informante 32).

VOCABULARIO

- “Para aprender vocabulario” (Informante 32).

INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

- “Con ella se pueden practicar todas las destrezas” (Informante 33).

COMPETENCIAS: COMPETENCIA INTERCULTURAL

- “Es un medio adecuadísimo para conseguir la competencia discursiva, pragmática y por consiguiente intercultural en la clase de E/LE” (Informante 33).

ENRIQUECIMIENTO PERSONAL

- “Se trata de un tipo de texto más que enriquece al alumno como persona” (Informante 33).

TEATRO

- “La gran excepción es el teatro, lleno de conversaciones ceñidas a la manera real de hablar, sin desperdicio (Informante15).

ASPECTO LÚDICO

- “La literatura facilita el ludismo necesario para el aprendizaje” (Informante 6).

COMPLEMENTARIO

- “Creo que el uso de la literatura debe ser complementario en los cursos generales, se puede repasar los tiempos del pasado leyendo una historia en pasado, por ejemplo”(Informante 32).

Como se puede observar en la Tabla 10, el profesorado encuestado indica una gran variedad de creencias para justificar el uso de la literatura en sus clases de L2/E en el Instituto Cervantes.

En primer lugar destaca la creencia de algunos encuestados de que la literatura es una parte más de la lengua o de la cultura metas, lo que se puede entender como que su uso es fundamental y necesario en su práctica docente del español como L2/E, entendiéndose un todo indisoluble entre literatura y cultura. Lo anterior redundará en un mayor conocimiento global y apreciación por parte del alumnado de su propia cultura y de la cultura meta, haciendo mejorar su consciencia intercultural. No obstante, indican algunos encuestados, esto se tendrá que llevar a cabo de forma gradual y con mesura. Por ejemplo, como indican algunas respuestas, como tarea final o como actividades complementarias al usar la narrativa para repasar tiempos del pasado.

Algunas de las respuestas explican la necesidad de empezar con la literatura en lengua meta a partir de un nivel mínimo de comprensión, ya que el lenguaje literario mantiene unos rasgos diferenciadores con el lenguaje estándar que pueden llevar a confusión al discente. De ahí que especifiquen que ese uso literario deba ser a partir de



niveles intermedios y, sobre todo, en niveles avanzados. En esta línea, también se han referido a que con alumnos adultos es más sencillo llevar la literatura a clase porque ya tienen instaurados ciertos hábitos de lectura.

Sobre más aspectos generales, se nombra la importancia de la lectura literaria por el placer en sí mismo que supone; y convertir la clase en un espacio diferente, quizá con una mirada poética. También es relevante para un encuestado el uso lúdico de la literatura dentro del aula, con el fin de favorecer el aprendizaje. Lo mismo sucede con el factor de que la literatura es un elemento enriquecedor para el ser humano; por lo tanto, se deberá tener en cuenta en la docencia de L2/LE.

Ya centrados en aspectos más específicos, son varios los temas didácticos en concreto que el profesorado encuestado encuentra positivos para llevar la literatura a sus clases. La literatura puede ser utilizada para practicar todas las destrezas; es decir, para integrar todas las destrezas alrededor de un texto literario. Se puede utilizar con el objetivo de mejorar la competencia pragmática (discursiva). También un encuestado señala que la literatura se puede utilizar para aprender vocabulario.

Destaca que uno de los encuestados da una gran importancia al uso del teatro, afirmando que es una muestra que se ajusta al habla real en lengua meta; incluso se refiere al género dramático como “la gran excepción”. Esto, sin duda, contrasta con las pregunta número 23 arriba analizada, *¿Qué géneros literarios utiliza con más asiduidad en clase?* (véase gráfico de la Figura 29), donde solo el 10% de los encuestados eligieron el teatro; siendo el género menos utilizado, en clara desventaja, por ejemplo, con el cuento (78%), la novela (56%), el microrrelato (49%) o, incluso, la poesía (44%).

**Tabla 11**

*Respuestas literales de la P25. Creencias en contra del uso de la literatura en clase de L2/LE*

<b>Creencias en contra del uso de la literatura en clase de L2/E</b>
<p>USO DE OTROS TEXTOS MÁS COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Creo que la enseñanza de la literatura no debe ser un fin en sí mismo y que hay otro tipo de textos que a los alumnos les ayuda más en su aprendizaje” (Informante 34).</li> <li>• “No creo que haya que contaminar de elementos filológicos un ámbito que</li> </ul>

tiene que estar lo más cerca posible de la realidad cotidiana de los nativos con los que se pretende interaccionar y para los que la literatura no suele tener una importancia excesiva” (Informante 35).

- “Una lengua no se aprende con la literatura, sino usando esa lengua, y lo que nos compete en la clases es crear las situaciones que permitan que el uso de la lengua sea pertinente” (Informante 36).

#### PRIMEROS NIVELES

- “No conviene olvidar, además, que el lenguaje literario tiene el riesgo de introducir matices lingüísticos que, en el caso de niveles iniciales, puede ser más contraproducente que de ayuda” (Informante 6).
- “Nadie antes del tercer año de aprendizaje posee los recursos para ir más allá de...Lola Lago<sup>91</sup>” (Informante 15).
- “La enseñanza del español a extranjeros se enfoca principalmente a estudiantes que quieren alcanzar el nivel umbral. Es muy complicado (hasta donde yo llego, que no es muy lejos ) abordar el aprendizaje del español, en sus primeros pasos, desde un punto de vista estético” [sic] (Informante 31).

#### INTERÉS DEL ALUMNADO

- “En Gran Bretana, los estudiantes estan muy lejos de lo que es un estudiante tradicional de filología, interesado por los diferentes aspectos que rodean la lengua ( y por extension: la literatura en esa lengua ). En el Cervantes digamos que alfabetizamos en español” [sic] (Informante 31).
- “Según mi experiencia, al público del Cervantes, en general, no le interesa la literatura como tal” (Informante 35).

#### NARRATIVA

- “tal clase de prosa (narrativa) está llena de palabras de dudosa practicidad, (Los escritores se afanan por lucir su enorme conocimiento en las descripciones), que los estudiantes quieren aprender porque...las han visto” [sic](Informante 6).
- “(La narrativa) Nos hace perder un montón de tiempo” (Informante 15).

---

<sup>91</sup> Personaje de ficción de una serie de lecturas graduadas de la editorial Difusión.

## CULTURA NO RELEVANTE

- “No hay que confundir la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la literatura, que es en verdad una mínima parte de la cultura del país, es más, el porcentaje de españoles que leen es bajo. Es menos importante que, por ejemplo, la actualidad política, económica, social (incluso el fenómeno de la prensa rosa), el cine o la música” (Informante 35).

Las creencias del profesorado encuestado sobre la poca o nula utilidad de la literatura se centran en cinco aspectos: preferencia por otros textos, no utilización en los niveles iniciales, falta del interés del alumnado, poca utilidad de la narrativa y por ser menos importante que otros contenidos culturales.

Está arraigada la creencia en el 7,3% de los encuestados de que los textos literarios no son los más indicados para enseñar una L2/LE, ya que no garantizan un uso real de esta. Bajo este pensamiento el lenguaje literario no es eficaz como modelo porque sus particularidades con respecto al lenguaje estándar pueden confundir y “contaminar” al alumnado. De esta creencia subyacen otras dos ideas: a. la competencia literaria no está incluida dentro de la competencia comunicativa; b. aunque, obviamente, para la codificación y decodificación se activen competencias comunicativas de manera específica como la competencia pragmática y la competencia sociocultural, por no asemejarse a la lengua usada de una manera cotidiana por los nativos, se prefiere usar otro tipo de textos que resulten más rentables para trabajar estas competencias. Se vuelve nuevamente a la pervivencia del currículo oculta en algunos profesores que dificultan el desarrollo conveniente de la competencia comunicativa al establecer barreras entre lengua y literatura, entre oralidad y escritura, entre alumnos y profesores, etc., puesto que el desarrollo de la competencia literaria y lingüística ha de ser interactivo, tal y como se ha afirmado en el marco teórico y defienden los mismos fundadores de esta noción en el seno del estudio de las lenguas extranjeras (Canale y Swain, 1996; Consejo de Europa, 2002).

Otra creencia del 7,3% de los encuestados es que no es funcional usar la literatura en niveles iniciales en la enseñanza de español como L2/LE. Describen lo complicado que puede ser el uso del lenguaje literario y estético para estudiantes con

muy pocos recursos en lengua meta; incluso uno de los encuestados opina que puede ser hasta contraproducente.

Basándose en el tipo de alumnado del Instituto Cervantes, Un 4,8% de los profesores afirman que sus estudiantes no están interesados en este tipo de textos, ya que eso corresponde más a la enseñanza filológica y no generalista de su centro de enseñanza. También dos encuestados encuentran reticencias al uso de narrativa de ficción en sus clases, porque carece de practicidad y les hace perder mucho tiempo. En la misma línea un encuestado se muestra en contra del uso de la literatura porque dentro de todas las manifestaciones culturales hay otras mucho más valiosas, desde el punto de vista didáctico, que la literatura; esto lo argumenta explicando que el porcentaje de españoles que leen es bajo.

**Tabla 12**

*Respuestas literales de la P25. Creencias ni a favor ni en contra del uso de la literatura en clase de L2/LE*

<b>Creencias ni a favor ni en contra del uso de la literatura en clase de L2/E</b>
<p>USO NO RELEVANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “No la considero relevante, sino algo accesorio”(Informante 35).</li> </ul>
<p>USO PERSONAL Y NO IMPOSITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La literatura es una cuestión de cultura y formación y por lo tanto algo muy personal (también es una cuestión de gustos), y su conocimiento tiene que ser cosa de los alumnos, de su interés y motivación” (Informante 34 ).</li> <li>• “Y, por supuesto, literaria, pero no tiene que imponerse” (Informante 41).</li> </ul>
<p>USO DE TEXTOS ORIGINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Y que, al menos en clase, hay que trabajar con textos originales” (Informante 41).</li> </ul>

La gran mayoría de los encuestados que han respondido esta pregunta se han posicionado a favor o en contra del uso de la literatura en la docencia de español como L2/LE; sin embargo, como se puede ver en la Tabla 12, hay algunas opiniones que no mantienen una postura definida. Se puede observar como se esgrime que el uso de la

literatura debe ser accesorio; también que no habrá que imponerlo y que será el alumando quien decida su utilización; o, incluso, se nombra que hay que trabajar con textos originales pero sin profundizar en la necesidad y adecuación de que estos sean literarios o estéticos.

**Tabla 13**

*Respuestas literales de la P25. Experiencias positivas sobre el uso de la literatura en clase de L2/LE*

<b>Experiencias positivas sobre el uso de la literatura en clase de L2/E</b>
<p>USO SEGÚN EL NIVEL DE LOS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me gusta usar textos literarios dependiendo del nivel de los estudiantes” (Informante 9).</li> <li>• “Para los principiantes a veces uso un poema que muestre el uso de una estructura específica: por ejemplo ‘Setenta balcones y ninguna flor’ de Baldomero Fernández Moreno, para el uso de ‘hay’” (Informante 9).</li> </ul> <p>COMO DINAMIZADOR DE INTERACCIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para clases de conversación avanzada o superior, trabajo con novelas que los estudiantes leen en casa (de uno a tres capítulos por clase) y se discuten en clase” (Informante 9).</li> </ul> <p>USO DEL CUENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Como contrapartida me ha resultado siempre más rentable trabajar con cuentos ya que exige una menor continuidad y resulta más abarcable que una novela, no hay que olvidar que la mayoría de los alumnos del Cervantes trabajan y en Bruselas la jornada laboral suele terminar a las 18h por lo que muchas veces el problema no es la motivación sino la falta de tiempo” (Informante 15).</li> </ul> <p>LISTADO DE LIBROS PARA EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yo, por ejemplo, siempre les doy una lista de libros para leer de forma voluntaria, y normalmente suelen hacerlo, e incluso se lo recomiendan entre ellos” (Informante 17).</li> </ul>

Tres encuestados relataron algunas de sus experiencias en positivo con la literatura en sus clases. Por ejemplo, para repasar alguna estructura, incluso en niveles iniciales; para dinamizar las clases de conversación con grupos avanzados; o usando el cuento, en contraposición a la novela, ya que es un género más breve y que se amolda mejor a las posibilidades reales de los alumnos y a la carencia de tiempo.

Llama la atención la explicación que da sobre la buena acogida que tiene “la lista de libros” que recomienda a sus alumnos de forma voluntaria y que ellos normalmente suelen leer. Incluso, añade que entre los propios estudiantes se recomiendan los libros entre ellos.

**Tabla 14**

*Respuestas literales de la P25. Experiencias negativas sobre uso de la literatura en clase de L2/LE*

<b>Experiencias negativas sobre el uso de la literatura en clase de L2/E</b>
<p>NO USO DE LA LITERATURA Y SÍ USO DEL CINE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “No utilizo la literatura para enseñar aparece, como ya te he dicho, de forma tangencial de la mano del cine principalmente” (Informante 31).</li> </ul> <p>CONTRA LA NARRATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “En general, le huyo a la narrativa como medio de enseñanza” (Informante 15).</li> </ul>

Dos profesores contestan sobre experiencias negativas en el uso de la literatura en sus clases. En primer lugar, un encuestado explica que no usa la literatura; en cambio, sí que utiliza el cine. En segundo lugar, otro docente “huye” de la narrativa en su enseñanza de español como L2/LE. Difícil es no posicionarse en contra de esta afirmación tan extrema, ya que se ha estudiado las posibilidades de la narración literaria como modelo de organización textual, de pensamiento lógico y de producción creativa, bien en su desarrollo más amplio de la competencia narrativa y sus subgéneros (Aponte, 2014; Martín Sánchez, 2018), bien en la micronarrativa (Coloma, 2004c; Trujillo y Romero, 2016), o en entornos virtuales (Sánchez Guayazán, 2016). De ahí que se haya utilizado en diferentes ocasiones textos literarios-narrativos en nuestra fase de intervención con alumnos.

Tabla 15

*Respuestas literales de la P25. Afirmaciones, propuestas y recomendaciones sobre el uso de la literatura en clase de L2/LE*

<b>Afirmaciones, propuestas y recomendaciones sobre el uso de la literatura en clase de español como L2/LE</b>
<p><b>USO DE LA LITERATURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La literatura debe tener una presencia cada vez mayor en nuestras aulas” (Informante 5).</li> <li>• “Me gustaría que hubiera más presencia de la literatura española en los cursos de español L2/LE, para contribuir a su promoción y desarrollo entre los estudiantes” (Informante 23).</li> </ul> <p><b>ADECUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Hay que buscar el momento y texto adecuado según el grupo meta que tengamos delante” (Informante 14).</li> <li>• “Conviene, simplemente, tener en cuenta las características del grupo y si, en general, están interesados en la literatura en su propia lengua. De no ser así, los métodos para proponérsela tendrán que ir adecuándose a dichas características” (Informante 6).</li> <li>• “Habrá, pues, que elegir siempre los textos idóneos para cada nivel” (Informante 6).</li> </ul> <p><b>MOTIVACIÓN AL ALUMNADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Hay que motivar al alumno porque siempre piensan en un principio que va a ser aburrido e incomprensible” (Informante 14).</li> <li>• “Es importante que el profesor incite a la lectura de todo tipo en español y, por supuesto, literaria, pero no tiene que imponerse” (Informante 41).</li> </ul> <p><b>CULTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Debe ser usada como instrumento de la enseñanza de ese complejo lengua-cultura que es nuestra misión transmitir” (Informante 6).</li> </ul>

#### TEATRO

- “Lo recomiendo... no logro explicarme cómo es que casi nadie lo emplea” (se refiere al teatro) (Informante 15).

#### ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

- “El profesor debería estar un poco al día con respecto a la literatura actual, y no llevar a clase tantos `clásicos del siglo XX” (Informante 37).

#### DELE

- “Te/le recomiendo que consulte(s) los exámenes DELE para ver el tratamiento que recibe la literatura. Normalmente suele ser el cuarto texto de la comprensión lectora. Sería interesante estudiar el origen de los mismos (país, año, etc.) y lo que la existencia de una prueba de literatura implica para la preparación del examen” (Informante 30).

Se ha clasificado estas categorías de respuesta como afirmaciones-propuestas y recomendaciones porque algunos de los comentarios de los encuestados son afirmaciones que conllevan un matiz de proposición o recomendación. Suelen ser afirmaciones que comienzan con perífrasis verbales de obligación (“debe tener”, “hay que motivar”, etc.) o partículas y locuciones verbales del tipo “es importante” o “conviene”. Algunas respuestas directamente usaban el verbo “recomendar”.

Como se puede ver en la Tabla 15, existen diferentes tipos de afirmaciones-propuestas y recomendaciones. De manera general, un encuestado afirma, de forma categórica, la necesidad de que la literatura tenga cada vez más presencia en las aulas de español como L2/LE. También de manera más generalista, diferentes encuestados puntualizan la importancia de adecuar los textos literarios a las características, nivel y motivación del grupo y de los estudiantes. Resalta el encuestado que afirma la conveniencia de conocer los intereses de los discentes en la literatura en su L1, para así poder adaptarse a esos intereses también en la lengua meta.

El resto se centran en aspectos más puntuales del uso de la literatura. Un encuestado se refiere a que se debe usar la literatura como “instrumento” para enseñar



la realidad dual de lengua-cultura; otro encuestado recomienda, frente a otros géneros, el uso del teatro en la enseñanza del español como L2/LE.

Un informante se refiere a la necesidad de la actualización del profesorado también en literatura. De este modo habría que “estar un poco al día” de propuestas más actuales en el ámbito literario y no solo ceñirse a los clásicos del siglo XX.

Por último, un encuestado recomienda que consultara los exámenes DELE<sup>92</sup>, ya que uno de los textos de comprensión lectora, explica, suele ser un texto de literatura. Sin duda el estudio, comparación, clasificación y explicación de estos textos en el examen DELE sería un tema muy interesante de estudio; no obstante, se escapa a la problemática e intencionalidad de esta tesis doctoral.

**Tabla 16**

*Respuestas literales de la P25. Otras respuestas*

<b>Otras respuestas</b>
<p>ASPIRACIONES Y PRETENSIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL USO DE LA LITERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me encantaría que mis estudiantes hayan construido su edificio particular de la lengua castellana para después deconstruirla desde la estética” (Informante 31).</li> </ul>
<p>CRÍTICA AL CUESTIONARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “El cuestionario parte de la premisa de que la literatura debe ser enseñada en el aula, sin que se pregunte en ningún momento algo parecido a ¿Considera Vd. necesaria la enseñanza de literatura en un aula de ELE?” (Informante 30).</li> <li>• “Creo que hubiera estado bien conocer el posicionamiento de muchos profesores que tienen serias reticencias a plantear su estudio” (Informante 30).</li> </ul>

<sup>92</sup> “Los diplomas de español DELE son títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España” (Instituto Cervantes, s.f.).

Para terminar, la última categoría agruparía respuestas que no se corresponden con las categorías anteriores y que vendría a ser un brevísima miscelánea. Se refieren a pretensiones y deseos de los docentes encuestados con respecto al uso de la literatura en la enseñanza de español como L2/E; y una crítica al cuestionario de esta encuesta.

Hay un encuestado que tienen la pretensión más idealista: se refiere a una primera fase que sería contruir su conocimiento sobre la lengua española y a una segunda fase donde se deconstruiría este conocimiento (“edificio” lo llama el encuestado) desde la estética.

Se ha dejado para el final el encuestado que hace una crítica al cuestionario porque creía necesario haber preguntado en primer lugar si es necesario o no el uso de la literatura en la enseñanza de español como L2/E. Obviamente, se acepta pero discrepamos de este punto de vista. Por un lado, la pregunta 15 ya se cuestiona sobre el uso de la literatura que le da cada encuestado. Por otro lado, el objeto y finalidad del cuestionario es el uso de la literatura en la docencia de español como lengua extranjera. Como se explica durante toda esta tesis, la pregunta ya no es si conviene o no este uso; o, incluso, si existe o no este uso entre nuestros docentes, ya que, en la actualidad e históricamente, siempre han aparecido textos literarios en los manuales de lenguas extranjeras. Es más, como se fundamenta en el apartado 3.1.1. de esta tesis, en la actualidad existen gran número de tesis, tesinas, artículos, materiales, actividades, etc., explicitando el uso de la literatura dentro de la didáctica específica de español como L2/E. En cualquier caso, esta última pregunta abierta se podía utilizar para libremente expresar ese desacuerdo en la utilización en su docencia por parte de los profesores encuestados.

#### 4.1.2. CONCLUSIONES SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

Para estas conclusiones, y una vez analizada el cuestionario, se describirá cómo sería el perfil tipo de encuestado, teniendo en cuenta las respuestas mayoritarias por los docentes encuestados.

Se empiezan por los datos generales del perfil de este profesor. Tendría sobre los 40 años; llevaría 11 años ejerciendo la docencia de español como L2/LE; y su titulación y especialización sería Filología Hispánica (54% de los encuestados).

En cuanto a la relación con la literatura, a este docente le interesa la literatura (73%); no está de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación de si se considera un experto en literatura (40%); y sí está de acuerdo en que existe una literatura alternativa a la poesía, teatro y narrativa (55%).

Sobre la relación del docente con la didáctica de la literatura, este afirma que no hace falta ser un experto en literatura para enseñar literatura (42%); no hay consenso en si ha seguido algún curso de formación específica para la enseñanza de la literatura, puesto que el 51% dice que no y el 49 % que sí; no ha impartido ningún curso específico de enseñanza de literatura a extranjeros (68%), de los libros propuestos específicos de enseñanza de la literatura en lenguas extranjeras conoce *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* (Benetti, Casellato y Messori, 2004) (39%) y *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español* (Naranjo, 1999) (29%), aunque un 44% no lo conoce; y sí ha leído artículos teóricos o prácticos sobre la enseñanza o utilización de la literatura en el aula de español como lengua extranjera (75%).

La parte más importante del cuestionario se centra en preguntas sobre la presencia de la literatura en las clases de los encuestados. Este profesor dedica a la literatura menos de un 10% del total de su docencia (51%), aunque cabe resaltar que un 34% dedican entre un 10 y 25%; utiliza la literatura en clase como material complementario aportado por el profesor (78%); distribuye a sus alumnos para trabajar literatura por parejas (37%), individualmente (34%) y por grupos (34%); varían la forma de la lectura de los textos literarios según sea cada texto (56%); trabaja en clase la literatura para mejorar la comprensión lectora (78%) e interacción oral (68%); utiliza principalmente el texto literario para transmitir contenidos culturales (78%) e introducir

nuevo léxico (60%), aunque destaca que también para mejorar la competencia literaria de los estudiantes (44%); y explota el texto literario habitualmente organizando debates y diálogos a partir del texto (85%) y haciendo actividades previas a la lectura del texto (73%).

Al referirse en concreto a los textos literarios utilizados en sus clases, utiliza la literatura española e hispanoamericana (85% y 85%), aunque también las lecturas graduadas. Para terminar, los géneros narrativos que lleva a su aula con más asiduidad, principalmente son el cuento (78%), también la novela (56%) y el microrrelato (49%), resaltando que el 49% utilicen la poesía en su docencia de español como L2/LE.

El cuestionario finaliza con una valoración personal en torno a la enseñanza del español como L2/LE. Este profesor cree que la primera razón que puede convertir las actividades con literatura en un éxito es la elección adecuada del texto en función de los intereses de los estudiantes, siendo la segunda causa de este éxito la elección adecuada del texto en función de los conocimientos lingüísticos y léxicos de los estudiantes.

Para terminar se destaca una cuestión sustantiva actualmente: la dimensión emocional en la educación. Aunque lo que resalta de las respuestas abiertas de los encuestados es precisamente la ausencia de referencias a estos aspectos emocionales. Incluso al tratarse de enseñar a través de textos literarios, este componente emocional cobra una mayor relevancia, ya que no hay lectura plena y profunda de la literatura si no se activa en el lector su capacidad de conectar con sus propias emociones a través de la mirada y palabras de los distintos autores y textos (Sanjuan, 2013). Es verdad que de las respuestas del profesorado encuestado se infiere, de forma explícita e implícita, la necesidad de que el alumnado sea el centro de la enseñanza de la literatura, cuidando de los intereses, conocimientos y motivaciones de los discentes; no obstante, no parece que sea una necesidad prioritaria el tratar la literatura para establecer un conexión con las emociones de los alumnos y su propio crecimiento comunicativo y personal.

Lo anterior referido puede tener su origen en la creencia clásica de que enseñar una L2/LE tiene que ver con cuestiones lingüísticas y culturales, y no tanto con aspectos psicológicos y emotivos; pero también con la tradición docente española, centrada en el enfoque historicista, por encima de una didáctica que aborde el texto literario como principio de conocimiento, interpretación, crítica y disfrute personal. Basten las palabras

de Sanjuan (2013) para refrendar esta posición y para replantearse nuevos enfoques en la didáctica de la literatura en la enseñanza de la L2/LE, del mismo modo que ya se está haciendo con la L1:

...Y lo que con más frecuencia evocan de su aprendizaje literario son experiencias frustrantes: no son capaces de mencionar libros que les hayan dejado huella, nunca se emocionaron al leer, las lecturas resultaban difíciles o incomprensibles, no han descubierto el placer de la lectura. Pero lo que más explica el alto número de no lectores o poco lectores es el hecho de que esos jóvenes apenas tuvieron ocasión de expresar lo que les sugerían los textos, lo que habían sentido o entendido, aunque fueran impresiones muy subjetivas. (p.165)



**4.2.**

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS  
DE LA FASE DE INTERVENCIÓN**





## 4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

### 4.2.1. RELACIÓN DE LAS CATEGORÍAS ESTABLECIDAS DEL ANÁLISIS DE LAS CLASES

A continuación, se nombran las categorías de la investigación, ordenadas por los *usos y estrategias del docente* y *usos y estrategias de los alumnos*. Estas categorías han sido creadas de forma inductiva a partir de la lectura de las transcripciones de la intervención educativa y su análisis correspondiente (véase anexo III).

Para este sistema de categorías se ha empleado una observación rigurosa de los actos de habla y de las acciones que fueron realizando el docente y los alumnos, así como los acontecimientos más relevantes del transcurso de las clases (Fuentes, 2003, p. 36). En los siguientes apartados (4.2.2 y 4.2.3.) serán definidas y detalladas y se usarán ejemplos para su explicación y contextualización.

Obviamente, esa atenta observación se ha detenido principalmente en todo lo referente al implemento de la competencia literaria de los discentes, como así quedó especificado en las preguntas y los objetivos de investigación. Seguir estas preguntas y objetivos han resultado claves para identificar las unidades significativas del texto y así codificarlas según los patrones de uso y sus consecuciones didácticas (Shiro, 2014).

Además de la observación del docente-investigador y la referencia del marco teórico de esta tesis, al tratarse de una investigación-acción, también se han tenido en cuenta y valorado otros momentos de análisis de esta tesis doctoral, especialmente lo observado e interpretado en *el cuestionario sobre competencia literaria en español como L2 a profesorado del Instituto Cervantes* (apartado 4.1.).

## USOS Y ESTRATEGIAS DEL DOCENTE

---

### 1. DISCURSO MONOGESTIONADO DEL DOCENTE

#### 1.1. Estrategias para la implementación de la consciencia sobre la comunicación literaria

**1.1.1.** Explicación de la especificidad de la decodificación literaria

**1.1.2.** Toma de consciencia sobre las funciones de la literatura

**1.1.2.1.** Reflexión sobre temas universales

**1.1.2.2.** Valoración estética

**1.1.2.3.** Espacio lúdico y creativo

**1.1.2.4.** Como evasión

**1.1.3.** Conceptos básicos

**1.1.4.** Tradición literaria

**1.1.4.1.** Autores

**1.1.4.2.** Obras

**1.1.4.3.** Periodos y corrientes

#### 1.2. Estrategias para resolver problemas generados por la segunda lengua

**1.2.1.** Explicación previa

**1.2.2.** Explicación durante la lectura

**1.2.3.** Explicación tras la lectura

#### 1.3. Uso de conocimientos culturales contextualizadores

**1.3.1.** Universales

**1.3.2.** Lengua meta

#### 1.4. Estrategias para la comprensión textual

**1.4.1.** Instrucciones previas a la lectura

**1.4.2.** Lectura del docente

**1.4.3.** Valoración del docente

**1.4.4.** Palabras clave

**1.4.5.** Información y contexto

**1.5. Usos específicos del lenguaje**

**1.5.1. Ironía**

**1.5.2. Sentido del humor**

**1.5.3. Cultismos**

**2. DISCURSO PLURIGESTIONADO DEL DOCENTE**

**2.1. Estrategias para la implementación de la consciencia sobre la comunicación literaria**

**2.1.1. Interacciones sobre la naturaleza de la literatura**

**2.1.1.1. Aclaraciones**

**2.1.1.2. Preguntas**

**2.1.1.3. Preguntas con explicación**

**2.1.2. Interacciones sobre géneros literarios**

**2.1.2.1. Preguntas**

**2.1.2.2. Preguntas con explicación**

**2.1.3. Interacciones sobre conceptos relacionados con la literatura**

**2.1.4. Interacciones sobre preferencias literarias**

**2.1.4.1. Preguntas sobre el ámbito del alumno**

**2.1.4.2. Preferencias del docente**

**2.1.5. Interacción sobre conocimientos de la tradición literaria en la segunda lengua**

**2.2. Estrategias para resolver problemas generados por la segunda lengua**

**2.2.1. Corrección léxica**

**2.2.1.1. Repetición corregida**

**2.2.1.2. Explicación léxica**

**2.2.1.3. Uso de ejemplos**

**2.2.1.4. Uso de gestos o elementos paralingüísticos**

**2.2.2. Interacciones sobre dudas léxicas**

**2.2.2.1. Antes de la lectura**

**2.2.2.2. Durante la lectura**

**2.2.2.3. Después de la lectura**

**2.2.3. Corrección de otros errores lingüísticos**

**2.3. Interacción por conocimientos culturales en la segunda lengua**

**2.4. Estrategias para facilitar la comprensión de textos literarios**

**2.4.1. Interacción sobre elementos discursivos**

**2.4.1.1. Narrativos**

**2.4.1.2. Líricos**

**2.4.1.3. Dramáticos**

**2.4.1.4. Palabras claves**

**2.4.2. Interacción sobre interpretación personal del texto**

**2.4.2.1. Sobre aspectos temáticos del texto**

**2.4.2.2. Citando parte del texto**

**2.4.2.3. A partir de otros modelos textuales**

**2.4.3. Interacción sobre valoración personal del texto**

**2.4.3.1. Pedir valoración sobre un texto**

**2.4.3.2. Pedir valoración comparando textos**

**2.4.3.3. Pedir valoración sobre un texto con palabras claves**

**2.5. Estrategias dialógicas a partir de textos y temas literarios**

**2.5.1. Petición de participación**

**2.5.1.1. Individual**

**2.5.1.2. Colectiva**

**2.5.2. Petición de información**

**2.5.3. Petición de confirmación**

**2.5.3.1. Preguntando**

**2.5.3.2. Repitiendo**

**2.5.3.3. Reconduciendo**

**2.5.4. Petición de continuidad o ampliación**

**2.5.4.1. Valorando positivamente**

**2.5.4.2. Repitiendo**

**2.5.4.3. Preguntando**

- 2.5.5.** Petición de precisión
- 2.5.6.** Petición de argumentación
- 2.5.7.** Apoyo a la producción oral
  - 2.5.7.1.** Repitiendo
  - 2.5.7.2.** Valorando positivamente
- 2.5.8.** Recapitulación y síntesis
  - 2.5.8.1.** Pidiendo confirmación
  - 2.5.8.2.** Continuando diálogo
  - 2.5.8.3.** Aportando más información
  - 2.5.8.4.** Para concluir el tema
- 2.5.9.** Resaltar información
  - 2.5.9.1.** Repetición
  - 2.5.9.2.** Con enunciación exclamativa
  - 2.5.9.3.** Usando sentido del humor

## USOS Y ESTRATEGIAS DE LOS ALUMNOS

---

### 1. USOS LEXICALES EN LA SEGUNDA LENGUA

#### 1.1. Procedimientos favorecedores

- 1.1.1.** Léxico relativo a la literatura
- 1.1.2.** Deducción
  - 1.1.2.1.** De un concepto
  - 1.1.2.2.** De un campo semántico o familia de palabras
  - 1.1.2.3.** Sinónimo
- 1.1.3.** Precisión terminológica
  - 1.1.3.1.** Palabra
  - 1.1.3.2.** Locución
- 1.1.4.** Paráfrasis
- 1.1.5.** Aproximación
- 1.1.6.** Aclaración

**1.1.7. Confirmación**

**1.1.8. Formulación de hipótesis**

**1.1.9. Traducción de su lengua primera**

**1.2. Procedimientos limitadores**

**1.2.1. Confusión léxica**

**1.2.2. Léxico no pertinente**

**1.2.3. Error ortológico**

**1.2.4. Interferencia de lengua materna**

**1.2.5. Desconocimiento léxico**

## **2. TRANSFERENCIA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LENGUA PRIMERA**

**2.1. Positiva**

**2.1.1. Transferencia de conceptos**

**2.1.1.1. Respuesta o confirmación**

**2.1.1.2. Aclaración o explicación**

**2.1.1.3. Formulación de hipótesis**

**2.1.2. Uso de la tradición literaria**

**2.1.2.1. Lengua primera**

**2.1.2.2. Universal**

**2.1.2.3. Lengua segunda**

**2.1.3. Análisis literario**

**2.2. Negativa**

**2.2.1. No se produce transferencia**

**2.2.2. Desconocimiento**

**2.2.3. Dificultad de comprensión**

## **3. CONOCIMIENTOS CULTURALES**

**3.1. Lengua primera**

**3.2. Conocimiento del mundo**

**3.3. Lengua segunda**

## **4. INTERVENCIONES SOBRE LOS TEXTOS LITERARIOS**

### **4.1. Facilitadoras**

#### **4.1.1. Respuestas sobre la comprensión**

##### **4.1.1.1. Sobre la forma**

##### **4.1.1.2. Sobre el contenido explícito (citando textualmente)**

##### **4.1.1.3. Sobre el contenido implícito**

#### **4.1.2. Valoración**

##### **4.1.2.1. Positiva/negativa**

##### **4.1.2.2. Con argumentación**

##### **4.1.2.3. Con comparación**

##### **4.1.2.4. De la dificultad textual**

#### **4.1.3. Interpretación personal**

##### **4.1.3.1. Intervención de un alumno**

##### **4.1.3.2. Intervención de varios alumnos**

#### **4.1.4. Lectura colectiva**

#### **4.1.5. Dramatizaciones**

#### **4.1.6. Producción oral ficcional a partir de un texto**

#### **4.1.7. Producción escrita ficcional a partir de un texto**

### **4.2. No facilitadoras**

#### **4.2.1. Inadecuación textual a las expectativas lectoras**

#### **4.2.2. Falta de verosimilitud textual**

#### **4.2.3. Dificultad de comprensión textual**

#### **4.2.4. Dificultad en el análisis**

## **5. TEMAS**

### **5.1. Actuales**

### **5.2. Especializados**

### **5.3. Controvertidos**

### **5.4. Universales**

## 6. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS

### 6.1. Positivas

- 6.1.1. Uso de términos peculiares
- 6.1.2. Interés por autores
- 6.1.3. Expresividad de valoración positiva
- 6.1.4. Hacia un texto
- 6.1.5. Hacia un personaje de ficción
- 6.1.6. Hacia el docente
  - 6.1.6.1. Valoración del sentido del humor
  - 6.1.6.2. Interacción
- 6.1.7. En sus producciones ficcionales
  - 6.1.7.1. Humor
  - 6.1.7.2. Desdramatización
- 6.1.8. Buen ambiente colectivo

### 6.2. Negativas

- 6.2.1. Ausencia de participación
- 6.2.2. Escritura
  - 6.2.2.1. Falta de predisposición
  - 6.2.2.2. Falta de confianza
- 6.2.3. Falta de trabajo en equipo
- 6.2.4. Valoración negativa de textos y sus tareas



### 4.2.2. PERCEPCIÓN DEL INVESTIGADOR-DOCENTE

Una vez enumeradas las categorías de la investigación se definirán y explicarán cada una de las categorías y subcategorías. Como se explicó en el apartado 3.4.3. de esta tesis, tras el diseño de la unidad didáctica sobre literatura en español se dispuso a llevarla a cabo en el aula con alumnos. A través de la grabación en audio de las clases que componían la unidad didáctica se obtuvieron los datos directos para su análisis en pos de conseguir los objetivos previstos con esta tesis doctoral. Este proceso, entre el investigador, un especialista externo y la verificación de los directores de esta tesis, ha hecho que la transcripción se ajuste a los audios escuchados y pueda ser utilizada para la realización de estas categorías y sus ejemplos (Revilla, 2002).

En este apartado se desarrollan las categorías que ayudarán a analizar e interpretar la percepción del investigador-docente en toda la intervención didáctica con alumnos. Esta percepción se conseguirá observando y analizando los usos y estrategias del docente en el aula.

Cada cuadro con cada subcategoría se organizará del siguiente modo: arriba, en la parte sombreada, se nombra la subcategoría y se define; abajo, en tres columnas, la de izquierda contiene un ejemplo tipo de esa subcategoría; en la columna del centro se explica ese ejemplo; y en la columna de la derecha se señalan otras recurrencias en las transcripciones de esa subcategoría.

Tanto en los ejemplos como en las recurrencias se cita literalmente de las transcripciones antes aludidas, utilizando las convenciones de la tabla 7 (apartado 3.4.3.5.1.). Además, se identifican con el número de sesión de clase y número de intervención y participante. Al tratar de narrar e interpretar lo sucedido en el aula — una realidad poliédrica—, algunos ejemplos (fragmentos de las transcripciones) pueden aparecer en diferentes categorías, lo cual redundará en la riqueza y verosimilitud de la investigación.

## 1. DISCURSO MONOGESTIONADO DEL DOCENTE

Se analizan los usos y estrategias que el profesor ha utilizado en el aula. Al referirse a *discurso monogestionado*, se trata de aquellos actos de habla y acciones del docente que han sido concebidos para que no haya interacción directa (ni verbal ni explícita) por parte de los discentes (Gràcia, et al, 2016).

### 1.1. Estrategias para la implementación de la consciencia sobre la comunicación literaria

<b>1.1.1. Explicación de la especificidad de la decodificación literaria</b>	
DEFINICIÓN: El docente explica ciertas particularidades, algunas características, de la comunicación literaria para que los alumnos tomen consciencia de la diferencia con otros discursos, como lo harían en su L1	
EJEMPLO	<p>“La capacidad de sugerir de la literatura”.</p> <p>S4 / 494P: La literatura sugiere siempre muchas cosas. Nunca es... Cuando yo leo la medicina... te tienes que tomar cinco pastillas al día. Yo no puedo sugerir... si es que a lo mejor... el que ha escrito esto... en vez de cinco... me tome dos. No... te tienes que tomar cinco. ¿Entendéis?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se inicia con la capacidad de connotación de la literatura para el receptor. Se continúa marcando la diferencia de la intención del lenguaje literario en comparación con el lenguaje estándar, en general, denotativo.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 136P: Hay que jugar un poquitín con los significados. Las cosas no siempre son en literatura como parece o como pensamos a la primera... sino siempre sugieren cosas.</p> <p>S6 / 001P: a dos autores del siglo XX... y vamos a ver la literatura a través de sus ojos. A través de cómo ellos contemplaban el mundo.</p>

<p><b>1.1.2. Toma de conciencia sobre las funciones de la literatura</b></p> <p>Se utiliza esta estrategia para que los alumnos se concien de la importancia de la literatura, tanto en su aprendizaje de L2 como en su desarrollo personal.</p>	
<p><b>1.1.2.1. Reflexión sobre temas universales</b></p> <p>DEFINICIÓN: Los textos literarios nos ofrecen la posibilidad de reflexionar y debatir sobre las grandes cuestiones personales y sociales del ser humano.</p>	
EJEMPLO	<p>“La literatura como generadora de ideas y debates en clase”.</p> <p>S2/ 001P: intercambio de ideas ¿vale? La literatura... como siempre... es una excusa para hablar... para debatir... para aprender... reflexionar... para ser un poco más persona ¿no? ¿Sí o no?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El docente hace hincapié en la funcionalidad de la literatura para dialogar y debatir; todo esto para construirnos como personas.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2/350P: Para qué sirve la literatura... en fin... pero creo que una de las cosas es porque trata temas fundamentales... trata temas importantes como hasta dónde es responsabilidad de los padres.</p> <p>S6 / 264P: Este es Borges y esta es su manera de ver el mundo. De un hecho... no circunstancial... pero de un simple hecho... como él ha sacado una reflexión a través del conocimiento de la historia... una visión general y universal. Y por cierto... siempre contemporánea. ¿Vale?</p>
<p><b>1.1.2.2. Valoración estética</b></p> <p>DEFINICIÓN: La literatura y sus autores nos permiten acercarnos a la palabra y las ideas desde un punto de vista artístico y ficcional.</p>	
EJEMPLO	<p>” La intemporalidad de la buena literatura”.</p> <p>S3 / 001P: Aunque un buen poema o un buen escritor nunca pasa de moda. Siempre está vigente.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se argumenta que una buena obra de arte siempre tendrá valores estéticos que atraen al lector en cualquier época.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 427P: Veis... que es un poema que a la juventud española... quizás en esta generación... no lo sé... pero en las anteriores seguro ha sido muy leído... porque quién no ha tenido un amor de juventud así... ¿no?</p> <p>S3 / 024P: Claro... es que muchas veces nos obsesionamos con entender un poema y a veces no hay por qué entenderlo sino hay que dejarse... hay que entrar en el poema y dejarse llevar por el ritmo. ¿No?</p>

<b>1.1.2.3. Espacio lúdico y creativo</b>	
DEFINICIÓN: La literatura nos permite jugar y desarrollar nuestras habilidades creativas.	
EJEMPLO	“La literatura para promover a creatividad y la expresión corporal”. S4 / 275P: ¿Veis cómo es posible? Si se utiliza la imaginación. Os habéis convertido en actores españoles. O en actores en español. Es muy posible.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Después de una dramatización el docente enuncia que han jugado y utilizado su imaginación en L2.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 001P: Vamos a ver... a jugar un poquitín con los dos términos ésos... con el cine... ¡perdón! con los tres... cine... teatro y literatura. S6 / 001P: Vamos a hacer un pequeño juego para descubrir... para conocer algo más de las vidas de Borges y Lorca. Pero es además de Borges y Lorca... lo vamos a oponer también a la vida de un personaje fundamental de la literatura española como era Miguel de Cervantes.
<b>1.1.2.4. Como evasión</b>	
DEFINICIÓN: La literatura se puede utilizar como evasión o escapatoria de la realidad para el lector y así recrear otros mundos, otras realidades u otras circunstancias	
EJEMPLO	“Una anécdota cómica como evasión”. S4 / 212P: La significación ¿cuál es?... pues un detalle... una anécdota. Quizás la literatura como evasión... como olvidarse un poquitín de los problemas tan importantes... a veces... y leer algo que no sean tan importantes o relevantes.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El docente se pregunta de forma retórica la significación de un texto en clave de humor, para llegar a la conclusión de que a veces la literatura no busca solo la transcendencia, sino la diversión y escapatoria del lector y de su mundo habitual y normalizado.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

<b>1.1.3. Conceptos básicos</b>	
DEFINICIÓN: Por medio de explicaciones, el docente transmite a los alumnos la importancia de algunos conceptos claves para el análisis literario en lengua española.	
EJEMPLO	“Prosa vs. poesía”. S3 / 011P: Efectivamente. Prosa – poesía. Esa es la oposición en cuanto a la forma. No en cuanto a la temática... ni a la manera en que el escritor nos cuenta lo sucedido. No... no... no... sino en cuanto a la forma. Poesía... como bien ha dicho A4 puede ser libre...
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El docente explica la diferencia entre prosa y poesía, que se trata de un aspecto formal y no temático.

OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 034P: El verso libre es aquel que no está sometido a ningún tipo de rima. ¿Entiende todo el mundo lo que significa rima? Bien... pues... en esa época... toda la versificación... todos los poemas estaban sometidos a rima. A rima y a ritmo. Que midieran todos iguales... que se acentuaran en un punto... todas las obras estaban hechas así.</p> <p>S6 / 049P: Garabatear es una metáfora de decir... bueno... como eres un niño eres incapaz de escribir bien.</p>
-------------------	--

<b>1.1.4. Tradición literaria</b> Se presentan ante los alumnos algunas obras, sus autores y periodos de la historia de la literatura.	
<b>1.1.4.1. Autores</b> DEFINICIÓN: Algunos autores relevantes de la literatura universal y en lengua española	
EJEMPLO	<p>“Gómez de la Serna”.</p> <p>S4/25P: Un escritor español muy conocido... llamado Ramón Gómez de la Serna. Él no fue una persona que escribió grandes libros ni fue una persona que ha pasado a la posteridad por ser un gran poeta o novelista... pero era una persona muy conocida en su época y era una persona que se dedicaba a realizar muchas conferencias y escribía de muchas formas y de muchos géneros.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Breve introducción al escritor español Ramón Gómez de la Serna.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2/574P: Un autor uruguayo... que se llama Eduardo Galeano. Un autor uruguayo... que nació en el 1940 y que estuvo exiliado en Argentina y en España... cuando la dictadura en Uruguay. Y es un escritor que combina los relatos breves con el periodismo... con el fútbol...</p> <p>S3/530P: ¡Fijaos!... nos pensamos que la modernidad es la que se ha inventado los poemas extraños... o estos poemas y éste es de una mujer que nació en 1814 (Gertrudis Gómez de Avellaneda). Fijaos que ya se escribían cosas que no son convencionales... ¿no?</p>
<b>1.1.4.2. Obras</b> DEFINICIÓN: Algunas obras importantes de la literatura universal y en lengua española.	
EJEMPLO	<p>“Don Quijote”.</p> <p>S2 / 013P: Normalmente cuando hablamos de narrativa estamos hablando siempre o siempre pensamos en historias que son ficcionales ¿no? en historias que son de ficción... por ejemplo Don Quijote de la Mancha.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Alusión a la obra <i>Don Quijote de la Mancha</i> , por su fácil referencia, para mostrar un ejemplo de ficcionalidad.

OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3/426P: Este pertenece a un libro archiconocido que se llama <i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada...</i></p> <p>S5 / 386P: De un escritor que se llama Quim Monzó que escribió un libro que se llama <i>El porqué de las cosas</i>. Con muchos cuentos. Y se ha hecho una película. <i>El porqué de las cosas</i>.</p>
<p><b>1.1.4.3. Periodos y corrientes</b></p> <p>DEFINICIÓN: Se nombran periodos y corrientes de la historia de la literatura</p>	
EJEMPLO	<p>“El Siglo de Oro”.</p> <p>S3 / 034P: El Siglo de Oro español... que fue el momento más alto de la literatura española... os estoy hablando de la época de Cervantes... de Quevedo... de Lope de Vega... estamos hablando cuando la literatura española era muy importante y después ha tenido una gran influencia en todo el mundo...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Se explica sucintamente a los alumnos qué era el Siglo de Oro y se resaltan algunos de sus autores más notables.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S5 / 191P: Él estaba inmerso dentro de la Generación del 27... una generación muy importante de poetas españoles. La Generación del 27. Al siglo XX español... se le ha llamado el Siglo de Plata.</p> <p>S6 / 210P: una anécdota...es que ellos fueron a una tertulia en donde se unían y se juntaban los literatos más clásicos españoles y delante de todo el mundo... eso en el 1920... Buñuel y Dalí se dieron un beso. Un beso en la boca. Delante de todo el mundo. Claro... allí... todo el mundo se quedó [[Onomatopeya de sorpresa]] “Estos están locos.” Entonces fue... lo que ellos llamaron un gesto surrealista... intentar provocar a los otros literatos... a los otros artistas.</p>

## 1.2. Estrategias para resolver problemas generados por la L2

<p><b>1.2.1. Explicación previa</b></p> <p>DEFINICIÓN: Estrategias que el docente activa para adelantarse a los problemas de comprensión en L2 que puedan encontrar los alumnos ante textos literarios.</p>	
EJEMPLO	<p>“Estar en presidio”.</p> <p>S5 / 201P: Dice... en un momento de la obra dicen “Estamos en presidio”. Un presidio es la cárcel.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Antes de la lectura de <i>La casa de Bernarda Alba</i> se aclara qué significa “presidio” para que puedan comprender mejor el sentido de la obra.</p>

OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 608P: Os digo algunas palabras que aparecerán: un trapicheo es manera de negociar en la calle... trapicheo. Un trapicheo... también... bueno... es muy típico en España... de una forma muy coloquial...</p> <p>S3 / 544P: ¿cómo se diría en español? ¿Una noche en?... en blanco. Sería sin dormir nada. Una noche en blanco.</p>
-------------------	--

<p><b>1.2.2. Explicación durante la lectura</b></p> <p>DEFINICIÓN: Estrategias que el docente activa para resolver problemas en L2 al mismo tiempo que los alumnos leen e interactúan con textos literarios.</p>	
EJEMPLO	<p>“Irse a pique”.</p> <p>S4 / [[Continúan silencio mientras leen]] 167P: Irse a pique... por si alguien no sabe es que el barco se va a hundir.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Durante la lectura del texto <i>Naufragio</i> se advierte que los alumnos tienen problemas de lectura, así que se interrumpe la lectura para explicar el concepto coloquial “irse a pique”, fundamental en la comprensión del sentido general del texto.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S5 / [[Comienzan a leer el texto en silencio]] 207P: El duelo... veis que están en un duelo... ¿vale? El duelo es cuando alguien se ha muerto... y el resto de los familiares están junto al muerto. Están en el duelo.</p>

<p><b>1.2.3. Explicación tras la lectura</b></p> <p>DEFINICIÓN: Estrategias que el docente activa para resolver problemas en L2 después que los alumnos hayan leído textos literarios.</p>	
EJEMPLO	<p>“Estar por tus huesos”.</p> <p>S5 / 091P: ¿Vale? Había alguno más... “estoy por tus huesos” ... es decir... eso significa que estoy loco por ti</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Después de la lectura de <i>Sin noticias de Gurb</i>, se explica el significado de la expresión “estoy en los huesos”, ya que es coloquial y es posible que no sea comprendida por la mayoría de los estudiantes</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 198P: Claro... dice “arriad el foque.” Yo sé que el foque es una de las velas... pero no sé más. Arriad... significa levantar el foque... levantarlo “ordena el capitán” ...” arriad el foque... repite el segundo”.</p>

### 1.3. Uso de conocimientos culturales contextualizadores

<b>1.3.1. Universales</b>	
DEFINICIÓN: Se utilizan conocimientos y saberes universales para contextualizar textos y actividades literarias.	
EJEMPLO	“Casablanca”. S5 / 009P: Por ejemplo el guion de Casablanca. Yo lo tengo.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se hace referencia a la película clásica <i>Casablanca</i> para contextualizar la importancia de un buen texto, en este caso un buen guion.
OTRAS OCURRENCIAS	S6 / 215P: Lo hicieron utilizando la técnica surrealista de la escritura automática que era que todo lo que les venía a la mente lo iban escribiendo.

<b>1.3.2. Lengua meta</b>	
DEFINICIÓN: Se utilizan conocimientos y saberes propios de la L2 para contextualizar textos y actividades literarias.	
EJEMPLO	“Periódicos”. S6 / 045P: <i>El País</i> también es un periódico de Argentina. Hay un <i>País</i> en Argentina.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Hablando de Borges, se cita al periódico argentino <i>El País</i> y se diferencia del periódico homónimo que también existe en España.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 565P: Un grupo... posiblemente el más conocido... junto con “El último de la fila” de los años ochenta. S5 / 201P: ¿Vale? Estamos hablando en el 36... en el 35... donde la mujer española... pues... estaba bajo el hombre. ¿Bien?

### 1.4. Estrategias para la comprensión textual

<b>1.4.1. Instrucciones previas a la lectura</b>	
DEFINICIÓN: Estrategias del docente, antes de la lectura literaria, para favorecer la comprensión e interacción con el texto.	
EJEMPLO	“Recitar poesía”. S3 / 634P Lo importante es que lo leáis con sentimiento porque es un poema. No como se lee una novela o una noticia en el periódico.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se pide que se haga una lectura expresiva del poema y se compara con otro tipo de lecturas sin la importancia del ritmo y la emotividad.



OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 162P: Muy importante ahora tener estos dos textos... sobre todo el primero. Que hay muchas palabras que yo... ni siquiera... sé qué significan... pero no importa... porque puedo sacar el sentido general. S4 / 638P: Leed primero el texto... acordaos de lo importante que es la lectura extensiva. Extensiva. No hace falta que lo entendáis todo. Sólo el texto de <i>Manolito Gafotas</i> ...
-------------------	---

**1.4.2. Lectura del docente**

DEFINICIÓN: Como modelo de lectura en L2, el docente lee en voz alta un texto literario para la clase con el fin de facilitar la comprensión de este.

EJEMPLO	"Lectura de Borges". S6 / 333P: "El mismo proyectil mató a Lincoln, por obra criminal o mágica de un actor, a quien las palabras de Shakespeare habían convertido en Marco Bruto, asesino de César..."
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El docente lee completo el texto <i>In memoriam J.F.K.</i> , de Jorge Luis Borges.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 427P: Lo voy a leer yo... ¿vale? "Poema número 20. Puedo escribir los versos más tristes esta noche..." S3 / 670P: y ahora leo yo el último... Cartas... Dice "Recibí... soñé... leí... lloré y releí..."

**1.4.3. Valoración del docente**

DEFINICIÓN: Estrategias para promover la valoración estética personal de textos literarios en lengua española: el docente muestra sus preferencias.

EJEMPLO	"Valoración de <i>Sin noticias de Gurb</i> ". S5 / 009P: A mí la verdad es que es un libro que me encanta... me parece muy original y constantemente está criticando de manera muy sutil y muy inteligente a la sociedad española... a la Barcelona de 1992 y también a la sociedad urbanita... a las grandes urbes... en general.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El docente, como modelo de lengua y argumentación, hace una valoración estética positiva de la novela de Eduardo Mendoza y esgrime razones para ello.
OTRAS OCURRENCIAS	S6 / 001P: Estoy convencido de que si hablamos de la literatura hispanoamericana o española... seguro que Borges estará allí. Dentro de 500... 600 años... porque es un autor muy importante... S6 / 115p: P: Esta es una canción muy bonita. [[Sube el volumen]] [[Escuchan la canción]]

<b>1.4.4. Palabras clave</b>	
<b>DEFINICIÓN:</b> Uso de las palabras que van a guiar en la comprensión global de textos literarios en español.	
EJEMPLO	<p>“La musicalidad de Lorca”.</p> <p>S6 / 209P: La época de dos grandes libros suyos que son “El romancero gitano” y “El poema del cante jondo”. La poesía de García Lorca está llena de musicalidad. Es una poesía muy rítmica... con mucho ritmo. Por eso... se puede ver cómo utiliza palabras... a veces con mucho brillo. Palabras como viento... pétalos... como repite siete... siete... siete... madre... madre. Es una poesía con mucho ritmo. Con mucha musicalidad. ¿Vale?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se explica la importancia del ritmo y la musicalidad en el lenguaje poético de Lorca, a través de algunas palabras claves: “viento”, “pétalos” y “siete”, por ejemplo.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 427P: Alguno de estos versos han pasado a la posterioridad y que pasarán siempre... por ejemplo... por supuesto éste que se repite “Puedo escribir los versos más tristes esta noche.”</p> <p>S6 / 329P: “Esta bala es antigua”. Fijaos como empieza. El principio es fundamental. “Esta bala es antigua”.</p>

<b>1.4.5. Información y contexto</b>	
<b>DEFINICIÓN:</b> Datos, hechos y conocimientos que ayuden a contextualizar una obra o texto literaria para una mayor comprensión.	
EJEMPLO	<p>“Bernarda Alba: una mujer muy dominante”.</p> <p>S5 / 197P: Os pongo en situación. En este momento se acaba de morir... es la casa de Bernarda Alba. Bernarda es una mujer muy dominante... muy... muy dominante... que tiene muchas hijas... y todas viven en su casa. Viven también con su abuela. Y se acaba de morir su marido. ¿Vale?... se acaba de morir el marido de Bernarda. Bernarda es una persona... repito... es un personaje muy fuerte... muy poderoso... muy absorbente... que quiere que sus hijas...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se intenta introducir a los alumnos en el contexto claustrofóbico de la obra teatral de García Lorca, para ello se aportan informaciones precisas sobre la trama.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 604P: Os voy a pasar el último texto. El último texto que se trata... es una propuesta... el título es “Propuesta de ejercicio de mestizaje” Esto lo saqué de un libro de varios... de muchos microrrelatos que se hicieron sobre un barrio de Madrid muy conocido. El barrio de Lavapiés. Lavapiés.</p> <p>S6 / 210P: Por ejemplo Chaplin... Charlot la vio diez veces por lo menos... de lo que le impresionó. Y hay una escena muy dura... la escena la vio Chaplin con Buñuel... estaban viendo también con un</p>

	criado chino de Charles Chaplin... de Charlot y cuando vio la escena se calló completamente... se desmayó de lo que le impresionó aquella escena. Es una película surrealista... sin ningún tipo de lógica y el guion está escrito entre Buñuel y Dalí.
--	---

## 1.5. Usos específicos del lenguaje

<b>1.5.1. Ironía</b>	
DEFINICIÓN: El docente utiliza la ironía en su discurso de aula para dinamizar la clase y crear una atmósfera creativa, expresiva y amena.	
EJEMPLO	“Ser persona o no serlo”. S2 / 003P: Bien... eso el que sea persona... el que no sea persona pues para intentar ser persona... ¿eh? [[Risas]]
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se juega con el doble sentido ser humano pero no ser persona civilizada con el fin de motivar a los discentes para participar y debatir.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 047P: Efectivamente... lo tenía en la punta de la lengua [[Bromea sobre la palabra en polaco]] S4 / 25P: Para introducirnos en las greguerías y para que os levantéis y os mováis y os despertéis y voléis... el que sepa.

<b>1.5.2. Sentido del humor</b>	
DEFINICIÓN: El docente utiliza el sentido del humor en su discurso de aula para dinamizar la clase y crear una atmósfera creativa expresiva y amena.	
EJEMPLO	“La vida de los erasmus”. S2 / 174P: “Volvía a casa a altas horas de la noche”... como todos los Erasmus. 175Varios: [[Risas]].
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Leyendo un texto se intercala un comentario con sentido del humor, que hace referencia a la vida de los propios estudiantes, para crear mayor atención sobre la historia narrada.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 166P: yo creo que es la historia de los dos [***] pero en chica. S3 / 558P: “Yo para ser feliz... quiero un camión.” Y a mí me gusta mucho el melón.

<b>1.5.3. Cultismos</b>	
DEFINICIÓN: El docente utiliza palabras o expresiones denominadas cultismos con el fin de generar un ambiente con referentes que promuevan el interés por el conocimiento humanista y artístico.	
EJEMPLO	“Versus”. S2 / 013P: Todos entendéis esto ¿no? Versus... contra... viene del latín...
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Usa y explica la preposición latina “versus”.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

## 2. DISCURSO PLURIGESTIONADO DEL DOCENTE

Se analizan los usos y estrategias que ha utilizado el docente en el aula utilizando un discurso plurigestionado, que trata de aquellos actos de habla y acciones del docente que esperan interacción directa y explícita de uno o más discentes (Gràcia, et al, 2016).

### 2.1. Estrategias para la implementación de la consciencia sobre la comunicación literaria

<b>2.1.1. Interacciones sobre la naturaleza de la literatura</b>	
El docente interacciona con los alumnos con el fin de reflexionar y que tomen consciencia de la naturaleza y especificidad de la comunicación literaria en español frente a comunicaciones estándares.	
<b>2.1.1.1. Aclaraciones</b>	
DEFINICIÓN: Explicaciones del docente sobre dudas o cuestiones referidas a la naturaleza y finalidad de la literatura.	
EJEMPLO	“Concepto de definición”. S2 / 052P: Lo que pasa es que eso no es ficción ¿no?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Aclara que el reportaje periodístico no es un género de ficción.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 192P: No es una historia de alguien. Lo que hay en el texto... no se va a producir nunca en la realidad. Es que eso es la literatura. La literatura no es la realidad. Entonces... hay que meterse simplemente en la historia e intentar divertirse. No decir... eso es imposible...

<b>2.1.1.2. Preguntas</b>	
DEFINICIÓN: El docente plantea a los estudiantes cuestiones referidas a la naturaleza y finalidad de la literatura.	
EJEMPLO	“Naturaleza de la poesía”. S3 / 385P: ¿Pensáis que es un tema poético?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se pregunta para incitar a la reflexión sobre qué temas son poéticos y cuáles no.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 048 P: Perfecto... pero ¿eso entraría dentro de la literatura? ¿Vosotros pensáis que eso estaría dentro de la literatura? S4 / 158P: Cuando uno lee... como ya dijimos el otro día... un texto literario... ¿lo lee igual que otro tipo de texto? Cuando yo leo un texto de literatura... yo... me acerco... ¿lo leo igual como por ejemplo un periódico?
<b>2.1.1.3. Preguntas con explicación</b>	
DEFINICIÓN: Tras alguna explicación o breve marco expositivo, el docente plantea cuestiones referidas a la naturaleza y finalidad de la literatura	
EJEMPLO	“Pacto narrativo”. S4 / 526P: Fijaos en que... como siempre... la literatura es juego. Es juego entre ellos y nosotros. Entre el escritor... el lector y todos los participantes. Bien. Vale. ¿Os gusta la historia?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	La explica el pacto, como en un juego, entre lector y autor. Sirve como introducción para pedir valoración del texto.
OTRAS OCURRENCIAS	No se ha encontrado.

<b>2.1.2. Interacciones sobre géneros literarios</b>	
El docente interactúa con los alumnos acerca de los diferentes géneros literarios y su utilización en los diferentes textos literarios en lengua española.	
<b>2.1.2.1. Preguntas</b>	
DEFINICIÓN: El docente plantea cuestiones referidas a los géneros literarios y su aplicación textual.	
EJEMPLO	“Cuento vs. novela”. S2 / 064P: Cuentos... efectivamente... eso estaría ya en la ficción ¿no? Cuentos [[escribe en la pizarra]] ¿qué sería un cuento? el cuento es... ¿qué es en cuanto al tamaño? ¿En cuanto a la forma?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se plantea la extensión y forma del cuento para llegar a una comparación, entre géneros narrativos, con la novela.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 614P: ¿Cuál era la característica principal de todos los cuentos clásicos? ¿De las fábulas y de los cuentos para niños?

	<p>S5 / 02A1: ¿Tienes un ejemplo de una película que después...?</p> <p>P: Que después se ha escrito un libro.</p> <p>A1: Que después se ha escrito un libro... sí.</p> <p>P: No... pero seguro que sí... que las hay. Posiblemente...</p> <p>A4: Sí... "Man in black."</p>
<p><b>2.1.2.2. Preguntas con explicación</b></p> <p><b>DEFINICIÓN:</b> Tras alguna explicación o breve marco expositivo, el docente plantea cuestiones referidas a los géneros literarios y su aplicación textual.</p>	
EJEMPLO	<p>"El realismo de los cuentos clásicos infantiles"</p> <p>S4 / 326P: Sí. Pero fíjate... que todos los cuentos clásicos infantiles... todos están representados en un mundo de adultos y que muchas veces son cuentos muy duros... por ejemplo... Caperucita Roja... es una historia muy dura. ¿No?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Explicación sobre los personajes del mundo de los adultos de los cuentos clásicos infantiles. Después, pregunta sobre la dureza de la historia de <i>Caperucita Roja</i>.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 074P: Uno de ellos puede ser microrrelatos... micro... relatos... microrrelatos... con otro nombre podría ser también relato hiperbreve... hiper con "hache" ... hiperbreve y también una forma más humorística de llamarlos sería... no sé si lo cogeréis... [[Escribe en la pizarra]] sería textículo... textículo... a ver ¿alguien sabe por qué lo de textículo?</p> <p>S3 / 09P: Sí... implica un ritmo interno... siempre. Aunque no sea una rima específica... siempre... cuando yo estoy escribiendo en verso estoy siguiendo un tipo de forma aunque no sea una forma clásica... siempre. Entonces ¿a qué se opone la poesía? ¿En qué está escribiendo aquí A6 o A3?</p>

<p><b>2.1.3. Interacciones sobre conceptos relacionados con la literatura</b></p> <p><b>DEFINICIÓN:</b> El docente interactúa sobre conceptos básicos de la comunicación literaria con el fin de que los alumnos los transfieran de su L1, los interioricen y los apliquen en su aprendizaje.</p>	
EJEMPLO	<p>"Narrador Omnisciente".</p> <p>S2 / 228P: Omnisciente... en español es omnisciente ¡efectivamente!...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Dentro de una interacción sobre un texto narrativo, se corrobora que el narrador de ese texto era omnisciente.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 174P: ¿Pensáis que el título es importante?</p> <p>S6 / 094P: El Premio Cervantes... ¿todo el mundo sabes qué es? ¿No? Es el Nobel de la literatura en lengua española. Y además es el premio que se da a toda una vida... no solamente a una obra.</p>

<b>2.1.4. Interacciones sobre preferencias literarias</b>	
El docente interactúa con los alumnos sobre preferencias y gustos literarios y paraliterarios, tanto autores, personajes y obras artísticas.	
<b>2.1.4.1. Preguntas sobre el ámbito de los alumnos</b>	
DEFINICIÓN: Se plantean cuestiones a los alumnos sobre sus preferencias literarias y paraliterarias de su entorno.	
EJEMPLO	<p>“Vuestro personaje favorito”.</p> <p>S2 / 091 P: Me gustaría que me dijeseis cada uno cuál es su personaje favorito de ficción literaria... literario... entrando todo... cómic... vuestro personaje favorito o el personaje que más os llama la atención... el personaje que más os puede parecer interesante... tanto de cuentos de niños... cuando erais niños... si alguien quiere decir el lobo de caperucita roja... por ejemplo... es decir... cualquier tipo de personaje... a ver ¿quién? A ver ¿cuál?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se pide que nombren a su personaje de ficción favorito, tanto de su infancia o ahora. Se especifica que puede ser literario o paraliterario.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 026P: Yo creo que en general... todo el mundo... lee más en prosa. ¿A5?</p> <p>027A5: A mí... me gusta mucho más prosa.</p> <p>S4 / 009P: Algún personaje... algo... alguna historia que para vosotros sea u os resulte humorística. ¿Quién me dice algo?</p>
<b>2.1.4.2. Preferencias del docente</b>	
DEFINICIÓN: Dentro de la interacción con los discentes, el docente se expresa y explica acerca de sus preferencias literarias en general.	
EJEMPLO	<p>“<i>Sherlock Holmes</i>”.</p> <p>S2 / 136P: A mí también me gustaba mucho <i>Sherlock Holmes</i>... me parecían muy interesantes sus películas y he leído alguno de sus libros... bueno de los suyos no... de los que escribió ¿quién lo escribió? ¿Quién escribió las historias de <i>Sherlock Holmes</i>? ¿Lo sabe alguien?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Para fijar modelos de expresión, se explica el interés del docente por los libros y películas de <i>Sherlock Holmes</i> . Se aprovecha, en esa interacción, para preguntar por su autor.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 344P: <i>El gato con botas</i>.</p> <p>345A1: Sí.</p> <p>346P: Yo... guardo de ella un recuerdo muy bonito... porque yo la escuchaba mucho en disco. En un disco. Mi madre... cuando éramos pequeños... nos la ponía mucho.</p>

**2.1.5. Interacción sobre conocimientos de la tradición literaria en L2**

DEFINICIÓN: El docente plantea cuestiones o dudas sobre conocimientos referidos a la tradición e historia de la literatura en lengua española, bien obras o autores, con el fin de que los alumnos reconozcan, interioricen y apliquen estos conocimientos.

EJEMPLO	<p>“La universalidad del Quijote y de García Lorca”.</p> <p>S5 / 184P: ¿No sabes por qué? Yo sí lo sé. Porque... por dos cosas. Una... porque posiblemente sea el escritor más conocido internacionalmente conocido del siglo XX español. Posiblemente. Yo creo que a cualquier universitario del mundo le preguntas... y de España lo que conoce es el Quijote y Lorca. Creo. Y después... porque este hombre... quizás su fama se hizo mucho más grande... porque murió en la Guerra Civil Española.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Se plantea, dentro de un diálogo, la universalidad de una obra y un escritor en lengua española: D. Quijote de la Mancha y Federico García Lorca.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 336P: Sí... pero no es muy conocida en España. Hay otra historia que sí es muy conocida por los niños que se llama Pulgarcito. Hay un dedo que es el dedo pulgar. Que es de pulgar. Pulgarcito. Que es un niño muy muy pequeñito...</p> <p>S6 / 084P: Borges o Cervantes. Borges. Borges fue el que se fue quedando ciego. Hasta quedarse completamente ciego. Eso no le perjudicó al cien por cien para poder seguir leyendo y escribiendo. Lo que pasa es que eso... entre otras muchas cosas... de hecho... le hizo una persona... que sufrió en vida también.</p>



## 2.2. Estrategias para resolver problemas generados por la L2

<b>2.2.1. Corrección léxica</b> El docente, tras comprobar que los mayores problemas comunicativos se producen por cuestiones de errores, desconocimiento o falta de precisión léxica, aplica algunas estrategias para que la comunicación se vea lo menos dificultada posible. También se intenta que los alumnos interioricen el nuevo vocabulario y lo integren en su interlengua.	
<b>2.2.1.1. Repetición corregida</b>  DEFINICIÓN: El docente, tras detectar un error léxico de un alumno, repite la palabra o la locución de forma correcta o pertinente sin explicación ni otro tipo de reacciones. La finalidad es interrumpir lo menos posible el turno de habla del alumno y, al mismo tiempo, este sepa de la forma adecuada para su autocorrección posterior.	
EJEMPLO	“Cubrir y no cobrar”. S4 / 145A6: O se cobran o se... 146P: O se cubren. ¡Efectivamente! Se cubren... se cubren.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante el error del alumno (“se cobran”), se repite en varias ocasiones de forma correcta (“se cubren”), pero sin valorar la intervención.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 116A4: Esto es un gato del inferno. 117 P: Infierno. S3 / 264A6 El <i>mobilia</i> es los <i>mobiles</i> : el cajón... el colchón... los cojines... 265P: ¡Ah!... desde los muebles.
<b>2.2.1.2. Explicación léxica</b>  DEFINICIÓN: Ante la duda o la pregunta de un alumno, el docente explica verbalmente un vocablo o locución en L2, a veces ayudándose del uso de la pizarra.	
EJEMPLO	“¿Qué es una grieta?” S5 / 033P: Grieta. Una grieta... cuando en una pared hay una rotura. Eso es una grieta. Hay un espacio entre dos partes de la pared... ¿vale? Lo que pasa es que no es entera... que no tiene por qué ser entera. Puede ser un poquito nada más. ¿Vale? Una rotura en la pared.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Leyendo un texto un alumno pregunta por “grieta” y el docente le explica el significado.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 124 A3: ¿Qué significa resma de papel? 125P: Una resma es unos cuantos papeles. Un bloque de papeles. Sí... pero es un lenguaje muy... muy culto. Pero eso no lo emplea nadie. ¿Vale? S6 / 144 A3: ¿Qué significa pétalos? 145P: Pétalos. Es una rosa o una flor... tiene pétalos. Las distintas...

**2.2.1.3. Uso de ejemplos**

DEFINICIÓN: Tras la detección de un error o ante la duda de un alumno, el docente explica el vocablo o la expresión contextualizada en un ejemplo de una situación real de lengua en L2.

EJEMPLO	<p>“Maneras de tropezarse”</p> <p>S6 / 166P: Y también se puede tropezar con otra persona. Yo voy andando y me tropiezo con ella. Lo que pasa es que también se puede utilizar metafóricamente... por ejemplo se puede decir... el Barcelona ayer perdió... que no perdió... pero es un ejemplo... y se dio un tropiezo. Que tuvo un tropiezo... significa que no ganó...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se explican los diferentes usos del verbo tropezarse y se termina con un ejemplo de uno de sus usos figurados.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 044P: El rencor es por ejemplo cuando tú a mí... me haces algo malo o algo y yo pienso que es malo... y me lo guardo y después... lo saco. Lo guardo durante un tiempo.</p> <p>S4 / 180P: Una barra de bar es... cuando tú vas a un bar... tú estás en un lado y el camarero está en el otro lado. Pues... esto que está entre los dos... en donde que se ponen las copas... es la barra del bar. ¿Vale? ¿Sí o no?</p>

**2.2.1.4. Uso de gestos o elementos paralingüísticos**

DEFINICIÓN: Estrategias gestuales o paralingüísticas del docente para explicar dudas o desconocimiento sobre vocablos en L2.

EJEMPLO	<p>“Escupir”</p> <p>S5 / 043P: ¿Sabéis qué es escupir? [[Lo explica con un gesto]]</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante las dudas sobre el significado del verbo escupir, el docente utiliza eficazmente la gestualización para explicar y representar esta acción, y así su fácil comprensión.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 631 P: ¿Alguna pregunta más? ¿Comprendéis todo?</p> <p>632 A1: ¿Tambores?</p> <p>633P: ¿Un tambor? [[Lo explica con gestos y una onomatopeya]]</p> <p>S6 / 046P: Garabatear. Hacer un garabato es hacer esto [[Lo explica ayudándose de la pizarra]].</p>

<p><b>2.2.2. Interacciones sobre dudas léxicas</b></p> <p>El docente, en las lecturas literarias en L2, cuestiona y resuelve las posibles dificultades y dudas de los alumnos en la comprensión de vocablos o locuciones.</p>	
<p><b>2.2.2.1. Antes de la lectura</b></p> <p>DEFINICIÓN: Se adelanta a las posibles dudas léxicas, por tanto, explica o pregunta antes de la lectura de los textos literarios propuestos en L2.</p>	
EJEMPLO	<p>“Hormigas en <i>Un perro andaluz</i>”.</p> <p>S6 / 210P: Buñuel... el sueño de un ojo... y el otro de un sueño sobre hormigas. ¿Todos sabéis qué son hormigas?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Antes del visionado del cortometraje, se explican los sueños de partida de ambos autores; de ahí la importancia de conocer qué significa “hormigas”.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 610P: Bien. Perfecto. Un “guiri”. ¿Vosotros no sabéis lo que es un “guiri”?</p> <p>611Varios: No.</p> <p>612P: ¿No sabéis lo que es un “guiri”?</p> <p>S3 / 578P: La canción se titula “Veneno en la piel”. ¿Todo el mundo entiende lo que es “veneno”? Un veneno es cuando tú te tomas algo y te mueres.</p>
<p><b>2.2.2.2. Durante la lectura</b></p> <p>DEFINICIÓN: Cuando los alumnos están leyendo textos literarios, se plantean o explican posibles dudas léxicas en L2.</p>	
EJEMPLO	<p>“¿Qué es un duelo?”.</p> <p>S5 / 207P: El duelo... veis que están en un duelo... ¿vale? El duelo es cuando alguien se ha muerto... y el resto de los familiares están junto al muerto. Están en el duelo.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Se interrumpe la lectura de <i>La casa de Bernarda Alba</i> para preguntar y explicar sobre una palabra clave en el desarrollo de la historia: “Un duelo”.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 693A3: [[Habla muy bajito]]</p> <p>694P: ¿Cómo?</p> <p>695A3: ¿El refranero?</p> <p>696P: Un refrán es un proverbio. El refranero es un libro donde hay muchos refranes</p> <p>S5 / [[Los alumnos leen el texto]]</p> <p>228P: Es muy importante... por favor... que si alguna palabra o algo no entendéis que sea clave que me lo preguntéis. Muy importante.</p>

**2.2.2.3 Después de la lectura**

DEFINICIÓN: Una vez ya leídos los textos literarios, se plantean o explican posibles dudas léxicas en L2.

EJEMPLO	<p>“La expresión `cómo mola”.</p> <p>S5 / 107P: ¡Ah! Sí... sí... por ejemplo... en la página 17 dice “Vale... ¡cómo mola!” ¿Entendéis lo que significa “cómo mola”?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Después de haber leído el texto, se cuestiona sobre una expresión coloquial y posiblemente no conocida por todos los alumnos.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 140P Los nudistas. ¿Todos sabéis lo que son los nudistas? La gente que practica... no que está desnuda... sino que practica el nudismo.</p> <p>S6 / 030P: Dice... “la férrea disciplina”. ¿Entiende todo el mundo que significa férrea?</p>

**2.2.3. Corrección de otros errores lingüísticos**

DEFINICIÓN: Más allá de las cuestiones léxicas, el docente corrige, de forma implícita o explícita, o se detiene en las dudas y dificultades que los alumnos puedan tener en su uso de la L2.

EJEMPLO	<p>“Ser y estar”.</p> <p>S4 / 478A2: Caperucita Roja está muy mala. 479: P: Es muy mala.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Al describir a Caperucita Roja un alumno confunde estar con ser y el docente lo repite corregido.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S5 / 020P: Gurb... “g”... “u”... “r”... “b”. Es el nombre de uno de los extraterrestres.</p> <p>S5 / 157A6: Tiene fascino de los niños que sin filtros piensan y hablan. Y además está acompañado por una figura... el abuelo... casi cómica... que es más divertida todavía la comedia.</p> <p>158P: ¡Aha! Tiene la fascinación... tiene la fascinación... y porque [[revisa y corrige lo escrito por A6]]</p>

### 2.3. Interacción sobre conocimientos culturales en L2

DEFINICIÓN: El docente plantea cuestiones, dudas o aporta información sobre aspectos de la cultura, costumbres sociales e historia de España y de países hispanohablantes.	
EJEMPLO	“Barcelona 92”. S5 / 125P: En el 92. Una ciudad europea... ¿no?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	La interacción se produce sobre Barcelona y sus Olimpiadas de 1992.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 062P: Vale. Pero... es posible que lo haga gente... pero fijos como está mal visto. Esto es una norma en España de mala educación. Además de que es una falta de higiene. S6 / 062P: Es una batalla entre el ejército español y el ejército de los infieles. Eran batallas entre España o entre Europa y los infieles... los turcos.

### 2.4. Estrategias para facilitar la comprensión de textos literarios

<b>2.4.1. Interacción sobre elementos discursivos</b>	
El docente propone cuestiones, dudas o tareas a partir de textos literarios en lengua española centrados en la transferencia de su L1, basándose en su estructura, organización de ideas y elementos discursivos.	
<b>2.4.1.1. Narrativos</b>	
DEFINICIÓN: La interacción se centra en cómo se organizan los diferentes elementos narrativos de los textos narrativos propuestos a los alumnos.	
EJEMPLO	“Diario de Gurb”. S5 / 20P: Que encontráis... que subrayarais algunas cosillas... algunos aspectos... algunas situaciones... palabras o lo que fuera... en donde se puede ver y comprobar que quien lo ha escrito o a quién le está sucediendo es a un extraterrestre. ¿Vale?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Al tratarse de un diario, se pide que se busquen y subrayen elementos narrativos: narrador y protagonista
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / P415: Os pregunto... ¿es el mismo narrador en el cuento escrito que en la tele?... es decir... ¿en la película? ¿Es el mismo? S6 / 293P: A ver... A6... dime algo del texto. Una palabra... dos palabras... algo que te ha... ¿Qué información has podido sacar? La tienes que resumir en una palabra.

<b>2.4.1.2. Líricos</b>	
DEFINICIÓN: La interacción se centra en los rasgos poéticos de los diferentes textos líricos (poesía y prosa poética) propuestos a los alumnos.	
EJEMPLO	<p>“Rima”.</p> <p>S3 / 545P: ¿Qué tipo de rima hay? ¿Con qué rima triste? ¿Con qué palabra?</p> <p>[[Murmullos]] ¿Con qué rima “triste”... con qué palabra del poema?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir de una palabra se pide que se encuentren otras palabras que rimen de forma consonante dentro del mismo poema.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 112P: ¿vale? ¿Pensáis que esto es poesía? ¿Sí o no?</p> <p>S3 / 359P: Intentad buscar el rasgo lírico... el rasgo poético. Tú planchas cantando un bolero todas las camisas de la semana. O tú planchas al mismo tiempo que bailas un tango con la plancha.</p>
<b>2.4.1.3. Dramáticos</b>	
DEFINICIÓN: La interacción se centra en cómo se organizan discursivamente los textos dramáticos, propuestos a los alumnos, así como la evolución de sus personajes principales	
EJEMPLO	<p>“Organizamos La casa de Bernarda Alba”.</p> <p>S5 / 267P: Quiero que intentéis pensar qué ha pasado en la historia... es decir... vosotros sabéis el principio y el final y qué ha podido pasar. ¿Vale? ¿Qué ha podido pasar? A ver... ¿por qué se ha suicidado? ¿Por qué aparece Pepe el Romano? Etc. etc. ¿Vale? ¿Por qué? Con los datos que vosotros sabéis. Quiero que lo habléis.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Una vez que se ha presentado el principio y final de la obra, se pide que organicen secuencialmente lo que ha sucedido en <i>La casa de Bernarda Alba</i> , también teniendo en cuenta sus personajes.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 229P: Vamos a ver. Hay un personaje que es diferente al principio o que por lo menos en el principio no aparecía o aparecía de forma muy tenue.
<b>2.4.1.4. Palabras claves</b>	
DEFINICIÓN: Se intenta que las palabras claves de los textos propuestos ayuden a los alumnos a codificar y decodificar los discursos e intencionalidades comunicativas-artistas de estos textos.	
EJEMPLO	<p>“Pepe el Romano”.</p> <p>S5 / 237P: No... es de allí. ¿Qué os sugiere cuando alguien es... que le digan a alguien el romano?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se resalta la importancia de “el romano”, de ese apelativo en la obra, para que los alumnos lleguen al simbolismo de ese personaje: el deseo, la carnalidad y la frustración.

OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 210P: Si yo digo que el texto se llama “Lunes” ¿qué pensáis? ¿Que es un texto positivo? ¿Pensáis que es un texto alegre o triste?</p> <p>S6 [[Sonidos de sorpresa y repulsión]]</p> <p>214P: Imaginaos que es una película del 28... 1928. [[Continúan con el visionado]]</p>
-------------------	---

<p><b>2.4.2. Interacción sobre interpretación personal del texto</b> El docente, a través de preguntas y tareas, estimula a los alumnos a que interpreten, bajo su experiencia vital, las posibilidades connotativas de los diferentes textos literarios propuestos.</p>	
<p><b>2.4.2.1. Sobre aspectos temáticos del texto</b></p> <p>DEFINICIÓN: La interacción que promueve el docente se centra en la interpretación por parte de los alumnos a partir de los temas o subtemas que subyacen de los diferentes textos literarios.</p>	
EJEMPLO	<p>“El miedo en <i>La casa de Bernarda Alba</i>”.</p> <p>S5 / 212P: Fijaos un momentillo... aunque no lo hayáis terminado... fijaos en qué nos está queriendo... ahí... decid... ¿qué es? Que hay un ambiente... ¿Qué tipo de ambiente hay? ¿Qué aire se respira?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Leyendo un fragmento del texto, se pide que interpreten el contexto y la situación de los personajes en la obra de teatro <i>La casa de Bernarda Alba</i>: la tensión y el miedo patriarcal con el que conviven sus hijas.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S6 / 123P: Triste... ¿no? Está reflejando una impresión triste... un sentimiento triste... ¿no? Bien. ¡Perfecto! Más o menos...</p> <p>S6 / 333P: ¿Vale? ¿Qué es lo que entendéis del texto? ¿Qué es lo que nos está diciendo aquí el autor... Borges?</p>
<p><b>2.4.2.2. Citando parte del texto</b></p> <p>DEFINICIÓN: Se interacciona para interpretar los diferentes textos literarios utilizando, como ejemplos, algún fragmento de estos textos.</p>	
EJEMPLO	<p>“Interpretar una greguería”.</p> <p>S4 / 059P: Es el genio que vive... el que vive de nada y no se muere. Bien. ¿Cómo lo explicarías? O ¿qué es lo que dirías?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>A partir de citar una greguería, se pide explicar algo sobre ella, su significado e interpretación para el alumno.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S6 / 141P: Sí... siete niñas. Siete... siete... siete. Y ¿por qué el siete?</p> <p>S6 / P: Clavos... efectivamente. Veneno. Clavos... venenos... ¿qué más? Bueno... hay otra metáfora... no sé si os habéis dado cuenta... que es cuchilla triangular. ¿Qué es la cuchilla triangular?</p>

<b>2.4.2.3. A partir de otros modelos textuales</b>	
DEFINICIÓN: La interpretación de los textos literarios se promueve, por parte del docente, utilizando también otros modelos textuales o artísticos	
EJEMPLO	“El porqué de las cosas”: libro y película. S5 / 437P: ¿Hay alguna diferencia más entre el texto que habéis leído y el visto? ¿Hay alguna diferencia en el final?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se pregunta por si hay diferencias entre el final del relato escrito y la versión cinematográfica. Para luego avanzar hacia la interpretación de esos finales.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 673P: Pues... en un minuto lo termináis de leer y dibujáis qué representa para vosotros. ¿Qué representa? No pido un dibujo realista... sino qué representa para vosotros. S4 / 226P: Representar... digamos... es escenificar... dramatizar hacer teatro con este texto. ¿Bien?

<b>2.4.3. Interacción sobre valoración personal del texto</b>	
El docente, a través de preguntas y tareas, estimula a los alumnos a que valoren los textos literarios bajo sus preferencias y experiencias estéticas.	
<b>2.4.3.1. Pedir valoración sobre un texto</b>	
DEFINICIÓN: De forma explícita el docente pide a los alumnos que valoren estéticamente una obra literaria, un fragmento o un personaje, según sus propios criterios y preferencias.	
EJEMPLO	“Nueva valoración personal”. S4 / 373P: No... digo si ¿sigues... sin que te guste el poema?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras una nueva lectura, se le vuelve a preguntar a un alumno si le gusta el poema que ha leído.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 093P: Te parece muy ... 094A6: Natural. 095P: ¿te gusta? S6 / 362P: ¿Vale? Bien. Pues todo eso. ¿Os gusta el texto? ¿Os parece interesante?
<b>2.4.3.2. Pedir valoración comparando textos</b>	
DEFINICIÓN: De forma explícita el docente pide a los alumnos que comparen y valoren estéticamente dos o más obras literaria o fragmentos según sus propios criterios y preferencias.	
EJEMPLO	“Manolito Gafotas vs Sin noticias de Gurb”. S5 / 149P: Utilizad un poquitín como guía eso... es decir “Me gusta el texto.....” o “el que más me gusta es el texto uno... el de Manolito... o el de Gurb” o “no me gusta mucho... me parece divertido... agradable... triste...” es decir... dar una valoración un poco más subjetiva.



EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Siguiendo una pequeña guía y por escrito, se pide que valoren, de forma realmente subjetiva, dos novelas y se comparen entre sí.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 750P: ¿Qué dos poemas os han gustado? ¿Qué poemas os han gustado?
<p><b>2.4.3.3. Pedir valoración sobre un texto con palabras claves</b></p> <p>DEFINICIÓN: De forma explícita, el docente pide a los alumnos que valoren estéticamente una obra literaria o un fragmento según sus propios criterios y preferencias. Para ayudarles en su argumentación, se utilizan palabras que pueden servirles como guía en su producción.</p>	
EJEMPLO	<p>“El lirismo de Lorca”.</p> <p>S6 / 121P: A ver... ¿qué os ha parecido el poema? ¿Triste... alegre... divertido?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras escuchar y leer el poema <i>Canción del muchacho de siete corazones</i> , se pide valoración personal, pero se ayuda con algunas palabras clave.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 243P: ¿Os parece un poema triste o alegre?

## 2.5. Estrategias dialógicas a partir de textos y temas literarios

<p><b>2.5.1. Petición de participación</b></p> <p>El docente pide de forma explícita la participación a los alumnos, dándoles el turno de palabra para su intervención en diálogos, debates o tareas sobre temas o textos literarios.</p>	
<p><b>2.5.1.1. Individual</b></p> <p>DEFINICIÓN: El docente interpela en concreto a un alumno para que intervenga de forma activa en la clase.</p>	
EJEMPLO	<p>“A dramatizar”</p> <p>S5 / 304P: P: El problema es que Pepe no sale. ¿Quién quiere ser Angustias? Angustias... ¿por ejemplo A1?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Al estar asignando papeles para una dramatización, se le pide directamente a un alumno que sea uno de los personajes de la obra.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 103 P: ¡Venga...rápido! Tienes que ser rápida.</p> <p>S6 / 341P: ¡Perfecto! ¿Alguna cosa más? ¿A5? ¿A3?</p>
<p><b>2.5.1.2. Colectiva</b></p> <p>DEFINICIÓN: En este caso la petición de participación no se centra en una persona, refiriéndose a un grupo de alumnos o a la clase en general para su intervención posterior.</p>	
EJEMPLO	<p>“Participación de todos”.</p> <p>S5 / 319P: No... es que todo el mundo tiene que intervenir.</p>

EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Sin referirse a nadie en concreto, se pide interacción en la actividad a todos los integrantes de la clase.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / P: Ok. Seguro que nadie tiene dudas de qué es un poema. ¿Todo el mundo está de acuerdo? [[Varios asienten]] S5 / 427 P: A ver... ¿qué es lo que pensáis? ¿Que sí o que no?

### 2.5.2. Petición de información

DEFINICIÓN: A partir de un texto, diálogo o tarea literaria, se pide a los alumnos algún tipo de respuesta para solventar un vacío de información.

EJEMPLO	¿Quién era Kennedy? S6 / 271P: Que se llama "In memoriam JFK." A ver... ¿sobre qué pensáis que era el texto ése?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir del título de un texto que tiene como referente a John Fitzgerald Kennedy, se pide información al respecto para abundar en la relación del texto con el referente.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 155P: ¿Vale? ¿Ya? ¿Qué título le has puesto tú... A4? S5 / 245P: P: A ver... ¿muere o es matada? 246A4: Se suicida. 247P: Se suicida. ¿Estáis todos de acuerdo?

### 2.5.3. Petición de confirmación

Tras una información emitida por el propio docente o un alumno, se pide que esta información se confirme para así proseguir el diálogo sin confusiones.

#### 2.5.3.1. Preguntando

DEFINICIÓN: La forma de confirmación, en este caso, es a través de una pregunta directa para la verificación.

EJEMPLO	"Los tres cerditos". S4 / 308P: En España son "Los tres cerditos." Hay un lobo también... ¿no?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras aclarar el título del cuento en L2, se pide confirmación preguntando si aparece en esa obra un lobo.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 279P: Es una personificación... efectivamente... porque es muy improbable que un mueble sangre... ¿no? S6 / 005P: P: ¿Miguel de Cervantes seguro? ¿Estáis todos de acuerdo?

<b>2.5.3.2. Repitiendo</b>	
DEFINICIÓN: Se repite la afirmación, o parte de ella, con el fin de que el interlocutor (el alumno) confirme esa información con una nueva intervención.	
EJEMPLO	“Repetición de adjetivo”. S6 / 031A3: ¿Dura? ¿Muy dura? 032P: Dura. Efectivamente. Férra viene de hierro y entonces... la dura disciplina.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se confirma la hipótesis del alumno repitiendo en varias ocasiones esta hipótesis y contextualizándola: “dura disciplina”.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 007P: Que narra que explica... que cuenta... efectivamente... que cuenta algo ¿no? S4 / 347 A6: Además... ahora... con <i>Shrek II</i> ... lo pusieron... porque es Antonio Banderas que interpreta <i>El gato con las botas</i> . S348P: ¡Ah! ¿Sí? <i>El gato con botas</i> .
<b>2.5.3.3. Reconduciendo</b>	
DEFINICIÓN: Cuando el docente no está de acuerdo (en parte o en su totalidad) con lo expresado, se reconduce esa información con aportes diferentes para una nueva revisión y confirmación por parte del alumno.	
EJEMPLO	“Un complot”. S4 / 520P: Sí... pero... hombre claro... pero es como si fuera un complot entre todos... ¿no? Un complot. 521A1: Sí.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se aporta el concepto “complot” para acotar el diálogo y que todos los alumnos comprendan la línea de interpretación del texto.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 009P: ¿A la épica? bueno digamos que la épica es una de las formas de narrativa ¿no? pero tú fíjate ¿la épica está contando una historia completamente real? S3 / 523P: No... porque el sol ya lo tiene contemplado en el cielo. Ya ha visto el aire... ya ha visto el cielo... ya ha visto el suelo... ¿y qué nos falta?

<b>2.5.4. Petición de continuidad o ampliación</b>	
Tras una información emitida por un alumno, el docente utiliza diferentes estrategias para dar a entender que está de acuerdo con el alumno y que desea que prosiga desarrollando o ampliando ese tema o idea.	
<b>2.5.4.1. Valorando positivamente</b>	
DEFINICIÓN: El docente utiliza la estrategia de la valoración positiva (verbal y gestual) para dar a entender que está de acuerdo con el alumno y que desea que prosiga desarrollando o ampliando ese tema o idea.	
EJEMPLO	“Narrando a Caperucita”. S4 / 404A6: Caperucita Roja iba por el bosque. 405P: Perfecto.

EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se valora la narración del cuento que está haciendo el alumno para que continúe la historia.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 31P: ¡Aha!... eso es...dime... dime S3 / 533A3: Esta mujer vivía cerca del mar... no podía dormir. 534P: ¡Aha!... efectivamente.
<b>2.5.4.2. Repitiendo</b>	
DEFINICIÓN: El docente utiliza la estrategia de repetir parte de la información del alumno para así dar su aprobación y demostrar que desea que prosiga desarrollando o ampliando ese tema o idea.	
EJEMPLO	“La soledad en García Lorca”. S6 / 178A4: Yo pienso que él se siente sólo en un mundo como en el monte alto... 179P: ¡Aha! Él se siente sólo. 180A4: Sí y sólo con su pensamiento... lo tiene en su cabeza como con viento y que sólo por las artes siete niñas puede decir al mundo lo que piensa.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se resalta la importancia de la interpretación del alumno al referirse a la soledad del protagonista, con el fin de que continúe su interpretación por esos derroteros.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 102A2: el trabajo. 103P: Venga el trabajo...Bien... bien... bien... bien... bien. ¡Rápido!... ¡Rápido!... ¡Pásala!... A2 S4 / 090A6: Mar sólo ve viajar. 091P: El... El mar.
<b>2.5.4.3. Preguntando</b>	
DEFINICIÓN: El docente formula preguntas, en relación con el tema del diálogo, para que el alumno prosiga desarrollando o ampliando ese tema o idea.	
EJEMPLO	“Indagación sobre Manolito Gafotas”. S5 / 99P: P: Ok. Bien. ¡Perfecto! ¿Y qué tipo de lenguaje utiliza uno y otro? A ver... por ejemplo... con Manolito. ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Una vez iniciado el tema, y después de haber valorado la anterior intervención, se vuelve a cuestionar sobre el personaje de Manolito Gafotas.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 360P: Ok. ¿Y qué era? ¿Sobre dos niños? S6 / 199A5: Él ha revelado a alguien sus secretos y no se ha dado cuenta que todo el mundo ya los sabe. Que alguien le robó su... su enigma... su... 200P: ¿Su intimidad?

**2.5.5. Petición de precisión**

DEFINICIÓN: Sobre alguna información o respuesta dada por los alumnos, el docente solicita que sean más precisos con el fin de mejorar la comunicación sobre un texto o tarea sobre literatura en lengua española.

EJEMPLO	<p>“gentilicio de Buenos Aires”:</p> <p>S6 / 017P: En Buenos Aires. Efectivamente. ¿Cómo se llama a las personas que nacen en Buenos Aires?</p> <p>018A6: Argentino.</p> <p>019P: Bueno... pero eso también son los que nacen en otros sitios.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Ante la respuesta demasiada amplia sobre el gentilicio de habitantes de Buenos Aires, se pide una mayor precisión en la pregunta para llegar a la respuesta precisa.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 293P: El rojo. ¿Sí o no? ¿Pero el rojo normal?</p> <p>S5 / 139A2: En Madrid.</p> <p>139P: En Madrid. ¿Pero justo en Madrid?</p>

**2.5.6. Petición de argumentación**

DEFINICIÓN: El docente solicita a los alumnos que expliquen y razonen sus ideas o tesis con respecto a tareas o textos literarios.

EJEMPLO	<p>“argumentos para la interpretación”.</p> <p>S5 / 399P: En Barcelona. Efectivamente. Y ¿por qué está diciendo “pa”? ¿Porque quiere que aprenda “pa”?</p> <p>400A6: Papá.</p> <p>401P: Papá. ¿Por qué?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Se pide al alumno que argumente por qué el protagonista del relato y el cortometraje está repitiendo “pa”; que interprete qué sucede, pero con sus argumentos.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 014P: Tú prefieres la prosa. ¿Por qué?</p> <p>015A6: Me aburre bastante.</p> <p>016P: ¿Te aburre la poesía?</p> <p>S5 / 226P: No... sí. No... ¿por qué?</p>

<b>2.5.7. Apoyo a la producción oral</b>	
El docente utiliza estrategias facilitadoras para fomentar y favorecer la producción oral de los alumnos y que, de esta forma, estos ganen en confianza en cuanto a sus destrezas orales sobre temas y textos literarios.	
<b>2.5.7.1. Repitiendo</b>	
DEFINICIÓN: La estrategia utilizada por el docente es la repetición de la información más pertinente como muestra de confianza en el discurso del discente.	
EJEMPLO	<p>“Se suicidó”.</p> <p>S5 / 271 A4: Yo creo que Adela se enamoró en Pepe y quería vivir con él y cambiar también la vida de su familia. Se acostó con él y estaba embarazada. Pero cuando dijo a su madre todo eso... Bernarda mató Pepe. Por eso después Adela se suicidó.</p> <p>272P: Se ha suicidado. ¡Perfecto! A6.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se repite el final de la intervención oral del alumno y se valora positivamente.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 082A5: Ser libre.</p> <p>083P: Ser libre... bien.</p> <p>S4 / 471P: Efectivamente. Es una isla paradisiaca. Paradisiaca. Cuando es algo excepcional... ¿no?</p>
<b>2.5.7.2. Valorando positivamente</b>	
DEFINICIÓN: De forma muy explícita, se valora su producción oral de forma verbal y gestual.	
EJEMPLO	<p>“Valoración máxima”.</p> <p>S4 / 275P: Bien. ¡Bravo!... ¡bravo!... ¡bravo!</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se valora positivamente con exaltación la intervención oral del alumno.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 565P: Ok. Perfecto. Es un cuento con un final feliz como casi siempre los de A6.</p> <p>S5 / 290 A3: Pero el amor verdadero...</p> <p>A5: Era de la hija menor.</p> <p>A3: Por eso fue un amor prohibido.</p> <p>P: ¡Perfecto!</p>

<b>2.5.8. Recapitulación y síntesis</b>	
El docente recoge las intervenciones e ideas previas sobre un tema o diálogo para que los discentes reciban una síntesis de lo expuesto anteriormente.	
<b>2.5.8.1. Pidiendo confirmación</b>	
DEFINICIÓN: Se pide que los alumnos confirmen que hayan comprendido lo sintetizado por el docente.	
EJEMPLO	“La importancia de Barcelona”. S5 / 125P: A1: Barcelona. P: Barcelona... pero ¿qué es Barcelona? Una ciudad importante... ¿no?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras sintetizar la relevancia de Barcelona como ciudad, como queda reflejada en la novela <i>Sin noticias de Gurb</i> , se pide confirmación al alumno.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 329P: Rojo y azul... claro y oscuro. Efectivamente. Colores que demuestran alegría... vida. Y colores que nos tiran hacia la muerte... casi. ¿Sí o no? S4 / 446P: Lo encuentra y se pone contenta... ¿no?
<b>2.5.8.2. Continuando diálogo</b>	
DEFINICIÓN: Tras la síntesis realizada por el docente, se pide que continúen el diálogo en los mismos términos.	
EJEMPLO	“Isla paradisiaca”. S4 / 467P: Efectivamente... están de vacaciones o se van de hoteles a una isla. ¿Qué tipo de isla?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se sintetiza lo relevante de las intervenciones anteriores y, a partir de ahí, se pide una nueva interpretación.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 301P: Marrones oscuro. Imaginados... la mezcla de la sangre con el marrón es... [[relee rápidamente una parte del texto hasta llegar a la frase que busca]] “Yo preparo un café que sabe a cierno. Bien. Allí... ¿qué colores tenemos? S4 / 067P: Sí... es como si fuera una lucha entre el agua y el paraguas ¿vale? ¿Te gusta?

<b>2.5.8.3. Más información</b>	
<b>DEFINICIÓN:</b> Tras la síntesis realizada, el docente aporta nueva información sobre lo tratado anteriormente.	
EJEMPLO	<p>“Versiones de Caperucita Roja”.</p> <p>S4 / 329P: Caperucita Roja fue recogida por los hermanos Grimm y ellos hicieron una versión más suave incluso de la real... porque ha habido a lo largo de la historia muchas versiones con Caperucita Roja... incluso... bueno... si es una historia dura... que el lobo se coma a la abuela. Es una historia dura. Lo que pasa que... ¡Ojo!... muy importante... la original... se come a la abuela y no pasa nada. Se come a la abuela y después... la abuela se queda muerta. Lo que pasa... después... los hermanos Grimm o no sé quién... hicieron otras versiones que las hicieron más suaves. Es entonces... cuando el cazador mata al lobo... abre y se encuentra a Caperucita...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir de un diálogo sobre las diferentes versiones del cuento clásico <i>Caperucita Roja</i> , se aportan nuevas informaciones sobre este tema.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 157P: “La respuesta”. “La respuesta está en el viento”. Esto lo decía Bob Dylan, ¿A2?... ¿qué es lo que le has puesto? Perdón... ¿qué respuesta?</p> <p>S5 / 105P: Sin filtros... eso quiere decir que utiliza el lenguaje... y además... como él vive en un entorno muy coloquial... en un entorno no muy snob... sino en las afueras de una ciudad... entonces... él utiliza un estilo muy coloquial... continuamente.</p>
<b>2.5.8.4. Para concluir el tema</b>	
<b>DEFINICIÓN:</b> Tras la síntesis realizada, el docente aprovecha para concluir el tema o diálogo y pasar a otras cuestiones.	
EJEMPLO	<p>“Poema sobre la incomunicación”.</p> <p>S3 / 258P: Ah... bien... efectivamente. Lo que una persona dice de otra... como se supone que es... que son una pareja y que... aun así... existe muchísima dureza. Incluso dice “Hoy es lunes. Lo sabemos y no hablamos”. Claro que existe una falta de comunicación completa. ¿Bien? Bueno... me gustaría que cada uno...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se cierra la discusión sobre la interpretación del poema <i>Lunes</i> , para ello reitera que el tema principal era la gran incomunicación de la pareja de protagonistas.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 602 P: Y divertido... para mí lo constructivo... cuando está bien construido... como antes ha dicho A2... cuando está bien construido... puede ser divertido. Bueno.</p> <p>S4 / 340P: Sí... con los dos nombres iguales. ¿Vale? ¿Cuál era la</p>



	historia que cuando erais pequeños más os gustaba o la que os parecía más interesante?
--	--

### 2.5.9. Resaltar información

El docente utiliza la estrategia de resaltar una palabra, expresión o idea, con el fin de llamar la atención de los alumnos y que les sirva como nexo comunicativo para futuros contenidos y conceptos referidos a la literatura en lengua española.

#### 2.5.9.1. Repetición

DEFINICIÓN: Se resalta por medio de la repetición y valoración positiva.

EJEMPLO	<p>“Final”.</p> <p>S2 / 11P: ¡¿Y al final murió?!</p> <p>212A2: Sí [[Risas generalizadas]]</p> <p>213P: Ok... al final murió</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se repite dos veces la manera en que acaba el protagonista de una historia creada por los alumnos.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 279P: El seis. El seis es el de objetos. “Viven a nuestro lado... los ignoramos... nos ignoran. Alguna vez conversan con nosotros”. ¿Y cuál es?</p> <p>S4 / 341A6: También el libro del <i>piccolo</i> príncipe... no... el <i>principino</i>.</p> <p>342P: ¿El principito? Francesa... ¿no? Eso es lo mismo... es una historia para mayores y para adolescentes.</p>

#### 2.5.9.2. Con enunciación exclamativa

DEFINICIÓN: Otra forma de resaltar la información positivamente es a través de expresiones exclamativas.

EJEMPLO	<p>“Cuentos clásicos”.</p> <p>S2 / 194 P: ¡¿El príncipe encantado?!</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante la intervención de un alumno utilizando el tópico del príncipe encantado, se resalta dada la importancia para la literatura infantil y de aventuras.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 055P: ¡Ojo!... por favor... ¿estamos todos atentos?</p> <p>S5 / 430P: Sí... perfecto. Efectivamente. Sí... son los mismos personajes... la misma historia... pero el narrador... que es quien nos cuenta la historia... como bien dice A6... no es el mismo.</p>

#### 2.5.9.3. Usando el sentido del humor

DEFINICIÓN: El uso del sentido del humor ayuda a fijar y contextualizar en los alumnos esta palabra o concepto.

EJEMPLO	<p>“Experiencias místicas”.</p> <p>S4 / 127P: Santa Teresa de Jesús alcanzaba su misticismo porque en la zona donde ella vivía había unas plantas que eran alucinógenas y parece ser que se las comía y...</p>
---------	--

EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Para llamar la atención de los alumnos, se utiliza el humor al referirse al origen de las experiencias mística de Santa Teresa de Jesús.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 /088P: ¿Los mejores profesores?                  089A4: Yo (risas)                  090P: Los de español.</p> <p>S2 / 074P: Con otro nombre podría ser también relato hiperbreve... hiper con "hache"... y también una forma más humorística de llamarlos sería... no sé si lo cogeréis... [[Escribe en la pizarra]] sería textículo... textículo... a ver ¿alguien sabe por qué lo de textículo? Ahí están entrando dos conceptos.</p>

### 4.2.3. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado se desarrollan las categorías que ayudarán a analizar e interpretar la percepción de los estudiantes en toda la intervención didáctica. Esta percepción se construirá a través de las diferentes intervenciones, usos y estrategias en lengua meta de los discentes en el aula.

La organización de los cuadros con las categorías y subcategorías de investigación seguirá el mismo patrón que en el apartado anterior (4.2.2.).

## 1. USOS LEXICALES EN LA SEGUNDA LENGUA

### 1.1. Procedimientos favorecedores

<b>1.1.1. Léxico relativo a la literatura</b>	
DEFINICIÓN: Son capaces de transferir o inferir de su L1 conceptos y vocablos pertenecientes al ámbito de la literatura.	
EJEMPLO	“Novelas policiacas”. S2 / 129 A5: De las novelas de Agatha Christie 130P: ¡Aha! ¿Y eso? 131A5: Novelas policiacas.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras una interacción sobre personajes relevantes para los alumnos, aparece el término “novela policiaca”.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 181A5: ¿Un nombre de tebeo para el cómic en España? S5 / 014A4: Y ¿el título es Gurb? ¿Solo?

<b>1.1.2. Deducción</b>	
A partir de otro vocablo en L2 puede llegar al léxico correcto y adecuado.	
<b>1.1.2.1. De un concepto</b>	
DEFINICIÓN: De una idea o concepto pueden inferir una palabra o locución con mayor precisión.	
EJEMPLO	“Emancipación de la mujer”. S4 / 580A3: Pues... la... ¿cómo se llama esta? 581A6: Feminismo. 582A3: No... no es feminismo. 583P: El machismo. 584A3: No. Es... feminismo. La emancipación.

EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Entre dos alumnos, partiendo del concepto “feminismo”, llegan al concepto “machismo” y “emancipación”.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 06A6: Narrativa...que narra, que explica, que cuenta. S4 / 643P: Son las personas que están en la cárcel. 644A1: ¡Ah! Otra palabra... ¿detenidos o algo?
<b>1.1.2.2. De un campo semántico o familia de palabras</b>	
DEFINICIÓN: Desde una palabra del mismo campo semántico o de la misma familia pueden inferir una palabra o locución con mayor precisión.	
EJEMPLO	“De hormiga a insecto”. S6 / 210P: ¿Todos sabéis qué son hormigas? 211A1: Sí. 212A2: Insectos.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	En este caso de un hipónimo (hormiga) se llega a un hiperónimo (insecto).
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 116P: Infierno 117A4: Es un diablo ¿no? S3 / 206P: Que te hundes... eso es el cieno. Huele incluso mal. 207A6: Pantano.
<b>1.1.2.3. Sinónimo</b>	
DEFINICIÓN: De un sinónimo pueden inferir una palabra o locución con mayor precisión.	
EJEMPLO	“Garbeo y borneo”. S4 / 649P: Una vuelta. Darse un garbeo es darse un paseo... una vuelta. 650A3: Un borneo... también.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir de la locución “darse una vuelta” se llega a dos sinónimos no tan habituales y que requieren un mayor nivel léxico: “garbeo” y “borneo”.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 613A3: ¿” Guiri”? 614P: Vosotros sois “guiris”. 6015A3: Extranjeros. S4 / 412A6: Pues... entonces... gorrito rojo... que no me acuerdo como se llama. 413P: No... eso se llama Caperucita Roja.

<b>1.1.3. Precisión terminológica</b>	
Usan de manera adecuada y pertinente un vocablo en L2, confiriendo mayor precisión a su discurso sobre cuestiones referentes a la literatura.	
<b>1.1.3.1. Palabra</b>	
DEFINICIÓN: Esa precisión se refiere al uso de una palabra.	
EJEMPLO	“Actuar”. S6 / A3: Ella actuó en “La casa de Bernarda Alba”.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Después de haber visto en la sesión anterior la película de <i>La casa de Bernarda Alba</i> , se refiere a la actriz Ana Belén en términos precisos usando el verbo “actuar” adecuadamente y con la conjugación perfecta.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 104A2: ¿El peor defecto? 105A6: La soberbia S4 / 427 A4: Y que esta abuela tiene mucho dinero. Entonces... pueden conjuntar sus fuerzas. Trabajar juntos. Cooperar.
<b>1.1.3.2. Locución</b>	
DEFINICIÓN: Esa precisión se refiere al uso de una locución.	
EJEMPLO	“Uso de una expresión”. S4 / 627A6: La ley del más fuerte.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se utiliza de forma precisa y bien construida en L2 una expresión universal y atemporal.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 071A6: De bolsillo... libro de bolsillo. S3 / 288A5: Doloroso... sí. La sangre se derrama y...
<b>1.1.4. Paráfrasis</b>	
DEFINICIÓN: Usan otras palabras en L2 para llegar al mismo significado o explicarlo y sí su intervención no pierde sentido comunicativo.	
EJEMPLO	“paráfrasis del alba”. S3 / 404P: El alba es... ¿qué es el alba? 405A3: Cuando empieza el día.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Para explicar el significado de “Alba” utilizan una paráfrasis sencilla y efectiva.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 83A6: La bolsa del hombre 84P: ¿La bolsa? [[Risas]] 85A2: Las bolas de un hombre

<b>1.1.5. Aproximación</b>	
DEFINICIÓN: Usan una palabra que se aproxima, gráfica o fonéticamente, al término que quieren expresar en L2.	
EJEMPLO	<p>“La cigarra y la hormiga”.</p> <p>S4 / 312A6: La cigala y la hormiga.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Al referirse al cuento infantil <i>La cigarra y la hormiga</i> , se confunde “cigala” con “cigarra” al estar próximas fonéticamente. No obstante, se comprende al alumno.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 287A2: No sé... no sé si dice... no sé dice un narrador ¿omnipresente?</p> <p>288P: Omnisciente... en español es omnisciente ¡efectivamente!...</p> <p>S4 / 559A6: En la primera. La más vieja. No comparen islas felices. Islas de sueño... así.</p> <p>560P: Ah... no aparecen.</p> <p>561A6: No aparecen.</p>

<b>1.1.6. Aclaración</b>	
DEFINICIÓN: Ante una duda léxica, piden al docente que le aclare el significado, la grafía o la pronunciación de una palabra o locución en L2.	
EJEMPLO	<p>“Grisáceo”.</p> <p>S3 / 318P: Sí... grisáceo. Algo grisáceo es... azulado – azul... grisáceo – gris. Algo grisáceo.</p> <p>319A4: ¿Cómo se lo escribe?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante el desconocimiento del significado de “grisáceo”, el docente lo explica, pero sigue teniendo la duda de cómo se escribe, por eso pide aclaración.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 308A1: ¿Cómo se llama la historia con los tres cerditos?</p> <p>309P: En España son “Los tres cerditos.” Hay un lobo también... ¿no?</p> <p>S6 / 274A4: ¿JFK? [[En inglés]]</p> <p>275P: [[Escribe en la pizarra]] JFK... es que como lo he escrito en español. “Jota”... “efe”... “k”.</p> <p>276A1: ¿Se dice también “de jota”?</p>

<b>1.1.7. Confirmación</b>	
DEFINICIÓN: Ante una no certeza absoluta, piden al docente que le confirme el significado, la grafía o la pronunciación de una palabra o locución en L2.	
EJEMPLO	“Orgullo paterno”. S2 / 296 P: Paterno es de los dos... porque recuerda que en España son los padres... los padres es tanto madre como padre 297A6: Entonces... el orgullo paterno que es singular ¿es de los dos?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras la confusión, y la explicación, sobre el adjetivo “paterno”, que en el texto por el contexto se refiere a ambos progenitores, el alumno pide confirmación para verificar que lo ha entendido bien.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 100A3: Manolito... utiliza un lenguaje sencillo... en lenguaje de los niños... ¿no? P: 101: ¡Eh! Sí [[expresando ciertas dudas]]... de los niños. 102A3: Sencillo... fácil de comprenderlo.

<b>1.1.8. Formulación de hipótesis</b>	
DEFINICIÓN: Son capaces de formular una hipótesis en L2 ante una duda léxica.	
EJEMPLO	“Mestizaje: mezcla”. S2 / 635A1: ¿Qué es mestizaje? ¿Una mezcla?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante la duda de “mestizaje” construye la hipótesis correcta al preguntar por “mezcla”.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 049A6: A6: ¿Hogar no es el fuego? S6 / 141P: Sí... siete niñas. Siete... siete... siete. Y ¿por qué el siete? 142A3: Es un número de la suerte.

<b>1.1.9. Traducción de su L1</b>	
DEFINICIÓN: Traducen de su L1, de forma explícita o implícita, una palabra o locución para así llegar al término que quieren utilizar en L2.	
EJEMPLO	“Galeras”. S6 / 147P: Las galeras... no sé si lo sabéis... a lo mejor A6. A6: Por el italiano.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Utilizando su L1 es capaz de conocer el significado y el uso del sustantivo “galeras”.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 112 A4: Es del libro El maestro y Margarita ¿cómo se traduce? [[a A5 o A3 en polaco]] 113A5: Maestro y Margarita. S3 / 45A5: ¿La venganza? 46P: Digamos que la venganza es la consecución del rencor. Es la cosa práctica. El rencor es que yo me lo guardo. [[A3 y A4 hablan entre ellas en polaco]]

	<p>47P: Efectivamente... lo tenía en la punta de la lengua [[Bromea sobre la palabra en polaco]]</p> <p>48A3: [[Repite la palabra en polaco y le indica a P la pronunciación correcta]]</p> <p>[[Risas]]</p>
--	--

## 1.2. Procedimientos limitadores

<p><b>1.2.1. Confusión léxica</b></p> <p>DEFINICIÓN: Al usar una palabra o locución en L2, confunden su significado en ese contexto.</p>	
EJEMPLO	<p>“Sonido por ritmo”</p> <p>S3 / 06A6: La poesía implica la rima... hay que tener un sonido... 07P: ¡Aha! implica un ritmo...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>Se utiliza el vocablo “sonido” cuando se quería usar “ritmo”. En este contexto puede llevar a confusión, ya que se trata de conceptos diferentes.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 032A6: Y son libros que te tienen empeñada pero tampoco mucho ¿entiendes? 033 P: ¡Aha!... que te tienen empeñada... fíjate que en español hay una palabra que lo dice muy bien... que te tiene enganchado... enganchado... que te engancha ¿vale? Enganchar.</p> <p>S2 / 185A5: Sí... es una buena amiga de todos los estudiantes de Erasmus... fundó hace 10 años... fundó un pub...un bar</p>
<p><b>1.2.2. Léxico no pertinente</b></p> <p>DEFINICIÓN: Usa de forma inapropiada e inadecuada, y a veces hasta comprometido, una palabra o locución en L2 con respecto al contexto en que se usa.</p>	
EJEMPLO	<p>“Mamá”.</p> <p>S5 / 273A6: En esta casa de mujeres empezaron a entrar hombres. La mamá se enteró hasta que un día encontró Adela en la cama acostado con Pepe el Romano.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	<p>En este contexto no familiar no parece adecuado utilizar “la mamá” para referirse a su madre.</p>
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 085A2: Las bolas de un hombre.</p> <p>S4 / 190A6: Me parece un artículo de subnormales el segundo.</p>



<b>1.2.3. Error ortológico</b>	
DEFINICIÓN: Error de pronunciación de un sonido o palabra en L2.	
EJEMPLO	“Aterrizar” S3 / 362 A5: (...) Aterrazan de los ojos cómo me alegro de que vamos a poder hablar toda la tarde.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se comete un error ortológico en la palabra “aterrazan”, queriendo decir “aterrizan”, en un uso metafórico del verbo “aterrizar”.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 397A6: Es una semana laborativa que empieza. S5 / 170A2: Casi involuntar. 171P: Casi involuntario. 172A2: Involuntario.

<b>1.2.4. Interferencia L1</b>	
DEFINICIÓN: Utiliza su L1 o inglés ante el desconocimiento de esa palabra o locución en L2.	
EJEMPLO	“Ciencia ficción”. S4 / 020A3: Me gustan los libros de (...). Él escribe <i>science fiction</i> .
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Al desconocer ese término en español o pensar que no se traducía, usa en inglés “science fiction” en el lugar de “ciencia ficción”.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 260 6: Rasgo de mal rollo que se puede intuir también desde <i>mobilier</i> de la casa. S6 / 276A1: ¿Se dice también “de jota”? 277P: ¿De jota? 278A1: Para <i>DJ</i> [[Lo pronuncia en inglés]] 279P: Ah... no. En español no. En España sería un <i>DJ</i> [[También lo pronuncia en inglés]]... no es “d” “jota”. Pero es mucho más habitual decir un <i>DJ</i> que no JFK.

<b>1.2.5. Desconocimiento léxico</b>	
DEFINICIÓN: Desconoce una palabra o locución en L2 y debe preguntar por significado para decodificarlo y codificarlo.	
EJEMPLO	“Hacer dedo”. S5 / 136A2: ¿Hacer dedo? 137P: Haciendo dedo... sí [[Lo explica con un gesto]]. Hacer dedo.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	No conoce la locución “hacer dedo” de ahí que al pronunciarla la ponga en interrogación al haberla escuchado con anterioridad.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 405A1: ¿De qué? 406P: De celos. 407 A1: ¿Celos? S6 / 160A4: ¿Remos son?

## 2. TRANSFERENCIA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN L1

### 2.1. Positiva

<b>2.1.1. Transferencia de conceptos</b>	
Desde su L1 utilizan estrategias para transferir conceptos sobre literatura y crítica literaria para aplicarlos positivamente en su comunicación literaria en L2.	
<b>2.1.1.1. Respuesta o confirmación</b>	
DEFINICIÓN: Tras interactuar con un concepto en L2, responde adecuadamente o confirma que lo ha comprendido.	
EJEMPLO	<p>“Moraleja”.</p> <p>S4 / 616P: ¿Cuál era la característica principal de todos los cuentos clásicos? ¿De las fábulas y de los cuentos para niños?</p> <p>617A6: El final que te enseña.</p> <p>618A3: ¿La moral?</p> <p>619P: La moraleja.</p> <p>620A3: Moraleja.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Tras una pregunta muy concisa sobre los cuentos infantiles, la respuesta se aproxima en su esencia a lo preguntado, al ser capaces de transferir de sus conocimientos y experiencias previas.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 011P P: Entonces ¿a qué se opone la palabra realidad? o ¿a qué se opone la palabra historia? ¿A qué palabra? pensad... si yo le estoy contando a A1 una historia que es real... es una historia real... es una historia... pero si no es real ¿qué es?</p> <p>012A2: <i>Fiction</i></p> <p>S5 / 095P: ¿Quién es el narrador? ¿Quién está contando la historia?</p> <p>A2: El protagonista.</p>
<b>2.1.1.2. Aclaración o explicación</b>	
DEFINICIÓN: Se produce un uso, aclaración o explicación sobre un concepto o tópico literario en L2.	
EJEMPLO	<p>“Personificación”.</p> <p>S3 / 278A3: Pues... nosotros... según los versos anteriores “no tenemos tiempo” y “no tenemos nada que decirnos”... pues ya sabemos que en esta casa pasa algo malo... ¿no? Y lo sienten incluso los muebles. Y por eso hay tiempo sangrando de los muebles. Es una personificación.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Explican que el verso “hay tiempo sangrando de los muebles” se utiliza una personificación.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 193 A2: La chica se casó con el príncipe encantado</p> <p>S4 / 312 P: “La cigarra y la hormiga”. ¿No sabéis cuál es?</p> <p>313A1: No.</p> <p>314A4: No.</p>

	315A2: No es una historia infantil. 316P: Sí... sí. 317A6: Es una historia infantil... pero también puede ser como... 318P: Es una fábula.
<b>2.1.1.3. Formulación de hipótesis</b>	
DEFINICIÓN: Tras interactuar con un concepto en L2, al tener dudas, formula una hipótesis para proseguir la interacción.	
EJEMPLO	Prosa vs poesía. S3 / 09P: Entonces ¿a qué se opone la poesía? ¿En qué está escribiendo aquí A6 o A3? 010A2: ¿Prosa?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Duda ante su respuesta sobre qué se opone a la poesía, de ahí que formule su hipótesis como pregunta.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 287A2: No sé... no sé si dice... no se dice un narrador ¿omnipresente? S4 / 233A1: Entonces... vamos a hacer un pequeño teatro.

**2.1.2. Uso de la tradición literaria**

Utilizan sus conocimientos sobre la historia, la conceptualización y los valores de la literatura, en sentido amplio, para que su comunicación literaria sea más efectiva.

**2.1.2.1. Lengua primera**

DEFINICIÓN: Usan la tradición literaria que emana de su L1.

EJEMPLO	“Libro polaco”. S2 / 107P: ¿qué personaje de ficción? ¿A ver? ¿Alguien me dice alguno? 108A4: Gato Beguemot 109P: ¿Quién? 110A4: Gato Beguemot 111P: ¿Quién es ese? 112A4: Es del libro El maestro y Margarita.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se refiere a un personaje y libro polaco.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 09P: Algún personaje... algo... alguna historia que para vosotros sea u os resulte humorística. ¿Quién me dice algo? 10A2: <i>Candide</i> . 11P: ¿ <i>Candide</i> ? ¿Qué es? 12A2: De Voltaire.

<b>2.1.2.2. Universal</b>	
DEFINICIÓN: Usan la tradición literaria universal.	
EJEMPLO	<p>“<i>Romeo y Julieta</i>”.</p> <p>S5 / 275A6: Entonces... intenta de matarlo... Adela está convencido que él había muerto... pero no estaba segura... pero como en <i>Romeo y Julieta</i> se quitó la vida y ya está.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Utiliza dicho drama de Shakespeare para explicar la muerte de Adela en <i>La casa de Bernarda Alba</i> .
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 127A5: Yo tengo un personaje que me parece interesante... no sé si voy a pronunciar bien... pero es Hércules Poirot de...</p> <p>128P: ¡Aha! de las novelas</p> <p>129A5: De las novelas de Agatha Christie</p> <p>S4 / 326A2: En todas las fábulas de Jean de La Fontaine es una representación de la vida real con las personas adultas.</p>
<b>2.1.2.3. Lengua segunda</b>	
DEFINICIÓN: Usan la tradición literaria en lengua española.	
EJEMPLO	<p>“Generación del 27”.</p> <p>S3 / 418P: ¿Alguien me puede decir algo sobre Neruda? ¿Pablo Neruda? Os repito... posiblemente sea el poeta más conocido en lengua española del Siglo XX. Más conocido internacionalmente. Y este poema... ¿perdona?</p> <p>419A5: Del 27. ¿De generación 27?</p> <p>420P: No... que tuvo mucho contacto con algunos de los poetas de la generación del 27.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Aunque no es exacta la información al relacionarlo de forma directa con Pablo Neruda, se nombra a la Generación del 27.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S5 / 19 P: Bueno... pero éste no. ¿Lo estás confundiendo con?</p> <p>20A3: Bodas de sangre.</p> <p>21P: Bodas de sangre. Efectivamente.</p> <p>S6 / 12P: ¿A Borges? ¿Estáis seguros?</p> <p>13A3: Sí.</p> <p>14P: ¿Por qué?</p> <p>15A3: Porque nació en Buenos Aires.</p>

<b>2.1.3. Análisis literario</b>	
DEFINICIÓN: Usan estrategias aprendidas en su L1 y L2 para analizar y comentar textos literarios.	
EJEMPLO	<p>“Narrador y cámara”.</p> <p>S5 433A4: Pero la cámara tiene las mismas funciones que el narrador. Aquí no se puede enseñarlo... entonces... tiene que ser alguien que lo cuenta. En la película... lo mismo hace la cámara... cuando aquí un hombre dice “pa”... aquí podemos oírlo... porque es otro medio de comunicación.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se compara al narrador de una novela con la mirada de la cámara de una película de cine.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 508A2: De un punto de vista más técnica... me gusta la construcción narrativa... el desarrollo de la historia y también la conclusión. Y para estar más personal... me gusta... pienso que el texto... nos hace reflexionar...</p> <p>S5 / 166A2: A mí me gusta el texto “Sin noticias de Gurb”. Me gusta... porque el estilo narrativo... a la primera persona de singular....</p>

## 2.2. Negativa

<b>2.2.1. No se produce transferencia</b>	
DEFINICIÓN: Incluso conociendo las estrategias, tienen dificultades para transferirlas al tener que decodificar e interpretar un texto literario en L2.	
EJEMPLO	<p>¿Quién narra la historia?</p> <p>S2 / 275 P: ¿Quién es el narrador? ¿Quién nos está contando la historia?</p> <p>276A6: José Marzo.</p> <p>277P: ¿Sí? ¿Seguro? o ¿José Marzo es el autor? Fijaos que es importante distinguir entre el autor y el narrador... ¿vale?</p> <p>278A6: El papá.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se producen dudas a la hora de explicar quién es el narrador del relato. Incluso se identifica al autor con el narrador.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 046P: Serían reportajes... que serían reportajes periodísticos pero de un mayor volumen ¿no?</p> <p>047A4: Sí</p> <p>048P: Perfecto... pero ¿eso entraría dentro de la literatura? ¿Vosotros pensáis que eso estaría dentro de la literatura?</p> <p>049A4: Sí</p>

<b>2.2.2. Desconocimiento</b>	
DEFINICIÓN: Ausencia de las estrategias necesarias para decodificar un texto literario en L2 o responder a una información sobre literatura.	
EJEMPLO	<p>“Sherlock Holmes”.</p> <p>S2 / 136P: ¿Quién lo escribió? ¿Quién escribió las historias de Sherlock Holmes? ¿Lo sabe alguien?</p> <p>137Varios: No</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Desconocen que Conan Doyle escribió la saga de <i>Sherlock Holmes</i> .
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 06A6: La poesía implica la rima... hay que tener un sonido...</p> <p>07P: ¡Aha! implica un ritmo...</p> <p>08A4: No... no necesario</p>

<b>2.2.3. Dificultad de comprensión</b>	
DEFINICIÓN: Los alumnos no comprenden las instrucciones o la propuesta de interacción del docente para la decodificación o interacción sobre literatura en L2.	
EJEMPLO	<p>“Confusión sobre géneros literarios”.</p> <p>S3 / 03P: ¿A qué otro género o a qué otra forma de escribir se opone? ¿Poesía...?</p> <p>04A6: A un texto poesía... rima... poesía... sin texto narrativo.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	No comprende la pregunta sobre géneros literarios ya que su respuesta es confusa y contradictoria.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 08P: ¿A qué se le asocia la narrativa normalmente? ¿A qué palabra?</p> <p>09A3: A la épica</p> <p>S2 / 511P: ¿Con qué formas marca el tiempo? ¿Qué formas de marcar el tiempo... que está pasando... encontramos en el autor?</p> <p>512A6: ¿Lo puedes repetir?</p>

### 3. CONOCIMIENTOS CULTURALES

#### 3.1. Lengua primera

DEFINICIÓN: Utilizan sus conocimientos culturales en L1 para que su comunicación literaria en L2 sea más amplia y rica.	
EJEMPLO	<p>“Novelas románticas”.</p> <p>S2 / 019 y ¿en Bélgica?</p> <p>020A1: Cosas románticos... por ejemplo</p> <p>021P: Pero ¿qué son? ¿Novelas románticas?</p> <p>022A1: Sí...</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Responde para informar sobre cuestiones de hábitos lectores en su país.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

#### 3.2. Conocimientos del mundo

DEFINICIÓN: Utilizan sus conocimientos del mundo para que su comunicación literaria en L2 sea más amplia y rica.	
EJEMPLO	<p>“La guillotina”.</p> <p>S6 / 358P: A ver fijaos en lo que dice: Fue la cuchilla triangular que segó el cuello de una reina. ¿De qué reina?</p> <p>359A6: La guillotina.</p> <p>360P: La guillotina. ¿La que segó el cuello a quién?</p> <p>361A2: Marie-Antoinette.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Relaciona la guillotina con la reina María Antonieta, ambos referentes del acervo universal.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 250 A4: De verdad era Bin Laden [[se ríe]]</p> <p>S4 / 348A6: Además... ahora... con Shrek II... lo pusieron... porque es Antonio Banderas que interpreta el gato con las botas.</p>

### 3.3. Lengua segunda

DEFINICIÓN: Utilizan sus conocimientos culturales en L2 para que su comunicación literaria en L2 sea más amplia y rica.	
EJEMPLO	<p>“Franco”.</p> <p>S5 / 188 A3: Fue fusilado. 189P: Fue fusilado... efectivamente... en 1936. 190A6: ¿Por parte de Franco?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se aportan datos sobre el dictador español Francisco Franco y el asesinato de García Lorca.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 376P: No sé si conocéis un personaje de cómic español muy conocido... español no... argentino... ¿que se llama? ...</p> <p>377A3: Mafalda. 378P: Mafalda. ¿Y sabéis quién es el escritor? 379A2: Quino.</p> <p>S5 / 203A1: ¿Era un amigo de Salvador Dalí?</p>

## 4. INTERVENCIONES SOBRE LOS TEXTOS LITERARIOS

### 4.1. Facilitadoras

<b>4.1.1. Respuestas sobre la comprensión</b> Los alumnos responden a cuestiones que favorecen y demuestran su capacidad de decodificación de textos literarios en L2.	
<b>4.1.1.1. Sobre la forma</b>  DEFINICIÓN: Responden cuestiones formales, estructurales, retóricas y discursivas de los textos literarios.	
EJEMPLO	<p>“Desentrañar metáforas”.</p> <p>S6 / 343P: Entonces... arma... bala... ¿aquí la bala es una metáfora de qué? A4: De la muerte.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Sobre un texto de Borges, responde e interpreta la simbología que tienen todas las armas que aparecen en el relato.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 497A6: La mamá comparece sólo desde la viñeta nueve o siete o la que sea.</p> <p>S5 / 109P: Y ¿cómo es el lenguaje que utiliza el extraterrestre? 110A4: Muy parecido. 111P: ¿Muy parecido al de Manolito? 112A4: Sí. También parece un lenguaje coloquial, pero también de un niño.</p>



<b>4.1.1.2. Sobre el contenido explícito (citando textualmente)</b>	
DEFINICIÓN: Responden cuestiones sobre el contenido de los textos literarios, citando partes de estos de forma explícita como apoyo a sus intervenciones.	
EJEMPLO	<p>“Elementos tristes”.</p> <p>S3 / 245P: A ver... decidme algún elemento que os parezca triste. Algún elemento.</p> <p>246A6: “Más ganas de vivir”. “No tenemos más ganas de vivir”.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Responden, citando dos versos del poema, a una pregunta sobre la temática de dicho texto.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 679A5: “Así que mi abuelo y yo siempre estamos en el metro como hechos polvo y siempre nos da resultado. Pruébalos... pero tampoco si lo pegas a todo el mundo. A ver si al final... se corre la voz y se nos acaba el chollo”.</p> <p>680P: ¿Cómo?</p> <p>681A5: Este fragmento me gusta... porque el niño con su sinceridad revela su secreto ¿no? A todo el mundo. Y dice que todo el mundo lo (...) pero no... que no pica a todo el mundo.</p> <p>S6 / 333P: ¿Vale? ¿Qué es lo que entendéis del texto? ¿Qué es lo que nos está diciendo aquí el autor... Borges?</p> <p>224A6: Que desde los siglos de los siglos se mató... piedras... veneno... clavos... cuchillos... fusiles... bayonetas hasta las balas y que los hombres siguen con su pródigo y frágil destino.</p>
<b>4.1.1.3. Sobre contenido implícito</b>	
DEFINICIÓN: Responden cuestiones sobre contenido de los textos literarios, sin la necesidad de citar explícitamente partes concretas de estos.	
EJEMPLO	<p>“<i>In memoriam JFK</i>”.</p> <p>S6 / 308 P: Vale... corre... corre... corre. Vale. A ver. ¿Qué más información habéis sacado? A2.</p> <p>A2: Instrumentos para dar la muerte.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Sobre el texto <i>In memoriam JFK</i> , responde a la búsqueda de información temática del texto, pero sin apoyarse en él.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 326P: Fijaos... ¿Qué oposición hay? ¿Qué oposición hay? A ver... ¿entre qué dos colores?</p> <p>327A6: Rojo y azul.</p> <p>328A3: Claro y oscuro.</p> <p>S4 / 100A6: Él no ha viajado nunca. Ah... que el mar es estático.</p>

<b>4.1.2. Valoración</b> Aportan su visión y juicio estético de manera subjetiva sobre los textos literarios en L2 que han leído.	
<b>4.1.2.1. Positiva / negativa</b> DEFINICIÓN: Su valoración se centra en expresar si les han gustado o no los textos literarios propuestos.	
EJEMPLO	<p>“Canción de Ana Belén”.</p> <p>S6 / 115P: Esta es una canción muy bonita. [[Sube el volumen]] [[Escuchan la canción]] 116P: ¿Os ha gustado? 117A4: Sí. 118A5: Sí. 119P: La mujer... Ana Belén... es muy conocida y canta muy bien. ¿No? 120A4: Sí.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Valoran positivamente la canción y a la cantante que acaban de escuchar, pero sin emitir ninguna argumentación.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 389A1: Me gusta el texto (comic de quino). 390P: ¿Te gusta? Es muy original... ¿no? 391A1: Sí</p> <p>S5 / 091P: ¿Te gusta? 092A6: Claro... me gusta... pero no me parece un extraterrestre. 093P: Te parece muy ... 094A6: Natural.</p>
<b>4.1.2.2. Con argumentación</b> DEFINICIÓN: La valoración viene apoyada por una argumentación de lo expresado.	
EJEMPLO	<p>“El barrio de Manolito”</p> <p>S4 / 662A2: Me gusta la enumeración del principio. Hay una cárcel... autobuses... niños... presos... madres... drogadictos y panaderías.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Valora positivamente la descripción tan realista y directa que Manolito Gafotas hace de su barrio.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 267A6: No, muy triste, demasiado fuerte. Bueno, muchas veces, es verdad. 268P: ¡Aha! 269A6: Lo que ocurre cuando enciendes la tele y escuchas el telediario.</p> <p>S4 / 698A6: Me parece el Diario de Bridget Jones. En masculino.</p>

<b>4.1.2.3. Con comparación</b>	
DEFINICIÓN: La valoración se hace contrastando esos textos con otros textos.	
EJEMPLO	<p>“Manolito y Gurb”.</p> <p>S5 / 153A6: Los textos me gustan ambos... pero para mi comprensión (...) lo de Gurb... que me parece muy actual y muy humano. Me encantó Manolito. Tiene fascino de los niños que sin filtros piensan y hablan. Y además está acompañado por una figura... el abuelo... casi cómica... que es más divertida todavía la comedia.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se valoran positivamente dos fragmentos de novelas de humor argumentando las causas.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 190A6: Me encanta el primero pero quiero sacar un día el carné del barco ya conozco muchas palabras y me parece un artículo de subnormales el segundo.</p> <p>S5 / 158A3: Es difícil decir cuál de estos textos es más interesante. Son muy diferentes y a mí me gustan ambos. Me impresiona Gurb... por el lenguaje y los giros divertidos que usa (...) me encanta por su manera de hablar tan direct... [[No termina la palabra]]</p> <p>159P: Tan directa... sí.</p> <p>160: Tan directa... no... me encantó por su manera tan directa de expresar sus opiniones.</p>
<b>4.1.2.4. De la dificultad textual</b>	
DEFINICIÓN: La valoración se hace teniendo en cuenta las dificultades o facilidades subjetivas a la hora de la decodificación textual.	
EJEMPLO	<p>“Texto complejo”.</p> <p>S2 / 666P: ¿Os ha resultado difícil leerlo? ¿O una vez que te acostumbras...?</p> <p>667A5: Sí... para mí ha sido difícil.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante la lectura de un microrrelato, que había que leerlo de derecha a izquierda y de abajo a arriba, se muestra y valora su dificultad.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 434P: Este es más típico.</p> <p>435A4: Más fácil para entender.</p> <p>S5 / 100A3: Manolito... utiliza un lenguaje sencillo... en lenguaje de los niños... ¿no?</p> <p>101P: ¡Eh! Sí [[expresando ciertas dudas]]... de los niños.</p> <p>102A3: Sencillo... fácil de comprenderlo.</p>

<b>4.1.3. Interpretación personal</b>	
Desde su punto de vista particular y vital, expresan y explican el significado connotativo de los textos literarios en L2 propuestos, más allá del significado literal.	
<b>4.1.3.1. Interviene un alumno</b>	
DEFINICIÓN: La interpretación se manifiesta de manera individual y sin interaccionar directamente con otros compañeros.	
EJEMPLO	<p>“Solo en el mundo”.</p> <p>S6 / 178A4: Yo pienso que él se siente sólo en un mundo como en el monte alto...</p> <p>179P: ¡Aha! Él se siente sólo.</p> <p>180A4: Sí y sólo con su pensamiento... lo tiene en su cabeza como con viento y que sólo por las artes siete niñas puede decir al mundo lo que piensa.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se interpreta un poema de García Lorca, centrándose en la soledad del protagonista.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 532P: ¿Cómo lo interpretáis? “Noche triste viste ya... aire... cielo... suelo... mar”.</p> <p>533A3: Esta mujer vivía cerca del mar... no podía dormir.</p> <p>S5 / 237 P: No... es de allí. ¿Qué os sugiere cuando alguien es... que le digan a alguien el romano?</p> <p>238A6: El colonizador.</p>
<b>4.1.3.2. Intervienen varios alumnos</b>	
DEFINICIÓN: La interpretación se produce como fruto de la interacción entre varios alumnos y el docente, contrastando las diversas opiniones.	
EJEMPLO	<p>“El viento como símbolo”.</p> <p>S6/ 183P: Y ¿por qué ha utilizado el viento?</p> <p>184A4: Es algo loco que no se puede arreglar ¿no?</p> <p>185P: Que no se puede arreglar y sobre todo...</p> <p>186A4: Se va como quiere.</p> <p>187P: Y también es algo que no se puede...</p> <p>188A3: Ver.</p> <p>189A6: Pero es naturaleza.</p> <p>190P: Es la naturaleza. Naturaleza... que no se puede ver y que no se puede tocar. O sea que es parte de la vida... como dice A6... y que no es tangible. Es decir... quizás es una soledad interna y que no la ve nadie. Solamente la sufre él. ¿Vale?</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Varios alumnos reflexionan sobre por qué se ha utilizado en el poema <i>Canción del muchacho de siete corazones</i> .

<p>OTRAS OCURRENCIAS</p>	<p>S2 / 303 A5: Yo pienso que el autor solamente muestra aquí la realidad, la posibilidad de lo que pasa muy a menudo. Y es una cosa muy rara, porque no lo puedo hablar [[se sonrío]]...Y es una cosa muy rara porque los padres la sacrifican, no sacrifican, si no quieren.                      304A3: Quieren recuperarla                      305A5: Sí... quieren recuperarla a pesar de esto que ha ocurrido ¿No? son las cosas de vida... ¿no?                      306A3: No se pueden culpar de su muerte.</p> <p>S6 / 317 A1: Me parece que es una historia sobre la (...) sobre los riegos... sobre asesinar... pero muy... muy fraccionado.                      318P: Muy fraccionado. Muy bien. ¡Perfecto!                      319A3: Pues... algunos datos relacionados con acontecimientos diferentes.                      320P: ¡Aha!... perfecto.                      321A5: Los hechos de la historia.                      322P: ¿De la historia en general?                      323A5: No, no, no. De la historia de unas muertes.</p>
--------------------------	---

<p><b>4.1.4. Lectura colectiva</b></p> <p>DEFINICIÓN: La lectura de los textos literarios en L2 propuestos se produce en voz alta y de forma alternativa entre varios alumnos o toda la clase.</p>	
<p>EJEMPLO</p>	<p>“Lavapiés”.                      S2 / 638A2: Te pierdes un poco.                      639A1: Tensión estética. Orgullo en los contrastes.                      640P: A6.                      641: A6: Muchas identidades juntas. Muy marcadas.                      642A5: Olor en la calle estrecha de geranios y camisetas tendidas.</p>
<p>EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO</p>	<p>Entre todos los alumnos leen alternativamente un microrrelato sobre el barrio madrileño de Lavapiés.</p>
<p>OTRAS OCURRENCIAS</p>	<p>S6 / 128A6: Siete niñas de largas manos me llevaron en sus espejos.                      129P: ¡Perfecto! Sigue A4.                      130A4: He cantado por el mundo con mi boca de siete pétalos... mis galeras de amaranto iban sin jarcias y sin remos.</p>

<b>4.1.5. Dramatizaciones</b>	
DEFINICIÓN: En grupos se representan y escenifican los textos literarios en L2 propuestos	
EJEMPLO	<p>“Dramatización de <i>Naufragio</i>”.</p> <p>S4 / 248A1: Arriad... el foque.            249A2: Sí... mi capitán.            250P: ¡¡Arriad el foque!! [[Proyectando la voz]]            251A1: Orzad a estribor.            252P: ¡¡Orzad a estribor!! [[Gritando]]            253A1: Cuidado con el bauprés.            254P: ¡¡Cuidado con el bauprés!! [[Sigue interpretando]]            [[A2 y A6 corren de un lado a otro]]            [[Risas]]</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Entre todos los alumnos, junto con el docente, dramatizan de forma lúdica un microrrelato llamado <i>Náufrago</i> .
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 265A5: Érase una vez... cuando me compré una barra de bar... porque quería dejar de salir a beber por allí. Nada más montarla me puse a un lado de la barra y pedí una cerveza.            266A4: Una cerveza por favor.            267A3: Fui al otro lado y pregunté.            268A4: ¿Sin alcohol o con alcohol?</p> <p>S5 / [[Sonido de un golpe]]            326A3: Eso hago yo con la barra de la dominadora. No dé usted un paso más. En mí... no manda nadie más que Pepe.            327P: Sale Magdalena.            328A5: Adela.            329P: Sale la Poncia y Angustias.            330A3: ¡Yo soy su mujer!</p>

<b>4.1.6. Producción oral ficcional a partir de un texto</b>	
DEFINICIÓN: Crean de forma oral sus propios textos ficcionales, adscritos a un género literario, a partir de alguno de los textos literarios en L2 propuestos.	
EJEMPLO	<p>“Relato en Murcia”.</p> <p>S2 / 183 A5: Bueno nosotras pensamos que esta chica se trasladó a Murcia y ahora vive en Murcia y es una amiga buena de todos los estudiantes de Erasmus... es una buena amiga de todos los estudiantes Erasmus.            184P: Es una buena amiga de todos los estudiantes Erasmus.            185A5: Sí... es una buena amiga de todos los estudiantes de Erasmus... fundó hace 10 años... fundó un pub... un bar... y ahora todos los estudiantes de Erasmus van a este bar para tomar copas.            186P: Ok            187A5: Y en cuanto a sus padres ellos también se trasladaron a Murcia porque querían estar mucho más cerca de su hijo... de su hija</p>

	188P: Síii 189A5: Y... bueno... están orgullosos de su hija y nada más
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir de un microrrelato, y de forma oral y por grupos, inventan una continuación alternativa al texto antes leído.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 331P: ¿El poema contrario cómo se llamaría? 332A5: Domingo. 333A6: Sábado. 334A3: Yo lo llamaría viernes.  S5 / 281A1: Sí... el Romano. Y por eso Adela... pero también su madre... Bernarda... que quería su tercer hombre... [[Risas]] 282A1: Disputa y muertos y drogas... alcohol... [[Más risas]] 283A2: Más mafia... porque Pepe de Roma....

<b>4.1.7. Producción escrita ficcional a partir de un texto</b>	
DEFINICIÓN: Crean de forma escrita sus propios textos ficcionales, adscritos a un género literario, a partir de alguno de los textos literarios en L2 propuestos.	
EJEMPLO	“Un final feliz”.  S2 / 183A6: Enjaulado. Al mediodía abrí la puerta de la jaula. Era muy triste... porque quería una mujer coneja. India del nombre. Sale desde la jaula para ir a buscar su alma gemela. Se encontraron en un circo chino en Shanghái. Tienen una vida increíble... agradable... no tienen SIDA ni hermanos que mueren. No se prostituyen y sobre todo (...) no existe. ¡Qué mundo optimista! (...)
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Después de haber leído solo el principio de un microrrelato, por parejas escriben cómo ellos piensan que va a continuar y terminar la historia.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 567A5: Una mañana nos regalaron un conejo de indias y llegó a casa enjaulado. Al mediodía abrí la puerta de la jaula. Se me escapó y encontró a otros conejos muy famosos como Bugs y Roger Rabbit. Juntos empezaron a dar una vuelta por todos los bares de nuestro barrio. Se emborracharon... pero no tenían dinero para pagar. Entonces... todos volvieron a mi casa junto con la policía. Al fin tenía que enviarlo a la desintoxicación.  S6 / 235 A3: Yo tengo algo completamente no relacionado con la peli. En las nubes rojas... en la tierra sin flores... tan rojas como mi jersey... me siento bien... pero algo raro pasa alrededor por el mar y a alguien... pero está demasiado lejos. Y (...)

## 4.2. No facilitadoras

<b>4.2.1. No responde el texto a las expectativas</b>	
DEFINICIÓN: Los alumnos no encuentran significación o sentido a los textos literarios en L2 propuestos, por tanto, la interacción no se valora de forma positiva.	
EJEMPLO	“Desinterés hacia un poema”. S3 / 165A2: Pienso que esta cosa no merece el título que es (...)
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El alumno muestra escaso interés por el poema, ya que considera que no es poesía y, por tanto, no merecedor del esfuerzo de ponerle un título.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 271A6: Pero en general yo creo que cuando tú lees algo como narrativa algo te esperas [[busca las palabras]] algo de más sencillo... de menos triste. S4 / 688A3: No entiendo por qué ocurra porque nunca ninguna ha tenido tiempo... ¿no? Nadie entiende qué ocurre.

<b>4.2.2. Falta de verosimilitud textual</b>	
DEFINICIÓN: Los alumnos no encuentran verosímiles los textos literarios en L2 propuestos, por tanto, la interacción no se valora de forma positiva.	
EJEMPLO	“Desacuerdo con la trama”. S2 / 446P: A6... ¿no estás de acuerdo? 447A6: No. 448P: ¿Por? 449A6: Porque me parece ya un imposible que una mamá se tome en serio que se confunde los hijos.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El alumno muestra su disconformidad con el argumento del texto narrativo, por lo tanto, para él no lo hace verosímil.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

<b>4.2.3. Dificultad de comprensión textual</b>	
DEFINICIÓN: Los alumnos tienen dificultades importantes en la decodificación de los textos literarios en L2 propuestos, lo cual redundaría negativamente en su interés, su valoración e interacción con los propios textos.	
EJEMPLO	“No comprensión de un personaje”. S4 / 700A6: ¿Por qué es un extraterrestre? 701P: ¿Por qué? Pues... porque es un extraterrestre... porque quien inventó la historia ha hecho que sea un extraterrestre. 702A6: ¿Sí? Yo no me di cuenta.



EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	No se comprende el sentido de la obra ni las especificaciones de los protagonistas, que son extraterrestres.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

#### 4.2.4. Dificultad en el análisis

DEFINICIÓN: Los alumnos tienen dificultades importantes con los análisis sobre los textos literarios en L2 propuestos, lo cual redundaría negativamente en su interés, su valoración e interacción con los propios textos.

EJEMPLO	<p>“Sin recursos para analizar”.</p> <p>S3 / P: A2. ¿Qué es lo que has escrito tú? 274A2: Nada. P: ¿Y por qué? 276A2: No tengo idea.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se muestra un desinterés y falta de capacidad para escribir y responder a alguna información acerca de un poema.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 553P: ¿Os gusta? 556A1: No lo sé. 557P: No lo sabes. ¿Por qué no lo sabes? 558A1: Porque es una pequeña parte... Por eso.</p>

## 5. TEMAS

### 5.1. Actualidad

DEFINICIÓN: Los textos literarios, y las tareas subyacentes, que proponen temas de actualidad, facilitan la comunicación literaria en L2 de los alumnos.

EJEMPLO	<p>“Actualidad en Polonia”.</p> <p>S2 / 039A4: Los reportajes... en Polonia al menos los reportajes 040P: Sí 041A4: Especialmente los reportajes que hacen los periodistas... no sé... los reportajes de Afganistán o algo así o de política interior de Polonia.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El alumno explica la importancia actualmente de los reportajes periodísticos en su país sobre política exterior e interior.

OTRAS OCURRENCIAS	<p>S4 / 677A4: Por ejemplo, cuando el chico dice que su abuelo da pena porque es viejo y está de la próstata. Es que son cosas que son bastante íntimos ¿no? Y la próstata y la edad también. Y creo que el abuelo no quiere parecer dar pena ni parecer viejo ni nada, pero el chico lo describe así, como era algo natural...</p> <p>S6 / 336A6: En crecimiento... es una estructura piramidal invertida... pero siempre. El destino frágil del hombre estará siempre... porque hasta que se irá inventando y matando a alguien... habrá siempre violencia.</p>
-------------------	---

## 5.2. De su ámbito

DEFINICIÓN: Los textos literarios, y las tareas subyacentes, que proponen temas del ámbito personal y social de los alumnos, facilitan la comunicación literaria en L2 de los propios alumnos.	
EJEMPLO	<p>“El cine”.</p> <p>S5 / 002A1: ¿Tienes un ejemplo de una película que después...? 003P: Que después se ha escrito un libro. 004A1: Que después se ha escrito un libro... sí</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se muestra muy en el cine y en la posibilidad de que haya películas que luego se hayan llevado al papel en forma literaria.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S3 / 353P: ¡Aha! Yo te preparo tu café con leche preferido. Con leche. Que sabe a..... 354A4: Tu cacao preferido. Chocolate preferido.</p> <p>S6 / 005P: ¿Miguel de Cervantes seguro? ¿Estáis todos de acuerdo? 006A3: Sí. 007A6: Sí. Yo estuve a ver su casa.</p>

## 5.3. Controvertidos

DEFINICIÓN: Los textos literarios, y las tareas subyacentes, que proponen temas polémicos y no convencionales, facilitan la comunicación literaria en L2 de los alumnos.	
EJEMPLO	<p>“Crítica a los españoles”.</p> <p>S5 / 045P: “Me encanta escupir lejos”. Eso es cosa de los niños. ¿Sí o no... A6? 046A6: En España lo hacen bastante. 047P: Sí, claro. Esa es la diferencia. Hay cosas que en España se hacen pero no se dicen. Si yo conozco a una chica.... 048A6: No te das cuenta. ¿También las chicas lo hacen? Por la calle hay que esquivarlo... 049P: Sí, sí, sí. Y hay gente que lo hace en todo el mundo. 050A4: ¿Por qué lo hacen?</p>

EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se crea un diálogo espontáneo a partir de una crítica de los alumnos hacia una forma de comportamiento de los españoles.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 540P: ¿Alguna otra interpretación? 541A6: Fumaba mucho hachís. [[Sonrisas]] S5 / 248A3: Muere o es matada. 249P: A ver... ¿muere o es matada? 250A4: Se suicida. 251P: Se suicida. ¿Estáis todos de acuerdo? 252A5: Sí. A6: No. No se sabe.

### 5.4. Universales

DEFINICIÓN: Los textos literarios, y las tareas subyacentes, que proponen los grandes temas del ser humano, facilitan la comunicación literaria en L2 de los alumnos.	
EJEMPLO	“El miedo”. S3 / 137A4: No... pero se puede interpretar... por ejemplo... ¿qué es el miedo?... ¿el miedo de qué? ¿No? Porque miedo es algo grande. Tienes miedo de algo... o no sé. 138A3: Siempre tienes miedo. 139A4: Sí, pero puedes tener miedo de la muerte o de las arañas. No es lo mismo ¿No? 140A5: Claro, pero si tú dices que tú tienes miedo, entonces, en general, tienes miedo y punto.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir de una emoción universal como el miedo, se genera un pequeño debate con varias intervenciones y réplicas.
OTRAS OCURRENCIAS	S5 / 84A6: No... depende de quién estamos hablando... porque hay gente que le gusta parecer lo que no es... por ejemplo. Empiezan a hacer cosas que no les competen. S6 / 055 A4: ¿Cuándo fue esta batalla? ¿Qué fecha?

## 6. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS

### 6.1. Positivas

<b>6.1.1. Uso de términos peculiares</b>	
DEFINICIÓN: Utilizan vocablos y locuciones peculiares y divertidas, dejando ver que se sienten cómodos y confiados con la atmósfera creada en las clases, tanto con sus compañeros como con el docente.	
EJEMPLO	“Tonto”. S3 / P: ¿El error mayor? 094A5: Ser tonto. [[Risas y algarabía]]
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Jugando con preguntas y respuestas a partir de un poema, un alumno utiliza una palabra no demasiado académica, produciendo la algarabía general.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 477A4: Seguro que el lobo está borracho. [[ Entre risas]]

<b>6.1.2. Interés por autores</b>	
DEFINICIÓN: Tras presentarles los textos literarios en L2 propuestos, se muestran interesados y piden información sobre los autores de dichos textos.	
EJEMPLO	“Lepanto”. S6 / 061 A4: ¿Dónde es Lepanto?
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Al hablar sobre la vida de Miguel de Cervantes, surge la curiosidad en un alumno de saber en qué lugar se produjo la Batalla de Lepanto.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 240A6: ¿Lo has escrito tú? S4 / 393A1: ¿Puedes decir otra vez el nombre de un dibujo? 394P: ¿Del dibujante? Quino.

<b>6.1.3. Expresividad de valoración positiva</b>	
DEFINICIÓN: Expresan, tanto en la forma como en el fondo, una valoración positiva hacia temas, ideas o tareas subyacentes a los textos literarios en L2 propuestos.	
EJEMPLO	“preferencia hacia la prosa”. S3 / 017A6: Me gusta lo que es de verdad bueno... famoso... depende también del estado de ánimo que estoy pasando... pero... en general... la prosa me engancha más.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El alumno argumenta por qué prefiere la prosa y qué tipo de prosa.

OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 021A4: Porque deja más lugar para la imaginación y la interpretación. En prosa todo ya está dicho... ¿no? Casi siempre. Y en poesía... tú buscas un sentido. Para cada persona una cosa puede significar otras.
-------------------	--

**6.1.4. Hacia un texto**

DEFINICIÓN: Expresan, de una manera fidedigna, un interés y una valoración positiva hacia los textos literarios en L2 leídos en clase.

EJEMPLO	“Planchar”. S3 / 358A6: Tú planchas todas las camisas de la semana. [[Risas generalizadas]]
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	A partir de un poema los alumnos producen otros versos con temática general, generando uno de ellos la sonrisa y el buen ambiente de la clase.
OTRAS OCURRENCIAS	S3 / 181A3: ¿Puedes decirnos qué título tiene este texto? S4 / 356 A3: Y además existe una fábula polaca que se llama “Juan y Margarita”. No sé... no... no existe en español... pero es una fábula que me contaba siempre mi abuela.

**6.1.5. Hacia un personaje de ficción**

DEFINICIÓN: Expresan interés y una valoración positiva hacia algún personaje de ficción, literaria o paraliteraria, subyacente a los textos literarios y tareas propuestos.

EJEMPLO	“Astérix”. S2 / 142A2: Astérix. 143P: ¡Astérix! 144A1: [[Ríe]]. 145 P: ¿Por qué? ¿Por qué? 146A2: Porque es listo... fuerte... siempre lucha contra los romanos y siempre gana [[Risas del profesor y del resto de alumnos]].
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El alumno muestra interés y admiración por Astérix, produciéndose una reacción positiva en el resto de la clase al ser un personaje conocido.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 351 A6: Los tres cerditos. 352P: Los tres cerditos. ¿Sí? 353A6: Además porque nosotros somos tres hermanas. Cada una tenía su personaje. [[Risas]]

<b>6.1.6. Hacia el docente</b> Expresan una valoración positiva hacia el docente en el transcurso de algunas de las interacciones de clase.	
<b>6.1.6.1. Valorando el sentido del humor</b>  DEFINICIÓN: EXPRESAN una valoración positiva hacia los usos que el docente hace del sentido del humor en la comunicación de aula.	
EJEMPLO	“adolescencia”.  S2 / 071P: En la adolescencia... es decir... en la edad en la que yo estoy ahora [[Risas generalizadas]] 172 P: Más o menos... más o menos... 173A4: [[Risas]] ¡Menos!
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	El docente interrumpe la lectura de una historia para intercalar una broma haciendo referencia a él mismo, haciendo que los alumnos sonrían y uno responda con sentido del humor.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 193A2: La chica se casó con el príncipe encantado 194P: ¡¿El príncipe encantado?! 195A2: Sí 196P: ¡Vaya! pero... pero ¿con el príncipe nuestro? [[Risas generalizadas]] 198A2: He contado en general de los cuentos
<b>6.1.6.2. Interaccionando</b>  DEFINICIÓN: Interaccionan de manera cordial, distendida y positiva con el docente en algunas situaciones comunicativas de aula.	
EJEMPLO	“Escritura automática”.  S6 / 215P: Me gustaría que vosotros utilizéis la escritura automática. 216A6: Eso es muy peligroso... ¿sabes? [[Risas apagadas]]
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante la propuesta de poner en práctica la escritura automática, un alumno utiliza la ironía con el docente.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 385A4: Eres un sadista... Pepe. 386P: Un sádico. 387A4: Un sádico.  S6 / 367 A3: No... no es una buena idea. [[En tono de broma]]

<b>6.1.7. En sus producciones ficcionales</b>	
Se expresan y reaccionan de una forma distendida y positiva al realizar producciones ficcionales a partir de los textos literarios en L2 propuestos.	
<b>6.1.7.1. Humor</b>	
DEFINICIÓN: Uso del sentido del humor en estas producciones como evidencia de una actitud participativa, distendida y positiva.	
EJEMPLO	“Jerarquías”. S2 / 230A1: Será la primera Papa [[Risas generalizadas]].
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se utiliza el sentido del humor al crear un pequeño texto a partir de un microrrelato leído.
OTRAS OCURRENCIAS	S4 / 254P: ¡¡Cuidado con el bauprés!! [[Sigue interpretando]]. 255 [[A2 y A6 corren de un lado a otro]]. [[Risas]].
<b>6.1.7.2. Desdramatizando</b>	
DEFINICIÓN: Uso desdramatizado de temas y argumentos controvertidos y complejos, como evidencia de una actitud participativa, distendida y positiva.	
EJEMPLO	“Prostitución”. S2 / 549P: Bueno... por supuesto... A2 y A4... seguro que el conejo se volverá un asesino en serie... [[Risas generalizadas]] 549A4: Va a prostituirse.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Utilizan un tema tan sensible como la prostitución para continuar un relato a partir de haber leído el comienzo.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

<b>6.1.8. Buen ambiente colectivo</b>	
DEFINICIÓN: Clima distendido, comunicativo, participativo e inclusivo entre los participantes al realizar tareas de clase.	
EJEMPLO	“Sentido del humor entre alumnos”. S2 / 181A5: A3 que está más cerca... 182P: [[Ríe]] Pero eso no va a ser un castigo para ella porque esté más cerca. 183A5: No... es una broma.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se bromea sobre una situación habitual de clase, como es decidir qué alumno interviene primero.
OTRAS OCURRENCIAS	A3 / 061A2: La persona más peligrosa. 062A5: Tú. [[Risas generalizadas]] S4 / 275P: Bien. ¡Bravo!... ¡bravo!... ¡bravo! [[Todos aplauden]]

## 6.2. Negativas

<b>6.2.1. Ausencia de participación</b>	
DEFINICIÓN: Falta de interés o de participación ante estímulos y tareas propuestas por el docente sobre textos y comunicación literaria en L2.	
EJEMPLO	<p>“Doble negación”.</p> <p>S6 / 244P: ¡Perfecto! La mujer juega con la mano. Sí. Muy bien. ¿Vosotros pensáis que es posible la escritura automática? ¿Vosotros creéis que es verdaderamente automática?</p> <p>245A5: No.</p> <p>246A6: No.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante una pregunta y propuesta del docente, dos alumnos muestran su falta de interés sobre la escritura automática, que antes había sido trabajada.
OTRAS OCURRENCIAS	<p>S2 / 162P: ¿A3 no dices ninguno? ¿No? 162A3: No.</p> <p>163 P: ¿No? Vale... A1 ¿tampoco me dices ninguno?</p> <p>164A1: Tampoco... no.</p> <p>S4 / 2424P: Muy bien. ¿Alguno más? ¿En vuestra lengua? En italiano... en... ¿No? No os sale ahora ningún personaje que sea...</p> <p>25A1: No.</p>

<b>6.2.2. Escritura</b>	
Actitudes negativas ante la propuesta del docente de escritura a partir de textos literarios o actividades relacionadas con la comunicación literaria en L2.	
<b>6.2.2.1. Falta de predisposición</b>	
DEFINICIÓN: No se sienten motivados o con una actitud positiva para la escritura a partir de estímulos literarios en L2.	
EJEMPLO	<p>¿Tenemos que escribirlo?</p> <p>S2 / 176P: ¿Qué pasó con la niña después? ¿Qué pasa con la historia? ¿Qué pasa con los padres? ¿Vale? intentad en 1 minuto... en 2 minutos... venga... ¿lo hacéis así? Efectivamente... lo hacéis así</p> <p>177A3: Pero no tenemos que escribirlo.</p>
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Ante una propuesta de producción, el alumno pregunta negativamente sobre la posibilidad de tener que hacer la tarea por escrito.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.



**6.2.2.2. Falta de confianza**

DEFINICIÓN: Percepción personal baja sobre sus capacidades de escritura a partir de estímulos literarios en L2.

EJEMPLO	“Mala escritura”. S2 / 500A6: (...) Además... escribo muy mal... lo siento.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Un alumno, cuando se le pide que escriba una tarea narrativa, esgrime que escribe muy mal.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

**6.2.3. Falta de trabajo en equipo**

DEFINICIÓN: Demuestra falta de interés o de hábito para el trabajo en equipo, con tendencia al trabajo individual, en las tareas grupales sobre comunicación literaria.

EJEMPLO	“No trabajo en parejas”. S2 / 222A6: Yo hice un error... cada uno ha dicho la suya.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Un alumno admite que el trabajo que estaba previsto en parejas, una interpretación textual, lo han hecho de forma individual.
OTRAS OCURRENCIAS	No se encuentran.

**6.2.4. Valoración negativa de textos y sus tareas**

DEFINICIÓN: Se valoran negativamente los textos literarios en L2 propuestos, y sus tareas adyacentes, redundando en una actitud poco participativa y negativa.

EJEMPLO	“Demasiado triste este relato”. S2 / 585A4: ¡Triste! Has dicho que otros son divertidos.
EXPLICACIÓN DEL EJEMPLO	Se queja de la temática y argumento poco divertido de ese texto narrativo y de los anteriores leídos en esa sesión.
OTRAS OCURRENCIAS	S2 / 582P: ¿Qué os parece? 583A3: Triste. 584A4: Triste. S3 /767 A3: Pues... yo he dicho “Solo para decirte”... el ocho y pienso que “Vida” también. P: Ok A3: Pero necesitaría más tiempo para pensar.

#### **4.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS**

Una vez analizados e interpretados los datos de la grabación y transcripción de la intervención docente, se llevará a cabo el mismo proceso con los datos complementario derivada de esta acción docente: *el diario del profesor* (4.2.4.1.) y los cuestionarios de los alumnos (4.2.4.2.). Ambos conjuntos de datos servirán para escuchar y entender directamente y en primera persona la voz de los implicados en esta intervención docente sobre literatura en la enseñanza de español como L2/LE a alumnos universitarios.

##### **4.2.4.1. Análisis del diario del profesor-investigador**

Para analizar el diario de cada una de las seis sesiones de clase se fueron segmentando las entradas más relevantes en dos grandes bloques:

1. Observaciones que el profesor-investigador hace sobre su propia procedimiento y actuación en el aula.
2. Observaciones que el profesor-investigador hace sobre la participación e interacción de los discentes en el aula.

A partir de estos dos bloques se fueron generando los principales ejes temáticos, los cuales nos han dado una visión pormenorizada de lo narrado en estos diarios. Para que esta narración cobre un verdadero efecto analítico, cada uno de estos ejes temáticos será explicado por medio de apartados y de ejemplos correspondientes.

Para terminar, atendiendo a lo analizado en los seis diarios, se enumerarán una serie de acciones didácticas que el docente-investigador fue teniendo en cuenta en las sucesivas sesiones de trabajo con los alumnos para la mejora de la competencia literaria en L2 de estos. Esto se justifica por el proceso continuo de investigación en la acción de esta tesis doctoral.

##### **1. OBSERVACIONES QUE SE REFIEREN A LA ACTUACIÓN Y PROCEDIMIENTO DEL DOCENTE**

Estas observaciones del profesor-investigador sobre su participación en el aula se dividen en los siguientes ejes temáticos:

- El uso del tiempo
- El docente como guía

- Interacciones del docente
- Presentación y transmisión de textos por el docente
- Objetivos
- Expectativas del docente.

Cada eje temático se organizará en una tabla, con las subcategorías y ejemplos correspondientes.

- **El uso del tiempo**

La referencia al tiempo ha sido una constante en todos los diarios. Aunque a veces se hacía un uso adecuado y favorecedor, en general las observaciones iban dirigidas a la falta de idoneidad en la distribución de la clase lectiva por parte del docente. Al final esto se deja sentir en que no se llevan a cabo algunos elementos interactivos importantes, que estaban previstos anteriormente.

Hay suficientes ejemplos para apoyar lo anterior, como se comprueba en la tabla 17, no se producen diálogos y debates al comenzar un trabajo sobre un texto; no se efectúan lecturas más pausadas entre toda la clase; y se resiente la posibilidad de interaccionar de forma más detenida con elementos no tan literarios, como pueden ser dibujos, películas, canciones, etc. Sin duda, al estar reflejadas así en los diarios, este tipo de trabajo es favorecedor para la participación y motivación del alumnado a la hora de enfrentarse a textos literarios en L2; de ahí la importancia de distribuir y tomar el tiempo adecuado.

**Tabla 17**

*Observaciones del procedimiento del docente: El uso del tiempo*

EL USO DEL TIEMPO
<p>DISTRIBUCIÓN ADECUADA DEL TIEMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “En otras ocasiones había alargado demasiado la presentación y lectura del libro, por eso esta vez estaba sobre avisado” (sesión 1).</li> <li>• “Voy rápido pensando en dedicarle más a los textos” (sesión 4).</li> <li>• “En la presentación no me quiero extender mucho por el tiempo y porque ya veremos somera información de ellos en la siguiente actividad” (sesión 6).</li> </ul>

#### DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO SIN IDONEIDAD

- “Por falta de tiempo el microrrelato *El miedo* lo he dejado casi exclusivamente para la creación literaria” (sesión 2).
- “El tiempo ha impedido que ellos no leyeran en voz alta y pudieran disfrutar de esa catarsis” (sesión 3).
- “La falta de tiempo hace que no se cuelguen los dibujos, siendo yo quien los recoge y los presenta al grupo” (sesión 3).
- “A pesar de los pocos textos, voy escaso de tiempo y eso hace que justo al acabar la peli pase a Monzó. El final hubiese sido un momento ideal para preguntar si prefieren cine, teatro o texto escrito o hacer grupos de debate” (sesión 5).
- “Como ya iba muy mal de tiempo al final reduje los cuentos de Monzó que solo iba a enseñarles el principio y el título solo a 4” (sesión 5).
- “Se hubiera podido haber continuado con preguntas del tipo qué final es más abierto, qué hubiera pasado después con los dos personajes y con los dos textos, cuál preferís, se ha respetado el texto original, ético sin el consentimiento del autor, etc. Pero se acabó el tiempo” (sesión 5).

#### MEJORA SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

- “Sin duda la actividad de poemas y dibujos es para dedicarle más tiempo” (sesión 3).
- “Esta actividad final hubiera sido más rentable si hubieran tenido algo de tiempo para hablar entre los integrantes de cada grupo, pues la hemos hecho directamente, sin mediar palabras entre ellos” (sesión 3).
- “Seguro que si hubiera tenido tiempo y el trabajo hubiera sido grupal y por escrito la cosa hubiera cambiado” (sesión 3).

- **El docente como guía**

Otra de las observaciones preponderante ha sido detenerse en la actitud y el trabajo del docente como mediador entre los diferentes textos literarios y los alumnos. Se valora el trabajo guiado antes de la lectura literaria, durante y después. Esta ayuda se centra en los contenidos culturales y, sobre todo, en intentar resolver dudas léxicas. Se destaca la importancia de un trabajo previo y durante la lectura, con el fin de ir

adelantándose a esas dificultades semánticas para que la decodificación literaria se produzca de la forma más natural posible y se asemeje a la lectura en L1.

En el apartado *Guía insuficiente o ausente* (Tabla 18), se observa a veces la ausencia de instrucciones y recomendaciones muy precisas para contribuir a la interpretación y disfrute de la literatura, teniendo en cuenta las particularidades al tratarse de una comunicación específica, la literaria, en una lengua que no es su L1. Se resalta la importancia de mostrar a los discentes ciertos contenidos claves que podrán ser la llave para la comprensión global del texto y para que los alumnos desarrollen estrategias integradoras de decodificación e interacción literarias.

Si el papel del docente siempre es primordial como guía entre el alumno y la lengua meta, en el caso de la literatura será incluso más importante que haga de mediador entre el texto literario y la legibilidad, interpretación y disfrute de este por el alumno. En este sentido, en un estudio con profesores de español como L2/LE sobre lectura literaria, se expresa Ocampo (2015):

El 75% enfatiza que al momento de facilitar la lectura de un texto literario considera las características del interlocutor, del estudiantado y las palabras de modo que sean cercanas y comprensibles. Finalmente, un 25% de los mismos, señala que durante el proceso de mediación del texto literario como recurso didáctico, procuran mantener intacto el sustrato ideológico de este y mantener las motivaciones que orientaron la redacción de autor. (p. 35)

Incluso, la labor mediadora del profesor tendrá que ir más allá e intentar desarrollar en sus clases y con sus alumnos que desarrollen la consciencia intercultural de sus alumnos, al enfrentar los textos literarios en L2 con sus lecturas, conocimientos y saberes en L1: “Por lo tanto, el papel fundamental del docente consiste en la aplicación de la mediación intercultural en su aula para involucrar a su discente en la nueva cultura, aunque sin abandonar la suya” (Kaben, 2010, P. 48).

Tabla 18

Observaciones del procedimiento del docente: El docente como guía

EL DOCENTE COMO GUÍA
<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sin duda ha sido clave la explicación previa, lo requería. Incluso hemos descubierto que A6 vivió allí. He acertado en todas las palabras que pensaba que no sabrían: <i>UNED, trapichear, santuario, retrato</i>, etc. Todos se han dado cuenta de la especial disposición del texto” (sesión 2).</li> <li>• “Sin duda el trabajo previo con respecto al poema ha sido muy eficaz en cuanto a que ha preparado a los estudiantes para poder decodificar sin problemas el texto lingüístico (me he centrado sólo en aspectos léxicos), pero no ayuda a la decodificación de aspectos literarios, como sería el que un texto lírico puede hablar del lunes y de tareas domésticas” (sesión 3).</li> <li>• “Antes de la canción les explico el título (que dice mucho: <i>Veneno en la piel</i>) y lo fácil que les resultará distinguir el final de cada verso y entonces la palabra que rima” (sesión 3).</li> </ul> <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pero vemos algunas características, mejor dicho, se ven cuando yo los guío pasito a pasito” (sesión 1).</li> <li>• “En los micros de humor, más que una explicación muy detallada, se limitó a dos palabras: <i>arreciar e ir a pique</i> y cuando ya habían recibido los textos, aposté más por explicarle el sentido de lectura extensiva vs intensiva, que no hace falta entender todas las palabras. El texto de la tormenta es ideal para esto, incluso para hispanohablantes” (sesión 4).</li> <li>• “Lo más positivo es que, aunque haya cosas que no caigan, cuando yo me detengo en ellas parece que sí las comprenden” (sesión 5).</li> </ul> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Han comprendido muy bien que en poesía se utiliza la ortografía con más libertad, aunque yo he tenido que decírselo porque ellos no habían caído” (sesión 1).</li> <li>• Es importante que algunos de estos datos los utilice como hilo conductor de la clase: Lorca y sus viajes, residencia de estudiante, Buñuel, y Dalí, la ceguera de Borges, etc. (sesión 6).</li> </ul>

GUÍA INSUFICIENTE O AUSENTE

- “Creo que no les digo que disfruten” (sesión 3).
- “Sin duda las preguntas tienen que ser más concretas y el problema de las preguntas al aire es que siempre se contesta menos” (sesión 4).
- “Esto se hubiera solucionado dando algunas pequeñas y sencillas claves que nunca harían falta para nativos, pero sí para ellos: algo tan sencillo como decir lo que es una barra de bar y llamar su atención para que estuvieran atentos a que solo aparece una persona en el texto” (sesión 4).

- **Interacciones del docente**

La interacción se centra en encontrar dinámicas para que los alumnos participen, ya que hay una tendencia a mantenerse distantes con respecto a lo propuesto con el docente. A veces simplemente hay que insistir más para esa participación; otras, dejar que prevalezca la comprensión y el divertimento para así ir avanzando en su confianza. Se desprende de lo leído que las dinámicas más activas y que implican más movimiento ayudan a que se produzca esa interacción.

Siguiendo esta línea, se observa cómo una lectura o actividad puede caer en la falta de participación cuando no se produce ese dinamismo. Se citan dos ejemplos palmarios de esto: no haber colocado los dibujos hechos por los alumnos en la pared, para que así ellos se hubieran movido por la clase visionándolos; y la fría lectura de un texto sin haber promovido otro tipo de lecturas e interacciones. La interacción debe ser clave en todo proceso de aprendizaje, pero mucho más cuando se trata de literatura en L2, pues sigue siendo una comunicación íntima entre texto-autor-receptor donde las dificultades receptoras son mayores que en L1.

Tabla 19

Observaciones del procedimiento del docente: Interacción del docente

<b>INTERACCIÓN DEL DOCENTE</b>
<p><b>INTERACCIÓN Y DINÁMICAS ADECUADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Por eso intento que haya interacción y les pregunto ‘qué tipo de libros son los más leídos en vuestros países’. A2 directamente introduce los cómics, pues dice que son los más leídos en su país” (sesión 2).</li> <li>• “Tengo que insistir bastante para conseguir la respuesta de 4 de los 6” (sesión 2).</li> <li>• “Las actividades de <i>Mi hermano</i> las he centrado en primer lugar en la comprensión y disfrute del texto” (sesión 2).</li> <li>• “En cualquier caso, es muy positivo que se muevan, parecen más activos a partir de ese momento; prueba de ello es que, una vez terminada la actividad, se quedan de pie, no vuelven por sí solos a sus asientos; además, seguro que así asocian lo lúdico con las greguerías” (sesión 4).</li> </ul> <p><b>INTERACCIÓN NO ADECUADA O INEXISTENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La actividad podía haber sido más dinámica si pudiera explotarse más en su movimiento, por el objetivo de mayor ruptura con la pasividad” (sesión 1).</li> <li>• “Eso hace que no haya debate. Todos piensan similar. Mi voz podía haber sido disonante, pero no lo fue” (sesión 1).</li> <li>• “Les hablo entonces del pacto narrativo, pero no parece que mi explicación les haya resultado muy convincente y menos que le interesa verdaderamente. Uno tiene la impresión de que les interesa la interacción con el texto y no la teoría, al menos sin ejemplos claros, muy mascados” (sesión 2).</li> <li>• “Si los poemas hubieran estado colgados en la pared, hubieran actuado con más tranquilidad y con menos presión por mi parte. No creo que haya explotado convenientemente la explicación, el porqué, y la relación entre el dibujo y el texto (tampoco lo he especificado/explicado convenientemente al principio)” (sesión 3).</li> <li>• “Solo mi lectura fría, una breve explicación y nada de interacción por su parte” (sesión 3).</li> </ul>



- **Presentación y transmisión de textos por el docente**

Con la lectura de estos diarios se constata que es tan importante el texto que los alumnos van a leer como la forma de hacérselos llegar. La recepción se favorece si es el docente quien les lee el texto a los alumnos, ya que es una voz conocida y, al mismo tiempo, puede incidir en un énfasis adecuado. También se valora la posibilidad de utilizar textos musicalizados o cinematográficos, con la fuerza musical y visual que eso conlleva. Otra opción de transmisión, observada y valorada positivamente, es la de dictar un relato breve, de esta forma el docente se puede detener más tranquilamente en cuestiones léxicas, lo que redundará en la decodificación y satisfacción final del texto leído.

La importancia de llevar textos escritos de forma oral —como la literatura en su origen— puede ser muy útil para acercar a los alumnos textos que en un principio les podrían parecer *demasiados clásicos* para sus gustos y preferencias. Como se observa en la tabla 20, los alumnos ganan en atención cuando se sabe conectar con ellos de forma oral —en textos narrativos, pero esto cobra una mayor fuerza en lo lírico—, puesto que les hace sentirse de forma más relajada y humana, para así ya pasar a la reflexión que propone la escritura: “La poesía es un mensaje natural. La historia de la poesía se remonta al origen de la civilización, confundándose con el origen del propio lenguaje. Está ligada a la oralidad y a la música” (Martínez Cantón, 2008, pp. 8-9).

En cambio, en las ocasiones que se utilizó una grabación de otra persona, siempre es mucho más frío para la recepción de los alumnos; al ser textos de L2, todo le resulta mucho más descontextualizado. La utilización de esos elementos contextualizadores es fundamental. Por ejemplo, a la hora de trabajar con greguerías, hubiera sido mucho más eficaz haber presentado previamente algunas para generar referentes en un género no conocido en su L1. De igual modo, la importancia de que la recepción sea lo más real posible: en el caso de un poema musicalizado era importante que primero lo escucharan, como se haría normalmente, y después leyeran el texto.

Tabla 20

Observaciones del procedimiento del docente: Presentación y transmisión de textos por el docente

PRESENTACIÓN Y TRANSMISIÓN DE TEXTOS POR EL DOCENTE
<p>FORMA FAVORABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Surte un efecto positivo el que yo les lea el poema” (sesión 1).</li> <li>• “Al final no les leo <i>orgullo paterno</i>, sino que se los dicto, para que recojan todo el valor léxico. En cuanto se los leo se muestran animados, trabajan en parejas. Sobre todo, lo han comprendido con facilidad” (sesión 2).</li> <li>• “Cuando les he recitado el poema parece que prestaban mucha atención, pues, sin duda, este es un poema que se recita muy bien” (sesión 3).</li> <li>• “Noto una gran diferencia con el texto escuchado de <i>Platero</i>. Esta canción se entiende muy bien y ayuda la gran cantidad de rimas sencillas, simples” (sesión 3).</li> <li>• “Se lo leo, entre otras cosas porque es un texto que me encanta, me encanta leerlo y porque quiero que ellos se impregnen de la atmósfera lírica y circular del texto” (sesión 6).</li> <li>• “La voz y grabación de Ana Belén es muy clara, haciendo eso que no vean el texto como algo extraño. Sin duda también ayuda la melodía” (sesión 6).</li> <li>• “Creo que surte efecto el apuntar en la pizarra los dos sueños germinales, pues así pueden asirse de algo, sobre todo estudiantes como A6 y A2, que necesitan cosas más ‘tangibles’. La peli la observan con atención, incluso A3 y A5 que ya la habían visto. Como era de esperar, a todos le impacta el ojo, por supuesto a mí todavía lo hace” (sesión 6).</li> </ul> <p>FORMA POCO O NADA FAVORABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pero era más por la forma de transmitírselo que por el texto en sí. Demasiado lejano el aparato y mi introducción no ha sido nada intensa” (sesión 1).</li> <li>• “Al presentar el texto en audio, al principio, apenas han entendido nada. Alguna palabra suelta (sesión 1).</li> <li>• “Quizás hubiera ayudado un par de ejemplos geniales de Gómez de la Serna en la pizarra para poder ver y comprender en la práctica eso de <i>humor + metáfora</i>” (sesión 4).</li> </ul>

- “Cometo un grave error al no decirles que no lean el texto, que solo escuchen” (sesión 6).

- **Objetivos**

Lo relevante para esta tesis es en qué medida la consecución de los objetivos ayuda a que los alumnos mejoren su competencia literaria en L2. Del diario se desprende que ayuda a implementar esta competencia que los alumnos reciban diferentes tipos textuales y no centrarse en la teoría literaria, sino en la interacción con los textos. Con respecto a lo que no favorece, se observa que la simple lectura o la transmisión de contenidos, sin esa interacción antes aludida, no es beneficiosa para la mejora de la competencia literaria de los discentes.

**Tabla 21**

*Observaciones del procedimiento del docente: Objetivos*

OBJETIVOS
<p>OBSERVACIÓN AFIRMATIVA SOBRE LOS OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “El objetivo principal era ver otras formas no habituales de literatura” (sesión 1).</li> <li>• “Porque no creo que el objetivo sea ese, es decir, un análisis estilístico profundo, lleno de tecnicismos. No me parece muy útil, en este curso, hablar de épica” (sesión 2).</li> <li>• “No les aporto mucho más sobre Lorca, su vida o su lírica, no al menos <i>a priori</i>, porque me quiero centrar en el texto, pues es el objeto de la literatura y también da muchas más posibilidades de interactuar” (sesión 6).</li> </ul> <p>NO CONSECUCIÓN PARCIAL O TOTAL DE LOS OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Esto lo digo porque uno de los objetivos era que conocieran algo de Juan Ramón y de <i>Platero</i>, pero al darle unos simples datos sobre JR es muy posible que lo olviden pronto” (sesión 1).</li> <li>• “En este texto y actividad se han cumplido los objetivos, pero ha faltado interacción con el texto y entre ellos. Al escuchar la segunda vez el texto sólo se ha limitado a leer y escuchar el texto (yo no se lo había pedido) casi maquinalmente” (sesión 2).</li> </ul>

- **Expectativas del docente**

Las expectativas negativas por parte del docente hacen que esté mucho más atento a posibles dificultades. Este es el caso, sobre todo, con la poesía y los textos poéticos, ya que suelen tener menos aceptación entre los estudiantes. No obstante, hay textos que el docente cree que van a ser bien recibidos (basándose en su experiencia previa), y no es el caso. Incluso sucede con una anécdota sobre Salvador Dalí, que al ser contada no es recibida por los alumnos con el entusiasmo que él esperaba.

**Tabla 22**

*Observaciones del procedimiento del docente: Expectativas del docente*

<b>EXPECTATIVAS DEL DOCENTE</b>
<p>EXPECTATIVAS QUE GENERAN DINÁMICAS POSITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuando les digo que hoy vamos a tratar poesía estoy muy atento a sus reacciones, estoy acostumbrado a que los estudiantes pongan mala cara, ya que la poesía en clase suele tener mala prensa” (sesión 3).</li> <li>• “Les digo, en especial a A5, que al final espero que les guste más la poesía. No tengo claro si lo habré conseguido, más adelante veremos algunos ejemplos” (sesión 3).</li> </ul> <p>EXPECTATIVAS QUE NO HAN GENERADO DINÁMICAS POSITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yo pensaba que les iba a impresionar más, pues siempre que lo he presentado en cursos y seminarios ha dejado a todo el mundo con la boca abierta, y además el ganador del Premio Faroni” (sesión 2).</li> <li>• “Con <i>Lunes</i> en principio he tenido una importante decepción, pues nunca lo había trabajado con estudiantes extranjeros, salvo en Brasil con estudiantes de los últimos años de letras, pero sí lo había presentado en varios cursos de formación de profesores y siempre había sido recibido este texto de muy buen grado; cosa que creo que no ha ocurrido hoy” (sesión 3).</li> <li>• “Puede ser que haya fallado la explicación y que no lo hayan entendido (nadie me ha dicho tal cosa, pero no significa que no haya ocurrido) o que no les sorprenda. Yo pensaba que les iba a sorprender, como a mí, es posible que nuestros años de diferencia nos hagan tener diferente</li> </ul>

perspectiva/sensibilidad, aunque también es posible que ante personajes como Dalí todo el mundo espere excentricidades (tópicos españoles) y a nadie le sorprenda ya nada” (sesión 6).

Resumiendo la observación en este diario del profesor-investigador sobre su propia intervención en el aula, se puede afirmar que constata de forma continua su papel como mediador-facilitador entre el texto literario y el alumno, siendo esa tarea un esfuerzo muy activa, ya que tendrá que motivar a las constantes intervenciones de los alumnos en clase. También será vital su capacidad de elegir textos afines a los intereses de los estudiantes, así como una presentación adecuada de estos en el tiempo y la forma, según su naturaleza y objetivos didácticas. Además, ese procedimiento mediador del docente en los textos literarios debe incidir en la capacidad reflexiva de los propios alumnos:

La enseñanza comunicativa se caracteriza por estar centrada en el aprendiente. El papel del profesor no es solo transmisor de conocimientos, sino que ha de ayudar al aprendiente a construir una nueva realidad: la de la lengua meta. Pero ¿cómo es su realidad? Es una responsabilidad como docentes inducir a nuestros alumnos a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identidad. Solo así podrán entender la L2 como una realidad en sí misma. (Aventín, 2005, párr. 16)

## **2. OBSERVACIONES QUE SE REFIEREN A LA ACTITUD Y PARTICIPACIÓN DE LOS DISCENTES.**

Estas observaciones del profesor-investigador sobre la participación en el aula de los estudiantes se dividen en los siguientes ejes temáticos:

- Actitudes de los alumnos ante los diferentes textos
- Actitudes de los alumnos hacia las actividades propuestas
- Uso de la competencia literaria en L1
- Actitud de los discentes.

- **Actitudes de los alumnos ante los diferentes textos**

En los diarios de las seis sesiones se encuentran numerosas entradas que se detienen en la interacción de los estudiantes con los diferentes textos, como se puede observar en la Tabla 23.

A una comprensión e interpretación adecuada ayuda el que no tengan dificultades léxicas y que encuentren palabras que les sirvan como guía. Esto sucede en el poema *Denominación de origen* (González, 2000), en donde conocer la palabra *tío*, en su acepción más coloquial, les ayuda a entenderlo y encontrarlo más cercano; también en el texto de Borges (1998) *In memoriam J.F.K.*, que descubriendo el significado de una serie de términos relacionados con la violencia les es mucho más sencillo entender y avanzar en el texto. Esa comprensión léxica, con la ayuda del docente, les resulta muy útil para hacer una lectura extensiva de los textos y comprenderlos de forma global; como les ocurre con el texto *Naufragio* (Shua, 2009) donde, sin conocer todo el léxico, usando el contexto y las explicaciones, encuentran ese sentido. Lo mismo sucede con textos con referencias muy universales, como *In memoriam J.F.K.* (Borges, 1998); o con temas que les pueden ser muy afines, como el microrrelato *Orgullo paterno* (Araya, s.f.), en donde se aborda la responsabilidad de los padres en la educación de un hijo rebelde, o en el final de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2001), donde se trata de forma directa el suicidio.

Para trabajar diferentes rasgos formales también algunos textos son muy útiles. Se observa cómo en el fragmento del poema *La noche de insomnio y el alba* (Gómez de Avellanada, 2000) pudieron ver y comprender un buen ejemplo de rima y ritmo poéticos. Se resalta como los textos poéticos breves y con temas cotidianos son siempre mucho más sencillos de explicar y de comprender. Aunque, sin duda, para una mayor comprensión de los fenómenos poéticos, es fundamental un gusto y trabajo previos en L1.

Para trabajar los rasgos estilísticos narrativos han servido de soporte dos textos narrativos amenos y actuales: *Sin noticias de Gurb* (Mendoza, 2001) y *El porqué de las cosas* (Monzó, 2006). En cierto modo lo mismo sucedió con las greguerías de Ramón Gómez de la Serna (Greco, 2009), a pesar de su dificultad, la ayuda del docente y la temática variada y divertida hizo una lectura más comprensible. Esa llamada de

atención, bien en la forma o temática, también se hizo ostensible en predisposición positiva a la hora de leer el texto *Propuesta de ejercicio de mestizaje* (Bartolomeu, 2001), el cual se leía de derecha a izquierda y de abajo a arriba, y eso hizo que se mostraran más interesados y concentrados en su lectura.

Con respeto a los textos que les resultan menos atractivos y favorecedores para interacción, sin duda en primer lugar hay que nombrar a los textos poéticos. Existe una tendencia en los alumnos a prejuzgarlos y mostrar un interés sesgado desde que reciben los textos. Incluso se advierte que se da la paradoja de que, si son textos de autores y temas que ellos no consideran poéticos, se produce un mayor rechazo, cuestión que no ha sucedido con otros géneros. Esto se observa en el poema *Preguntas* de Teresa de Calcuta (Pop, 2018) y, especialmente, con el poema *Lunes* (Lorenzo, 1994), que utiliza una temática y lenguaje muy cotidianos (fue accésit del Premio Adonáis), aunque luego generó un buen debate el poema. Por el contrario, se refieren algunos alumnos al *Poema XX* de Neruda (1989), como un poema con un tema ya muy manido y sin demasiado interés.

Se ha encontrado una tendencia, sobre todo en textos narrativos, a manifestar quejas sobre textos que ellos llaman tristes o con finales dramáticos. Así lo explicitan en dos microrrelatos: *El miedo* (Galeano, 2015) y *Orgullo paterno* (Araya, s.f.). Al igual que ocurrió con los textos poéticos, ambos microrrelatos dieron pie a debates interesantes, tanto en la cantidad como en la calidad de producción e interacción.

Otra dificultad que se reitera es el desconocimiento léxico, lo que redundo negativamente en que puedan aplicar sus conocimientos de competencia literaria en L1, como pasa con un alumno al leer *Sin noticias de Gurb* (Mendoza, 2001). También textos o fragmentos demasiado extensos pueden dar lugar a una pérdida de interés en la lectura, como sucedió con el fragmento inicial de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2001); o con *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (2006), que dos alumnos recuerdan haberlo leído, pero no se acuerdan de nada, demostrando la importancia de la interacción. Ese desinterés también puede ser motivado por textos poco convencionales o cargados con demasiada ironía o absurdo, como fue el caso para algún alumno al enfrentarse a las greguerías de Ramón Gómez de la Serna (Greco, 2009) o al relato *Siempre hay una disculpa para salir a beber*, de Jesús Alonso (Rodríguez Criado,

2017). En todos estos casos siempre será muy eficaz detenerse lo que sea preciso para explicar el contexto y connotación literaria.

Al analizar los diarios se puede observar cómo los textos artísticos-iconográficos propuestos son siempre bien recibidos con atención e interés por los alumnos. Es muy positiva la valoración del álbum ilustrado *Zoom* (Banyai, 2012), tanto en presentación y visionado como la explotación posterior; incluso, se deja muy claro en el diario lo útil que fue para reflexionar sobre qué es y qué no es literatura, así que posibles receptores, sentido, etc.

Se destaca también este uso de textos y de materiales como apoyo a obras literarias. Este apoyo se basa en presentar una propuesta diferente, como fue el caso de la tira cómica de Quino sobre *Caperucita Roja* (Minguella, 2009), una versión diferente pero muy valorada positivamente por todos los alumnos. Otra forma de trabajar es el caso de presentar obras en su versión cinematográfica o musicalizada para complementar una lectura poética; en este caso, una versión cinematográfica de *La casa de Bernarda Alba* (Camús, 1987) y una versión musical del poema *Canción del muchacho de siete corazones* (Ana Belén, 1998). En ambos casos se pudo comprobar como esta forma de apoyo textual acercó la literatura en L2 a los estudiantes.

La posibilidad de uso de todo este tipo de propuestas textuales paraliterarias (cómic, álbum ilustrado, poemas musicalizados, películas basadas en versiones literarias, etc.) siempre vendrá condicionadas por el condicionamiento previo del docente. De ahí que será fundamental una continua actualización del profesorado en relación con la literatura actual y paraliteratura, como advierte Dotras, al desarrollar una investigación sobre el álbum ilustrado en la enseñanza de lenguas extranjeras:

Con esta intervención, pretendo llamar a la necesidad de que el profesor de L2 se someta a cursos y experiencias literarias que lo mantengan al día de las propuestas literarias y hagan con él verdadera campana de animación a la lectura. (2013, p. 143)



Tabla 23

*Observaciones de la participación de los discentes: Actitudes ante los diferentes textos*

<b>ACTITUDES DE LOS ALUMNOS ANTE LOS DIFERENTES TEXTOS</b>
<p>INTERACCIONES POSITIVAS Y FAVORABLES HACIA TEXTOS LITERARIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Identifican muy fácil <i>tío</i> con la lengua coloquial y también el tema de la cárcel, al tiempo que este tema da un matiz de universalidad e importancia, como ha sugerido A2. También es fácil ver rasgos formales literarios, por ejemplo, la falta de mayúsculas y comas y la anáfora del final” (sesión 1).</li> <li>• “Además tienen claro que deben hacer una lectura extensiva, pues literatura (yo no se lo he dicho, parte de su experiencia), porque casi nadie me pregunta por palabras y seguro que hay más de una que no conocen. A veces buscan en el diccionario” (sesión 1).</li> <li>• “El tema de la culpabilidad de los padres ha dado mucho juego, han discutido, a veces se han interrumpido y ha habido diferentes opiniones” (sesión 2).</li> <li>• “Todos se han dado cuenta de la especial disposición del texto. Aunque A1 ha protestado algo por el sobreesfuerzo y que ya era muy tarde, todos han puesto los cinco sentidos. Parecen que lo han comprendido” (sesión 2).</li> <li>• “En esto tiene mucho que ver su aprendizaje previo: si solo has leído poesía clásica y por imposición, es difícil que comprendas esto. Quizás esta sea la razón por la que a A3, A4 y A5 sí les ha gustado el poema” (sesión 3).</li> <li>• “La rima y el texto lo comprenden sin problema” (sesión 3).</li> <li>• “Sin duda poemas cortos, que se entienden bien, incluso cotidianos. Lo mejor aquí hubiera sido que cada uno dibujara dos poemas y que todos fueran cortos” (sesión 3).</li> <li>• “Al hacerse la comprensión de cada greguería de forma distendida, tras la actividad y todos de pie, entre todos y explicándola cada uno una, eso hace que la comprensión y atención sea mayor” (sesión 4).</li> <li>• “Se nota el conjunto de la explicación del texto, porque todos entienden y disfrutan el texto” (sesión 4).</li> <li>• “En general les ha gustado a todos bastante, incluso mucho diría yo, aunque no creo que todo el mundo haya llegado a entender la fina ironía</li> </ul>

de Mendoza, seguro que A4 (se ha leído bastante), A3 y A5 sí" (sesión 5).

- "Sin demasiados problemas encuentran rasgos no terrícolas en el comportamiento del personaje, pero claramente quien más ha disfrutado y leído más los ha encontrado" (sesión 5).
- "Todos han leído con mucha atención los textos y han apuntado cosas" (sesión 5).
- "Este fragmento es muy jugoso y da pie al debate, como así ocurre, de si ha habido suicidio o no" (sesión 5).
- "A todo el mundo le dice algo JFK. No hay duda de que pertenece al acervo popular de Occidente, pues han nacido 20 años después de su muerte y aún lo recuerdan como algo importante" (sesión 6).
- "Una vez respondido por mi parte dos o tres preguntas sobre vocabulario todo el mundo entiende perfectamente el texto" (sesión 6).

#### INTERACCIONES NEGATIVAS Y DESFAVORABLES HACIA TEXTOS LITERARIOS

- "Al escuchar el nombre de Platero A3 y A5 han dicho que le sonaba, incluso A5 ha dicho que lo había leído pero que no se acordaba de nada ni del autor. Esto demuestra lo fácil que se puede llegar a olvidar una lectura y un autor, sobre todo en LE" (sesión 1).
- "Cuando les muestro el final dicen que es muy triste. En principio, podría parecer que algo desilusionados" (sesión 2).
- "Me vuelven a decir que es muy triste" (sesión 2).
- "Parece que les condiciona a algunos para la lectura del poema el que la autora sea Teresa de Calcuta. Más tarde, esto se va a corroborar, por ejemplo, con la escritura del título, en una línea extrema se sitúa A2 (sin duda hoy tiene un día muy rebelde) que dice que no ha escrito ningún texto porque dice que este texto no es merecedor de su esfuerzo para poner un título" (sesión 3).
- "Principalmente A6 y A2 me han dicho que no les gustaba nada, algo así como si lo cotidiano y lo vulgar no tuviera valor. No cabe la menor duda que eso son prejuicios adquiridos por la escuela, el desconocimiento general y el canon, donde solo hay cabida para la poesía culta y "elevada" y no la poesía de la experiencia. Incluso RI dice que parece que lo ha escrito alguien que no es poeta, que lo intenta pero ni siquiera lo termina. Esto es por el tema, lunes, y por el léxico" (sesión 3).

- “Me han dicho que es el típico poema de amor” (sesión 3).
- “Al hablarles de las greguerías y explicarles que Gómez de la Serna decía que todo se puede improvisar, incluso una novela, excepto una greguería, parece como si no lo hubieran cogido, quizás es el término ‘improvisar’. Es como si no terminaran de comprender qué es una greguería” (sesión 4).
- “El texto de la barra de bar lo leen con dificultad A1 y A6” (sesión 4).
- “El que más dificultades tiene es A1, que tarda bastante en leer y no termina de comprenderlo todo, aunque creo que sustancialmente es por problemas lingüísticos porque, cuando se le explica en tiempo real, lo entiende perfectamente” (sesión 5).
- “Creo que es demasiado extenso el fragmento que les doy de la primera parte de Lorca; demasiado tiempo y esfuerzo, los hay que tardan mucho y que además se les ve que están teniendo dificultades” (sesión 5).

#### INTERACCIONES HACIA OTROS TEXTOS (PARALITERARIOS)

- “Este texto es perfecto para empezar el debate sobre qué es literatura, porque les gusta mucho, les emociona, les despierta su curiosidad y todas esas cuestiones se las suponen idealmente a lo literario” (sesión 1).
- “Incluso al ser un texto tan agradable hace que teoricen sin pensar que están teorizando” (sesión 1).
- “El texto les resulta muy original, llamativo. Incluso a A4 le hubiera gustado que el final fuera otro engaño para poder continuar. Solo con el título se generaban unas expectativas y solo con la portada otras. Esto hace que lleguen muy predisuestos” (sesión 1).
- “Tampoco tienen ninguna dificultad en explicar qué ha ido pasando, una vez que ya hemos visto el libro, ni en formular hipótesis sobre aspectos de la historia. Sin duda, hay una notable participación debido a que el texto les ha sorprendido y que se entiende muy fácil la dinámica” (sesión 1).
- “Esta canción se entiende muy bien y ayuda la gran cantidad de rimas sencillas, simples” (sesión 2).
- “El cómic les parece a todos sin excepción muy interesante, y eso da lugar luego con mucha facilidad al debate sobre personajes, sentido, etc.” (sesión 4).
- “El visionado del vídeo es todo un éxito; hay que ver con la atención que

miran (después A5 me pediría ambos vídeos)” (sesión 5).

- “La voz y grabación de Ana Belén es muy clara, haciendo eso que no vean el texto como algo extraño” (sesión 6).

- **Actitud de los alumnos hacia las actividades propuestas**

Al analizar los diarios hay un concepto que se repite continuamente cuando se trata de observar la actitud de los alumnos con respecto a las actividades propuestas por el docente: la interacción. Cuanto más participan y se movilizan los alumnos a partir de los textos leídos, mejor es su actitud, lo cual redundará en una decodificación y codificación textual literaria más plena; es decir, en un implemento de su competencia literaria en lengua española.

Esta interacción se ve favorecida cuando se utilizan procedimientos a los cuales no están tan acostumbrados en medios académicos universitarios. Por ejemplo, al explotar la lectura del poema *Preguntas* de Teresa de Calcuta (Pop, 2018) con un juego de pelotas, eso hizo que se motivaran a participar, tanto en la actividad en sí como en el debate. Las actividades que muestran una parte lúdica tuvieron una gran aceptación: adivinar de qué cuento de *El porqué de las cosas* (Monzó, 2006) se trataba después de ver el corto correspondiente (Pons, 1994); o encontrar rimas en una canción *Veneno en la piel* de Radio Futura (1990); hacer un concurso para elegir el mejor poema (y dibujo); o leer el texto sacando la máxima información primero en 30 segundos y luego en un minuto. En todas estas actividades lo lúdico se mezcla con otras formas artísticas (música, dibujo y cine) y los discentes responden positivamente; las posibilidades del juego en el ámbito de L2/LE son cada vez más estudiadas y aceptadas:

En el aula de lenguas extranjeras el juego es una herramienta muy socorrida: como señala Foncubierta (2014), los juegos añaden diversión, mejoran la atención, ayudan a modular estados anímicos, a luchar contra la desidia y el aburrimiento en las aulas y proveen de descansos cuando se detecta agotamiento en el aprendizaje. (Chaves, 2019, p.422)

La interacción también se consiguió dotando a los alumnos de su propia voz. Esto se llevó a cabo intentando motivar al alumnado a la participación oral a partir de los textos o temas literarios. Por ejemplo, contextos iconográficos, como *Zoom* (Banyai,

2012) o el cómic *Caperucita Roja* del dibujante Quino (Minguella, 2009), que facilitaron mucho la atención y las intervenciones. Lo mismo sucedió con la interacción a partir de algunos poemas, como *Lunes* (Lorenzo, 1994) o *Canción del muchacho de siete corazones* de García Lorca (2014), en donde se prioriza en todo momento la interpretación de los discentes, una vez que han entendido el poema y se les da unas pautas para esa interpretación. También sucedió así al indagar sobre sus preferencias en cuanto a la literatura infantil. Para este trabajo interpretativo y personal se comprueba que es muy eficaz el trabajo en parejas, pues se sienten menos cohibidos, para luego presentar sus ideas frente al grupo.

Las actividades en las que los alumnos son creadores en L2 también terminan siendo muy motivadoras para ellos, aunque al principio siempre tengan ciertas reticencias al tratarse de una lengua que no dominan. Especialmente, esto se ha visto reflejado en los diarios en las tareas orales. Por ejemplo, al tener que continuar en parejas el comienzo de un microrrelato; resultando historias con finales divertidos, generándose una buena atmósfera en la clase. También se observó que les motivó la tarea de continuar un relato de forma escrita en transparencias. Mención aparte merecen los tres textos que se dramatizaron, ya que fue un éxito de implicación y de buen ambiente, además de que les ayudó a una mejor comprensión de las obras.

Para que toda esta participación e interacción se produjera de manera eficaz, fue fundamental que las actividades se presentaran de forma guiada, incluso a veces de manera muy pausada, teniendo en cuenta que para los alumnos es una lengua y unos textos en L2. Así se hizo en una actividad donde los alumnos tenían que adivinar las informaciones y datos que correspondían a Borges, Cervantes o Lorca. En este caso se utilizaron las cinco primeras informaciones como ejemplo, para así fijar una estructura guiada. De la lectura de los diarios se desprende que una explicación adecuada es garante de participación y éxito con estos alumnos.

En esta misma línea, también son muy agradecidas por los alumnos las explicaciones sobre cuestiones peculiares de los autores tratados, lo que hace que sean más humanizados y se sientan más cercanos a ellos. Así sucedió al hablarles de Juan Ramón Jiménez y su inclinación al uso de la grafía *j* o con las informaciones biográficas sobre Borges, Cervantes y Lorca.

Con respecto a las actividades que no favorecen la actitud positiva del alumnado, se observa la correspondencia a lo anteriormente expresado; es decir, los alumnos caen en una falta de interés y participación cuando no existe interacción real con los textos o temas literarios tratados. Este desinterés se muestra diáfano cuando el docente solo les transmite contenidos teóricos, bien de forma oral o por escrito. Es el caso de cuando se les repartió una hoja con diferentes definiciones de literatura o el docente les leyó una explicación de qué era la literatura; siempre ante este tipo de propuestas parte de un manifiesto inmovilismo ante lo desconocido.

Esta actitud poco positiva de los discentes ante las tareas propuestas se ve acrecentada si las explicaciones no son pertinentes y no se les da el tiempo necesario, tanto para la comprensión como la producción. Esto se puso de manifiesto a la hora de dramatizar la parte final de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2001), que se podría haber creado un ambiente mucho más productivo y favorable; también a la hora de escribir un texto utilizando la técnica surrealista de *escritura automática* a partir del visionado de *Un Perro Andaluz* de Buñuel y Dalí (1929), donde algunos alumnos no terminaron de comprenderlo por no haberle dedicado el tiempo necesario a la explicación previa y a la realización de algún ejemplo esclarecedor al tratarse de una técnica nada habitual en su vida cotidiana y académica. También ha sucedido con el poema *Lunes* (Lorenzo, 1994), al pedirles que ellos crearan versos a partir del texto, se han olvidado de que era un trabajo lírico porque el docente no ha hecho hincapié en ese aspecto tan determinante, en guiarlos, pues se trata de implementar su competencia literaria (poética) en L2 desde el punto receptivo y productivo. Lo mismo sucede con el trabajo en parejas, que funciona cuando se le dedica el tiempo necesario a la planificación, explicación y desarrollo.

Otro problema sobre la interacción y participación es que se les propongan actividades que estén acordes con su nivel de L2, con su edad y con sus competencias en L1. En general se puede observar cómo ha habido algunas tareas demasiado sencillas para estos alumnos. Por ejemplo, cuando tuvieron que buscar el relato equivalente de *El porqué de las cosas* de Quim Monzó (2006) con el fragmento de la película *El porqué de las cosas* (Pons, 1994); sin duda era demasiado sencillo para un nivel universitario de estrategias lectoras. Lo mismo sucede con las diferentes informaciones sobre Borges,

Cervantes y Lorca, era demasiado sencillo casi siempre saber a cuál de ellos se refería. Esto, sin duda, redundó en una pérdida de interés por ambas actividades.

**Tabla 24**

*Observaciones de la participación de los discentes: Actitud hacia las actividades*

<b>ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS</b>
<p>ACTIVIDADES FAVORABLES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La actividad de ir hablando, mientras vemos el libro, les resulta cómoda para ellos. Hay mucha variedad y ellos van decidiendo el <i>input</i>, apoyándose en los dibujos. Si no se alarga, es muy interesante para ellos” (sesión 1).</li> <li>• “Se alterna perfectamente la escritura con el habla cuando pasamos a la dinámica de escribir” (sesión 1).</li> <li>• “Salvo cuando les he dicho que Juan Ramón Jiménez escribía siempre con la J; ahí se han sentido muy identificados, se ha reído y a A6 le ha parecido excelente” (sesión 1).</li> <li>• “Se produce una interacción interesante cuando le hablo de <i>textículos</i>” (sesión 2).</li> <li>• “Salvo la historia de A2 y A3 todas las demás tienen un final feliz, amable o divertido” (sesión 2).</li> <li>• “También han trabajado de buen grado, parece que les ha gustado el trabajo con las transparencias” (sesión 3).</li> <li>• “La actividad ha sido muy participativa, a pesar de la habitual reticencia inicial. Todos han participado y actuado, y apenas se ha caído el/los papeles (en vez de pelotas) al suelo. Esta actividad sin duda ha ayudado a poner una sonrisa en sus caras y ha ayudado a que todos participen conjuntamente, sobre todo en una clase tan fría como es esta, en donde cada uno va algo por su lado” (sesión 3).</li> <li>• “La dinámica positiva de la actividad también se ha dejado notar en la actividad de debate, pues todo el mundo ha participado, incluso A4 animosamente, menos A2. Es verdad que así todo el mundo participa, ya que nadie se erige en portavoz, y es todo más espontáneo y natural (sesión 3).</li> <li>• “Trabajamos sobre los colores dominantes y oponentes del poema. Parece que todo el mundo lo sigue bien, es trabajo guiado paso a paso” (sesión 3).</li> </ul>

- “La actividad es sencilla y es realizada sin dificultad, además puede ser la opción que se haga con palabras, dibujos, música, etc.” (sesión 3).
- “Anotan con atención y encuentran muchas palabras, sobre todo A6. También encuentran rimas con otras palabras” (sesión 3).
- “Cuando yo les explico la dinámica de la actividad la entienden sin problemas” (sesión 3).
- “Como siempre, cuando les planteo la representación se muestran vagos, reticentes, pero, una vez que empiezan, es un éxito, hablando mucho entre ellos, aunque sea en polaco (se hubiera solucionado mezclando nacionalidades), y perdiendo el miedo a representar en público y dramatizar en español” (sesión 4).
- “Cuando les digo que vamos a ver algo de literatura infantil y juvenil, no protestan, no se sienten incómodos, se notan que no son adolescentes” (sesión 4).
- “También la actividad de reconstruir la historia, y más de Quino que algunos conocen, ayuda a una mayor interacción y motivación; de hecho, A3 y A5 dicen que han hecho su propia y diferente historia” (sesión 4).
- “Sin duda la parte más interesante es cuando entramos a comparar en los roles de los personajes clásicos y actuales, pues da lugar al debate machismo /feminismo que puede continuar fuera del texto. Eso sí, no todo el mundo va a ver fácil el papel machista/dominador/protector del cazador en la versión clásica” (sesión 4).
- Al hacer la actividad primera de Manolito, qué rasgos de humor, pues me sorprendió gratamente que entre todos encontraron bastantes rasgos, incluso teniendo en cuenta el gran esfuerzo que supone, y lo poco que lo utilizan realmente, el trabajo en parejas” (sesión 4).
- “Este tipo de trabajo, oral, creativo y no técnico, sí que funciona el trabajo en parejas, así A1 y A2 han sacado su vena más burlona y han pensado que Bernarda podía tener un lío con Pepe El Romano (sesión 5).
- “La dramatización ha salido bien” (sesión 5).
- “La posibilidad del juego les anima a sacar en poco tiempo la idea o palabra principal y fijar su concentración” (sesión 5).
- “La actividad de biografía no la inicio de forma convencional (como la había hecho en otras ocasiones), es decir, con algún ejemplo o sin ejemplo, y



enseguida ellos se ponen a hacer el trabajo en parejas; sino que los 5 primeros datos los hacemos tranquilamente entre todos con explicaciones. Así la cosa es muy fluida, solo que falta algo más de debate/juego porque solo hay 4 personas” (sesión 6).

- “Como siempre, esta es una actividad muy agradecida: por un lado, son versos hermosos y, por otro lado, la interpretación de algunas claves es relativamente sencilla. Así, A3, A4, A5 y A6 (A1 y A2 han ido llegando al final de la actividad) son capaces de expresar sus ideas e interpretaciones sin apenas problemas, salvo los lingüísticos-comunicativos” (sesión 6).
- “En el juego de los 30 segundos, y 1 minuto, es importante cómo se aferran al texto y aguantan un poco más. Yo no le he dado indicaciones previas, pero todos aparentemente saben qué hacer” (sesión 6).

#### ACTIVIDADES DESFAVORABLES

- “Al entregarle la hoja sobre definiciones de literatura la leen, pero no con tanto entusiasmo como *Zoom*” (sesión 1).
- “Aprovecho, entonces, para leerles una cita donde se manifiesta que no se debe pretender entender la poesía. No creo que se haya entendido del todo, no ha habido debate” (sesión 3).
- “A3 ha tardado mucho en responder y yo le he dicho que la cosa tenía que ser automática, como los surrealistas, pero ella me ha dicho que son preguntas serias y que había que pensarlas (¿la obsesión del pedestal de la literatura?)” (sesión 3).
- “Cuando ellos tienen que hacer de poetas y decir lo contrario del poema, lo hacen sin ninguna dificultad, pero el problema es que al ser oral parece que no es del todo una actividad de creación poética” (sesión 3).
- “A la hora preguntar sobre personajes u obras humorísticas, como siempre, les cuesta mucho trabajo” (sesión 4).
- “Pero quizás hubiera sido mejor algún tiempo para que cada alumno diseñara/interiorizara su personaje y que entre todos hubiéramos diseñado la atmosfera, por ejemplo, con música” (sesión 5).
- “Quizás el problema es que era demasiado fácil descubrirlo, pues aparece en el principio de texto verdadero la palabra piedra, y entonces ellos pueden tener la sensación de que mucho trabajo para nada” (sesión 5).

- “El resto ya lo trabajan en pareja, aunque lo de parejas es una quimera, pues ambas parejas (A3-A5 y A4-A6) apenas trabajan conjuntamente” (sesión 6).
- “Acertan toda la mayoría de datos, así que quiere decir que no tenía demasiada dificultad (se podía haber hecho un pelín más difícil) pero estaba dentro de su *input comprensible*” (sesión 6).
- “Intento enseguida hacer la escritura automática, pero esa rapidez me traiciona (olvido que son extranjeros, estudiantes...) y no A1 y A2 escriben muy poco y además no lo hacen sobre la peli” (sesión 6).

- **Uso de la competencia literaria en L1**

Según se desprende del análisis del diario, los alumnos utilizan frecuentemente sus conocimientos y procedimientos sobre literatura en L1. Lo hicieron, por ejemplo, a la hora de reflexionar sobre la naturaleza de la literatura o algunos de los conceptos literarios más comunes. Así sucedió en la actividad de la lluvia de ideas sobre la literatura, apareciendo términos que corresponden a la tradición literaria y a la teoría de géneros literarios. Lo mismo ocurrió en el diálogo sobre el concepto de literatura y todos parecían saber previamente qué es la literatura o, al menos, distinguir un texto literario de no literario.

En línea de las acciones anteriores, a los discentes les fue mucho más sencillo comprender, y reflexionar sobre un texto, la diferencia entre realidad y ficción, así como las convenciones propias del pacto que se produce en literatura entre emisor y receptor. Son abstracciones que poseen de su L1 y que pudieron extrapolarlas a la L2 con un contexto determinado, lo que redundaba en la capacidad del alumnado de entender e interpretar mejor los textos literarios en la lengua meta. Esto se comprobó en el debate a propósito del microrrelato *Mi hermano* de Rafael Novoa (Rodríguez Criado, 2014), cuando un alumno atribuyó ciertos caracteres de algún personaje a la especial imaginación de la literatura, sin menoscabo de la verosimilitud exigible a un buen texto ficcional.

También activaron sus conocimientos y procedimientos sobre crítica literaria al realizar sencillos análisis de textos literarios. Por ejemplo, al analizar textos líricos, en seguida entendieron las peculiaridades formales de la poesía o cómo fueron capaces de

decodificar y entender ciertas figuras sencillas. Sucede esto al leer y explicarles algunos fragmentos de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (2006), que finalmente fueron capaces de desentrañar ciertas metáforas. En este mismo texto, también tuvieron la capacidad de identificar otra figura literaria sencilla: la personificación. Todo este esfuerzo de trasvase entre su L1 y L2 a menudo fue motivado por el docente, siendo también fundamental llamar la atención sobre el contexto y los conocimientos del mundo del alumnado. Esto sucedió al interpretar el texto *In memoriam J.F.K.* (Borges, 1998), donde finalmente fueron descubriendo la conexión entre los diferentes símbolos alegóricos de la destrucción del ser humano y su frágil destino.

Es destacable cómo ayudó a la activación de estos conocimientos y procedimientos el tratar obras y géneros que son conocidos por los discentes y por el acervo popular. Eso les hizo encontrar nexos entre las diferentes literaturas, ya que tópicos, géneros e historias se repiten. Esto les ayudó a las actividades de comparación de las diferentes versiones de *Caperucita Roja* o cuando se dialogó sobre sus gustos sobre literatura infantil en su infancia. Las tareas donde se hacía un análisis comparativo entre dos o más textos (incluso aunque no les fueran conocidos) les resultaron más sencillas, ya que es un trabajo que han hecho en su L1 en sus clases de literatura.

No obstante, y a pesar de la frecuencia que utilizan su competencia literaria en L1, no siempre se produce. Esto puede suceder por desconocimiento previo de los alumnos o porque no son capaces de transferir esas estrategias habituales en L1 a este nuevo contexto literario en L2. De ahí que haya que incidir de nuevo en la necesidad de que el docente haga de guía y que intente activar esos conocimientos y procedimientos, al mismo tiempo que su interés por los textos literarios en sus diferentes géneros.

A veces sucede que no caen en la cuenta de cuestiones obvias. Este fue el caso a la hora de dialogar sobre los elementos narratológicos sencillos, como puede ser encontrar un narrador en un texto narrativo, o al preguntarles por personajes literarios que les gustaran. Se pudo comprobar su interés mayor por el mundo televisivo y cinematográfico que por el literario.

Cuestión aparte es interpretar el lenguaje connotativo de la literatura y su función poética del lenguaje. Como se comprueba en los diarios, se sienten mucho más participativos a la hora de dar su opinión sobre un texto o los temas que traten, pero no

tanto cuando tienen que interpretar la simbología literaria. De este modo, pierden una gran parte de la decodificación y, por tanto, del interés en la obra en sí. Lo mismo sucede con las cuestiones estilísticas, sus dificultades se acrecientan en L2. Sirva como muestra de estas dificultades los problemas que tuvieron para interpretar el poema *La noche de insomnio y el alba* (Gómez de Avellanada, 2000), haciendo una interpretación literal; o en el texto *In memoriam J.F.K.* de Borges (1998), que no fueron capaces de inferir que con *cuchilla triangular* el autor argentino hacía alusión a la guillotina.

**Tabla 25**

*Observaciones de la participación de los discentes: Uso de la competencia literaria en L1*

<b>USO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN L1</b>
<p>ACTIVACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN L1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “En esta actividad se dejan mucho sentir sus conocimientos previos, su culturalización y su relación con la literatura... Así A3 escribe: <i>análisis</i>, y también escriben géneros (<i>novela</i>) o subgéneros (<i>picaresca</i>) o cuestiones tópicos: <i>cultura</i>” (sesión 1).</li> <li>• “Casi todo el mundo tenía claro que era literatura” (sesión 1).</li> <li>• “Han comprendido muy bien que en poesía utiliza la ortografía con más libertad, aunque yo he tenido que decírselo porque ellos no habían caído” (sesión 1).</li> <li>• “Al final han descubierto el uso metafórico y diferenciado entre <i>esmeralda</i> y <i>acero</i>... La metáfora definitiva es la de <i>lamer</i> y <i>lavar</i>. Después de mucho explicar, han comprendido que es más propio del discurso informativo en ese contexto <i>lavar</i> que <i>lamer</i>” (sesión 1).</li> <li>• “Una de las figuras que más reconocen es la personificación, sin duda recurren a sus lecturas previas, por ejemplo, fábulas” (sesión 1).</li> <li>• “El objetivo del comienzo de la sesión es diferenciar ficción vs. realidad y el concepto de narración. Creo que solo se tienen que apoyar en sus conocimientos previos” (sesión 2).</li> <li>• “Sin duda hay estudiantes que reciben los textos literarios con más convenciones adquiridas, y de este modo no discuten cuestiones que serían difíciles en la no literatura. Así A4 dice que es posible que el hijo no se lo dice por herir menos a la madre, que es una posibilidad más</li> </ul>

imaginativa, literaria (yo también la había dado como opción)” (sesión 2).

- “A3 y A4 me dicen que a la épica, sin duda A3 utiliza sus conocimientos previos en la carrera” (sesión 3).
- “Enseguida es fácil encontrar títulos, lo único es que a veces sin demasiados problemas hay que traducirlos al español (aunque algunos siguen teniendo problemas después, por ejemplo, A6 que en toda la clase fue capaz de decir Caperucita Roja). Es fácil comprobar como los cuentos son iguales o similares en todas las lenguas” (sesión 4).
- “También ayuda mucho sus conocimientos cuando nos centramos en Caperucita. Más de uno conoce más de una versión y nadie se extraña por las diferentes versiones que yo les muestro, en cambio sí que se muestran muy interesados” (sesión 4).
- “A la hora de comparar los textos e intentar un análisis objetivo la cosa funciona bastante bien y fluido” (sesión 5).
- “Y, sin embargo, una vez explicada tranquilamente (cosa que yo no hice; así que, seguro que entendieron la palabra objeto, pero no tan seguro el mecanismo metafórico), apoyándose en el texto, el contexto y en sus conocimientos previos, pueden acceder a su significado sin ningún problema” (sesión 6).

#### DIFICULTADES EN LA ACTIVACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN L1

- “Es una obviedad que, si no desentrañan estas metáforas, no le sacan todo el sentido al texto. Pero esto ha de hacerse muy guiado, porque sus dificultades están ahí, sobre todo en valencia léxica que la connotación literaria propone (Lengua/caudal) y la hora de saber discernir cuándo un vocablo está más o menos manido” (sesión 1).
- “Le sigue costando mucho hacer actividades de análisis textual (una cosa es dar su opinión)” (sesión 1).
- “En cambio en los aspectos puramente literarios muestran menos interés, sobre todo porque están bastante perdidos. Así, cuando les pregunto que quién es el narrador, A6 me dice que el padre, A3 y A5 que `qué importa eso” (sesión 2).
- “A2 se detiene en cuestiones estilísticas del texto, aunque le cuesta trabajo argumentarlas. Al resto es como si le costara mucho trabajo trabajar este tipo de cosas” (sesión 2).

- “Se ve que tienen problemas para nombrar un personaje típicamente literario y, en cambio, tienen menos problemas para personajes del mundo del cine, televisión, cómic, etc.” (sesión 2).
- “A la hora de que interpreten el poema se demuestra la dificultad que tienen a la hora de entrar en el lenguaje figurativo y connotativo. Por ejemplo, interpretan el poema al pie de la letra como si una persona no pudiera dormir y se levantara, se fuera por ahí y viera el cielo, mar, etc.” (sesión 3).
- “Es curioso que han detectado todas las formas de la bala menos la guillotina, incluso habiendo un francés en la clase; esto nos indica que muchas veces una metáfora aparente y sencilla para un nativo no lo es tanto para ellos” (sesión 6).

- **Actitud de los discentes**

Con respecto a la actitud de los estudiantes ante las propuestas literarias, se mantiene lo referido en todo el análisis de los diarios: las propuestas más dinámicas son las que conllevan una actitud más positiva por parte de estos. Por ejemplo, se manifiesta que, al hacerlos moverse de sus asientos y escribir una lluvia de ideas en la pizarra, se consiguió que se activaran y eso hizo que se rompiera el hielo para iniciar una nueva actividad; lo mismo sucede cuando se les pidió que dibujaran a partir de algunos poemas y que luego siguieran interactuando con ellos. Esa actitud positiva fue favorecida cuando fueron preguntados por personajes que les son afines y conocidos. También es reseñable cómo esa actitud positiva se mantiene con tareas reconocibles y asumibles, para luego concluir las con su propia voz; como fue el caso de la escritura por parte de los discentes de una valoración personal guiada sobre *Manolito Gafotas* (Lindo, 2012) y *Sin noticias de Gurb* (Mendoza, 2001)

Sobre a la actitud negativa de los alumnos, como se refleja en la tabla 26, es habitual que los alumnos comiencen la tarea o lectura con desinterés o cierta pasividad. Esta poca motivación inicial se acrecienta aún más en los textos poéticos; incluso ese poco interés a priori se produjo con un alumno estudiante de filología. El cansancio al final de las sesiones también es motivo de que se implemente esa actitud pasiva. Lo mismo sucede con actividades que necesitarían más alumnos; al ser solo seis alumnos, a

la actividad que los alumnos en parejas tenían que unir las dos partes de diferentes greguerías de Ramón Gómez de la Serna (Greco, 2009) le faltó más dinamismo por parte de estos. También se nota el poco interés de los discentes por la anécdota, contada por el profesor, del beso entre Dalí y Buñuel; posiblemente no es fácil sorprender con una simple explicación a los alumnos en una época con tanta información e imágenes.

**Tabla 26**

*Observaciones de la participación de los discentes: Actitud*

<b>ACTITUD DE LOS DISCENTES</b>
<p>ACTITUDES POSITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se consigue romper el hielo” (sesión 1).</li> <li>• “La pasividad continúa, pero poco al aparecer algunos personajes, sobre todo cuando se les pregunta: <i>Tarzán, un gato demonio, Astérix y Hércules Poirot</i>” (sesión 2).</li> <li>• “A la hora de dibujar, se muestran activos, se intercambian colores” (sesión 3).</li> <li>• “A la hora de escribirla todo el mundo observa y utiliza el modelo como apoyo para su escritura, aunque después en el producto final intentan que no haya un gran mimetismo entre su texto y el modelo” (sesión 5).</li> </ul> <p>ACTITUDES NEGATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cualquier actividad que no sea habitual, les cuesta trabajo arrancar. Incluso, A2 sale el primero y aun no ha escrito la segunda palabra cuando ya todo el mundo está sentado” (sesión 1).</li> <li>• “Como siempre empiezan muy pasivos, parece que no le interesa nada o que se acomodan a mi discurso/monólogo, por eso intento que haya interacción y les pregunto “qué tipo de libros son los más” (sesión 2).</li> <li>• “Ya muy cansados han leído el texto alternativamente, sin errores. No me ha dado tiempo a hacer más” (sesión 2).</li> <li>• “Cada uno me ha dicho cual eran los dos que más le gustaban, quizá con cierta desidia, como si lo importante fuera el dibujo y poco importara su opinión” (sesión 3).</li> <li>• “A5 hace un gesto de desánimo y desesperación; cosa que me sorprende</li> </ul>

porque ella es estudiante de filología, aunque no del todo ya que le gusta mucho el cine, es decir, lo narrativo” (sesión 3).

- “Con más estudiantes o greguerías hubiera sido más dinámica e interesante” (sesión 4).
- “Le cuenta la anécdota del beso entre Dalí y Buñuel, el momento surrealista, y apenas se inmutan” (sesión 6).

Así se termina la observación de este diario del profesor-investigador sobre cómo ha sido la participación de los docentes en la intervención didáctica. En este apartado se desarrollan un buen catálogo de prácticas docentes que pueden generar actitudes positivas y negativas de los alumnos ante la literatura en el aula. Se puede destacar que los alumnos activan su competencia literaria en L1 y sus actitudes positivas frente a los textos y las actividades siempre y cuando el docente consiga *tocar* sus emociones, sus zonas cercanas, sus temáticas conocidas, sus recuerdos, el trabajo en equipo, el apoyo en sus conocimientos previos y la comunicación en el aula. También este diario subraya “el papel de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y el predominio de los recursos creativos en el incremento de una enseñanza comunicativa e intercultural” (Guadamillas, 2014, pp. 289-290). Ese camino es el que servirá para ir progresando en el interés de los alumnos ante diversas propuestas textuales en lengua meta.

#### **Propuesta de acciones a partir del análisis del diario del profesor-investigador**

---

A continuación, se explicitarán algunas acciones que el profesor-investigador fue teniendo en cuenta en las sesiones que fue impartiendo para esta tesis. Esto se corresponde con uno de los ejes metodológicos de esta tesis educativa: la investigación-acción (véase el apartado 3.4.1. de esta tesis), en donde se produce una espiral reflexiva integrada por una observación, una reflexión, una planificación y una acción.

1. Será fundamental la acción de guiar a los alumnos en la lectura e interpretación de los textos literarios para que consigan una verdadera comprensión y disfrute.



2. Esa guía antes aludida tendrá que apoyarse sobre el contexto en el que se desarrolla la obra literaria o ese fragmento.
3. Será una acción prioritaria salvar las barreras léxicas que puedan tener los alumnos, ya que esto les ayudará a sentirse mucho más cerca del texto y de su interpretación y disfrute. Esto conllevará una mayor interacción con el texto y con el hecho literario.
4. El docente, en la medida de lo posible, deberá adelantarse a las posibles dificultades que tengan los alumnos al leer textos literarios en L2. De esta forma se conseguirá un acercamiento a una lectura plena y que los discentes no se desmotiven por falta de comprensión textual.
5. Como habrá que tener en cuenta que hasta en su L1 tendrán dificultades para analizar textos literarios, en L2 cualquier intento de análisis textual habrá de ser sencillo, concreto y con ejemplos facilitadores.
6. Aceptando la importancia de la literatura, los alumnos agradecerán la variedad de géneros artísticos, en especial, aquellos más visuales. Las imágenes les ayudarán a comprender mejor la palabra y sus sentidos literarios.
7. Crear esa atmósfera será otra de las acciones del docente, en donde se cree un puente entre el emisor (autor), el mensaje (la obra o fragmento literario) y los receptores (los alumnos).
8. (sesión 4). Una enseñanza centrada en los alumnos se basa en la importancia de escuchar la voz de estos. En este sentido, el mundo literario será un escenario perfecto para que cada alumno se comunique con la mayor libertad posible.
9. Sin desdeñar la lectura fuera de clase, será una opción muy valiosa que los alumnos lean en el aula. De este modo, se prioriza la lectura literaria y crear un espacio donde preguntar dudas, interaccionar, compartir, etc. Esto todavía cobrará un valor mayor al tratarse de lecturas en L2, ya que la resolución de

vacíos comunicativos se podrá resolver de forma mucho más dinámica con el profesor o con sus compañeros.

10. Será fundamental tomar el tiempo preciso, tanto en las lecturas literarias como en las tareas que devengan de su explotación. Eso evitará crispación y ansiedad por parte de los estudiantes y les ayudará a comprender y valorar la literatura como hecho artístico y vital.
11. Otra acción digna de consideración será la necesidad de ir paso a paso con los alumnos y siempre utilizando ejemplos. Esto nos llevará a una progresión en la comprensión textual. De esta forma se podrá combatir la ansiedad y desmotivación que algunos alumnos sientan al tratarse de textos más complejos en L2; teniendo como objetivo final de este proceso que los alumnos desarrollen cierta capacidad creativa y autónoma.
12. La literatura y su intertextualidad nos ofrece la posibilidad de visitar temas, géneros y modelos, sin que por ellos se pierda interés estético. Esto para los alumnos de L2 será muy beneficioso porque les ayudará en la decodificación e interpretación textual y en su proceso hacia una cierta autonomía a la hora de gestionar sus propios gustos y lecturas literarias.
13. La última observación que se desprende del estudio de estos diarios será la importancia de fomentar, por encima de todo, el goce estético de la literatura y del arte. Esta acción llevará al docente a transmitir a los discentes el sentido global y estético de la obra o fragmento, priorizando esto por encima de cualquier análisis o tareas de otro tipo.

Para concluir el análisis a este diario del profesor-investigador, la demostración de que para que la competencia literaria de los estudiantes se vea mejorada se necesita de una acción conjunta del docente y de los discentes. Sin embargo, este proceso partirá de la actitud activa y creativa del profesor —tanto en la elección de textos literarios y paraliterarios como en la elección de las actividades y la comunicación en el aula— para generar esa misma activación en los discentes. De este modo, dentro de esa consciencia

del docente, la lectura más canónica cobrará un valor sustantivo, pero también otro tipo de propuestas que se enlazarán con las más clásicas, para generar esa propia voz de los lectores-estudiantes:

Por consiguiente, se podría decir que en la mayoría de los casos las limitaciones a la hora de integrar y explotar textos literarios en el aula, ya sean clásicos o actuales, no se debe tanto a la época a la que el texto pertenece sino más bien a otros factores como el desinterés o la falta de una formación apropiada por parte del profesorado de español. (Ventura, 2015, p.44)

#### **4.2.4.2. Análisis de los cuestionarios de los estudiantes**

Este cuestionario (véase anexo V) fue entregado a todos los alumnos al terminar cada una de las seis sesiones y cumplimentado de forma anónima por los seis estudiantes participantes.

El cuestionario consta de trece preguntas abiertas. En un principio estaba compuesto por doce preguntas; sin embargo, tras la Sesión 1, se decidió incluir la pregunta *¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades?* Este implemento en el cuestionario —siguiendo el proceso continuo de la investigación en la acción— se produjo como consecuencia de la observación de las respuestas de los alumnos a la pregunta *¿Qué conocimientos previos has utilizado en esta clase?*, las cuales no ofrecían todos los datos necesarios para esta investigación, por lo que se determinó complementarla con la pregunta añadida.

Dada la naturaleza del cuestionario, y siguiendo el paradigma interpretativo de esta tesis doctoral, el análisis de cada una de las preguntas formuladas en el cuestionario se hará según una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). Se tratará de aislar de las respuestas de los discentes aquellas unidades léxicas que puedan ser más útiles para observar qué percibieron ellos mismos sobre su propio aprendizaje. Los resultados observados se utilizarán, junto con el análisis de los otros datos de la fase de intervención (véase el apartado 4.2. de esta tesis), para la interpretación de cómo fue su

proceso de aprendizaje en las seis sesiones para su mejora de la competencia literaria en lengua española:

La confección de cuestionarios de evaluación constituye una herramienta de intercambio constructivo entre estudiantes y docentes para cimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las conclusiones extraída tras su análisis. Conocer los factores internos y externos que repercuten en la adquisición de la L2 permitirá al docente adelantarse a escollos tan diversos como la falta de motivación, la distancia entre las expectativas de los miembros del grupo, sus gustos, preferencias y necesidades. (Mateos, et al., 2019, p. 150)

Habrà que tener en cuenta que la mayoría de las respuestas son muy breves. Esto se debe a que tenían que responder en su L2 y que los cuestionarios los contestaban al final de la clase, con el cansancio acumulado de dos horas de sesión. Lejos de ser un problema, esta brevedad hace que sus respuestas sean mucho más sencillas y concisas, lo cual facilita una observación y análisis de las unidades léxicas de una forma más precisa.

### **1. ¿QUÉ HAS APRENDIDO EN ESTA CLASE?**

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Es casi unánime la percepción de que han aprendido a reflexionar más profundamente sobre el concepto de literatura. También dicen que han aprendido léxico nuevo.

**Sesión 2. “Narrativa”:** Se menciona el aprendizaje de un género desconocido, que les gusta: el microrrelato; y de que puede expresar mucho con muy pocas palabras. Se repite que han aprendido palabras nuevas, algo nuevo de literatura española y a reflexionar. Hablan de emociones y sentimientos y de cómo cada lector puede interpretar esto de una forma diferente.

**Sesión 3. “Poesía”:** Todos señalan que han aprendido poemas y autores en español que no conocían; también mencionan la rima. Un alumno escribe que ahora puede entender poesía en otra lengua; y otro que ha empezado a leer poesía y que le gusta.

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Han aprendido textos nuevos divertidos, en especial la greguería. También nombran a Quino y textos de humor en español. Vuelven a decir que han aprendido palabras nuevas.

**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”:** Indican que han aprendido obras de García Lorca y, también, de Quim Monzó, así como aspectos sobre la lengua, cultura, cine, drama e historia de España. También responden dos alumnos que han vuelto a aprender sobre la función del narrador, tanto en literatura como en el cine. Otro alumno indica que ha aprendido a valorar subjetivamente los textos literarios.

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”:** La mayoría precisan que han aprendido obras, datos e informaciones de autores españoles e hispanoamericanos, hablan de Borges y Lorca (los más nombrados) y también de Cervantes y de *Un perro andaluz* (Buñuel y Dalí, 1929). Además, un alumno dice que ha entendido que necesita mejorar sus conocimientos sobre la historia en general de España y otro que la literatura no tiene confines.

Es vital esta primera pregunta, ya que se conoce justo al terminar la sesión la percepción de los estudiantes de lo que realmente han aprendido y, por tanto, lo que posiblemente quedará más en su memoria y conocimiento para su futuro. De hecho, es muy positivo que haya una coincidencia en todas las sesiones entre lo que ellos piensan que han aprendido y los objetivos prioritarios de esa sesión en concreto.

Destaca, también muy positivamente, cómo hay procedimientos que han activado o aprendido, teniendo en cuenta que se trata de la enseñanza de una L2; tal es

el caso de reflexionar sobre literatura o, incluso, se refieren a reflexionar sin especificar nada en concreto. Lo mismo sucede con la poesía, que sin ser lectores en su L1 se muestran ahora interesados en ella, o con los textos breves (microrrelatos).

En general, se puede afirmar que los discentes perciben que han aprendido sobre aquellos autores, obras, géneros e informaciones que son novedosos para ellos sobre la lengua, la cultura, la historia, la literatura y el arte en español. Ese aprendizaje también lo extienden a cuestiones más procedimentales, como la comprensión léxica, pues aprenden palabras nuevas en su contexto; así como la interpretación de los textos literarios, en aspectos como detección de elementos de las obras literarias (narrador) y valoración personal sobre la literatura.

## **2. ¿PIENSAS QUE ES ÚTIL APRENDER ESTE TIPO DE COSAS? ¿POR QUÉ?**

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Todas las respuestas son afirmativas. En general se nombra que son cosas interesantes e importantes; también que son novedosas, que no se tratan normalmente y que mejoran la manera de pensar. Según la percepción de un estudiante, esto hace que participen más activamente.

**Sesión 2. “Narrativa”:** Todas las respuestas son afirmativas. Las causas son muy variadas: porque desarrollan sus opiniones sobre textos literarios; les desarrollan interiormente; mejora su nivel de español y cultura; y se aprenden cosas nuevas.

**Sesión 3. “Poesía”:** Todos los estudiantes contestan de forma afirmativa, excepto uno que lo dejó en blanco. Responden que es útil para las personas que no les gusta la poesía; también porque les gustaron las poesías y los dibujos; para comprender mejor la realidad y la literatura; y, por último, una respuesta más personal: para ampliar la personalidad.

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Todas las respuestas han sido afirmativas. En general, manifiestan que es útil porque es siempre positivo aprender cosas nuevas de la literatura y de la vida. Destacan la importancia del humor en la literatura y la cultura de un país. También hablan de que sirve para trabajar en grupo y el desarrollo intelectual.

**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”:** Todas las respuestas son afirmativas. Piensan que la sesión ha sido útil por el uso del cine y se ha mostrado la literatura desde otros puntos de vista. También hablan de la importancia de desarrollar su conocimiento, de conocer maestros como Lorca y de aprender a dar su opinión.

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”:** Todas las respuestas son afirmativas. Explican que la razón principal es por el conocimiento mayor de la cultura y el arte en lengua española. Nombran al surrealismo como movimiento importante.

Hay que resaltar que todas las respuestas sin excepción han afirmado que es útil aprender este tipo de temas y trabajo. La percepción general de los estudiantes es que es útil el trabajo que están haciendo porque aprenden sobre literatura, cultura y arte, que es importante, y porque son cuestiones novedosas para ellos.

Ahondando un poco más en el análisis, se puede observar que su valoración positiva se debe a que diferencian dos tipos de utilidades. Por un lado, aquellas obras e informaciones sobre autores, géneros y corrientes que reciben, que ellos perciben como algo relevante e importante en su formación lingüística y cultural como estudiantes de una L2, en este caso, de lengua española. Por otro lado, aspectos más procedimentales que tienen que ver con su desarrollo personal y social, como es la integración en un grupo, implementación de su capacidad interpretativa y crítica, lo cual redundará en su personalidad e intelecto. Obviamente, ambas utilidades son sinérgicas, pero parece conveniente observar cómo su percepción nos lleva a esa naturaleza dual en cuanto a la

utilidad del trabajo que han ido haciendo en estas seis sesiones sobre literatura en español como L2.

### **3. ¿QUÉ DIFICULTADES HAS TENIDO PARA COMPRENDER LOS TEXTOS (ESCRITO, AUDIO, VÍDEO, ETC.)?**

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Todas las dificultades vienen por desconocimiento de algunas palabras y al escuchar el audio “La púa”, de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (2006). Incluso un alumno considera, dentro de este apartado, que fue aburrido el audio antes aludido; quizá que un texto sea aburrido para ellos (o la forma de transmitirlo) pueda considerarse como una dificultad más.

**Sesión 2. “Narrativa”:** De los seis alumnos tres explican que no han tenido dificultades o, simplemente, alaban los textos. El resto alegan las mismas dificultades de siempre, las dificultades léxicas. También, aunque más interesante, un alumno se refiere a algo de dificultad del microrrelato *Propuesta de ejercicio de mestizaje* (Bartolomeu, 2001), que se leía de derecha a izquierda y de abajo a arriba.

**Sesión 3. “Poesía”:** Un alumno dice que no ha tenido problemas. El resto se refieren a problemas de comprensión léxica y con la escucha de la canción *Veneno en la piel*, de Radio Futura (1990). Otro alumno habla de la dificultad de la poesía y que se necesita más tiempo para analizarla.

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Dos de los alumnos dicen no haber tenido dificultades. El resto vuelve a hablar de problemas léxicos; incluso uno explica que por eso ha podido disfrutar del texto. Otro se refiere a que al principio no entendía de qué trataban las greguerías que han leído.



**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”** : Cinco de los seis alumnos dicen que no han tenido dificultades o que los textos no han sido muy difíciles. El sexto reconoce falta de vocabulario.

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”**: Un alumno dice que no ha tenido dificultades. El resto tienen dificultades de comprensión de vocabulario, en concreto un alumno se refiere al texto *In memoriam J.F.K.*, de Jorge Luis Borges (1998). También el cortometraje surrealista *Un perro andaluz*, de Buñuel y Dalí (1929), les plantea dificultades para comprender el significado de las imágenes.

En todas las sesiones hay varios alumnos que no percibían que hubieran tenido problemas para entender los textos. Incluso en la Sesión 5, donde se alternan textos literarios, cinematográficos y teatrales, solo un alumno tuvo dificultades, lo cual puede ser debido a que las imágenes ayudan a contextualizar los diálogos. Por contra, en la Sesión 6 es en la que más dificultades tienen, sin duda, por la complejidad simbólica de dos textos: *In memoriam J.F.K.*, de Jorge Luis Borges (1998) y *Un perro andaluz*, de Buñuel y Dalí (1929).

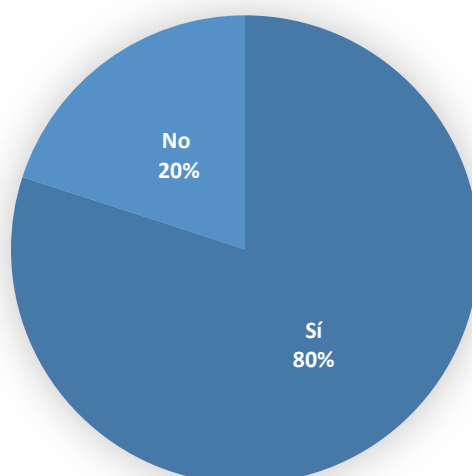
Las dificultades se centran en cuestiones léxicas; es decir, en el no conocimiento de algunas palabras que aparecen en los diversos textos. También, como se muestra en la Sesión 3, la poesía les es más difícil de comprender que la narrativa. Otra cuestión que les ha resultado dificultosa es la comprensión de audios, sobre todo el recitado grabado de un fragmento de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez (2006) y, en menor medida, la canción de Radio Futura *Veneno en la piel* (1990). En las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, al ser un género plagado de giros sutiles, también encuentran dificultades de interpretación

#### 4. ¿CONOCÍAS TEXTOS SIMILARES EN TU LENGUA?

Como se observa en las figuras posteriores, en general se puede afirmar que los alumnos en todas las sesiones conocen textos similares en su L1 (incluso en la sesión 4 el 100% de los alumnos contestaron que sí). A veces encuentran paralelismo con algunos autores en sus lenguas (aluden al escritor francés José Kessel, porque trata las relaciones entre hombres y animales, por Juan Ramón Jiménez y *Platero y yo*; a Víctor Hugo y Verlaine; al poeta flamenco, Paul van Ostaïjen, que tiene un estilo parecido a Borges en *In memoriam J.F.K.*; y un texto dramático en dialecto de Amberes similar a *La casa de Bernarda Alba*). Sin duda, los microrrelatos (por eso en la sesión 3 el resultado ha sido diferente al del resto de las sesiones) y las greguerías son los géneros que más han sorprendido a los alumnos por no tener referencias en su lengua, aunque un alumno explica que conocía *El dinosaurio*, de Monterroso. También se puede resaltar que a un alumno le ha llamado la atención el álbum ilustrado *Zoom* (Banyai, 2012), ya que nunca había visto nada que se le pareciera.

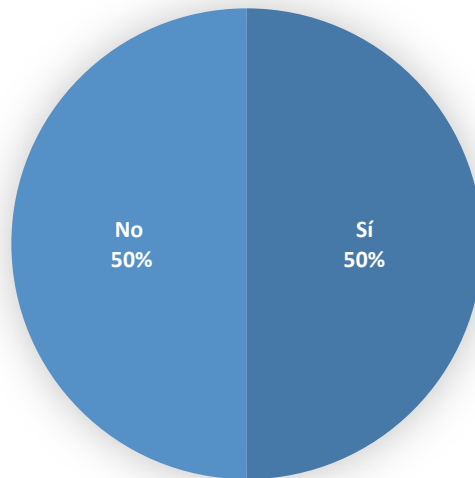
Figura 32

¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 1. "Literatura"



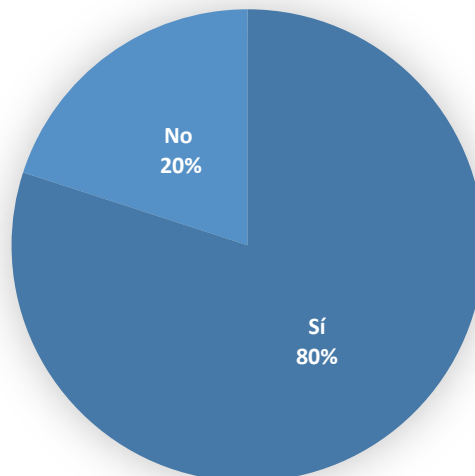
**Figura 33**

*¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 2. "Narrativa"*



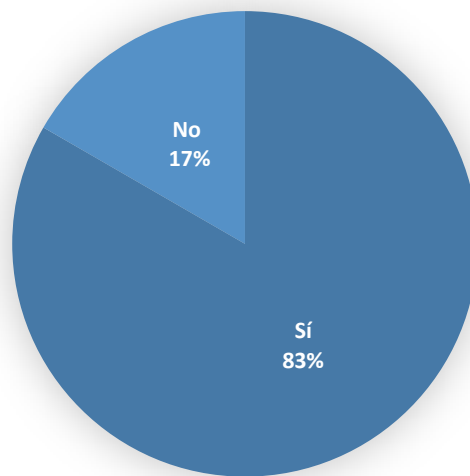
**Figura 34**

*¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 3. "Poesía"*



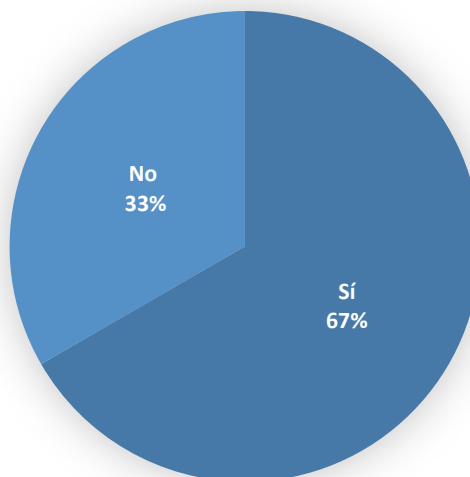
**Figura 35**

*¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”*



**Figura 36**

*¿Conocías textos similares en tu lengua? Respuestas Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”*



## 5. ¿TE HAN GUSTADO LOS TEXTOS? ¿CUÁLES? ¿POR QUÉ?

Como se observa en las figuras posteriores, se puede afirmar que la gran mayoría de los textos tratados son del agrado de los estudiantes (existe unanimidad en las sesiones 1, 2 y 4); solo algún comentario negativo aislado de tres alumnos sobre dos poemas (*Preguntas*, de Teresa de Calcuta, por ser aburrido y demasiado políticamente correcto y *Canción del muchacho de siete corazones*, de García Lorca (2014), por no gustarle este tipo de poemas en ninguna lengua) y una obra dramática (*La casa de Bernarda Alba*).

Este gusto por los textos que se han llevado a clase se deja sentir con más fuerza en aquellos, cualesquiera que sea el género, que les resultan más sencillos, divertidos y creativos; por ejemplo, el cómic de Quino sobre *Caperucita Roja* (Minguella, 2009), los fragmentos de las novelas *Sin noticias de Gurb* (Mendoza, 2001) y *Manolito Gafotas* (Lindo, 2012), el texto *Preguntas* de Teresa de Calcuta y poemas no demasiado complejos como *Objetos* de Octavio Paz, *Vida* de José Hierro y, sobre todo, el *Poema XX* de Pablo Neruda. No obstante, el poema “Denominación de origen”, del libro *Los mundos marginados (poemas de cárcel)* (González, 2000), les ha gustado por su originalidad y, en el caso de uno de los alumnos, porque es un lector de poesía.

Habría que resaltar que las propuestas que más han destacado los alumnos como las mejores y que más les han gustado son textos que además se han complementado con versiones en cine o música. Este es el caso del poema de Federico García Lorca *Canción del muchacho de siete corazones* (2014), que se acompañó de una versión del este poema de Ana Belén (1998); la obra dramática del mismo autor *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2001), cuyo mismo fragmento visionaron después en el largometraje homónimo de Mario Camus (1987); y el cuento *La fuerza de la voluntad* de Quim Monzó (2006), que leyeron antes de ver la parte correspondiente en la película *El porqué de las cosas* de Ventura Pons (1994).

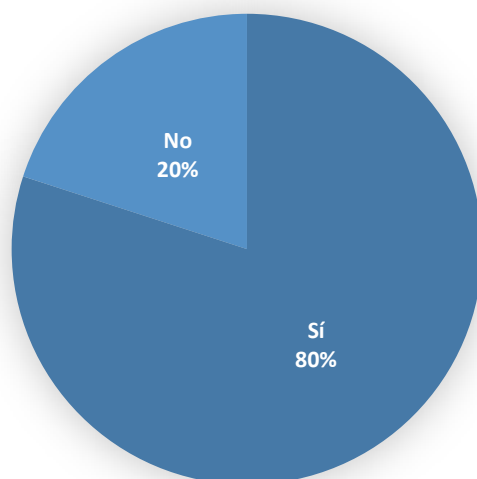
Sucede lo mismo con los textos en los cuales ha habido una explotación lúdica y muy dinámica. Por ejemplo, con el álbum ilustrado *Zoom* (Banyai, 2012), que tuvieron que ir adivinando qué sucedía tras cada sorprendente ilustración; con el fragmento que

leyeron de *Platero y yo* (2006), que, además de escuchar un recitado en audio, tuvieron que adivinar entre dos textos similares cuál era el verdadero; y el microrrelato *Naufragio* (Shua, 2009) y la obra de teatro *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2001), ambas fueron dramatizadas por los estudiantes.

Sin duda, la posibilidad de interactuar con modelos que les son más habituales (cine, música o cómic), así como un trabajo previo o posterior lúdico y divertido, hace que los alumnos se sientan más cercanos a esos textos y los integren mejor en su mirada estética. Principalmente, los estudiantes prefieren que esa interacción parta de textos y actividades orales, como serían videos, conversaciones y canciones, como propone Cortés (2013, p. 69). Con esto no se quiere decir que no sea importante el texto escrito, sino que habrá que buscar una complementación entre textos literarios y paraliterarios que les interesen y les motiven para llegar a obras que realmente les dejen huella, tanto clásicos del pasado como actuales.

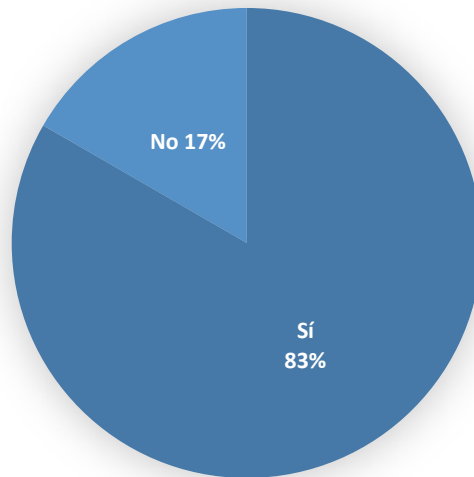
**Figura 37**

*¿Te han gustado los textos? Respuestas Sesión 3. "Poesía"*



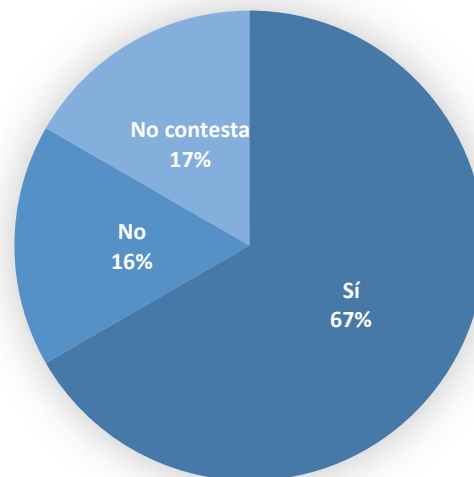
**Figura 38**

*¿Te han gustado los textos? Respuestas Sesión 5. "Literatura, cine y teatro"*



**Figura 39**

*¿Te han gustado los textos? Respuestas Sesión 6. "Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges"*



## 6. ¿QUÉ DIFICULTADES HAS TENIDO AL HACER LAS ACTIVIDADES?

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Un alumno responde que le faltaba tiempo para leerlo todo tranquilamente; otro que estaba muy cansado (pero que le gustaría seguir haciendo este tipo de trabajo). Los otros tres: uno no responde nada, otro dice que no ha tenido dificultades para hacer las actividades y el último explica que siempre es difícil entender la literatura, pero que estos textos eran buenos y bastante fáciles.

**Sesión 2. “Narrativa”:** Un alumno manifiesta que tiene problemas de concentración por el cansancio de los exámenes. Los otros cinco o no responden o dicen que no han tenido dificultades; uno argumenta que fueron textos “amables”.

**Sesión 3. “Poesía”:** Un alumno alude al cansancio. Los otros cuatro o no responden o dicen que no han tenido dificultades; un alumno argumenta que los textos fueron divertidos.

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Un alumno explica que ha tenido problemas en encontrar su otra mitad de la greguería. Los otros cinco explicitan que no han tenido dificultades en particular.

**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”:** Un alumno dice que el vocabulario; dos explican que el cansancio, aunque uno dice que han sido fáciles. El resto no han tenido dificultades.

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”:** Un alumno argumenta que la escritura automática es difícil; otro vuelve a señalar problemas de concentración. Los otros cuatro no tienen dificultades; incluso uno de ellos explica que te guste algo es lo mejor para combatir las dificultades al aprender.



Al analizar las respuestas de todos los alumnos en todas las sesiones, queda claro que la percepción general de los estudiantes es que no han tenido dificultades para llevar a cabo las actividades propuestas. Muy puntualmente han tenido problemas, pero casi siempre externos: cansancio y falta de concentración. Solo en cuatro ocasiones se han referido a problemas de las actividades y textos en sí: falta de tiempo para leerlos, falta de vocabulario (esto sería más textual), problemas para completar su greguería con su pareja y dificultad para la escritura automática. Argumentan que, en general, no han tenido dificultades porque los textos les parecen sencillos y amenos.

### **7. ¿HABÍAS HECHO ANTES ACTIVIDADES DE ESTE TIPO?**

---

En las sesiones 1, 4, 5 y 6 se puede decir que, aunque existe bastante igualdad, hay más alumnos que han hecho este tipo de actividades en el pasado, especialmente en la Sesión 1 (véase figuras de posteriores). Principalmente en asignaturas de literatura (hay dos alumnos que estudian Filología en su país), en Secundaria o en clases de idiomas, principalmente actividades que integren vídeo y audio.

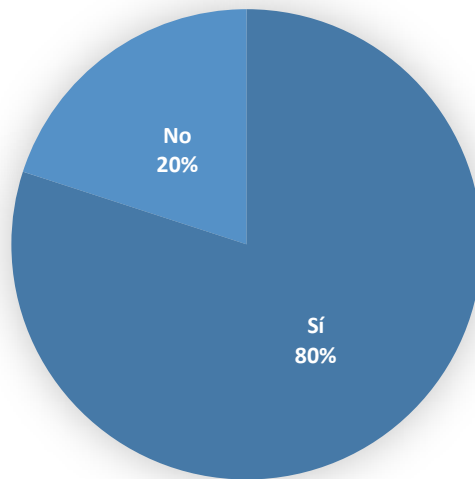
En cambio, en las sesiones 2 y 3 existe una mayoría de respuestas negando que alguna vez hayan hecho actividades de este tipo. Recordemos que en la Sesión 2 se leyeron y se hicieron actividades sobre narrativa, principalmente microrrelatos; y en la Sesión 3 se trabajó con diferentes propuestas poéticas. En ambas sesiones la dinámica fue especialmente dinamizadora, para compensar que los microrrelatos eran densos en su temática y forma y, también, para contrarrestar el poco interés generalizado de los estudiantes por la poesía. La consecuencia de esto fueron clases con mucha interacción, con actividades lúdicas, donde los alumnos tenían que usar su capacidad creativa. Sin duda, esta dinámica en este tipo de textos les ha hecho a los estudiantes tener la percepción de que son actividades novedosas para ellos.

A veces responden que ya han hecho este tipo de actividades en las clases anteriores, lo que corresponde a que van identificando una manera diferente de enfocar el estudio de la literatura en comparación con su docencia en L2 y L1. Obviamente, hace referencia a actividades comunicativas, donde prevalecen los textos reales y afines a los

alumnos, la interacción, el vacío de información y el uso real de la lengua para sus intereses; es decir, una enseñanza centrada en los alumnos.

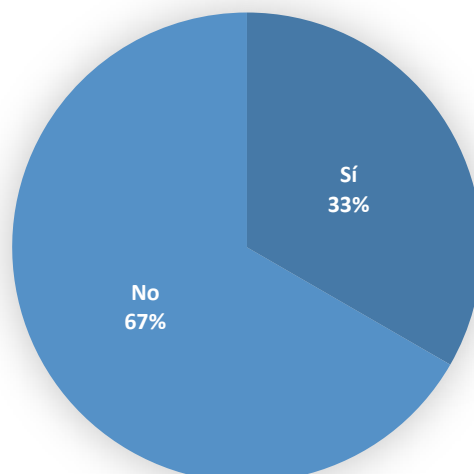
**Figura 40**

*¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 1. "Literatura"*



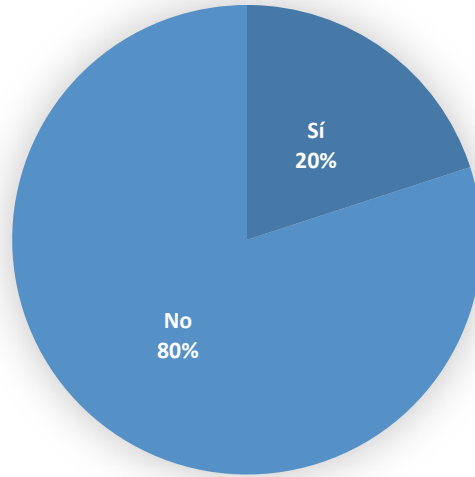
**Figura 41**

*¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 2. "Narrativa"*



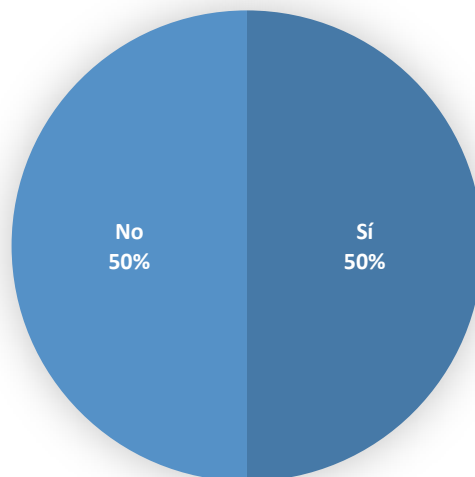
**Figura 42**

*¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 3. "Poesía"*



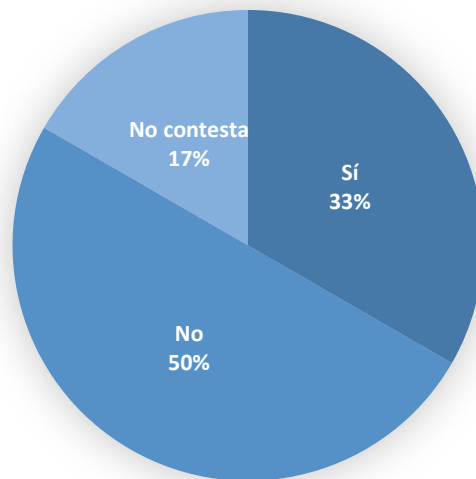
**Figura 43**

*¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 4. "Literatura y humor"*



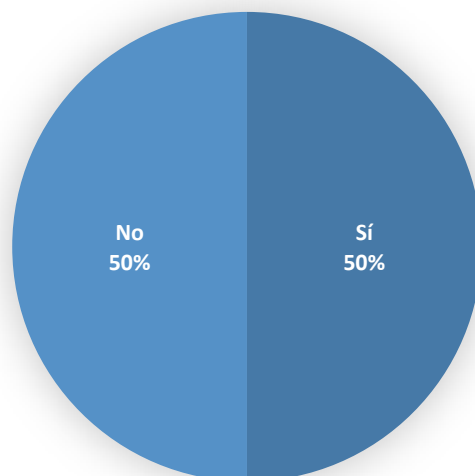
**Figura 44**

*¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 5. "Literatura, cine y teatro"*



**Figura 45**

*¿Habías hecho antes actividades de este tipo? Respuestas Sesión 6. "Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges"*



## **8. ¿TE HAN PARECIDO INTERESANTES LAS ACTIVIDADES? ¿CUÁLES? ¿POR QUÉ?**

---

Lo más reseñable es que en todas las respuestas, y en todas las sesiones, los alumnos muestran su interés por las actividades que se han ido proponiendo en las seis sesiones, como se observa en las figuras 53 y 55 (en la sesión 1, 2, 3 y 5 hay unanimidad en las respuestas). La razón principal es que les facilita la lectura y comprensión de los textos literarios de clase. También citan que les ayuda a mejorar su capacidad de pensar y de comunicarse. Volvemos, una vez más, a que los estudiantes valoran especialmente aquello que les hace tener interacción con lo tratado en el aula, en este caso con la literatura.

En cuanto a las actividades en concreto que más les han interesado a los alumnos, eligen aquellas que tienen un mayor dinamismo, que son novedosas e, incluso, un matiz lúdico. Por ejemplo, el trabajo con diferentes biografías, que se presentó como si fuera un juego por descubrimiento; la escritura automática a partir del corto surrealista; en esta misma línea, las actividades de vídeo son muy bien recibidas; crear a partir pequeños textos o poemas para que ellos tengan que hacer de narradores, poetas o dibujantes; y, por supuesto, las dramatizaciones de textos dramáticos o no dramáticos, con la motivación que tiene este tipo de tareas de un trabajo en equipo.

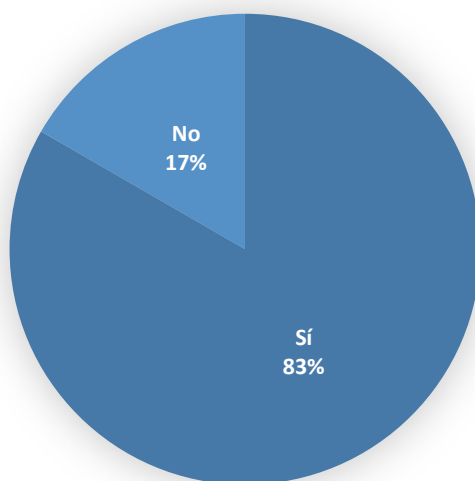
Resultan muy esclarecedores estos resultados, en donde se constata la interacción de los estudiantes con respecto a los textos y las actividades propuestas alrededor de la literatura. Puede suceder que la percepción del docente no sea la misma que tienen sus alumnos con respecto a la interacción en el aula, así como las expectativas a priori del docente.

El papel del docente, en este caso, es importante: no olvidemos el síndrome de Pigmalión o la profecía autorrealizable por la que una percepción positiva o negativa de uno o las expectativas creadas por el docente o el entorno condicionan a menudo las actitudes y comportamientos de los participantes en una situación comunicativa. (Moreno y Tuts, 2007, pp. 1200-1201)

En el *Diario del profesor-investigador* (apartado 4.2.4.1.) se ha podido observar como el docente tenía a veces la percepción de que los alumnos no interaccionaban y participaban lo suficiente; sin embargo, el análisis e interpretación de estos cuestionarios demuestran que los discentes tuvieron la percepción de haber participado y activado en las diferentes sesiones, haciendo que la conexión fuera con los textos, con el docente, los compañeros y con ellos mismos.

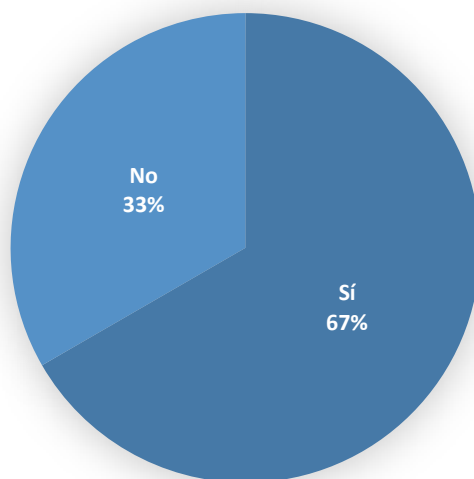
**Figura 46**

*¿Te han parecido interesantes las actividades? Respuestas Sesión 4. "Literatura y humor"*



**Figura 47**

*¿Te han parecido interesantes las actividades? Respuestas Sesión 6. "Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges"*



**9. ¿LAS ACTIVIDADES TE HAN AYUDADO A COMPRENDER Y DISFRUTAR MEJOR LOS TEXTOS? ¿CUÁLES? ¿POR QUÉ?**

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Todos los alumnos especifican que las actividades les han ayudado a comprender los textos.

**Sesión 2. “Narrativa”:** Excepto un alumno que no contesta, los otros cinco afirman que sí que les han ayudado a comprender los textos.

**Sesión 3. “Poesía”:** Excepto un alumno que no contesta, el resto sí que afirman que les han ayudado las tareas.

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Dos alumnos responden que han entendido los textos sin necesidad de las actividades; otro no responde. Los otros tres estudiantes dicen que sí les ha ayudado, ya que su percepción ha sido que cuanto más hablas y buscas, más conoces sobre ese texto.

**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”:** Menos un alumno, que no ha contestado, el resto dicen que sí les han ayudado las actividades a la comprensión textual.

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”:** Excepto un alumno que no contestó el resto vuelve a responder que las actividades les han ayudado a entender mejor los textos. Ahora bien, en el caso de esta sesión han sido mucho más específicos en cuanto a señalar actividades concretas para esta mejor comprensión literaria. Cada alumno ha resaltado una actividad en concreto, poniendo de manifiesto la diversidad que siempre encontramos en el aula.

Al analizar estas respuestas se observa como prevalece que los alumnos piensan que las actividades que han hecho les han servido para comprender mejor los textos literarios; sin embargo, apenas se refieren puntualmente a que les haya ayudado a disfrutar más de estos. Es muy posible que, al tratarse de un contexto académico, ellos

no valoren especialmente este aspecto; quizá es también posible que al responder que entienden los textos ellos incluyen de forma implícita ese disfrute estético.

La literatura es un tipo de comunicación, a diferencia de otros textos verbales, que ha sido creada para el disfrute del lector, cualesquiera que sea ese disfrute según el receptor y su motivación lectora, incluido el lector en L2 (Albadalejo, 2007). De ahí la importancia de fomentar este disfrute por parte de los docentes, para “aprovechar el potencial de cuestionamiento que existe en cada alumno para relacionarse con el mundo de una forma más consciente, menos pasiva y, además, estimular, ejercitar y disfrutar de su capacidad creativa” (Fondo, 2020, p. 134).

Además, se repite en todas las sesiones la percepción de los alumnos de que al dialogar, debatir y hacer las actividades se amplía la comprensión de los textos, incluso a concentrarse mejor: por ejemplo, un alumno resalta que al principio no entendía bien las greguerías, pero que al hacer la actividad de unir las dos mitades ha entendido mejor la idea de greguería; a otro le ha sucedido lo mismo al hacer una actividad dibujando a partir de poemas; y otro se refiere a la actividad de lectura rápida sobre el texto de Borges *In memoriam J.F.K.*, ya que afirma que ayuda a desarrollar la imaginación.

Esta interacción también la perciben como favorable cuando se trata de crear a partir de los textos o relacionarlos con otras propuestas artísticas, como pueden ser dibujos, cine o música: ver un corto como apoyo a un relato, escribir de forma automática a partir de una película o confrontar un poema musicalizado con su poema original. Como explica de Vicente-Yagüe (2020), esta amplitud textual hace que las competencias del receptor se activen para decodificar los nuevos significados:

La transposición formal de las artes también exige la competencia del receptor, que debe disponer de las herramientas necesarias para que los mecanismos interartísticos cumplan su cometido semántico. No se trata de traducir la música en literatura, ni la literatura en música, sino de conectar los significados a favor de un nuevo sentido entrelazado. (p. 151)

Todo lo anterior es la constatación de lo que ya se trató en el marco teórico: bajar a la literatura de su pedestal (véase el apartado 2.2.4.1. de esta tesis). Se puede



afirmar, entonces, que los alumnos han recibido de forma muy positiva este acercamiento a la literatura por medio de actividades *menos literarias*.

#### **10. ¿LAS ACTIVIDADES ESTÁN CENTRADAS EN EL PROFESOR O EN EL ALUMNO? ¿POR QUÉ?**

---

Como se muestran en las figuras posteriores, durante todas las sesiones responden que las actividades están centradas bien en el profesor y alumnos, bien solo en los alumnos. El argumento general para la primera opción es que ambos se nutren de las actividades, están centradas en el docente porque son facilitadoras para impartir las clases; y lo están en los alumnos porque ellos aprenden y comprenden mejor los textos. Sobre la segunda opción, la más señalada, los alumnos tienen la percepción de que son actividades centradas en ellos porque les animan a participar, a pensar, a estar concentrados, a disfrutar de los textos, en definitiva, a comprenderlos mejor.

Se observa nuevamente la valoración positiva que los estudiantes hacen de su interacción en el aula, ya que tienen la sensación de que su voz es escuchada y pueden así aprender más. De ahí la fluctuación en sus respuestas de que las actividades estén centradas en el profesor y alumno o solo alumno, porque, según se infiere de sus respuestas, los estudiantes perciben el trabajo que han hecho como un *todo simbiótico* que activa y motiva sus competencias y actitudes para proseguir en ellos el proceso de enseñanza.

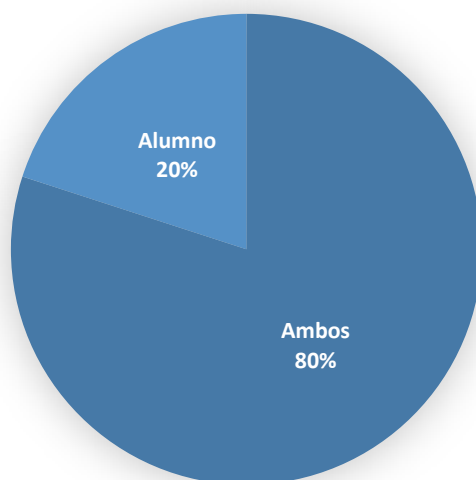
Este camino hacia la concienciación del profesorado de centrar su docencia ya está bastante arraigado en la didáctica del español como L2/LE (Morimoto et al., 2015). Por tanto, creemos que esta también es la senda al tratar los textos literarios en L2/LE, aunque para ello haya que romper con algunos de los prejuicios existentes todavía en el profesorado sobre la literatura (Véase el apartado 4.1.). Suscribimos las palabras de Fornés (2019), desde el Instituto Cervantes de Tánger:

En primer lugar, debemos plantear siempre que el agente del objetivo de aprendizaje es el alumno y que el propósito último que perseguimos en el

aula es que desarrolle las competencias que le permitan desenvolverse en español en situaciones de comunicación, de ahí que los iniciemos siempre con un «el estudiante es capaz de...». (p. 153)

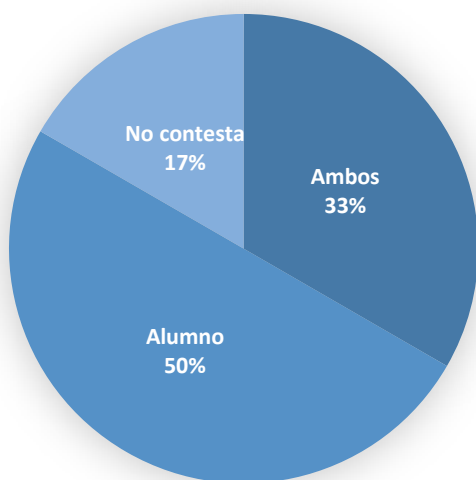
**Figura 48**

*¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 1. "Literatura"*



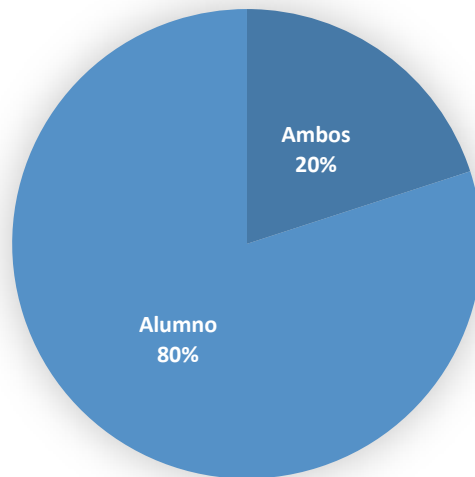
**Figura 49**

*¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 2. "Narrativa"*



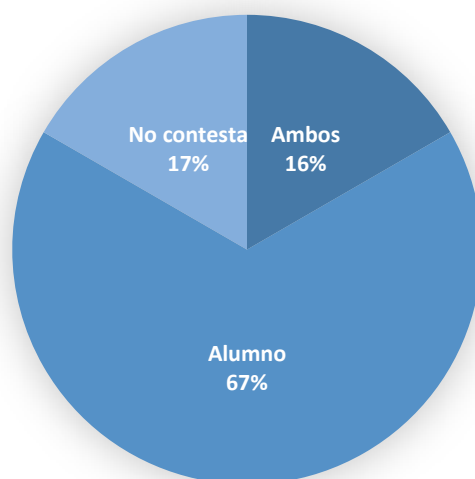
**Figura 50**

*¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 3. "Poesía"*



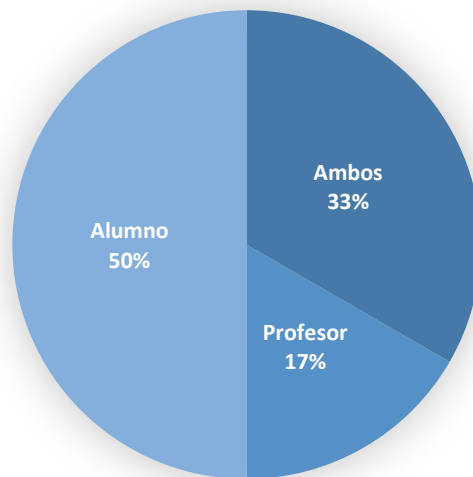
**Figura 51**

*¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 4. "Literatura y humor"*



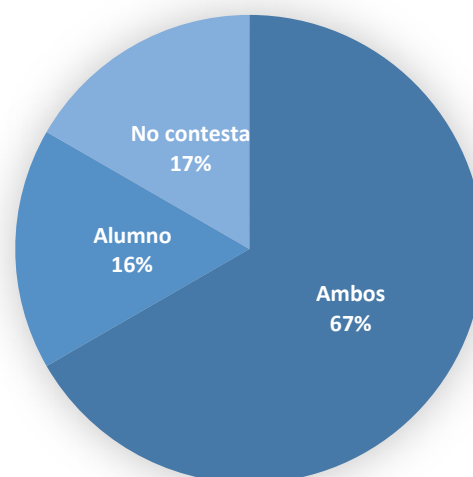
**Figura 52**

*¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 5. "Literatura, cine y teatro"*



**Figura 53**

*¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? Respuestas Sesión 6. "Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges"*



## **11. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS PREVIOS HAS UTILIZADO EN ESTA CLASE?**

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Excepto un alumno que no responde, el resto indica que utilizan sus conocimientos previos de literatura en L1, adquiridos en sus estudios anteriores. Además, mencionan su aprendizaje sobre escritura y también que han utilizado su manera de pensar.

**Sesión 2. “Narrativa”:** Excepto un alumno que no responde, vuelven a incidir en que han utilizado sus conocimientos de las clases de literatura o de lengua; añaden también sus conocimientos sobre géneros literarios, lectura y comentarios. Destaca cómo un alumno se refiere a su conocimiento temático sobre los celos, de sus clases de Sociología, pues en esta sesión uno de los textos narrativos trataba ese tema.

**Sesión 3. “Poesía”:** Un alumno no responde y otro utiliza la respuesta, en tono de humor, “Amor y fe”, al haber leído un poema de Teresa de Calcuta. Los otros se refieren a sus conocimientos de literatura en general o a su aprendizaje previo en el análisis de poemas en sus estudios de Filología de su país (dos alumnos cursan estos estudios).

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Un alumno no responde y dos tienen la percepción de no haber utilizado ningún conocimiento previo (aunque uno duda). Uno de los otros tres se vuelve a referir a sus conocimientos sobre literatura y otro de nuevo a su capacidad de escuchar, leer y comentar. Al haberse tratado la literatura infantil en esta sesión, estos tres alumnos coinciden en que usaron su fantasía o sus lecturas de cuentos en su niñez.

**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”:** Tres alumnos no responden esta pregunta. Uno vuelve a responder que ha utilizado sus conocimientos de literatura e historia; otro se refiere a que había leído anteriormente *La casa de Bernarda*

*Alba*; y otro explica que ha utilizado algunos recursos vistos en esta misma sesión.

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”:** Dos alumnos no responden.

Otros dos citan que conocían ya los textos vistos en clase y la película (*Un perro andaluz*). Los dos estudiantes restantes resaltan que han utilizado conocimientos aprendidos en las sesiones anteriores, en concreto se refieren a las introducciones del docente, los debates con los compañeros y utilizando “la sensibilización a la literatura” que ha adquirido este último mes.

En el análisis de las respuestas a esta pregunta se puede observar que los alumnos han tenido bastantes problemas para responderla, ya que hay algunas ausencias de respuesta. Además, no son capaces de explicar conocimientos previos específicos en su L1 en los que se han apoyado en estas seis sesiones sobre literatura. No obstante, los estudiantes tienen la percepción de haber utilizado principalmente sus conocimientos sobre literatura y análisis poético de forma general, que aprendieron en la Enseñanza Secundaria o en la Universidad.

También puntualmente refieren que ya conocían alguno de los textos o películas que se han tratado en clase. Sin embargo, es más reseñable que hayan mencionado el uso de su imaginación al haber tratado en clase el tema de la literatura infantil o su conocimiento aprendido sobre el tema de los celos, al haber leído un relato sobre esa temática. Esto nos conduce a que se produce una mayor percepción de la activación de esos conocimientos previos al tratar contenidos o textos que les resultan afines a sus preferencias o su pasado.

Por último, hay que destacar que en alguna ocasión se refieren a lo aprendido en estas sesiones de literatura como conocimientos que han ido usando en sesiones posteriores, por tanto, ahí estarían activando sus conocimientos sobre literatura en L2 y no en L1. Por un lado, esto nos puede llevar a afirmar que algunos alumnos piensan que están asimilando bien lo que están estudiando en estas clases de literatura en L2; por otro lado, volvemos a constatar las dificultades que tienen a la hora de identificar la

activación de conocimientos previos, puesto que anteponen lo aprendido en tan poco tiempo a toda su trayectoria como estudiantes en L1.

## **12. ¿DE QUÉ FORMA HAS RESUELTO LOS PROBLEMAS CON LOS TEXTOS Y LAS ACTIVIDADES?**

---

Como se comprueba en los gráficos posteriores, estamos ante la pregunta que ha suscitado las respuestas más similares entre unas sesiones y otras, sin que apenas encontremos variaciones significativas. Se pueden distinguir dos líneas muy claras en sus respuestas.

Por un lado, buscan ayuda externa cuando tienen dudas, bien en el profesor o en el diálogo con sus compañeros; lo cual nos lleva a la importancia de un adecuado clima comunicativo donde la interacción sea real y efectiva.

Por otro lado, utilizan sus competencias generales relacionadas con la atención (concentración) y, sobre todo, accionando su capacidad de pensamiento y análisis (reflexión). Muy importante esta percepción que ellos tienen sobre cómo han resuelto los problemas, ya que ellos tienen la creencia (o la han reforzado con este programa) de que la literatura necesita de reflexión para entenderla y disfrutarla adecuadamente.

Si se crea en el aula un clima adecuado, en este caso con unos textos literarios que les interesan a los alumnos y unas actividades que promueven la comunicación, entonces encontrar pequeños problemas en clase puede ser una motivación para que los alumnos encuentren alternativas y desarrollen competencias que impliquen estas soluciones. Como explica Aleksandrova (2017), estaríamos hablando de una doble vertiente en la motivación: aquello que les interesa y aquello que descubren:

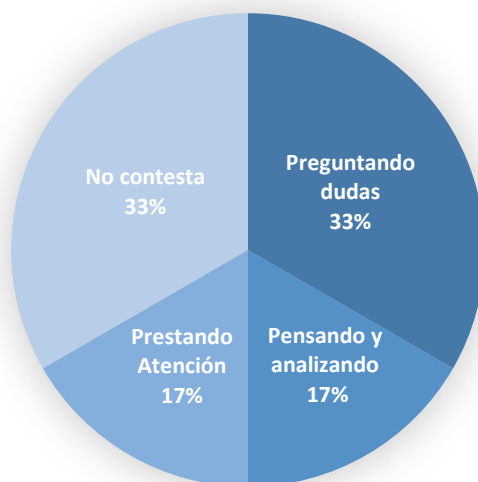
Pero también es aquella duda que nos asalta ante la resolución de un problema cualquiera, que nos hace esforzarnos y dar lo mejor de nosotros. Entonces, podríamos describir las dos caras de la moneda: la primera, asociada al bienestar y el contento ante el ejercicio de alguna tarea y la

segunda, la persistencia y el esfuerzo que consideramos necesario para superarnos, logrando con éxito algún objetivo concreto. (p. 42)

Como se explicó en el marco teórico (apartado 2.2.4.), lo anterior se entronca con la posibilidad de llevar la literatura a la enseñanza de español como L2/LE más allá de moldes y dogmas historicistas y academicistas. ¿Cómo? Bajo los preceptos de la enseñanza comunicativa: haciendo del error y del vacío de información un proceso para una comunicación holística e integradora. En nuestro caso, sirviéndonos de las diferentes posibilidades que nos ofrecen los textos literarios, los problemas los han resuelto a través de dos conceptos claves, heredados de la Didáctica de la Lengua y que se va introduciendo en la enseñanza de L2/LE: la lectura y el aprendizaje dialógicos (Piquer, 2016).

**Figura 54**

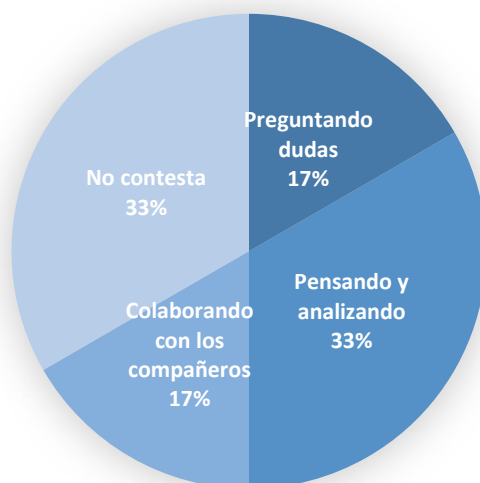
*¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 2. "Narrativa"*





**Figura 55**

*¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 3. "Poesía"*



**Figura 56**

*¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 4. "Literatura y humor"*



**Figura 57**

*¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 5. "Literatura, cine y teatro"*



**Figura 58**

*¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades? Respuestas Sesión 6. "Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges"*



### 13. ¿QUÉ CAMBIARÍAS PARA MEJORAR LA CLASE DE HOY?

---

**Sesión 1. “Literatura”:** Dos alumnos dicen que se hubiera necesitado más tiempo y discusiones más amplias. Un alumno explica que prefiere escribir menos, que se pierde mucho tiempo y que es más interesante y útil leer y hablar.

**Sesión 2. “Narrativa”:** Un estudiante contesta que faltó algo de cine, quizá al haber leído textos narrativos. Además, uno de ellos añade que se hubiera necesitado más participación de la clase.

**Sesión 3. “Poesía”:** Al tratarse de textos poéticos, dos alumnos explican que hubieran necesitado más tiempo para entender textos poéticos; otro, que más alumnos para hacer las actividades. En cambio, otro estudiante dice que ha sido excesivamente extensa la sesión. Otro, que le ha parecido una pérdida de tiempo dibujar los poemas (paradójicamente, con anterioridad fue alabada esta actividad por otros alumnos).

**Sesión 4. “Literatura y humor”:** Dos estudiantes vuelven a repetir que ha faltado tiempo y otro contesta que le ha faltado concentración, como siempre.

**Sesión 5. “Literatura, cine y teatro”:** Un alumno incide en la falta de tiempo y otro que le hubiera gustado ver algún cortometraje más basado en los cuentos de Quim Monzó (solo se vio uno).

**Sesión 6. “Tres autores. Cervantes, García Lorca y Borges”:** Solo un alumno repite que le ha faltado tiempo.

Se puede observar que hay una tendencia a pensar que no les ha faltado nada significativo en las sesiones, que todo estaba bien. Cuando se han referido a algún aspecto claramente tienen la percepción de que hubieran necesitado más tiempo para seguir entendiendo y analizando los textos literarios, especialmente en la sesión

dedicada a la poesía. También en algunas sesiones algún alumno ha echado en falta haber visto alguna película o cortometraje más, a pesar de que en varias sesiones han tenido la oportunidad de ver ficción cinematográfica. Esto abunda en que los alumnos prefieren la diversidad textual, sobre todo, textos audiovisuales. Puntualmente un alumno ha manifestado que ha sobrado escritura en la primera sesión o la actividad de dibujar poemas de la sesión dos.

Además, de forma constante en las seis, han manifestado su agrado con lo sucedido en el aula y que no hacía falta añadir o eliminar nada de forma notoria. Incluso, han alabado los materiales, los textos y los temas. Destacamos que un alumno se reafirma en que ha ampliado su definición de literatura.

Esta última respuesta del cuestionario nos lleva a recordar que en esta tesis se intenta también ahondar en el concepto y uso de la paraliteratura (apartado 2.1.4.) en la enseñanza de L2/LE, pero no como algo residual o alejado del arte —como podría ser llevar al aula como mensajes culturales el cómic o el cine—, sino como un continuum con obras literarias de otro calado. De este modo, utilizar ambos recursos para mejorar de forma conjunta la competencia literaria de los alumnos, ya que “la situación paradójica de la literatura es que jamás ha estado tan estrecha y profundamente ligada a las paraliteraturas” (Cantillo y Rojas, 2018, p. 14).

Una vez terminado el análisis e interpretación de todas las preguntas del cuestionario en todas las sesiones, a modo de síntesis, se enumeran las ideas principales que reflejan la percepción global de los alumnos después de haber analizado los cuestionarios finales:

- 1.** Existe una correspondencia entre los objetivos fijados en cada sesión y la percepción de lo que los alumnos creen que han aprendido.
- 2.** Los alumnos perciben que aprenden tanto contenidos y procedimientos literarios, como lingüísticos y culturales.

- 3.** Tienen la percepción de que lo que han ido aprendiendo es útil y novedoso para ellos por el valor de conocer aspectos literarios y culturales en español.
- 4.** También piensan que este trabajo es útil para su desarrollo personal y social.
- 5.** Los estudiantes tienen la percepción de que apenas han tenido dificultades para entender los textos literarios y paraliterarios propuestos, produciéndose las mayores dificultades para entender estos textos por su falta de conocimiento léxico.
- 6.** Los alumnos conocían textos y géneros similares a los vistos en estas seis sesiones, exceptuando los microrrelatos y greguerías.
- 7.** La mayoría de los textos propuestos les han gustado a los alumnos. Especialmente aquellos textos que se han presentado de forma más dinámica (poemas más canción, por ejemplo) y con una explotación didáctica más innovadora y que produjera su interacción.
- 8.** Los estudiantes no tienen la percepción de haber tenido especiales dificultades para hacer las actividades propuestas a partir de los textos literarios.
- 9.** Tienen la percepción de haber hecho actividades similares con anterioridad, excepto las actividades propuestas sobre narrativa y poemas breves.
- 10.** Los alumnos piensan que las actividades realizadas les resultan interesantes, ya que les facilitan la lectura y comprensión textual.
- 11.** Esa comprensión textual se favorece, según la percepción de los estudiantes, con actividades de diálogo y debates, así como la presentación de diferentes propuestas textuales y artísticas: cine, dibujo, música, teatro, cómic, etc.

Los alumnos consideran que las actividades están centradas en ellos, porque se les da la oportunidad de expresarse y de interactuar entre sus compañeros; no obstante, y en menor medida, también piensan que están centradas en el profesor, porque son actividades que les ayudan a impartir las clases.

- 12.** Los estudiantes perciben que han utilizado sus conocimientos sobre literatura en L1 en estas clases, aunque no especifican, en general, qué conocimientos.

Para concluir este análisis de los cuestionarios, y tras la observación detenida de lo que han percibido los alumnos, se puede hablar de un *entramado* o contexto favorable y comunicativo para la comprensión de los textos literarios. Este *clima* favorecedor para los discentes estaría formado por textos variados y afines a ellos — tanto en el fondo como en la forma—, por actividades que les estimulen a interactuar y por la actitud del profesor que haga de dinamizador de todo lo anterior.

En este sentido se explica Gallardo, tras un estudio con cuestionarios a alumnos sobre el uso de la minificción en clase español en Gotemburgo (Suecia):

...la efectividad del modelo confeccionado está condicionado por factores que están dentro y fuera del texto. Entre los factores que pueden facilitar o complicar el proceso de aprendizaje-enseñanza, se pueden mencionar la motivación, la variación, la forma de solucionar problemas en grupo, seguridad respecto de lo que se hace y dificultad del vocabulario. (2009, pp. 77-78)

De igual modo Hei, al cuestionar a estudiantes chinos de español sobre un trabajo en clase de comparación de poemas chinos-españoles:

...debido a la aplicación del método didáctico de comparación temática, que ha impulsado la participación de los alumnos en las clases y ha encendido su interés por el aprendizaje. De tal modo que las clases no consisten en la enseñanza y aprendizaje monótonos, sino en una interacción positiva entre profesores y alumnos. (2014, p. 301)

Y también en esta investigación en donde analiza Neila, a través de cuestionarios, a unos estudiantes que han participado en un curso de literatura por contenidos y a otros que ese curso de literatura lo han recibido por competencias:

Después de haber realizado esta experiencia didáctica, también creo que es importante señalar que mediante el enfoque por competencias se accede a los conocimientos explicados en la clase dando importancia a lo emocional y a los aspectos cognitivos, es decir, se aprende en y sobre la acción. (2014, pp. 540-541)

Con esto se llega al final del capítulo 4, en donde se ha intentado analizar, desde un punto de vista empírico, el hecho educativo de la competencia literaria en alumnos de español como L2/LE a través de diferentes miradas: el profesorado del Instituto Cervantes (4.1.), la creación de unas categorías de investigación a partir de la intervención docente (4.2.1., 4.2.2. y 4.2.3), la observación directa del docente-investigador (4.2.4.1.) y la voz en primera persona de los estudiantes (4.2.4.2.)

Con esta forma de proceder le estamos confiriendo a nuestra investigación una globalidad interpretativa que, como sucede con la literatura, parte de la individualidad de cada ser humano y continua hasta las relaciones en lo social.





**5.**

## **CONCLUSIONES GENERALES**



## **5.1.**

# **CONCLUSIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA**



## 5.1. Conclusiones sobre la investigación realizada

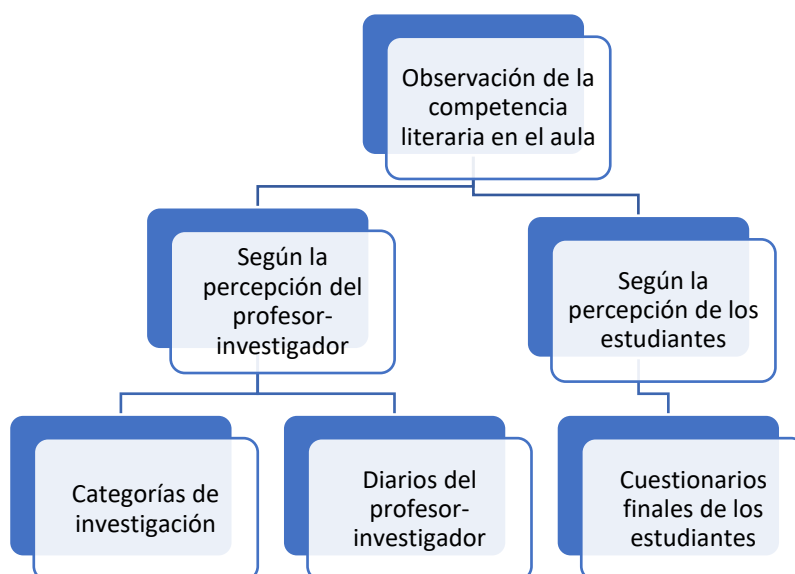
La esencia de esta tesis doctoral es el estudio de la competencia literaria en un contexto real de enseñanza de español como L2. Para que esto se pudiera llevar a cabo se establecieron diferentes modos de observación y, por ende, de recogida de datos para su análisis e interpretación. La triangulación de todos estos datos, ya analizados a lo largo de toda la tesis, es lo que nos guiará a través de estas conclusiones sobre la investigación realizada.

Una vez encontrado el contexto educativo, y para que tuviera sentido la investigación, se creó un programa de mejora de la competencia literaria para alumnos universitarios de español como L2. Este programa se basó en la utilización de textos literarios y paraliterarios en lengua española y en actividades comunicativas creadas *ad hoc* por el investigador. De este modo, al llevar al aula este programa en el contexto antes aludido, se pudieron extraer todos los datos que nos han servido para interpretar y reflexionar sobre cómo mejoran los alumnos en su competencia literaria.

A partir de la implementación de este programa, se crearon tres ámbitos observacionales para el análisis de la percepción del docente-investigador y de los estudiantes: la **observación directa** de las clases, a través de las transcripciones de cinco de las seis sesiones y el análisis de las categorías subyacentes; el análisis del **diario del profesor** después de las seis sesiones; y el análisis de los **cuestionarios** que los alumnos respondieron tras cada sesión (figura 59).

Figura 59

Proceso de la observación de la competencia literaria en el aula realizado en esta tesis



Es entonces cuando podemos inferir la primera conclusión: todo lo *diseñado a priori* se ha llevado a cabo tal y como se planteó en el proyecto de la tesis. Esto implica un matiz novedoso a este estudio, ya que no es habitual hallar tesis doctorales que traten la competencia literaria de forma holística en la enseñanza de español como L2 y que hayan centrado su análisis en una interpretación triangulada de lo sucedido con un programa específico literario y con una gran recogida de datos para su interpretación.

Después de este preámbulo, donde hemos especificado lo diseñado en esta investigación y también hemos confirmado su realización, es momento de esclarecer si los objetivos propuestos en esta tesis doctoral se han ido cumpliendo.

## OBJETIVOS PRINCIPALES

### PRIMER OBJETIVO PRINCIPAL

**“ESTUDIAR, NARRAR Y ANALIZAR CUÁL ES LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR AL LLEVAR A CABO COMO DOCENTE UN PROGRAMA ESPECÍFICO PARA LA ADQUISICIÓN Y MEJORA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS NO HISPANOHABLANTES, EN UN CONTEXTO ESPAÑOL Y CON UN NIVEL MEDIO-ALTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESPAÑOL”**

Se divide en siete subobjetivos implicados, que pasamos a desarrollar.

#### Primer subobjetivo

**“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE CÓMO ES EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”**

Este complejo proceso se enumera en la “Relación de las categorías establecidas del análisis de las clases” (en adelante, categorías de investigación), y se explica y ejemplifica en la “Percepción del docente” y en la “Percepción de los discentes”, donde se puede observar como a partir del discurso del docente, monogestionado y plurigestionado, se va consiguiendo la interacción de los alumnos con respecto a lo propuesto por el docente. Esta correlación docente-discente se hace cíclica al proponer textos literarios que logran conectar con los intereses de los alumnos, lo cual redundará en el aprendizaje. Más adelante se explicitan, usando también ejemplos, los diferentes tipos de intervenciones del docente y sus correspondientes en los discentes. Este proceso está conformado por intervenciones del docente para activar y reflexionar sobre conocimientos previos del alumno con respecto a la comunicación literaria, generar otros nuevos, resolver problemas con respecto a la L2, utilizar conocimientos universales y culturales, fomentar estrategias lectoras y de comprensión sobre textos literarios, así como la interpretación y valoración de estos. Todo este discurso del profesor tendrá un único objeto: la interacción del alumno con los textos y temas propuestos, de ahí que será fundamental la puesta en escena dialógica del docente, lo que hemos llamado las “Estrategias dialógicas a partir de textos y temas literarios”. Estas estrategias garantizan, junto con los textos, el aducto (*input*) que reciben de forma gradual los alumnos y su activación y participación en las diferentes propuestas

literarias. Esta naturaleza cíclica, antes referida, se constata entonces en la producción o educto (*output*) de los discentes. Esta correlativa producción se manifiesta en la comprensión y uso de léxico en L2, en la transferencia de su competencia literaria de L1 a L2, en el uso de sus conocimientos culturales, en la intervención directa sobre textos literarios (leyendo, comprendiendo, dialogando, interpretando, valorando, creando, jugando, dramatizando etc.) y debatiendo sobre temas a propósito de los textos tratados. Una síntesis de este proceso cíclico queda recogida en la figura 60.

**Figura 60**

*Síntesis del proceso cíclico de cómo mejoran los alumnos su competencia literaria*



Estas estrategias dialógicas del docente han ido más allá de aspectos exclusivamente literarios o culturales, intentando la integración al escuchar la voz de los estudiantes y que ellos se sientan escuchados para así valorar la comunicación literaria como un producto estético, pero también como parte de su desarrollo vital como ser humano, como explican Caro Valverde y González García:

La facultad de comunicarse en red reclama un diseño democrático de la educación literaria afianzado en el diálogo como estrategia básica del aprendizaje significativo, para que los docentes motivemos a los discentes a



expresarse, a sentirse integrados como personas con voz en el mundo escolar. (2009, pp.7-8)

¿Cómo podemos saber si este proceso se ha producido y si ha sido efectivo? Desde la percepción del docente-investigador, en primer lugar, habrá que tener en cuenta la cantidad y calidad de las intervenciones de los alumnos. Hemos constatado que una mayoría de las intervenciones de los alumnos son favorables, aunque también existe una ausencia de producciones o aquellas que no satisfacen los objetivos propuestos de la interacción. En segundo lugar, habrá que observar la actitud de los discentes ante estas interacciones; en este caso, incluso habiendo una mayoría de actitudes positivas, también se han encontrado negativas.

El diario del profesor-investigador también ha arrojado luz, según la percepción directa del profesor-investigador, sobre cómo es este proceso de aprendizaje, donde resaltamos las producciones, tanto del docente como de los alumnos, y las actitudes de los discentes. De hecho, si nos referimos al discurso del profesor se analiza el papel del profesor como guía y también su interacción con los alumnos, tal y como nos hemos referido en relación con las categorías, en los usos y estrategias monogestionados y plurigestionados del docente. Lo mismo sucede con las actitudes de los discentes ante los diferentes textos literarios, que se dividen en interacciones positivas, negativas y hacia textos paraliterarios.

La explicación e interpretación de todo este proceso de aprendizaje, al cruzar los análisis de las categorías de investigación y del diario del profesor, nos lleva a poder afirmar que este primer subobjetivo se ha cumplido completamente, al haberse podido observar la percepción del profesor-investigador en su conjunto.

### **Segundo subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE QUÉ ESTÁN APRENDIENDO LOS ESTUDIANTES”**

Desde la percepción del profesor-investigador, la interacción antes aludida en el primer subobjetivo da lugar a que los discentes fijen más su atención en ciertos contenidos y procedimientos, que finalmente consiguen interiorizar. En las categorías de

investigación se comprueba cómo estas interacciones se producen para activar su competencia literaria en L2, tanto en contenidos como en procedimientos, pero también se activan otras competencias en esta L2. Como ya referimos y justificamos en el marco teórico de esta tesis, existe un *continuum* entre adquisición de la competencia literaria y la competencia comunicativa; si se tratan contenidos literarios, si se establece esa interacción necesaria, llevan a contenidos culturales, léxicos, etc. Lo mismo sucede con procedimientos de lectura, análisis, juegos, valoraciones o debates a partir de textos literarios, para que esa comunicación sea efectiva se deben activar otras competencias de forma indirecta, como ha estudiado Palacios (2017).

En los diarios del profesor-investigador encontramos continuas referencias a que los alumnos aprenden aquello con lo que interaccionan, lo que verdaderamente les interesa y motiva. Esto nos lleva a que los objetivos de cada sesión se han ido cumpliendo siempre en función de si se ha utilizado ese diálogo real entre profesor-alumnos, alumnos-textos y alumnos-alumnos. También se puede observar que los discentes aprenden aquello que entienden, agravándose esto mucho más al tratarse de una L2 y un lenguaje más simbólico como el literario. Por tanto, aprenderán sobre textos que entiendan o que el docente sea capaz de hacérselos entender. ¿Cómo se produce esto? Adelantándose con explicaciones sobre léxico y culturales, con explotaciones didácticas motivadoras y proponiendo debates que les resulten cercanos a los estudiantes. De este modo, los alumnos se han sentido mucho más preparados para aprender, tanto contenidos como procedimientos. Así lo explica Natoli, al relatar una experiencia con la literatura también en español como L2/LE:

Este goce estético que experimentaban despertó en los alumnos sentimientos de profunda gratificación porque, en todos los casos, habían logrado superar el desafío inicial de abordar, transitar y comprender las obras y, además, habían podido realizar producciones escritas propias, a partir de sus interpretaciones personales, así como de sus conocimientos previos y de su creatividad individual. (2019, p.582)

Por todo lo aludido, se puede determinar que se ha estudiado suficientemente lo propuesto y, por tanto, que se ha cumplido este subobjetivo.

### **Tercer subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE QUÉ AYUDA A APRENDER Y MEJORAR A LOS ESTUDIANTES”**

Este subobjetivo también se ha ido desarrollando al ir analizando los datos, principalmente en el apartado “Percepción del docente”, donde se explican detalladamente con ejemplos todos los usos y estrategias del docente para ayudar a la mejora de la competencia literaria de los estudiantes. Del mismo modo, se explica pormenorizadamente en el apartado “Percepción de los estudiantes”, qué tipo de intervenciones de los alumnos con respecto a los textos literarios facilitan más su aprendizaje.

Al analizar el diario del profesor se han encontrado similares puntos de vista: conexión entre los textos leídos, la importancia de que el docente sea una guía para los discentes frente al texto literario y la necesidad de una presentación textual adecuada, cuya finalidad será siempre la interacción entre los estudiantes y la comunicación literaria, siendo la máxima expresión de esta comunicación el texto en sí.

Queda, pues, corroborado como este objetivo también se ha cumplido.

### **Cuarto subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE QUÉ DIFICULTADES ESTÁN TENIENDO LOS ESTUDIANTES”**

Este subobjetivo igualmente ha sido estudiado ampliamente al analizar las sesiones de las clases y extraer las categorías de investigación, ya que nos hemos detenido en varias ocasiones en fijar la mirada en aquellos usos de los alumnos que mostraban sus dificultades. Estas dificultades, según la percepción del profesor-investigador al trazar las categorías de investigación, se centran en cuestiones de desconocimiento de la L2 (aunque esto corresponde al subobjetivo 1.6.) y, sobre todo, en dificultades en la comprensión y análisis textual, como se explica detalladamente en las “Intervenciones sobre textos literarios no facilitadoras” y en “Percepción de los estudiantes”.

Del mismo modo, en el diario del profesor se encuentran continuas referencias de esas dificultades de los alumnos y cómo el docente intenta superarlas. Al leer el análisis e interpretación de este diario se comprueba cómo en la mayor parte de los ejes temáticos en los que se dividió existe una parte destinada a las dificultades de los docentes. La escasez del tiempo en las diferentes actividades ha sido una de las dificultades principales de los estudiantes, ya que, según se observa, eso lleva a acelerar demasiado las lecturas, actividades y debates, lo que redundará negativamente en la comprensión que necesitan los alumnos para progresar. Además, existe también un apartado dedicado a las actitudes de los discentes en el aula (también entre las categorías de la investigación), donde se pueden observar las actitudes positivas y negativas, siempre en correspondencia con aquello que le ha favorecido o le ha dificultado en clase.

Por todo lo referido, se puede afirmar que este objetivo se ha cumplido de forma satisfactoria.

### **Quinto subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE QUÉ MOTIVA A LOS ESTUDIANTES”**

Se vuelve a ver en las categorías de investigación cómo los alumnos participan e interaccionan de forma diferente cuando un texto literario les motiva, en especial cuando un tema subyacente del tema es tratado en la clase. Se encontraron cuatro temáticas en esta línea: actualidad, de su ámbito, controvertidos y universales. También se analizan pormenorizadamente las actitudes positivas y negativas del alumnado, siendo una buena guía de lo que a ellos les ha motivado durante el transcurso de las sesiones.

En el diario del profesor-investigador se constata cómo esa actitud positiva antes aludida es porque hay propuestas textuales que les resultan atractivas y motivantes. En concreto, se observa cómo la mezcla de diferentes géneros artísticos—música, cine, álbumes ilustrados, cómics, etc.— hace que los alumnos estén mucho más atentos y participativos; incluso se explicita la interacción con los textos paraliterarios y se resalta siempre el buen recibimiento por parte de los alumnos.

Como se comprueba, entre los análisis e interpretaciones de los datos referidos, se estudia y completa el quinto subobjetivo.

### **Sexto subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE CÓMO INFLUYEN LAS LIMITACIONES COMUNICATIVAS EN LA LENGUA META DE LOS ESTUDIANTES”**

Esta influencia de las limitaciones en L2 de los alumnos se analiza de forma muy precisa en las categorías de investigación, en los “Procedimientos limitadores”, donde se detallan e interpretan los procedimientos que limitan la comunicación literaria en L2, siendo principalmente errores y desconocimiento léxicos. Siguiendo en las categorías de investigación, como contrapunto a estas limitaciones, se estudian también las estrategias del docente para solventar estas limitaciones, bien a través de explicaciones o a través de interacciones directas ambas dentro del apartado “Usos y estrategias del docente”.

En el diario del profesor también se recogen entradas y se analizan las limitaciones en L2 de los estudiantes; sin embargo, no parece que estas limitaciones, excepto puntualmente, dificulten la decodificación y comprensión textual. Resalta al analizar los diarios del profesor, como también sucedió en las categorías de investigación, el valor que puede tener para atenuar estas limitaciones de los alumnos la actitud del docente de anteponerse a estas dificultades en L2, lo que redundará en un nivel de comprensión y motivación textual-literario por parte de los discentes.

Esta precisión en el estudio de las categorías de investigación y en el diario del profesor dan como consecuencia que también se cumple este sexto subobjetivo.

### **Séptimo subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR SOBRE CÓMO UTILIZAN E INFLUYE SU PROPIA COMPETENCIA LITERARIA EN L1”**

Al igual que sucede con el subobjetivo anterior, hay epígrafes en las categorías de investigación que tratan de forma muy explícita este tema: “Transferencia de la

competencia literaria en L1". Ahí se analiza y se interpreta, desde el punto de vista del profesor-investigador, ese proceso de transferencia o su ausencia. Destacando que los alumnos activaron su competencia literaria en L1, sobre todo, al tratar conceptos sobre literatura y crítica literaria, así como sus conocimientos previos sobre la tradición literaria en su L1, universal o en L2.

Lo mismo ocurre con los diarios del profesor-investigador, en los que existe un eje temático donde se analiza e interpreta la visión del profesor-investigador sobre este tema: "Uso de la competencia literaria en L1". Aquí se observa que los alumnos utilizan frecuentemente conocimientos y estrategias literarios de su L1, también se explican cuándo, cómo y en qué textos literarios se produjo esta transferencia.

Por lo analizado e interpretado anteriormente, queda demostrado que este subobjetivo también se ha cumplido.

## **SEGUNDO OBJETIVO PRINCIPAL**

**"ESTUDIAR, ANALIZAR Y NARRAR CUÁL ES LA PERCEPCIÓN DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES, EN UN CONTEXTO HISPANO Y CON UN NIVEL MEDIO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESPAÑOL, AL SEGUIR UN PROGRAMA ESPECÍFICO PARA LA ADQUISICIÓN Y MEJORA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN ESPAÑOL"**

---

También se divide en siete subobjetivos implicados, que pasamos a desarrollar.

### **Primer subobjetivo**

**"CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE CÓMO ES SU PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE"**

Este subobjetivo, desde la percepción de los estudiantes, nos detallará de forma global cómo se articulan y participan todos los integrantes para que se produzca ese incremento de la competencia literaria de los discentes. Todo este proceso, desde la perspectiva de los estudiantes, aparece analizado e interpretado en el apartado "Análisis de los cuestionarios de los estudiantes", teniendo en cuenta las categorías de investigación, el análisis de la "Percepción de los discente". Aunque no hubo ninguna pregunta explícita para los estudiantes sobre este proceso de aprendizaje (no parece

lógico formular preguntas tan abstractas, y más cuando tenían que responder en L2), en este análisis interpretativo se ha identificado la variable de la creación de un clima facilitador para que los alumnos comprendan realmente los textos literarios y que así entonces se produzca la interacción real del alumno con el hecho literario. Este contexto estaría conformado, en primer lugar, por textos literarios que tuvieran relación con los intereses y nivel en L2 de los alumnos, en segundo lugar, por una explotación de estos textos que les haga movilizar y participar de nuevo a los alumnos y, en tercer lugar, con un profesor que haga de guía y dinamizador de esos textos y actividades.

Todos esos elementos de ese proceso, con sus pros y sus contras, se analizan e interpretan pormenorizadamente a lo largo del antes referido apartado, por tanto, también se ha cumplido este primer subobjetivo del segundo objetivo principal.

### **Segundo subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE QUÉ ESTÁN APRENDIENDO”**

Aquí sí que tuvieron los alumnos una pregunta explícita sobre este tema, la primera pregunta del cuestionario, “Qué has aprendido en esta clase”, lo cual facilitó mucho más el análisis y su posterior interpretación. Allí se puede comprobar que los alumnos tienen la conciencia de que han aprendido cuestiones sobre las obras y autores que se han tratado en clase, pero también cuestiones procedimentales, como reflexionar o valorar la literatura y géneros en L2. También las diferentes categorías de investigación que analizan la percepción de los alumnos ayudan a comprender en qué se basa este aprendizaje y cómo responden los alumnos a los objetivos, contenidos y procedimientos literarios.

Por lo cual, se ha llevado a cabo correctamente este segundo subobjetivo.

### **Tercer subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE QUÉ LES AYUDA A APRENDER Y MEJORAR”**

Lo que se desprende del análisis de la pregunta 3 del cuestionario citado, “¿Las actividades te han ayudado a comprender y disfrutar mejor los textos? ¿Cuáles? ¿Por

qué?” (apartado 4.2.4.2.), es que el conjunto de actividades realizadas ha ayudado a los alumnos a comprender mejor los textos literarios propuestos; valorando especialmente los diálogos y debates. También se observa, y se interpreta detenidamente, cómo les ayuda a esta comprensión el uso de diferentes propuestas textuales, como así sucedió en este programa de literatura que llevamos a cabo. Esto también se verifica en el análisis de las categorías de investigación, en los “Usos y estrategias de los discentes”, al detectar los “Procedimientos facilitadores” y las “Intervenciones facilitadoras” y para la consecución de los objetivos literarios previstos.

De este modo queda demostrado que se ha cumplido este subobjetivo tercero.

#### **Cuarto subobjetivo**

##### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE QUÉ DIFICULTADES ESTÁN TENIENDO”**

Este subobjetivo se corresponde directamente con las preguntas número 3, “¿Qué dificultades has tenido para comprender los textos (escrito, audio, video, etc.)?”, y número 6, “¿Qué dificultades has tenido al hacer las actividades?”, ambas respuestas de los alumnos analizadas e interpretadas en el apartado 4.2.4.2. Ahí se observa cómo los alumnos no han tenido la percepción de haber tenido dificultades en la mayoría de los textos (se centran en dificultades léxicas), excepto en algunos más cargados de simbolismo literario. Con respecto a las actividades, todavía incluso perciben más que no han tenido dificultades, salvando alguna actividad muy específica, como se explicita en el análisis e interpretación. De otras preguntas se puede observar que para los alumnos, en algunas ocasiones, ha sido una dificultad el poco tiempo utilizado para leer o para hacer algunas de las actividades, ya que indicaron que de ese modo se debilitaba su comprensión textual. En relación con lo anterior, también en las categorías de investigación se puede estudiar esta percepción en las “Intervenciones no facilitadoras”.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que nuevamente se ha cumplido con este subobjetivo.



### **Quinto subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE QUÉ LES MOTIVA”**

Existen varias preguntas en el cuestionario sobre la utilidad de este tipo de aprendizaje y sobre gustos con respecto a las actividades realizadas en este programa de literatura. En este caso, las respuestas de los discentes son muy reveladoras, pues en la mayoría de las ocasiones valoran positivamente los textos propuestos, las actividades y este tipo de trabajo con la literatura. En esta línea, al analizar las preguntas 13, “¿Qué le ha faltado a la clase?” y 14, “¿Qué le ha sobrado a la clase?”, se puede inferir cómo las clases, en su conjunto, les han parecido motivadoras y evocadoras. Incluso se puede afirmar que existe una relación en esa motivación de los discentes y el riesgo que tome el docente al elegir textos y actividades para llevar al aula. Por eso suscribimos totalmente las palabras de Ballester e Ibarra:

Apuntamos cómo en realidad los distintos argumentos examinados enmascaran un prejuicio de base al que no siempre se alude de forma directa: el miedo, tanto del aprendiz como del docente respecto al empleo de un material que exige un esfuerzo extra por parte de ambos para su inclusión en el aula. En consecuencia, resulta esencial partir de la superación de este temor como primera estrategia de aproximación al inmenso abanico de posibilidades que el texto literario ofrece y plantear de forma contextualizada su programación didáctica. (2016, p.122)

Queda demostrado que este quinto subobjetivo también se ha podido llevar a cabo.

### **Sexto subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE CÓMO INFLUYEN SUS PROPIAS LIMITACIONES COMUNICATIVAS EN LA LENGUA META”**

Este subobjetivo se puede estudiar en varias de las preguntas del cuestionario a los alumnos. Principalmente los estudiantes perciben que tienen limitaciones en L2 en cuanto al léxico de algunos textos; si nos referimos a los textos, perciben más

dificultades léxicas en la poesía. También se refieren a tener más problemas en las audiciones que en los textos escritos en L2. En las categorías de investigación, de igual modo, se corrobora lo anterior en los “Procedimientos limitadores”.

No obstante, lo más destacable es que no tienen la consciencia de que esas limitaciones hayan ocasionado una pérdida importante en cuanto a su comprensión textual. Obviamente, si a los estudiantes sus limitaciones en L2 no les han influido significativamente es porque han encontrado estrategias para superar este problema. Esto se puede observar en la pregunta 12, “¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades?”, donde se refieren a que para esto han utilizado el diálogo, bien con el profesor o con sus compañeros, y también su capacidad de concentración y reflexión.

Como se comprueba a partir de todo lo anterior, este subobjetivo nuevamente se ha cumplido.

### **Séptimo subobjetivo**

#### **“CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE CÓMO UTILIZAN E INFLUYE SU PROPIA COMPETENCIA LITERARIA EN L1”**

Igual que el subobjetivo anterior, en el cuestionario se pueden observar diferentes preguntas y respuestas que nos ayudarán a inferir este. En la pregunta 4, “¿Conocías textos similares en tu lengua?”, los alumnos explican que en general conocen textos similares en su L1, lo que pensamos que facilita su competencia lectora en los textos literarios que les presentamos en L2. En la pregunta 11, “¿Qué conocimientos previos has utilizado?”, se refieren a conocimientos sobre literatura y análisis poético aprendido en estudios anteriores. Del mismo modo, se refieren a que conocían algunos textos escritos o audiovisuales, lo cual ayudó a su comprensión. Es verdad que tuvieron dificultades para responder esta pregunta, lo que hizo que fueran respuestas muy generales. Eso nos indica que se hubieran necesitado preguntas más precisas para haber obtenido una información más pormenorizada de las estrategias y usos que articularon en los diferentes textos y actividades.

Dadas las limitaciones de una investigación holística como esta, afirmamos que este subobjetivo se cumplió parcialmente. Sin duda, para acercarnos más a esa influencia en su competencia literaria en L1, hubiera hecho falta centrarse mucho en ese proceso, realizando pruebas mucho más precisas al respecto.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

### **PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO**

#### **“EXPLORAR Y DESCRIBIR CUÁL ES LA SITUACIÓN REAL DEL USO DE LA LITERATURA EN LOS CURSOS GENERALES DE ESPAÑOL DE LOS CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES DEL MUNDO”**

---

Se trata de un objetivo específico que ha ayudado a contextualizar la investigación en la fase de intervención de esta tesis, así como para la triangulación de datos que atañen a otros objetivos específicos. Para desarrollar este objetivo se hizo un estudio exploratorio basado en un cuestionario al profesorado de las distintas sedes del Instituto Cervantes por todo el mundo. Todas las respuestas se analizan e interpretan en el apartado “Análisis de los resultados de la Fase de Exploración”.

Se pudo observar que los docentes encuestados usan principalmente la literatura en clase como material complementario, que suelen trabajar en parejas, que trabajan la competencia lectora y para transmitir contenidos culturales. Además, la forma de explotación más habitual de los textos literarios es a través de diálogos y debates, utilizando, sobre todo, literatura contemporánea y el género literario del cuento. Por último, existe un acuerdo en que la mejor garantía de éxito con respecto a la utilización de la literatura es la adecuada elección del texto en función de los intereses de los estudiantes.

Queda demostrado que este primer objetivo específico se ha conseguido realizar, ya que este estudio exploratorio ha descrito, de forma global, cómo es la situación de la literatura en los cursos generales de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes.

## SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

### **“ESTUDIAR, VERIFICAR Y DESCRIBIR QUÉ COMPONENTES (CATEGORÍAS DIDÁCTICAS) SE HAN DE TENER EN CUENTA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN ALUMNOS ADULTOS DE ESPAÑOL COMO L2/LE”**

---

Estas categorías didácticas se infieren de las categorías de investigación de esta tesis, principalmente las que provienen de la perspectiva del profesor-investigador, donde se describen las categorías de investigación tras el análisis de las sesiones de clase con los alumnos. También nos ayuda la triangulación con los datos obtenidos del diario del profesor-investigador y del estudio exploratorio sobre la percepción de los docentes del Instituto Cervantes.

Estas categorías didácticas de la competencia literaria serían las siguientes: reflexionar sobre el concepto y funcionalidad de la literatura; expresar y evocar sus gustos literarios y preferencias sobre la literatura en L1; identificar textos literarios y paraliterarios, géneros, corrientes y autores relevantes en L2, así como relacionarlos con conceptos y léxico básicos (según su nivel en L2) de la teoría de la literatura; decodificar y comprender de una manera activa diferentes textos literarios y paraliterarios en L2, tanto en el fondo, en la forma y la relación entre ambos (incluyendo cohesión y coherencia, especificaciones de los lenguajes narrativo, dramático y lírico, figuras retóricas, etc.); lectura según el género literario: lectura intensiva vs extensiva; interpretar textos literarios y paraliterarios en L2 y contextualizarlos culturalmente; debatir e inferir ideas y temas a partir de textos literarios y paraliterarios en L2; relacionar diferentes textos o géneros paraliterarios en L2 y otras lenguas; valorar (y argumentar) estética y personalmente textos literarios y paraliterarios en L2; gozar estéticamente de textos literarios y paraliterarios en L2; producir textos ficcionales y no ficcionales, orales y escritos; y dramatizar y realizar actividades lúdicas a partir de textos literarios en L2.

Este conjunto de categorías didácticas de la competencia literaria dará paso a las actividades generadoras de la educación literaria, según los objetivos que se planteen. De este modo, a la acción lectora del texto le acompañarán las categorías didácticas antes aludidas a través de la explotación conveniente de esos textos literarios; incluso en L2/LE ese acompañamiento de texto y actividades se hará más obligado para

compensar las carencias de los alumnos en esa lengua. Las palabras de Mendoza son muy esclarecedoras al respecto:

Según la ordenación de las posibles acciones que se indican en el texto (desde el reconocimiento de saberes previos hasta la interrelación de saberes...), las actividades que se diseñen con los textos literarios pueden tener una concreta y matizada finalidad formativa. La adecuada elección de cada texto para el fin concreto hará viable el desarrollo de las actividades. (2004, p.28)

Tanto el estudio del marco teórico como el análisis e interpretación de la intervención didáctica nos llevan a afirmar que este segundo objetivo específico se ha cumplido, tal y como estaba previsto.

### **TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO**

#### **“VERIFICAR SI ES POSIBLE LLEVAR A CABO ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN DONDE SE INTENTE INCREMENTAR LA COMPETENCIA LITERARIA EN ESPAÑOL COMO L2/LE PARA ALUMNADO ADULTO”**

En primer lugar, en el marco teórico de esta tesis se abordó la relación entre el enfoque comunicativo y el uso de la literatura, viéndose cómo paulatinamente se ha ido introduciendo en este enfoque, aunque todavía de una manera tangencial y a gran distancia del trato que se le da a la literatura en la Didáctica de la Lengua como L1. En segundo lugar, al diseñar la unidad didáctica dentro del “Programa para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza de español como L2/LE” en todo momento se tuvo en cuenta que esta siguiera los preceptos básicos del enfoque comunicativo. En tercer lugar, la observación del cumplimiento de estas características del enfoque comunicativo ha estado siempre en la recogida de datos de toda la tesis. Por ejemplo, en el diario del profesor-investigador y en las categorías de investigación son continuas las alusiones a la intencionalidad de qué tareas motivan la interacción y el vacío de información del enfoque comunicativo; o en el cuestionario a los alumnos, en la pregunta 10, “¿Las actividades están centradas en el profesor o el alumno? ¿Por qué?”, donde los estudiantes tienen la percepción de que estas actividades les hacen participar, estar concentrados y disfrutar de los textos literarios leídos.

Por todo lo referido, creemos que también se ha cumplido con este objetivo específico.

Será sustantivo en una docencia en L2/LE encaminada a la mejora de la competencia literaria que esta sea realmente útil para la comunicación real de los alumnos y que ellos tengan consciencia de ello, puesto que, según Palacios (2017):

Querer dotar a la clase de literatura de un enfoque comunicativo que conlleve el desarrollo de esta competencia en los estudiantes abre, evidentemente, todo un campo de dificultades para el profesor... Además de todo lo dicho, es trascendente recordar que, aunque la lectura en nuestro tiempo se concibe mayormente como un acto privado y silencioso, no podemos dejar de lado la relevancia que tiene el aprendizaje social de la literatura. Las interpretaciones que se extraen de los TL no tienen que quedarse en nuestro espacio privado, sino que se enriquecen cuando las compartimos con otros. En la clase de lengua, sea materna o extranjera, podemos utilizar todo este material para generar debates de clase y fomentar el intercambio de ideas con actividades en las que los alumnos participen activamente utilizando su conocimiento lingüístico y, evidentemente, desarrollen al mismo tiempo su competencia comunicativa. (p.69)

#### **CUARTO OBJETIVO ESPECÍFICO**

##### **“ESTUDIAR, VERIFICAR Y DESCRIBIR QUÉ GÉNEROS, TEXTOS Y FORMATOS AYUDAN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN Y MEJORA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN ALUMNOS ADULTOS DE ESPAÑOL COMO L2/LE”**

---

Este objetivo específico se ha ido estudiando con la triangulación de los diferentes datos. En el estudio exploratorio con docentes del Instituto Cervantes, al analizar e interpretar las preguntas 22, “¿Qué tipo de literatura utiliza normalmente en sus clases?”, y 23, “¿Qué géneros literarios utiliza con más asiduidad en clase?”, se observa cómo los docentes utilizan con más asiduidad en sus clases la literatura contemporánea española (85%) e hispanoamericana (85%); y en cuanto a géneros

utilizan mayoritariamente géneros narrativos: cuento (78%), novela (56%) y microrrelato (49%), destacando que el 44% afirma que también utiliza la poesía en su docencia. No obstante, como se desprende del análisis de las categorías de investigación, en los diarios del profesor-investigador y, sobre todo, en el análisis de los cuestionarios de los estudiantes, los alumnos recibieron con agrado todo tipo de textos y géneros literarios y paraliterarios, solo con una condición: que llegaran a comprenderlos para poder interactuar a través de estos textos. Esto redonda en la idea del docente como puente entre los alumnos y los textos, cualesquiera que estos sean siempre con la premisa de esa conexión entre emisor-texto-receptor.

Esta es una cuestión básica: ¿por qué privar a nuestros estudiantes de textos líricos o dramáticos, así como otros géneros, manifestaciones y corrientes artísticas como, por ejemplo, greguerías, poemas musicalizados o propuestas surrealistas? Como se ha visto en el “Análisis de los resultados de la Fase de intervención”, los discentes han podido disfrutar de una gran variedad de textos, géneros, nacionalidades y propuestas relacionadas con la literatura en L2, sin que esa distancia comunicativa y cultural haya sido una barrera infranqueable; más bien al contrario, esa toma de riesgo ha sido recibida con reacciones positivas por parte de los implicados principales, los discentes:

Por último, al seleccionar los textos que hay que trabajar con los alumnos, procuremos no descuidar a ninguno de los integrantes del mosaico lingüístico cultural (y sus estudios culturales) del mundo hispánico e intentar incluir la mayor gama posible de textos de diversos autores, procedentes de distintos países de habla hispana: Hispanoamérica y España. De este modo, el alumno se ve expuesto a múltiples diferencias léxicas, distintos registros, variedades dialectales, “todo un repertorio surgido de una herencia cultural común que comprende lo hispano” (Jouini, 2008, p.137).

Por tanto, tras lo expuesto, se afirma que este cuarto objetivo específico también se ha cumplido.

### **QUINTO OBJETIVO ESPECÍFICO**

**“ENCONTRAR UNA LÍNEA DE TRABAJO CREATIVA, PRAGMÁTICA Y BASADA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO PARA QUE DOCENTES DE ESPAÑOL COMO L2/LE PUEDAN INCORPORAR LA LITERATURA A SU AULA EN CUALQUIERA DE SUS GÉNEROS O MANIFESTACIONES”**

---

Como muestran los testimonios de los estudiantes y del profesor-investigador, el programa diseñado y realizado para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza del español como lengua segunda cumple con este objetivo específico, ya que se trata de un ejemplo de trabajo para la mejora de la competencia literaria de los alumnos, siguiendo los preceptos del enfoque comunicativo y en donde se ha utilizado un buen número de textos y materiales para fomentar la creatividad de los estudiantes. Todo lo anterior ha quedado refrendado en los objetivos principales y específicos anteriores.

Además, al final de los diarios del profesor-investigador y de los cuestionarios de los estudiantes, a modo de corolario, se enumeró una serie de ideas y acciones que pueden servir como base para apoyar esa “línea de trabajo creativa”.

Este trabajo girará en torno al texto literario y a la dinamización de una lectura enriquecedora (como se desarrolló en el marco teórico) donde se atenderá a la competencia literaria como parte vital de su proceso de aprendizaje en L2: “Una forma eficiente de convertir a un alumno de nivel avanzado de español lengua extranjera en un lector de obras originales es mediante la realización de un proyecto de lectura, basado en estrategias integradoras de animación a la lectura” (López González, 2020, p.20).

Por tanto, este quinto objetivo específico también ha cumplido, ya que todo el proceso de diseño e intervención didáctica se orientó a poder estudiar esa línea de trabajo creativa, pragmática y basada en el enfoque comunicativo.

Una vez revisados la consecución de los objetivos, con respecto a las limitaciones que se ha observado en el proceso de investigación, la primera sería el número de alumnos que participaron en las clases que recibieron el programa para la mejora de su competencia literaria, lo que hizo que la toma de datos, por ejemplo, al cumplimentar los cuestionarios tras cada sesión, fuera limitada. También a la hora de trabajar algunas de las tareas de explotación de textos literarios hubiera sido preferible haber tenido más



alumnos para una mayor y variada dinamización. No obstante, el número de estudiantes no debería de superar los 10-15 alumnos, que es lo habitual en los cursos de español como L2/LE, para que no sufra menoscabo la posibilidad de interacción de los discentes de forma individual y en pareja.

La otra gran limitación ha sido el tiempo que duró el programa impartido: 12 horas. Con más tiempo de dedicación se hubiera podido profundizar más sobre el ecosistema literario en L2, dentro y fuera del canon: autores, géneros, corrientes, análisis, intertextualidad, producción, etc. Esta limitación hizo que nos tuviéramos que centrar, tanto en la docencia como en la recogida de datos, en aspectos que tuvieran que ver con la lectura y comprensión, la interpretación y el debate, el goce estético y lúdico, y no tanto en aspectos procedimentales de análisis textual. Sin duda, esto hubiera dado mayor riqueza a las categorías didácticas de la competencia literaria; sin embargo, es habitual este inconveniente en este tipo de estudios y ese deseo de que la intervención didáctica fuera más prolongada, “lo que habría concedido una mayor consistencia en el tiempo a los resultados globales obtenidos” (Alarte, 2015, p.229).

Una vez detallados los logros y las limitaciones con respecto a los objetivos de la tesis, trataremos la validación de las hipótesis de investigación, que se hicieron a partir de las preguntas de investigación (apartado 3.3.).

***Pregunta primera: Según la percepción conjunta del profesor-investigador y de los propios discentes, ¿qué influye, positiva y negativamente, para que los estudiantes universitarios de español como L2 adquieran y mejoren la competencia literaria en lengua meta?***

*Con un programa adecuado de educación literaria para estudiantes de español como lengua segunda o con la aplicación sistemática en los programas generales de enseñanza del español como lengua segunda de actividades donde se contemplen objetivos relacionados con la mejora de la competencia literaria. Estos objetivos se crearán en función de las categorías didácticas en las que se divide la competencia literaria, como veremos al hacer la hipótesis sobre la tercera pregunta. También podrá ser importante que profesores y alumnos tomen conciencia de que cierto trabajo en clase estará dirigido a la adquisición y mejora de la competencia literaria.*

Sí, se cumple esta hipótesis. A pesar de lo reducido del programa que diseñamos (12 horas), y con las limitaciones a las que nos hemos referido, hemos podido comprobar que los alumnos, según la percepción conjunta del profesor-investigador y los alumnos, han mejorado en su competencia literaria en L2 y, al mismo, tiempo han expresado que ha sido muy útil para ellos lo tratado en clase. Del mismo modo, las categorías didácticas que hemos ido formulando y trabajando con los alumnos ayudan a ese incremento de la competencia literaria. Por último, también pensamos que una mayor consciencia sobre la importancia de la literatura en L2 en su formación personal sería conveniente para un mejor desarrollo de esta competencia literaria, a veces soslayada en comparación con otras competencias. Por tanto, la influencia negativa para el desarrollo de esta competencia sería tratar el texto literario simplemente como un elemento comunicativo más, sin dotarlo de todo el valor cultural-estético que contiene.

***Pregunta segunda: Según la percepción conjunta del profesor-investigador y de los propios discentes, ¿cómo adquieren y mejoran la competencia literaria en lengua meta los estudiantes universitarios de español como L2?***

*Al tratarse de alumnos universitarios y con un nivel intermedio-avanzado en español, puede ser que no sea decisivo, para un adecuado progreso, su falta de competencia comunicativa en la lengua meta y el estado previo de su competencia literaria en L1. En cambio, puede ser que sea más importante hacerles experimentar con textos literarios acordes a sus preferencias y necesidades, mostrarles la posibilidad de trabajar con propuestas intertextuales y alejarse de la manera convencional de llevar la literatura al aula.*

Sí, se cumple esta hipótesis. Los alumnos adquieren y mejoran su competencia literaria generando un proceso cíclico de interacción con respecto al texto. Sin duda, las dificultades léxicas en L2 y sus carencias en su competencia literaria en su L1 han sido mucho menos determinantes que la realización en un trabajo sistemático por parte del docente como guía y dinamizador de los textos y actividades, así como con una elección variada y cercana a sus intereses de textos literarios y paraliterarios en L2.

***Tercera pregunta: Para adentrarnos científicamente en la naturaleza de la competencia literaria y aplicarla más tarde de modo práctico a la docencia en el aula, ¿en qué categorías didácticas debemos dividir y observar la competencia literaria en el ámbito escolar en estudiantes adultos de español como L2/LE?***

*Ya han sido estudiadas algunas categorías didácticas de la llamada competencia literaria, las cuales tendrán que ser refrendadas por la práctica. Se trata de identificar textos literarios y sus diferentes géneros, comprensión del texto literario –oral y escrito, resumir, relación fondo/forma, reconocimiento estético, goce artístico, inferir ideas a partir del texto, una parte o del título, relacionar con otros textos y géneros – intertextualidad– describir, producir textos de cualquier género, etc. Aunque al tratarse de estudiantes de español como lengua segunda, es posible que haya que tener en cuenta también otras categorías: expresar gustos y preferencias literarios en general, evocar lecturas pasadas y contrastar con otras en lengua meta, dialogar y discutir sobre un texto y aquellas relacionadas con la prosodia y la rima.*

Sí, se cumple esta hipótesis. Fruto de la teoría estudiada en el marco teórico y del cuestionario a los docentes del Instituto Cervantes se crearon unas categorías didácticas que fueron integradas en los objetivos y tareas del programa que diseñamos para la mejora de la competencia literaria. Estas categorías se han ido corroborando. También hemos podido comprobar la necesidad de generar algunas categorías didácticas específicas para la L2.

***Cuarta pregunta: Al intentar que adquieran y mejoren su competencia literaria, ¿es posible hacer una docencia centrada en el enfoque comunicativo con estudiantes adultos de español como L2/LE?***

*Uno de los preceptos básicos del enfoque comunicativo es la posibilidad de compatibilizar cualquier actividad o tarea con este enfoque. Además, cualquier acto literario –producción o recepción- es considerado un acto comunicativo de lengua y, por tanto, una muestra real de esa lengua. Entonces, ya sólo quedará llevar al aula un texto literario bajo objetivos, contenidos y características del enfoque comunicativo.*

Sí, se cumple esta hipótesis. Efectivamente, se impartió esa docencia específica basada en textos reales, priorizando el proceso con respecto al producto, tratando el error como parte de su aprendizaje y apoyando una gran interacción; es decir, recreando una docencia centrada en los alumnos y dejando que su voz fuera la que prevaleciera a través del hecho literario.

Una vez validados nuestros objetivos y respondidas las preguntas de investigación, nos queda reafirmarnos en que hemos conseguido generar en el aula un clima necesario para que se produzca el proceso de la activación e incremento de la competencia literaria en nuestros estudiantes de L2. Como explican Caro Valverde et al., “cada lector cuenta con un bagaje cognitivo, compuesto de aspectos culturales, sociales y afectivos, entre otros, que posibilita en mayor o menor medida la reactualización del texto que lee” (2014, p.190). De ahí que para esa “reactualización” será fundamental la guía activa y consciente del docente, que ayudará a los discentes en esa interacción constante ante las dificultades propias del texto literario y de la lengua meta.

Diré que esta tesis doctoral ha sido un proyecto ambicioso con unas conclusiones esperanzadoras. Ambicioso porque la elaborada y compleja triangulación de todos los datos ha dado la posibilidad de entrar científicamente en el *organismo* de una clase y de un programa determinado sobre literatura, con la dificultad epistemológica que eso entraña. Esperanzadoras, al mismo tiempo que apasionantes, porque ahondan en algo tan necesario como una enseñanza en lengua extranjera que vaya más allá de una mera funcionalidad para comunicarse, como así lo han expresado los participantes —docente y alumnos—. En otras palabras: una educación humanista, en donde la literatura forme un vértice equidistante y patrimonial entre lenguaje, pensamiento, cultura y arte.

Finalizaré la conclusión de esta tesis doctoral con un celeberrimo verso del gran poeta Walt Whitman : *When I give, I give myself*. Asimismo, querría, si se me permite, traducirlo al castellano con mis propias palabras, como testimonio de la importancia de una vocación profunda y consciente a la hora de llevar la comunicación literatura a nuestros alumnos, con toda la responsabilidad y emotividad que eso conlleva:

***Cuando doy, me consagro a mí mismo en esa entrega.***

**5.2.**

**CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES  
EDUCATIVAS**



## 5.2 Consecuencias e implicaciones educativas

En el marco teórico, como en el estudio bibliográfico de Santamaría (2015), quedó reseñado el gran caudal teórico sobre el uso de la literatura en la enseñanza de español como L2/LE. Sin embargo, todavía no se puede decir lo mismo de su aplicación práctica, como afirma Tudela:

Queremos en este artículo partir del reconocimiento a un hecho innegable: el lugar bien ganado (al menos desde el punto de vista teórico) que tiene ya el texto literario en el mundo ELE gracias a la aportación del enfoque comunicativo. (2009, p.89)

Esta incongruencia también la hemos podido constatar en el cuestionario al profesorado del Instituto Cervantes, donde el 51% de los encuestados afirma que utilizan la literatura en sus clases menos de un 10% de su tiempo total. También el 51% afirma que nunca ha seguido un curso de formación específica de enseñanza de la literatura, mientras, paradójicamente, solo un 5% afirma que no le interesa la literatura y solo el 29% piensa que sí que hace falta ser un experto para enseñar literatura. Además, el 44 % de los docentes encuestados afirma que utiliza el texto literario con el fin de mejorar la competencia literaria de sus alumnos.

De los datos anteriores podemos inferir, por un lado, que todavía no está unificado y consolidado el uso homogéneo de la literatura en la docencia de español como L2/LE que se imparte en el Instituto Cervantes; y, por otro, que tampoco existe una consciencia generalizada de trabajar de forma sistemática la competencia literaria en esta didáctica específica.

Dicho lo cual, y ante esta carencia, la principal consecuencia educativa de esta tesis doctoral es la posible aplicación de programas cuyo objetivo general sea la mejora de la competencia literaria en alumnos adolescentes y adultos de español como L2/LE. Estos objetivos se podrían insertar, dependiendo del nivel comunicativo de los estudiantes, en cursos generales de español L2/LE o en cursos específicos de literatura para estudiantes, igualmente de español como L2/LE.

Tras esto, la primera implicación sería —en relación con todas las preguntas de investigación y objetivos de esta tesis— no utilizar el texto literario en clase, cursos o programaciones como algo accesorio, pintoresco o cultural, en el mejor de los casos, sino tomar consciencia de la importancia de integrar la competencia literaria, como competencia poliédrica (Mínguez y Benlliure, 2019), dentro de la competencia comunicativa.

La segunda implicación sería la conveniencia de presentar en las programaciones el hecho literario en su conjunto, de forma holística e integrada, aprovechando todas las posibilidades textuales, temáticas y evocadoras que nos ofrece el texto literario; lo contrario, la fragmentación de esto, sería desaprovechar todo el caudal que nos ofrece la historia de la literatura. Aunque esta tradición no excluya acercar la literatura al estudiante desde un punto de vista actual y atractivo, integrada en el propio desarrollo de cada estudiante, como sostiene Mínguez: “Preferimos hablar de desarrollo de la competencia literaria más que de adquisición de esta, porque en realidad no se puede considerar que esta competencia —como cualquier otra— se haya adquirido nunca por completo; es una destreza en continua evolución” (2015, p. 157).

La tercera implicación sería la toma de consciencia de los docentes de español como L2/LE de que para que se desarrolle la competencia literaria en sus alumnos será fundamental crear una atmósfera adecuada de interacción con los textos literarios. Eso conllevará que, para que la lectura literaria sea un éxito en su comprensión y en su disfrute, tendrán que activar los conocimientos, competencias y actitudes de sus alumnos a través de actividades y estrategias dialógicas próximas y adecuadas a los textos que presenten.

Una última implicación sería la escritura de una monografía específica para docentes de español como L2/LE. Este texto podría contar con una primera parte donde se trataran los conceptos más relevantes de la competencia literaria —integrada en la competencia comunicativa— con respecto a la didáctica de español como L2, fundamentada en el marco teórico; una segunda parte que sirviera como guía para los docentes, basada en los diferentes aspectos didácticos analizados en esta investigación; y una tercera parte ya eminentemente práctica para que los docentes pudieran utilizarla



en su docencia y programaciones con sus estudiantes, centrada en textos y actividades cuyos modelos hemos visto en la intervención en el aula en esta tesis.

Esta ampliación de la vasta bibliografía en este campo trataría de transmitir sustantivamente, como hemos desarrollado a lo largo de esta tesis, la importancia de que entre profesor y alumnos activen las múltiples posibilidades de emisión y recepción que tiene cualquier texto literario que llevemos al aula. Esta impronta educativa no tan común con respecto a la literatura en L2 —basada en interacción, la intertextualidad, la producción lúdica, los intereses personales y sociales, etc.— ayudaría a romper ciertos estigmas que arrastramos de tiempos pasados, ya que “en relación con otros países, España contaría con una educación más basada en la pizarra y el libro y menos en comprender y percibir las materias a través de experiencias” (Nadal, 2020, párr.10).

La consecución y puesta en práctica de estas cuatro implicaciones concedería al alumno de español como L2/LE un abanico de posibilidades comunicativas, culturales y estéticas en lengua meta que sería imposible sustituir o compensar de alguna otra manera, tal y como explican Dettori y Fochesato, con respecto a lectura en L2/LE: “La sensibilidad cultural y las habilidades de expresión aparecen de forma evidente en nuestros experimentos a través de la libertad de expresión y la apreciación de la lectura como práctica social” (2019, p.83).

O como lo hace Mendoza sobre la competencia literaria:

Sería deseable dotar de una competencia suficiente a nuestros escolares para que desarrollaran, a través de la literatura y de la correspondiente y específica formación, su capacidad de «pensamiento crítico, su curiosidad artística, su capacidad para situar los textos unos respecto a los otros, respecto a otras formas de expresión, respecto a la historia social y política, la atención a las formas y a los contenidos, el arte de hacer hablar a los textos más allá de sus significaciones explícitas», aspectos que, para François Quet (2009), corresponden a la especificidad de la proyección de la competencia literaria. (2010, p.29)

Para concluir esta tesis doctoral, querríamos destacar que el fin último de toda docencia es que el alumno se construya a sí mismo, de ahí que el docente deba encaminar sus acciones a hacer de puente entre las dos orillas, donde se está y donde se quiere estar. Por eso, al haber llevado al aula textos literarios, la primera y última intención ha sido escuchar la voz de los alumnos, lo que nos querían decir; de ahí las valoraciones estéticas, las argumentaciones, los diálogos, los juegos, en fin, la interacción humana.

No sería honesto por nuestra parte, entonces, terminar no escuchando la voz de uno de los alumnos, a través de su intervención en un cuestionario a la pregunta *¿Las actividades te han ayudado a comprender y disfrutar mejor los textos? ¿Cuáles?*, en donde sintetiza todo el espíritu de esta tesis doctoral:

**“Sí, todas, porque, como yo antes odiaba la poesía, en esta clase he podido comprender y disfrutar de los poemas muy, muy buenos. Las actividades me han facilitado a entender las poesías analizadas hoy”.**

**6.**

**REFERENCIAS**

**BIBLIOGRÁFICAS**



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergofic Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Abad, M., y Bandín, F. (2002). El componente cultural en la clase de español. *Revista Ades*, 29, 22-25. Recuperado de <https://bit.ly/31pc97r>
- Abril, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura*. Aljibe.
- Acquaroni, R. (1997). La experiencia de la poesía en E/LE (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia L*, 4, 17-20.
- Acquaroni Muñoz, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto. El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. *Carabela*, 48, 45-63.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como lengua extranjera LE/L2*. Español Santillana Universidad de Salamanca.
- Agreda, M. et al. (Julio, 2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 39-56. Recuperado de <https://bit.ly/2V1M8YT>
- Aguilar, G. M. (2003). *Poesía concreta brasileña: Las vanguardias en la encrucijada modernista*. Beatriz Viterbo.
- Akyel, A., y Yalçın, E. (1990). Literature in the EFL class: A Study of Goal-achievement Incongruence. *ELT Journal*, 44(3), 174-180. Recuperado de <https://bit.ly/3larTmz>
- Al Chaar, W. (2001). *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les universités syriennes*. Universidad de Soutenance.
- Alarte, E. M. (2015). *El laboratorio de creación teatral (LCT) : un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como lengua extranjera (ELE)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3mC7bNO>

- Álamo Felices, F. (Julio - Octubre, 2009). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 42. Recuperado de <https://bit.ly/33FqwXO>
- Alarcos Llorach, E. (1991). *Fonología española*. Gredos.
- Alayón Gómez, J. (2009). *Perspectivas y problemas de la narrativa hipertextual*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/2XI6KY1>
- Albadalejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 5, 1-51. Recuperado de <https://bit.ly/2EQTj1j>
- Albadalejo García, M. D. (2017). *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/3gXOwIM>
- Alborg, J. L. (1992). *Historia de la Literatura Española I*. Gredos.
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ELE. En Instituto Cervantes, *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía* (pp. 42-55). Recuperado de <https://bit.ly/3mdtHwz>
- Alessandra, S. et al. (2017). ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctico. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 4. Recuperado de <https://bit.ly/38nwm10>
- Alessandro, A. (2011). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3nFplcT>
- Alfonso, M. V. y Cámara, R. (2009). El uso de la literatura hispanofilipina en el aula de ELE. En *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* (pp. 301-314). Instituto Cervantes de Manila. Recuperado de <https://bit.ly/3nE4094>

- Alins i Rodamilans, A. J. (2009). *Plantejament intertextual per al tractament de la literatura: proposta d'un currículum integrat de literatura y historia a batxillerat* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Aller Suárez, J. M., Campañó Faraldo, L. R., y Souto Diéguez, C. (2006). La novela del oeste española. En Universidad de Coruña (Ed.), *Literatura y cultura popular en el nuevo milenio: Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular* (pp. 691-748).
- Alonso, E. (2018). *La Actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE: contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <https://bit.ly/32UTb9n>
- Alonso Gortázar, I. (2020). *El español como lengua extranjera a través del teatro: una propuesta didáctica para alumnos adolescentes sinohablantes de nivel B2* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/2UEFHLS>
- Alós, P. A. (Marzo, 2006). Texto literario, texto cultural, intertextualidad. En *Revista de Estudos de Linguagem*, 4(6). Recuperado de <https://bit.ly/30CHsMH>
- Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, 227-244. Recuperado de <https://bit.ly/2Xx7hfr>
- Altarriba, A. (1983). Características del relato en el cómic. En Jornadas Culturales del Cómic (Eds.), *Neuróptica: estudios sobre el cómic* (pp. 9-38). Ayuntamiento de Zaragoza.
- Álvarez Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alvermann, D. E. et al. (1990). Using discussion to promote reading comprehension. En International Reading Association, Newark. (Trad. *Discutir para comprender*. Visor-Aprendizaje, 1990).
- Alves de Souza Diniz, M. (2019). *La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del estado de Acre, Brasil* [Tesis de

- doctorado no publicada]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://bit.ly/36YMi98>
- Amar Sánchez, A. M. (2000). *Juegos de seducción y traición. Literatura y cultura de masas*. Beatriz Viterbo Editora.
- Amorós, A. (1974). *Subliteraturas*. Ariel.
- Ana Belén. (1998). Canción del muchacho de siete corazones [Canción]. En *Lorquiana*. BMG/Ariola.
- Andrade, O. G. (2011). *Interlingua oral e léxico de brasileiros aprendizes de español*. Eduel.
- Andrés López, M. (2016). La narrativa del exilio de Mario Benedetti en el aula de ELE [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Burgos.
- Andrés Suárez, I. (1995). El microrrelato. Intento de caracterización y deslinde con otras formas literarias afines. En P. Fröhicher y G. Güntert (Eds.), *Teoría e interpretación del cuento* (pp. 86-102). Peter Lang.
- Andrés-Suárez, I., y Rivas, A. (2008). *La era de la brevedad, el microrrelato hispánico*. Menoscuarto Ediciones.
- Andrés Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Menoscuarto Ediciones.
- Androutsopoulos, J., y Scholz, A. (2003). Spaghetti Funk: Appropriations of Hip-Hop Culture and Rap Music in Europe. *Popular Music and Society*, 26(4), 463-479.
- Aparicio, P. (2016). *Ideología y literatura del canon aplicada a la enseñanza ELE. Teoría y propuestas didácticas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Almería.
- AprendemosJuntos. (12 de octubre de 2020). Dos palabras japonesas para vivir mejor. Francesc Miralles, escritor. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado de <https://bit.ly/2IikOTI>



- Aponte Buitrago, A. L. (2014). El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa del ELE. *Rastros Rostros*, 16(30), 47-55. Recuperado de <https://bit.ly/3nTj6Hi>
- Araiza, S. (Septiembre, 1996). Cómic: literatura de la imagen. *Gaceta Universitaria. Universidad de Guadalajara*, 35, 4.
- Arán, P. O. (2000). Perspectivas para el estudio de los géneros literarios en el fin de siglo. En *CyberHumanitatis. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, 0(14). Recuperado de <https://bit.ly/3fluy46>
- Araya, C. (s. f.). Estados mentales y trasfondo narrativo en el discurso juvenil [Diapositiva de Power Point]. Repositorio de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/37uhTj8>
- Arbiol, A. (2016). *Cap a l'assoliment de competència literària amb el visionatge de textos mediàtics. El cas de les tres bessones contes clàssics, sèrie d'animació infantil* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Recuperado de <https://bit.ly/3pcRPAi>
- Arellano, J. (2012). *La competencia literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://bit.ly/37CFK1B>
- Ares, A. (2009). Prólogo. En de Rus, M. A. (Ed.), *Microantología del microrrelato* (pp. 5-6). Ediciones Irreverentes.
- Arias Méndez, G. (2013). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Biblioteca Virtual redELE. Recuperado de <https://bit.ly/2F8Z3DV>
- Arnal, J. et al. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Arranz, D. F. (2008). Los tortuosos caminos de la blognovela. En D. Romero y A. Sanz (Eds.), *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 243-254). Anthropos.
- Aub, M. (2010). *Juego de cartas*. Cuadernos del vigía.

- Aullón de, H. (1994). Teoría para un sistema retórico de historia de la literatura y de los valores literarios. En *Constelaciones. Revista de Teoría crítica*, 1, 347-358. Recuperado de <https://bit.ly/3ioEOM2>
- Aventín, A. (Marzo – Junio, 2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29. Recuperado de <https://bit.ly/2JaPuqm>
- Avery, L. M, y Meyer, D. Z (2009). Excel as a Qualitative Data Analysis Tool. *Field Methods*, 21(1), 91-112.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Edelsa.
- Bachrudin, M. y Fuad, A-H. (2014). Literature Teaching in EFL Context: Issues and Dilemmas. *Asian Journal Literature, Culture and Society*, 8(1). Recuperado de <https://bit.ly/3gtq3vz>
- Báez Montero, I. C. y Suárez Rodríguez, B. P. (2012). Lectura analógica / lectura digital: el papel de las lecturas graduadas en aprendices de E/LE. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (Eds.), *Actas XXII Congreso Internacional de la ASELE. La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 117-128). Instituto Cervantes.
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (eds.), *Second Language teacher education* (pp. 215-226). C.U.P.
- Bailey, K y Ochsner, R. (1983). A Methodological Review of the Diary Studies: Windmill Tilting or Social Science? En K. Bailey, M. H. Long y S. Peck (Eds.) (pp. 188-198)
- Bajtín, M. (1970). *La poetique de Dostoievski*. Seuil.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela* (Trad. H. S. Kriukova y V. Cazcarra). Taurus. (Trabajo original publicado en 1975).
- Bajtín, M. (1995). *La cultura popular en la edad media y el renacimiento* (Trad. J. Forcat y C. Conroy). Alianza. (Trabajo original publicado en 1965).

- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Cátedra.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). SIPS - Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, 33, 55-65.
- Bamidele, D. (2010). Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE. *Redele*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/3rfAVD1>
- Banyai, I. (2012). *Zoom*. Fondo de cultura económica de España.
- Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic* (Trad. J. C. Gentile Vitale). Paidós. (Trabajo original publicado en 1991).
- Barón Thaidigsmann, J. (2008). La recepción del caligrama vanguardista en España. *RiLUnE*, 8, 29-42.
- Barral, C. (1953). Poesía no es comunicación. *Revista Laye*, 23, 23-26. Recuperado de <https://bit.ly/33Ebl13>
- Barreiro, J. M. (2000). El cómic como recurso en la clase de español. En Embajada de España en Brasilia y Consejería de Educación y Ciencia (Eds.), *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp. 44-48).
- Barret, R. (2003). *Reciprocal teaching as a platform for communicative activities in the secondary foreign language classroom: A case study* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Akron.
- Barretto, J. J. (octubre, noviembre y diciembre, 2000). Medios, lenguas y autores. Breve reflexión de una larga polémica. *Educere. La revista venezolana de educación*, 4(11), 193-196. Recuperado de <https://bit.ly/31BpbyC>
- Barros Lorenzo, L., Freire Hermida, M. y González Pino, A. M. (2006). *Curso de literatura: español lengua extranjera*. Edelsa.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1989). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de lingüística del Collège de France*. Siglo XXI.

- Bartolomé Porcar, C. (2009). *El cuento literario español (1991-2000) (Aportación a su poética)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2PD7bOZ>
- Bartolomeu, G. (2001). Propuesta de ejercicio de mestizaje. En A. Pastor Bustamante (ed.), *Lavapiés. Microrrelatos* (pp. 123-124). Ópera Prima.
- Bazin H. (1998). La culture hip-hop. Forme archaïque et modernité. En *La lettre FFMJC*, pp. 70-74.
- Beaver, J. (1970). A Grammar of Prosody. En D. Freeman (Ed.), *Linguistics and literary style* (pp. 310-321). Rinehart and Winston.
- Becerra, D. y Jorge, S. (2007). El cómic como elemento de atracción para la enseñanza del mundo clásico: entre la literatura y la rigurosidad histórica. En M. J. Castillo Pascual, S. Knippschild, M. García Morcillo y C. Herreros González (Eds.), *Congreso Internacional: Imagines. La antigüedad en las artes escénicas y visuales* (pp. 777-790). Universidad de la Rioja.
- Bello, P. et al. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Santillana.
- Belmonte, J. y Guerrero, P. (2001). *Lengua y literatura y su didáctica*. Diego Marín Libreros
- Benetti, G., et al. (2004). *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Difusión.
- Benítez, C. (2008). Poesía ultra. *Revista de Teatro y Literatura ALHUCEMA*, 20, 82-92.
- Benton, M. y Fox, G. (1992). *Teaching Literature Nine to Fourteen*. O.U.P.
- Bermejo, F. (2004). Sacar ju(e)go a los textos: Actividades para la clase de español. En International House Barcelona y Difusión (Organizadores), *XIII Encuentro Prácticas de Profesores de ELE*. Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2Dvg5vD>
- Bernal Martín, M. J. (2011). *La literatura en el aula de E/LE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/3fGmTU9>
- Berns, A. y Zayas, F. (2005). DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos? *Porta Linguarum*, 4, 135-149.

- Berruto, G. (1975). *La sociolingüística*. Nueva imagen.
- Bianciotto, J. (2009). Del rock normalizado al pospop. En J. Gracia y D. Ródenas (Eds.), *Más es más. Sociedad y cultura en la España democrática, 1986 – 2008* (pp. 181-194). Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Bierwisch, M. (1970) Poetics and linguistics. En D. Freeman (ed.), *Linguistics and literary style* (pp. 97-115). Rinehart and Winston.
- Bilger, M. (1989). Análisis de la competencia literaria en adultos castellanos analfabetos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 51-56.
- Blanchot, M. (1955). *L'espacelittéraire*. Gallimard.
- Blanco García, M. H. (2017). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de la educación literaria en la carrera de letras/español en Brasil [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de València. Recuperado de <https://bit.ly/360VP08>
- Blanco Iglesias, E. (2005). La comprensión lectora: Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *redELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 3. Recuperado de <https://bit.ly/30GbEGO>
- Blanco, T. (2105). *La historieta en la enseñanza de español como lengua extranjera: una mirada iconoverbal del franquismo* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://bit.ly/34y5VV9>
- Blaustein, D. (2009). Rasgos distintivos del post-boom. *Iberoamérica Global*, 2 (1), 173-185.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas* (Trad. D. Alou). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).
- Boillos, M. M. (2016). *La efectividad comunicativa en la escritura en español/le. Estudio de caso de estudiantes universitarias libanesas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Deusto.

- Boonyasait, S. (2016). *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto. El caso de los alumnos tailandeses* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3mF4iLq>
- Borges, J. L. (1998). *Obras completas. Vol. 2*. Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores
- Bousoño, C. (1970). *Teoría de la expresión poética*. Gredos.
- Brines, J. y Saneleuterio, E. (2017). Cultura literaria en dos niveles de español (A2 y B1). *Foro de Profesores de E/LE*, 13. 336-344. Recuperado de <https://bit.ly/379jgni>
- Brioschi, F. y Di Girolamo, C. (1988). *Introducción al estudio de la literatura* (Trad. C. Vaíllo). Ariel. (Trabajo original publicado en 1984).
- Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Buendía, L. et al. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Buñuel, L. y Dalí, S. (Directores). (1929). *Un perro andaluz* [Film]. Recuperado de <https://bit.ly/2I4TDf2>
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (Trad. J. R. Parrondo y M. Dolan). Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1998).
- Byrnes, H. y Kord, S. (2002). Developing Literacy and Literary Competence: Challenges for Foreign Language Departments. En V. Scoot y H. Tucker (Eds.), *SLA and Literature Classroom: Fostering Dialogues* (pp. 35-73). Heinle & Heinle.
- Cabello Cotán, J. M. (2019). *Gestión y tratamiento de la pragmática intercultural en clase de ELE para sinohablantes principales problemas y soluciones* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cádiz.
- Cabo, F. y do Cebreiro, M. (2006). *Manual de teoría de la literatura*. Castalia.

- Cairney, T.H. (1990). Teaching Reading Comprehension. En *Meaning Makers at Work*. Open University Press. (Trad. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata, 1992).
- Calderón Espadas, J. M. (2014). Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales (volumen 1) [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3fviWDm>
- Callejón, J. (1888). *Elementos de literatura preceptiva o de retórica y poética*. Imp. Lit. de Jose M<sup>a</sup> Ariza.
- Calvino, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio* (Trad. A. Bernárdez y C. Palma). Siruela. (Trabajo original publicado en 1988).
- Calvo, V. (2012). *El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://bit.ly/34sK8yb>
- Calvo, A. y Navascués, J. (2012). *Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*. Editoriales Iberoamericana.
- Camargo, L. (2007). De la propuesta a la cesta: resistencias y mercantilización en la escena del rap. *Vientos sur*, 91, 50-58. Recuperado de <https://bit.ly/3kpsPUS>
- Camús, M. (Director). (1987). *La casa de Bernarda Alba* [Film]. Paraíso Films.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (Enero – Marzo, 1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evolución de una segunda lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62. Recuperado de <https://bit.ly/3m3iBtN>
- Cantillo, M. G. y Rojas, J. S. (2018). El Enigma de Qaf de Alberto Mussa: reactivación del canon a partir de la paraliteratura. En A. M. Buitrago y M. G. Cantillo (comp.), *Nuevas miradas y enfoques de nuevas investigaciones. Tomo II* (pp. 13-28). Universidad Santiago de Cali. Recuperado de <https://bit.ly/3odvOkH>

- Cantos, P. (1993). *Utilización de actividades con la ayuda del ordenador en la clase de inglés: su incidencia en la motivación de los alumnos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia.
- Carabias Torres, A.M. (2005). Internet y la investigación histórica: Una versión moderna de la Biblioteca de Alejandría. *Jacobus: Revista de estudios jacobeos y medievales*, 19-20, 427-450.
- Carbó, F., Miñano, E. y Morenilla, C. (1996). *Funció didáctica i persuasió en la literatura*. Universidad de Valencia.
- Cárcamo García, M. (2013). *Ellas tienen la palabra. Poemas de escritoras para la interacción oral en la clase de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3fOp4ou>
- Carmona F. (1986). Poesía lírica provenzal y francesa. En F. Carmona, C. Hernández y J. A. Trigueros (Eds.), *Lírica románica medieval. I. Desde los orígenes hasta finales del siglo XIII* (pp. 11-240). Editum. Ediciones de Universidad de Murcia.
- Caro, M. T. (2004). *Teoría de la pasión literaria al hilo de La Celestina*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Caro, M. T. (2006). El humanismo de la imaginación: del texto al contexto. En E. García (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, 2, 263-276.
- Caro, M. T. (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus*, 2, 9-18.
- Caro, M. T. (Noviembre, 2014). Imago Mundi. Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 253-256. Recuperado de <https://bit.ly/2IA1Qbq>
- Caro, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.



- Caro, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 254-274. Recuperado de <https://bit.ly/2Vb1w5f>
- Caro, M. Á., et al. (Julio - Diciembre, 2014). La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic. *Enunciación*, 19(2), 184-198. Recuperado de <https://bit.ly/2H7NDI>
- Caro Valverde, M. T. y González García, M. (2009). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/32ND3qU>
- Carretero, A. (2005). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/le para adultos en un nivel de principiantes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <https://bit.ly/2KrXXGj>
- Carrillo García, M. E. (2008). *Roald Dahl y la literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas. Una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/2XNXHVm>
- Carter, R. y Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Carter, R. y Mcrae, J. (eds.) (1996). *Language, literature and the learner. Creative classroom practice*. Longman.
- Carter, R. y Nash, W. (1983). Language and literariness. *Prose Studies*, 6, 123-141.
- Casciari, H. (2005). El blog en la literatura. Un acercamiento estructural a la blognovela. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 65, 95-97
- Cases, I. (2002). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón (ed.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (pp. 119-142). Graó.
- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

- Cassany, D. et al. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castaño Arques, A. (2020). *Literacidad crítica en EIE. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de Recuperado de <https://bit.ly/2KsUOWh>
- Castrillón, J. M. (1998). Para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa, juego dramático y exposición oral. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18, 111-117.
- Castagnino, R. H. (1974). *¿Qué es la literatura?* Editorial Nova.
- Castañares, W. (1997). La televisión y sus géneros: ¿Una teoría imposible? *Cuadernos de información y comunicación*, 3, 167-182.
- Castro, O. (2004). Cuando el centro del sistema absorbe a la periferia: la evolución del rap a través de la semiótica de la cultura. *Entretextos*, 4.
- Cerezo, M. (1995). Aristóteles y la teoría del género literario. *Faventia*, 17(2), 33-44.
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- Cervantes Cerra, D. (Diciembre, 2019). Reflexiones del uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras: Entre beneficios y ventajas. *Revista Redipe*, 8(12), 143-149. Recuperado de <https://bit.ly/3l9QQyD>
- Chaparro, C. (1981). Acercamiento a los Carmina Figurata. *Anuario de estudios filológicos*, 4, 55-69.
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <https://bit.ly/2Jd3tvQ>
- Cherchneva, E. (2005). El uso de textos literarios. (El naturalismo español). En FIAPE y Biblioteca virtual redELE (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de FIAPE: El español, lengua de futuro*. Recuperado de <https://bit.ly/36krwlb>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (Trad. C. P. Otero). Aguilar. (Trabajo original publicado en 1965).

- Cluver, C. y Watson, B. (1989). On Intersemiotic Transposition. *Poetics Today*, 10(1), 55-90.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa* (trad. F. Agudo). La muralla.
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Coloma, J. (2003). Animación a la lectura: animación a la interculturalidad. En J. Coloma y M. Pérez (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional ASELE. El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad* (pp. 228-237). Universidad de Murcia.
- Coloma, J. (2004a). *Competencia literaria: de la poética generativa a la enseñanza de segundas lenguas* [Comunicación en congreso]. V Congreso Andaluz de Lingüística, Universidad de Granada.
- Coloma, J. (2004b). Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular. *Red ELE*, 2. Recuperado de <https://bit.ly/3fTrlAC>
- Coloma, J. (2004c). Textos breves en ELE: Una trepidante vía. En Universidad de Burgos (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de Comunicación y Enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.613-623). Universidad de Burgos. Recuperado de <https://bit.ly/3nVwOJS>
- Coloma, J. (2007a). Entre cartas y poemas. En M. J. Fernández, y M. Albelda (eds.), *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera* (pp. 45-50). Universidad de Valencia. Recuperado de <https://bit.ly/3o7tKdl>
- Coloma, J. (2007b). *Marco Común Europeo de Referencia y Literatura* [Comunicación en congreso]. Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Murcia.
- Coloma, J. (2011). ¿Los alumnos se aburren con la poesía? En M. Albelda (ed.), *Actas del VII Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://bit.ly/3oi9JRF>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación y lenguaje*, 9, 21-31.

- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- Colomer, T. (1997). *La formación del lector literario a través de la literatura infantil y juvenil* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Colunga, S. et al. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9(1), 14-23. Recuperado de <https://bit.ly/31kWMwS>
- Comunidad Foral De Navarra (1993). Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria obligatoria. *BON*, 60.
- Conca, M. (1998). *Text y gramática. Teoría i práctica de la competencia discursiva*. Teide.
- Contreras, N. M. y López García, M. P. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis del trabajo fin de máster. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30. Recuperado de <https://bit.ly/378eFSh>
- Consejo De Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Anaya.
- Cook, G. (1994) *Discourse and literature*. O.U.P
- Cook, T. D. y Reichardt, C. H. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Morata.
- Corominas, J. (2012). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortázar, J. (1994). *Obra crítica. Vol. 3*. Alfaguara.
- Cortés Moreno, M. (Enero – Junio, 2013). Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios. *SinoELE*, 8, 42-75. Recuperado de <https://bit.ly/2IXMoGd>

- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura. En *Simposio "Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura"* (pp. 13-32). Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Cuenca Abela, D. (2016). *El tratamiento del género poético en los manuales de literatura de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://bit.ly/3IHRaWo>
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. Routledge and Keagan Paul.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria* (Trad. G. García). Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1997).
- Cupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientiæ zudia*, v. 9, 3, 501-25. Recuperado de <https://bit.ly/3qeDqoE>
- Dart, J. J. (2015). *La motivación como variable afectiva en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. Estudio empírico sobre el papel de la motivación en estudiantes universitarios norteamericanos de E/LE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cádiz.
- De Agreda Coso, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3nXWrJU>
- De Aguiar e Silva, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos.
- De Aguiar e Silva, V.M. (1984). *Teoría de la literatura* (Trad. V. García Yebra). Gredos. (Trabajo original publicado en 1975).
- De Amo, J. M. (Diciembre, 2007). La formación de actitudes lectoras en el desarrollo de la competencia literaria: un estudio exploratorio. *Lenguaje y textos*, 26, 247-264.
- De Amo, J.M. (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 51, 29-43.

- De Amo, J. M. (2012). La novela gráfica como hipertexto: facetas formativas de textos multimodales. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 100-120). Octaedro.
- De Amo, J. M. et al. (2015). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*. Octaedro.
- De Amo, J. M. y García Roca, A (Noviembre, 2019). La recepción de la Narrativa Transmedia. En D. Escandell y J. Rovira Collado (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 2-17). John Benjamins Publishing Company.
- De Carvalho, T. L. (2018). *La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña\_ análisis y orientaciones didácticas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/397U6YH>
- De Castro Rodrigues Souza e Souza, L. J. (2011). Los géneros literarios como herramienta para la enseñanza de español/LE en el contexto educativo de Brasil. En Instituto Cervantes (Organizador), *Congreso Mundial de Profesores de Español*. Recuperado de <https://bit.ly/3iaWmQe>
- De El Puig Andrés Sebastián, M. (2007). Ut picturapoesis: la poesía y la pintura en la enseñanza de E/LE. En J. Martí Contreras (Ed.), *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (pp. 107-123). Universidad de Valencia.
- De la Calle, R. (2005). El espejo de la ekphrasis. Más acá de la imagen. Más allá del texto. *Escritura E Imagen, 1*, 59-81. Recuperado de <https://bit.ly/2DHdwX7>
- De Miguel García, M<sup>a</sup> L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *MarcoELE: Revista didáctica español lengua extranjera, 1*. Recuperado de <https://bit.ly/3kdY857>
- De Oliveira Aragao, C. (2006). *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3nXaYpA>

- De Pablos García Quijada, E. (2016). *La enseñanza de la lengua española a partir de los textos literarios. Análisis del discurso de la narrativa fantástica del siglo XIX* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://bit.ly/3h5HF0c>
- De Ponga, J. (2017). *El aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de la literatura infantil y el juego dramático en Educación Primaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de León. Recuperado de <https://bit.ly/3h8WP6w>
- De Riquer, M. y Valverde, J. M. (1991). *Historia de la literatura universal (Vol. I)*. Planeta.
- De Toro, A. (Agosto 2004). Hacia una teoría de la cultura de la ‘hibridez’ como sistema científico ‘transrelacional’, ‘transversal’ y ‘transmedial’. *Nuevo Texto Crítico*, 25-26, 197-235. Recuperado de <https://bit.ly/37aw7FO>
- De Torre, G. (2000). *Hélices*. Diputación Provincial de Málaga. (Trabajo original publicado en 1923).
- De Vega, M. (2013). *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera: análisis de corpus y reflexión didáctica* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3p8Lp5p>
- De Vicente-Yagüe, M. I. (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Octaedro.
- De Vicente-Yagüe, M. I. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 337-388). Pirámide.
- De Vicente-Yagüe, M. I. (2020). El proceso de creación y recepción en las obras literario-musicales. *Diablotexto Digital*, 7, 142-152. Recuperado de <https://bit.ly/3qSEgYn>
- Del Pozo Diez, M. (2018). *Funciones de la literatura en la enseñanza de ELE/L2* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://bit.ly/3jHTWJR>
- Delgado, A. y Menéndez, E. (1004). Texto literario y relato fílmico: Ideas para una aplicación didáctica en lengua extranjera. En A. López y E. Encabo (eds.),

- Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 111-127). Octaedro.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1* (pp. 43-102). Gedisa.
- Dettori, G. y Fochesato, A. (junio, 2019). Literatura en lengua extranjera y competencias: la experiencia de un club virtual de lectura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, [S.l.], 26, 69-87. Recuperado de <https://bit.ly/2WxvD7V>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Balch and Co.
- Díaz Gamarra, E. (2015). *El cuento en la clase de inglés* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://bit.ly/3abNlve>
- Díaz López, L., et al. (2013). *Curso de literatura española moderna*. Cambridge-Edinumen.
- Díaz Martínez, J. (2004). Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario. *Biblioteca Virtual redELE*, 1. Recuperado de <https://bit.ly/2PI3zva>
- Dietlmeier, A. (1993). El cómic como método de introducción a la lectura extensiva. En *Fórum*, 6, 176-193.
- Díez de Revenga, F. J. (1990). Poesía y narrativa en Miró: En torno a sus cuentos. *Caligrama: Revista insular de filología*, 3, 89-96. Recuperado de <https://bit.ly/2XNVJ7B>
- Díez Mediavilla, A. et al. (2015). Creencias de los estudiantes de Grado en Filología Española y del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en las facultades y en los centros de Secundaria. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero, *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (187-191). Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de <https://bit.ly/2HGW0t6>
- Di Girolamo, C. (1982). *Teoría Crítica de la literatura*. Crítica.



- Dirección Académica Instituto Cervantes. (2011). *Informe de investigación. ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesoras del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Instituto Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/2Prja28>
- Dirección Académica Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/2DyGqs7>
- Docherty, T. (1993). *Postmodernism. A reader*. Harvester Wheatsheaf.
- Domene, R. (2018). *La educación literaria a través del álbum ilustrado: el desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valencia.
- Domingues, M. R. (2019). *La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos: el aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza de Español Lengua Extranjera a través de textos literarios e hipermedia* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Vigo. Recuperado de <https://bit.ly/3nD0DPP>
- Domínguez Caparrós, J. (1981). Literatura y actos del lenguaje. En J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 83-121). Arco.
- Domínguez Ferreira da Cruz, M. R. (2019). *La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Vigo. Recuperado de <https://bit.ly/32V54gx>
- Dotras Bravo, A. (2013). El álbum ilustrado en la enseñanza de lenguas extranjeras: literatura y lengua. En Álvarez Ledo, S., Ferreira Boo, M. C. y Neira Rodríguez, M., *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 139-147). Fundación Universitaria San Pa. Recuperado de <https://bit.ly/3mc7LSz>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Akal.
- Eagleton, T. (1993). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE.

- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados* (Trad. A. Bolgar). Lumen. (Trabajo original publicado en 1964).
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula* (Trad. R. Pochtar). Lumen. (Trabajo original publicado en 1979).
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general* (Trad. C. Manzano). Lumen. (Trabajo original publicado en 1975).
- Ellis, J. M. (1974). *The Theory of Literary Criticism*. University of California Press.
- Encabo, E. y López, A. (2000). Repensando la Competencia Literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura, 9-10*, 89-94. Recuperado de <https://bit.ly/33KnT7l>
- Encabo, E. y López, A. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos educativos, 4*, 241-250. Recuperado de <https://bit.ly/2DHf1EJ>
- Encabo, E. y López A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 43*, 113-122.
- Enríquez, J. J. (2016). Análisis de la Fábula de Polifemo y Galatea. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 28*, 61-89. Recuperado de <https://bit.ly/33jaWQC>
- Erdoncia, I. (2016). *De la formación inicial de profesores ELE a la competencia profesional docente* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://bit.ly/3rjZQoU>
- Escandell Montiel, D. (2011). *Literatura digital para la enseñanza del español como lengua extranjera* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/2DFgyuX>
- Escamilla, A. (2008): *Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Escarpit, R. et al. (1974). *Hacia una sociología del hecho literario*. Edicusa.

- Escobar Urmeneta, Cristina. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Espejel Nonell, O. (2017). *Las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de español lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicado]. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2IUSZkM>
- Etxaniz Erle, X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de psicodidáctica*, 13(2), 97-109. Recuperado de <https://bit.ly/3gGfoOa>
- Fairweather, E. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Stockholms. Recuperado de <https://bit.ly/3ielTYL>
- Falero Parra, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <https://bit.ly/3nPYKi9>
- Farley, T. (1995). *An Ethnographic Study of Two college teachers' Beliefs about Reading in the Introductory Foreign Language Literature Class* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Indiana.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2020). Barómetro de Hábitos de lectura y compra de libros de 2019. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2V13Cou>
- Fernández, A. M. A. (2019). Literatura y TIC en la enseñanza de ELE. *Edunovatic 2019. 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. España.
- Fernández-Cuesta Valcarcel, G. (2013). *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://bit.ly/3gLUihg>

- Fernández Ferrer, A. (2001). *Aproximación a la poesía de Emily Dickinson: aplicaciones didácticas, traducción y musicalización de la selección de poemas mínimos de 1862* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/3mx1wbe>
- Fernández García, A. (2006). El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia (I). En Universidad de Oviedo (Ed.), *Actas XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 63-67).
- Fernández López, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Edinumen.
- Fernández Santiago, L. (2016). *Cultura y literatura en el aula de ELE: la ciudad en la novela realista español del XIX* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Cantabria.
- Ferreira Loebens, J. y Molina Gómez, S. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *Actas XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2* (pp. 669-680). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3kuKACK>
- Foncubierta, J. M. (2014). Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas. En *Curso presentado en la primera edición del Programa de Desarrollo Profesional*. Editorial Edinumen. Recuperado de <https://bit.ly/2KFQxPt>
- Fortes Pardo, N. M. (2010). Los textos literarios en el aula de E/LE. *Biblioteca Virtual*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/2DSxZrE>
- Fortuny, J. M., y Rodríguez, R. (2012). Aprender a mirar con sentido: Facilitar la interpretación de las interacciones en el aula. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1, 23 – 37

- Foucault, M. (1986). *Viajes y castigo*. Siglo XXI.
- Fowler, R. (1986). *Linguistic Criticism*. Oxford University Press.
- Franco Maldonado, C. (2012). Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 439-446). Recuperado de <https://bit.ly/31BR2yR>
- Franco Maldonado, C. (2015). *El desarrollo de la competencia comunicativa en español como segunda lengua desde la voz de los sujetos y espacios de interculturalidad. Conexiones con las ciencias sociales* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Oviedo.
- Freedman, R. (1972). La novela lírica (Trad. J. M. Llorca). Barral Editores. (Trabajo original publicado en 1963).
- Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Frye, N. (1977). *Anatomía de la crítica: Cuatro ensayos*. Monte Avila. (Trabajo original publicado en 1957).
- Fuentes Abeledo, E. J. (Septiembre, 2003). Investigación en el aula de categorías y sistemas de observación. *Padres y Maestros*, 278, 34-39. Recuperado de <https://bit.ly/3q070hA>
- Fuentes Chaves, M. (2012). *El español de América a través de la literatura en el aula de E/LE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/33MXB4i>
- Fondo, M. C. (2020). El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(2), 131-149. Recuperado de <https://bit.ly/3m9SIhw>
- Fornés Guardia, M. (2019). Enseñanza centrada en el alumno: cómo programar cursos para niños y adolescentes. En Instituto Cervantes de Argel, *Actas del III Congreso Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM)* (pp. 147-157). Recuperado de <https://bit.ly/3fESyqm>

- Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Ediciones la cueva. Recuperado de <https://bit.ly/3moYerf>
- Galindo Merino, M.M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Interlingüística. Dedicado a XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, 16, 431-441.
- Gallardo Álvarez, N. A. (2009). *La minificción en ELE. Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumnos*. Göteborgs Universitet. Recuperado de <https://bit.ly/3o1TZIK>
- Gancedo Ruíz, M. (2013). *La enseñanza de la ironía desde una perspectiva pragmática a partir de textos literarios y columnas personales en el aula de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://bit.ly/3fM3TmW>
- García Balsas, M. (2018). *La interculturalidad en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Aproximación a las creencias de estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://bit.ly/2HvoKQt>
- García Berrio, A. (1979). Lingüística, literalidad/poeticidad. (Gramática, Pragmática, Texto). *1616: Anuario de la SELG y C.*, 2, 125-170. Recuperado de <https://bit.ly/33HUGKd>
- García Berrio, A. y Huerta, J. (1992). *Los géneros literarios: Sistema e historia*. Cátedra.
- García Flores, C. (2016). *La narrativa de Cervantes como recurso didáctico en la enseñanza del español aplicado al turismo y el patrimonio en el sur de Túnez* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/3l65PcN>
- García Iglesias, M. V. (2017). *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/356yev6>
- García Lorca, F. (2001). *La casa de Bernarda Alba*. Casals

- García Lorca, F. (2010). *Llanto de Ignacio de Sánchez Mejías*. Turner.
- García Lorca, F. (2014). *Federico García Lorca. Poesía completa*. Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
- García Martín, A. M. (2011). *La didáctica de la literatura en las clases de ELE. Propuesta de un curso de literatura renacentista y barroca para el nivel C1* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Rovira i Virgili. Recuperado de <https://bit.ly/3kDzknt>
- García Perera, D. (2016). *La enseñanza de la gramática en español como lengua extranjera a través de la microficción: un enfoque holístico* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <https://bit.ly/33icnyO>
- García Santa-Cecilia, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas. En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes* (pp. 35-88). Instituto Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/37A3xzc>
- García Santa-Cecilia, A. (2004). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En Instituto Cervantes de Bremen (Eds.), *Actas de las I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (pp. 21-26). Edelsa.
- García Santa-Cecilia, A. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco Libros.
- García Santa-Cecilia, A. (julio, 2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. *MarcoELE*, 5. Recogido de <https://bit.ly/34zBI82>
- Garrido, M. Á. (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Arco-Libros.
- Garrido, M. Á. (1994). Géneros literarios. En D. Villanueva (Ed.), *Curso de teoría de la literatura* (pp. 165-189). Taurus.
- Garrido, M. Á. (2001). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.

- Garrido, A. y Montesa, S. (1994). La literatura en la clase de lengua. En S. Montesa y A. Garrido (Eds), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. (pp. 449-457). ASELE.
- Genette, G. (1988). Géneros, tipos, modos. En M. Á. Garrido (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 183-233).
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (Trad. C. Fernández Prieto). Taurus. (Trabajo original publicado en 1982).
- Gervilla Castillo, A. (1986). *La creatividad en el aula*. Innovare.
- Gibert Escofet, M. I. (2014). *Pragmática de la interlengua: Desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Rovira y Virgili. Recuperado de <https://bit.ly/3ix5AGU>
- Gierder Vega, C. (1999-2000). La adquisición de un código cultural y lingüístico a través de la explotación didáctica de cómics y chistes gráficos en la clase de alemán. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 113-126. Recuperado de <https://bit.ly/3akC0I6>
- Giralt Lorenz, M. (2012). *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2DHiMdt>
- Glowinski, M. (1989). Los géneros literarios. En M. Angenot et al. (Eds.), *Teoría literaria. Problemas y perspectivas* (pp. 93-109). Siglo XXI.
- Gómez de Avellaneda, G. (2000). *Antología Poética*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/3fRt6g8>
- Gómez Love, R. (2017). *La literatura en la enseñanza del inglés* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://bit.ly/39VzAcu>
- Gómez Redondo F. (1996). *La crítica literaria del siglo XIX*. Edaf.
- González, D. (2000). *Los mundos marginados (poemas de cárcel)*. Biblioteca Babab.



- González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión total* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3aii1mM>
- González García, M. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y cine: competencias de la imaginación. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 389-398). Pirámide.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra.
- González Lavín, E. (2016). *La efectividad de los manuales de español como L2 en un entorno lingüístico mixto* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cantabria.
- González Lloret, M. (mayo, 2013). *Investigación-acción (III): la investigación cualitativa*. Centro Virtual Cervantes. Didactired. <https://bit.ly/3nFNq8H>
- González Mairena, M. (2016). *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Huelva. Recuperado de <https://bit.ly/3rdTrf4>
- Gràcia, M. et al. (2016). Contrucción y reflexión metalingüística de textos orales monogestionados y plurigestionados en el grado de maestro. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3. Recuperado de <https://bit.ly/3l6Eeby>
- Greco, M. (2009). *Greguerías*. Página de homenaje al escritor Ramón Gómez de la Serna. Recuperado de <https://bit.ly/36vaK33>
- Greimas, A. J. (1973). *Essais de Sémiotiquepoétique*. Seuil.
- Greimas, A. J. et al. (1976). *Ensayos de semiótica poética* (Trad. C. de Fez y A. Rallo). Planeta. (Trabajo original publicado en 1976).
- Grijalba, S. (2008). Cuando la literatura sale a jugar a la calle. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 9, 167-169. Recuperado de <https://bit.ly/31HySff>

- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 54-81). Multilingual Matters.
- Guadamillas Gómez, M. V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos. Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado de <https://bit.ly/2V5O8Q4>
- Guerra, O. (1995). G. Rodari y R. Queneau: La didáctica de la literatura desde la intertextualidad. En P. Guerrero Ruíz, y A. López Valero (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura Vol. 2* (pp. 641-646). Servicio de Publicaciones de la universidad de Murcia.
- Guerrero, P. (1991). *Rafael Alberti: arte y poesía de vanguardia*. Universidad de Murcia.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (El modelo ekfrástico)*. Diego Marín Librero Editor S.L
- Guerrero, P. (2015). Literatura y bellas artes. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-376). Pirámide.
- Guillén, C (s.f.). *Los 100 mejores libros de todos los tiempos*. Actualidad literaria. Recuperado de <https://bit.ly/37l7rdL>
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Crítica.
- Guillén Solano, P. (2018). *Análisis cualitativo del discurso oral formal de hablantes de ELE en un aula universitaria: Nuevas propuestas para el desarrollo de la argumentación oral* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2HvmMQd>
- Guillén, J. (1962). *Lenguaje y poesía*. Clavileño.
- Gullón, R. (1984). *La novela lírica*. Cátedra.

- Gutiérrez Quintana, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Cesteros Pastor y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 336-342). Servicios de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Guyon, L. (2000): *Les caractères statistiques du vocabulaire*, PUF.
- Haba, J. (2014). *Taller de poesía en el área de inglés como lengua extranjera: hacia el desarrollo de las competencias literaria, intercultural y comunicativa* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valencia.
- Habermas (1998). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. (Trabajo original publicado en 1978).
- Haidl, A. (1993). El cómic como método de introducción a la lectura extensiva. En *Fórum, Actas del 2º Congreso anual de Germanistas en Catalunya*, 6, 176-193.
- Hansejordet, I. (Septiembre, 2012). *La marginación de la literatura y de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera. Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 1(1). Recuperado de <https://bit.ly/3kGMtMu>
- Hei, Y. (2014). *Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía española a los alumnos chinos a través de la comparación temática del poema español y chino. La comparación temática como herramienta auxiliar en el aula de ELE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2KFQh31>
- Hernández Bravo, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://bit.ly/397Om1g>
- Hernández, C. (1986). Lírica de la Península Ibérica. En F. Carmona, C. Hernández, y J. A. Trigueros (Eds.), *Lírica románica medieval. I. Desde los orígenes hasta finales del siglo XIII* (pp. 243-455). Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Hernández Guerrero, J. A. (1996). *Teoría y práctica del comentario literario*. Universidad de Cádiz.
- Hernández, M. J. (Abril 1991). Del pretexto al texto: La lectura en la enseñanza. Aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Cable*, 7, 9-13.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa I fundamentos*. Diego Marín.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Hernando Velasco, A. (2018). *La construcción de la identidad social de los estudiantes de español como lengua extranjera en espacios digitales* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2UX5Tku>
- Heuet, S. (2006). *Por el camino de Swann Vol 1: Combray. En busca del tiempo perdido libro 1*. Sexto Piso Editorial.
- Hidalgo, Y. (2010). *Propuesta curricular para un curso de literatura en el ámbito del aula de ELE para un nivel B1* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Granada.
- Hidalgo Martín, V. (2019). *El uso del teatro como herramienta para desarrollar los factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alcalá.
- Hirai, M. (2017). *El malentendido en la comunicación entre japoneses y españoles* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alcalá.
- Hockett, C. (1971). *Curso de lingüística moderna*. Eudeba. (Trabajo original publicado en 1958).
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*, Chato & Windus.
- Hombrevella, F. J. (1975). *Qué es la literatura*. Salvat.

- Hu Hui, Y. (2016). Análisis de errores de las construcciones preposicionales en la interlengua de aprendientes taiwaneses de ELE [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Antonio de Nebrija.
- Huerta, J. (1994). La teoría crítica de los géneros literarios. En P. Aullón (Ed.), *Teoría crítica de la literatura* (pp. 115-174). Trotta.
- Husén, T. (1988): Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluze (ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Narcea.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative competence. En J. B. Pride, y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 69-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (Eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Edesla.
- Ihwe, J. (1975). On the foundations of generative metrics. *Poetics*, 4(16), 367-399.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón (ed.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (pp. 11-68). Graó
- Instituto Cervantes. (S.F.). *Qué son los DELE*. Recuperado de <https://bit.ly/31CoRQe>
- Instituto Cervantes. (2019). *El instituto Cervantes en cifras. Curso 2018 – 2019*. Recuperado de <https://bit.ly/30mvkzm>
- Instituto Cervantes. (2020). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/3mqamZ6>
- Isenberg, N. (1990). Literary Competence: The EFL Reader and the Role of the Teacher. *ETL Journal*, 44(3), 181-190. Recuperado de <https://bit.ly/2V93bbK>
- Jáimez Muñoz, S. (2002). *El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria*. [Tesis de doctorado no publicada] Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/3adVqI9>

- Jakobson, R. (1974). Lingüística y poética. En T. A. Sebeok (Ed.), *Estilo del lenguaje* (pp. 123-173). Cátedra.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Península.
- Jiménez, J. R. (2016). *Platero y yo* (libro + CD). Visor.
- Jiménez Calderón, F. (2013). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, 17. Recuperado de <https://bit.ly/3kDNSU7>
- Jiménez Naharro, M. (2017). *La complejidad sintáctica en la escritura académica. Un estudio comparativo entre contexto bilingüe y contexto ELE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://bit.ly/2Ko65XQ>
- Jiménez Palmero, D. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/2LZZtjv>
- Juárez Morena, P. (1996). *La literatura en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Alcalá de Henares.
- Juárez Morena, P. (1998). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. En A. Celis y J. R. Heredia (Eds.), *ACTA del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://bit.ly/33GyfFg>
- Juste Mompel, F. (2018). *Ficciones para una teoría de la novela. La poética de la conjunción en Enrique Vila-Matas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2UXILDG>
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 20, 149 - 176. Recuperado de <https://bit.ly/31nQhcG>

- Kaben, A. (2010). Hacia una mediación intercultural. En M. Alonso, C. L. Díez, S. López y J. F. Urbán, *Actas del II Taller de Profesores de Español del Oranesado "Sociedad y ELE* (pp. 44-49). Instituto Cervantes Orán. Recuperado de <https://bit.ly/2HHnj1r>
- Kanelliadou, V. (2010). Ut picturapoesis: Artes plásticas y literatura: Didácticas paralelas. En VV.AA. (Ed.), *Actas del CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques*. Repositorio digital de la Universidad de Girona. Recuperado de <https://bit.ly/2CdpJCa>
- Klein, W. (1974). Critical remarks on generative metrics. *Poetics*, 3(4), 29-49. Recuperado de <https://bit.ly/2Fb4ngm>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I y II*. Fundamentos. (Trabajo original publicado en 1969).
- Kuet, S. (2016). *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://bit.ly/3mAlqkp>
- Lacarte, A. (2016). *El uso de la literatura en el Integral Language Teaching Method* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Abat Oliba CEU. Recuperado de <https://bit.ly/3mEeeoG>
- Lafuente Giménez, Sabrina. (2017). *La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ELE: Caracterización y estudio de los errores léxicos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. Recuperado de <https://bit.ly/331NUsm>
- Landaburu, Z. P. (2019). Los booktubers, las bibliotecas y las nuevas vías de fomento de la lectura. *Desiderata*, 12, 86-89. Recuperado de <https://bit.ly/2Xr9qJs>
- Landero, L. (1994). Experiencia pedagógica de un escritor. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63, 26-34.
- Lang, L. L. (1998). *Teaching with Drama: A Collaborative Study in Innovation* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alberta.

- Lagmanovich, D. (2006). La extrema brevedad: Microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 32. Recuperado de <https://bit.ly/3aeUCD6>
- Lagmanovich, D. (2017). *Abismos de la brevedad. Seis estudios sobre el microrrelato*. Universidad Veracruzana.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2003). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1980).
- Lamarti, R. (2011). La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE. En A. Sánchez Urquijo (Ed.), *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* (pp. 170-181) Instituto Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/3infoTy>
- Landero, L. (1994). Experiencia pedagógica de un escritor. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63, 26-34.
- Landow, G. (1997). *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, The Johns Hopkins University Press.
- Landow, G. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. The Johns Hopkins University Press.
- Lang, L. L. (1998). *Teaching with Drama: A Collaborative Study in Innovation* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alberta.
- Lanseros, R. (2016). *La poesía, herramienta de comunicación social. Poetas españoles nacidos en la posguerra* Antonio Colinas, Eloy Sánchez Rosillo, Antonio Hernández, Clara Janés, Joan Margarit, Juana Castro. *Aplicación didáctica al aula de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Almería.
- Lasagabaster, D. (2000). El papel de la literatura en la clase de lengua extranjera. *Cultura y Educación*, 19, 67-87.
- Lázaro, F. (1976). ¿Es poética la función poética?. En F. Lázaro, *Estudios de poética. (La obra en sí.)* (pp. 63-73).Taurus.



- Lázaro, F. (1980a). El mensaje literal. En F. Lázaro, *Estudios de lingüística* (pp.149-171). Editorial Crítica.
- Lázaro, F. (1980b). La literatura como fenómeno comunicativo. En F. Lázaro, *Estudios de lingüística* (pp. 173-192). Editorial Crítica.
- Lázaro, F. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. En T. A. van Dijk et al., *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 151-170). Arco/Libros.
- Lázaro Carreter, F. (1990). *De poética y poéticas*. Cátedra.
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 36. Recuperado de <https://bit.ly/39Y4Nvq>
- Lerner, I. (2000). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. En M. Franco et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 401-408). Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://bit.ly/3pbudwa>
- León, J. (2010). Dialnet, el portal líder en la difusión de la producción científica hispana. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, 21, 72-76.
- Levin, S. R. (1974). *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Cátedra.
- Lía, A. (2004). Interpretaciones teóricas y poéticas sobre la relación entre poesía y pintura. Breve esbozo del Renacimiento a la Modernidad. *Saltana. Revista de literatura y traducción*, 1. Recuperado de <https://bit.ly/3IKc8nG>
- Lindo, E. (2012). *Manolito Gafotas*. Alfaguara.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo* (Trad. F. García Clemente). Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1981).
- Liu, D. (2016). *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2LXKM0f>
- Lladó, A. (21 Septiembre 2009). La novela online: ¿Cambio de formato o cambio de paradigma? *Revista de letras*. Recuperado de <https://bit.ly/3fMtzQo>

- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Lomas, C. et al. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lomas, C. y Miret, I. (1996). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Horsori.
- Lomas, C. y Tusón Valls, A. (Julio, 2000). La narración. *Revista Textos*, 25.
- López Chavarri, E. (2008). *Música popular española*. Labor. (Trabajo original publicado en 1927).
- López Calonge, L. (2014). *Estrategias fónico-sintácticas coloquiales de intensificación y atenuación en “bajarse al moro”: Una propuesta didáctica en E/LE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://bit.ly/3kwxB31>
- López, G. y Rodríguez, M. T. (1999). *Ring a ring of roses. Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Universidad de Oviedo.
- López González, A. M. (Enero, 2020). Proyectos de lectura de obras literarias para alumnos de español como lengua extranjera. *Tonos Digital*, 38. Recuperado de <https://bit.ly/3f52ysJ>
- López Mozo, J. (Octubre 1976). Improvisación madrileña. *Revolatura*, 1, 20-30.
- López Prats, E. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé* [Tesis de maestría no publicada]. Universitat de Girona. Recuperado de <https://bit.ly/3isQimt>
- López, R. (1995). *Desarrollos Conceptuales y Operacionales acerca de la Creatividad*. Universidad Central.
- López Ramírez, C. C. (2016). *Fábulas mayas en la clase de E/LE nivel B1-B2: propuesta didáctica para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/3fm5LVf>

- López Sáez, M. (2010). *Enseñanza de la literatura realista a alumnos extranjeros de nivel avanzado* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://bit.ly/2DH2dhD>
- López Valero, A., et al. (1996). *Didáctica de la lengua para la Enseñanza Primaria*. Akal.
- López Valero et al. (1999). *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Universidad de Almería.
- Lorenzo Robles, J. F. (1994). *Menú del día: Accesit del Premio Adonais*. Ediciones Rialp.
- Lotman, Y. M. (2011). *Estructura del texto artístico* (Trad. V. Imbert). Akal. (Trabajo original publicado en 1970).
- Lozano, M. A. (1983). *Del relato modernista a la novela poemática: La narrativa breve de Ramón Pérez de Ayala*. Universidad de Alicante.
- Luján-Ramón, S. (2015). La competencia literaria en el aula de ELE/L2. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4(1).
- Luque, J. D., y Manjón, F. J. (2002). Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica. *Estudios de lingüística española*, 16. Recuperado de <https://bit.ly/3iq17lq>
- Maestro, J. G. (2017). *El origen de la Literatura. ¿Cómo y por qué nació la Literatura?* Anthropos.
- Maldonado, M. (1996). Innovación y cambio literario en Nebeneinanderde Georg Kaiser. *Revista de Filología Alemana UCM*, 4, 135-155. Recuperado de <https://bit.ly/33SwYuC>
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: literature as resource. En R. Carter et al. (eds.), *Literature and the learner: Methodological approaches*. Modern English Publications and The British Council.
- Maley, A y Duff, A. (1989). *The Inward Ear*. Cambridge University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. y Moulding, S. (1985). *Poem into poem. Reading and writing poems with students of English*. Cambridge University Press.

- Marc, I. (2007). La estética del rap francés. *Enlaces*, 7. Recuperado de <https://bit.ly/30KRYsS>
- Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da conversação*. Ática.
- Margallo González, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Marti, A. (2017). “Feedback” correctif à l’écrit à travers l’étude comparative du FLE en Espagne et de l’ELE en France processus d’enseignement, apprentissage et acquisition [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat d’Alacant - Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3nRwpYN>
- Martí Esgueva, J. R. (2001). Buñuel, Lorca, Dalí y el siglo XX español en el aula de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7(31), 30-38.
- Martín da Cuña, S. (2019). *Poesía de la Generación del 50 en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Propuesta didáctica*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://bit.ly/3jlxBvC>
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-129. Recuperado de <https://bit.ly/3kuXJeL>
- Martín Sánchez, M. T. (2017). *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en español: análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes fílmico-literarios* [Tesis de doctorado no publicada]. Recuperado de <https://bit.ly/2QXNr9a>
- Martín Sánchez, M. T. (2018). *Evaluación de la competencia narrativa en español*. EDITUM.
- Martínez Bonati, F. (Otoño 1981). El sistema del discurso y la evolución de las formas narrativas. *Dispositio*, 5-6(15-16), 1-18. Recuperado de <https://bit.ly/3gMmVLx>
- Martínez Cantón, C. I. (2008). *La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/39heRRX>

- Martínez García, J. A. (1975). *Propiedades del lenguaje poético*. Archivum.
- Martínez, R. D. et al. (2001). La computadora y las actividades del aula: Algunas perspectivas en la educación general básica de la provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado de <https://bit.ly/3fLsWqg>
- Martínez Sallés, M (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico*, 35, 19-22. Recuperado de <https://bit.ly/3aspMsE>
- Martínez Sallés, M. (2004). “Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *redELE*, 0. Recuperado de <https://bit.ly/2XN2dnn>
- Mascato Rey, R. (2010). *Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. “Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época”: Una unidad didáctica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Nebrija. Recuperado de <https://bit.ly/2XP00rn>
- Mateo Rueda, F. (2011). Dialnet y la visibilidad de la producción científica en español. En M. S. Piccone, y M. Jousset (Eds.), *Impacto y visibilidad de las Revistas Científicas* (pp. 87-92). Biblioteca nacional de Argentina.
- Mateos Blanco, B. (2019). *Intertextualidad y autorreferencialidad en los microrrelatos del grupo leonés: Aplicaciones didácticas para la enseñanza de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valladolid.
- Mateos, B. et al. (2019). Factores de aprendizaje y cuestionarios de evaluación en el ámbito de ELE. En S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez y J. M. Sola, *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos* (pp. 143-155). Editorial DYKINSON. Recuperado de <https://bit.ly/3740i1v>
- McKay, S. (1987). Literature in the ESL Classroom. En C. Brumfit (Ed.), *Literature and Language Teaching* (pp. 191-207).
- Medina, C. (1999). La poesía en el Desierto postmoderno. *Espéculo*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/3ivflzE>
- Meek, M. (1992). Ajudant els lectors. En T. Colomer (coord.), *Ajudar a llegir La formació lectora a Primària i Secundària*. Barca nova.

- Mendoza, E. (2001). *Sin noticias de Gurb*. Seix Barral.
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, 19-42. Recuperado de <https://bit.ly/3ag8T25>
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación Secundaria)*. La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (1995). *De la lectura a la interpretación*. A-Z Editora.
- Mendoza Fillola, A. (1999). El tratamiento didáctico de la literatura desde una perspectiva intertextual. En A. Romero et al. (eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar* (pp. 21-44). GEU.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *Redele*, 1. Recuperado de <https://bit.ly/3h301R1>
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (Noviembre, 2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. Recuperado de <https://bit.ly/2IC8vRQ>
- Mendoza Fillola, A. (2012). *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Mendoza Fillola, A y Pascual, S. (1988). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-53. Recuperado de <https://bit.ly/3irYDXp>
- Menton, S. (2003). *El cuento hispanoamericano: Antología crítico-histórica*. Fondo de Cultura Económica.

- Meza Cascante, L. G. (julio, 2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación E Internet*, 4(2). Recuperado de <https://bit.ly/2WzG0bg>
- Mier, L. (2015). Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 21, 137-153. Recuperado de <https://bit.ly/3rbfvHj>
- Mignolo, W. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Crítica.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Millares, S. (1996). El texto literario y la enseñanza de la fonética. *Frecuencia-L*, 1, 44-47.
- Minguella, M. (Marzo 2009). *TAREA 4: La Caperucita Roja de Quino*. Español comunicativo escrito (ES - B2+ / C1-). Recuperado de <https://bit.ly/3muXUHz>
- Mínguez, X. (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 2, 155-172. Recuperado de <https://bit.ly/3pDH2iY>
- Mínguez, X. y Benlliure, V. A. (Diciembre, 2019). Diseño y validación de la batería de la competencia literaria (BCL). *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 35-49. Recuperado de <https://bit.ly/3kws3V2>
- Miquel, L. y Sans, N. (Marzo, 2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Redele*, 0. Recuperado de <https://bit.ly/3mzkZld>
- Molina, M. T. (2016). *La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de un caso* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Málaga.
- Molina Morales, G. (2012). *La poesía vanguardista en el aula de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://bit.ly/33MkjtA>
- Monegal, A. (2000). *Literatura y Pintura*. Arco Libros.

- Montesa, S. (ed.) (2009). *Narrativas de la postmodernidad. Del cuento al microrrelato*. Aedile.
- Monzó, Q. (2006). *Ochenta y seis cuentos*. Anagrama.
- Mora, A. M. (2012). *La educación literaria en la España contemporánea: currícula educativos y manualística escolar (1970-2006)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/2WBt4BL>
- Morales Fernández, L. M. (2019). *El texto literario en clase de ELE. Propuesta didáctica para el nivel A2* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/35GAVmL>
- Moreno, C. y Tuts, M. (2006). “¡Mírame, que estoy hablando!” Los niveles de comunicación y de interacción en la clase de ELE. En E. Balmaseda (coord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 1193.1208). Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/2KJE1yv>
- Moreno Hernández, C. (1994). Diálogo, novela, y retórica en *Celestina*. *Celestinesca*, 18(2), 3-30. Recuperado de <https://bit.ly/2XO4wGv>
- Moreno, J. (1999). *Didáctica del vocabulario de la ESO. Estudio empírico* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3mE8w6e>
- Morgan, J. y Rinvolucrí, M. (1994). *Once Upon a Time: Using Stories in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Morimoto, Y. et al. (2015). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://bit.ly/3fDkFGu>
- Moreno Fernández, J. (2004). *La poesía infantil en sus textos hacia un canon convergente* [Tesis de doctorado, Universidad de Almería]. Editorial Universidad de Almería.
- Morillo, R. (2009). Introducción del cómic en el aula como elemento literario. *Ribalta. Quaderns d'aplicació didàctica i investigació*, 16, 145-150. Recuperado de <https://bit.ly/2DU6oX3>



- Morris, C. (1974). *La significación y lo significado*. Alberto Corazón. (Trabajo original publicado en 1939).
- Moulthrop, S. (Otoño 1989). In the Zones Hypertext and the politics of interpretation. *Writing on the Edge*, 1(1), 18-27. Recuperado de <https://bit.ly/2Cjs7Yi>
- Mújica, A. Z. (2104). *La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://bit.ly/38slrC9>
- Mukarovsky J. (1970). L'art comme fait sémiologique, *Poétique*, 3, 387-393. (Trabajo original publicado en 1934). Recuperado de <https://bit.ly/2PGSCK9>
- Muñoz Basols, J. et al. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. Recuperado de <https://bit.ly/39jVmbj>
- Muñoz Molina, A. y García Montero, L. (1993). *¿Por qué no es útil la literatura?* Hiperión.
- Muro Rodríguez, M. F. (2014). *La competencia metafórica en el aula de E/LE* [Tesis de maestría no publicado]. Universidad de Estocolmo. Recuperado de <https://bit.ly/2DHJYZo>
- Muros, J. (1998). *Los textos literarios como material didáctico en el aula de inglés: estudio experimental sobre el desarrollo de la competencia lingüística y discursiva de los alumnos de magisterio*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Granada.
- Nadal, A (13 de febrero de 2020). España gasta poco en educación. *Eleconomista.es*. Recuperado de <https://bit.ly/32RBU1K>
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español*. Edinumen.
- Natoli, C. (2019). *La literatura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera: Aplicaciones al campo cultural argentino* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://bit.ly/36GoTcj>

- Navarro Romero, R. M. (2012). *Poética de la brevedad teoría literaria del microrrelato español e hispanoamericano* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarro Serrano, P. (Mayo 2009). Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *TINKUY*, 11, 83-93. Recuperado de <https://bit.ly/3gOlufE>
- Necker, G. (de Staël) (1968). *De la littérature: Considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*. Librairie Larousse.
- Neruda, P. (1989). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Castalia.
- Neila González, G. (2014). De la evaluación por contenidos a la evaluación por competencias: una nueva forma de trabajar en la clase de literatura con alumnos de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 521-530). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://bit.ly/2V76Gzn>
- Nevado, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151-167. Recogido de <https://bit.ly/37Cwt9L>
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 62-81). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Núñez Ramos, R. (1992). *La Poesía*. Síntesis.
- Núñez Sabarís, X. (2013). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Antonio de Nebrija. Recuperado de <https://bit.ly/32SWEGo>

- Obando, H. (2001). Competencias Comunicativas. En *Comunicarse: un telar para hilar la resignificación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación.
- Ocampo González, A. (Enero, 2015). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 20-43. Recuperado de <https://bit.ly/3mpJXe5>
- Octavio, P. (1994). *El arco y la lira*. Fondo de cultura económica de España.
- Ohmann, R. (1971). Los actos de habla y la definición de la literatura”, En J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 11-34). Arco.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Olsbu, I. y Salkjelsvik, K. S. (2008). Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega. *Hispania*, 91(4), 865-876.
- Oomen, U. (1987). Sobre algunos elementos de la comunicación poética. En J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp.137-150). Arco.
- Orta, A. (2015). *Efectos de la formación inicial en el desarrollo de las competencias docentes clave: usos y aplicaciones de la European Profiling Grid (EPG) Perfil europeo del Profesor de Lenguas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://bit.ly/37Co06o>
- Ortí Teruel, J. R. (2015). *El modelo de comunicación del profesor de español como lengua extranjera en el norte de Marruecos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://bit.ly/391cpPs>
- Ose, S. (2016). Using Excel and Word to Structure Qualitative Data. *Journal of Applied Social Science*, 10(2), 1-16.
- Pájaro, C. J. (2004). Poésis y poesía de Homero a los Sofistas. *Eidos: Revista de Filosofía*, 2, 8-32. Recuperado de <https://bit.ly/39yHt9p>

- Palacios González, S. (2011). El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE. En Instituto Cervantes (Organizador), *Congreso Mundial de Profesores de Español*. Recuperado de <https://bit.ly/39XYmso>
- Palacios González, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE). Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/35bR57I>
- Palmer Campos, E. I. (2019). *Patrimonio y educación literaria. Los clásicos y su recepción* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Jaén.
- Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge de català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Pamies, A. (1997). Lotman y la métrica rusa. En M. Cáceres (Ed.), *En la esfera semiótica Lotmaniana (Estudios en honor de Iuri M. Lotman)* (pp. 342-353). Episteme.
- Paz Torres, M. (2014). *Didáctica de lo fantástico: El cuento como herramienta útil en el aula de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://bit.ly/3ap18Y1>
- Pedraza, F. (1996). La literatura en la clase de español para Extranjeros. En Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 59-66). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://bit.ly/3p9CIHY>
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Anagrama.
- Peragón, C. E. (2011). Los textos literarios más que un recurso: Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros. *Biblioteca Virtual*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/2XPqPLY>
- Pérez Cabello, A. M. (2013). *Metodología en la enseñanza de literatura extranjera: Investigación, teoría y práctica* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/3aBWGqZ>

- Pérez Gutiérrez, M. (2001). Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970-1990). Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología. *Cauce*, 24, 141-172. Recuperado de <https://bit.ly/2DHByRZ>
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/2KBZfVi>
- Pérez Sinusía, Y. (2015). Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/33dLv3g>
- Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. y Rekalde Rodríguez, I. (2013). A través de nuestros ojos. La observación de la dinámica del aula universitaria y del trabajo en equipo como instrumento de formación del alumnado y estrategia para la práctica reflexiva del profesorado. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 20-32.
- Piquer, I. (Enero, 2016). La Adquisición del Proceso Lector en Lengua Extranjera. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 37-47. Recuperado de <https://bit.ly/3lclR3Q>
- Pinilla, M. C. (2003). *Enseñanza-aprendizaje del inglés asistido por ordenador: internet como herramienta pedagógica* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Politécnica de Valencia.
- Plaza Velasco, M. (2015). Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura. *DobleLe. Español lengua extranjera. Revista de lengua y literatura*, 1, 25-45. Recuperado de <https://bit.ly/36cXP5m>
- Poll, A.G. (2017). *El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de E/LE: desafíos en la elaboración de secuencias didácticas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://bit.ly/33a56B2>
- Pons, V. (Director). (1994). *El porqué de las cosas* [Film]. Lauren Films.

- Pop, L (22 de marzo de 2018). *El poema de la Madre Teresa de Calcuta que te enseñará a valorar la belleza de las cosas simples*. BIOGUIA. Recuperado de <https://bit.ly/3foBCCZ>
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada
- Pozuelo, J. M. (1992). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Pratt, M. L. (1977). *Toward a speech theory of literary discourse*. Indiana University Press.
- Praz, M. (1979). *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales*. Taurus.
- Prevignano, C. (Ed.) (1979). *La semiótica nei Paesi slavi. Programmi, problema, analisi*. Feltrinelli.
- Prieto, J. A. (1992). The two (or three) L. A. s'. Using literary texts in English in southern Spain. *Language Awareness*, 1(1), 33-45. Recuperado de <https://bit.ly/368Edj1>
- Puertas Moya, F. E. (2009). ¿Cómo, donde y por qué integrar la literatura en las clases de ELE? En Instituto Cervantes, Universidad de Orán y Universidad de Mostaganem (Organizadores), *Actas del I Taller Literatura Hispánicas y ELE*.
- Pujante, B. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de violadores del verso. *Tonosdigital*, 17. Recuperado de <https://bit.ly/31BTpSh>
- Quet, F. (2009). Introduction. En *Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* Institut français de l'éducation. <https://bit.ly/2KHFKEz>
- Quintana, E. (1993). Literatura y enseñanza de ELE. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional ASELE* (pp. 88-92). Universidad de Málaga, Ministerios de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Unicaja.
- Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones oratorias* (Trad. I. Rodríguez y P. Sandier). Librería de la Viuda de Hernando y Cía. (Trabajo original publicado ca. 95 d.C.)
- Radio Futura. (1990). Veneno en la piel [Canción]. En *Veneno en la piel*. BMG/Ariola.

- Raines, A. (2003). *Let's ask the students: A study of high school students' instructional preferences for literary works of art* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Auburn.
- Ramírez Lozano, J. A. (1984). *Bestiario del Cabildo*. Diputación Provincial de Huelva.
- Ramírez Lozano, J. A. (1985). *Gárgola*. Cátedra.
- Ramírez Pérez, L. (Septiembre 2009). La postmodernidad: ¿Recurso o actitud? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 5. Recuperado de <https://bit.ly/2DSzUwm>
- Ramos González, N. (2015). La expresión de la cortesía en el aula de ELE una propuesta didáctica para evitar el fallo pragmático a partir del análisis de las series de televisión españolas en internet [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada. <https://bit.ly/3nZ26zL>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 edición). Espasa Calpe.
- Redero Hernández, M. (2019). *Literatura y escritura creativa en clase de E/LE: una propuesta didáctica a partir del cuento Me alquilo para soñar de Gabriel García Márquez* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/3nyOfQa>
- Revilla, I. (2002). *Español LE para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Reyes Angona, S. (2015). *El aprendizaje en una comunidad en internet de profesores de español como segunda lengua. Estudio etnográfico virtual de la comunidad Todoele* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2UXssFO>
- Reyes, F. (2007). Hip hop, graffiti, break, rap, jóvenes y cultura urbana. *Revista de Estudios de Juventud*, 78, 125-140. Recuperado de <https://bit.ly/3ktMvXL>
- Reyes López, L. (2015). *La formació literaria a primaria. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3aevCM2>

- Ribas, M. A. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *Revista española de Lingüística Aplicada*, 22, 35-58.
- Richards, I. A. (1924). *Principles of Literary Criticism*. Harcourt, Brace & Co.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S., García, A. y Mas J. M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 79-94. Recuperado de <https://bit.ly/2XN39bn>
- Rienda, J. (Enero, 2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, [S.l.], v. 23, Recuperado de <https://bit.ly/3rdOH9l>
- Riffaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural* (Trad. P. Gimferrer). Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1971).
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of poetry*. Indiana University Press.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Seuil.
- Rins, S. (2004). *Teoría y práctica para una didáctica del poema en prosa* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Riportella, L. (2002). *La didactique du texte littéraire dans l'enseignement de l'espagnol en France*. Universidad de Soutenance.
- Rivero, A. (Septiembre 1981). Poesía Concreta: Una introducción. *XUL: Signo viejo y nueva, Revista de poesía*, 2, 33-46. Recuperado de <https://bit.ly/33HXjf3>
- Rodari, G. (1997). *Gramática de la fantasía*. Del Bronce.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Anthropos.
- Rodrigo Mateu, A. (2019). La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli. Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes.



- redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 31.  
Recuperado de <https://bit.ly/37gco7N>
- Rodríguez Criado, F. (Septiembre, 2014). *Microrrelato de Rafael Novoa: Mi hermano*.  
Narrativa Breve. Recuperado de <https://bit.ly/39VyVrw>
- Rodríguez Criado, F. (2017). *Microrrelato de Jesús Alonso: Siempre hay una disculpa para salir a beber*. Narrativa Breve. Recuperado de <https://bit.ly/3od1aYl>
- Rodríguez Guerrero, B. (2017). *Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y de la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/31Vunig>
- Rodríguez Reyes, C. (2005). Hipertexto y literatura en Red. El relato digital, los escritores y la Cibercultura. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 7.  
Recuperado de <https://bit.ly/3gL0oP9>
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. y Pérez, C. (Eds.) (1998). *Investigar mediante encuestas*. Síntesis.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614.
- Romero López, D. y Sanz Cabrerizo, A. (Eds.) (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Anthropos.
- Rosa, C. (Enero-Junio 2007). La cultura rap: comunicación y lenguaje de los bordes. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 4, 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/3akEzUg>
- Rubio Martínez, B. (2019). *La literatura como objeto en el contexto de la L2: propuesta didáctica para niveles B2-C1 y A2-B1* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/2KxewjX>
- Ruiz Molina, S. S. (2018). *Propuesta didáctica: Itinerario literario y cultural en la ciudad de Granada* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Jaén.

- Ruppl, Z. (2006). *La literatura infantil y juvenil en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas y orientada a jóvenes y adultos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Russo, G. (2008). Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE. *Redele*, 9. Recuperado de <https://bit.ly/3fmNVBj>
- Ryan, M. L. (1988). À la recherche du thème narratif. *Communications*, 47(1), 23-39. Recuperado de <https://bit.ly/3onngb1>
- Sáez Martínez, B. (2016). «Porque a veces...». Adaptaciones de Lope de Vega para la enseñanza de ELE. *Cauce*, 39, 129-146. Recuperado de <https://bit.ly/2LLYyCT>
- Salkjelsvik, K. S. (2005). Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para nivel inicial. En J. M. Izquierdo, O. J. Lázaro, J. P. De Basterrechea, M. Alonso, R. Prieto, A. Mochón, H. Lim y W. Altman (Eds.), *I Congreso internacional: El español, lengua de futuro*. FIAPE y Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://bit.ly/33suUJD>
- Sánchez González, S. (2005). “Diego Valor,” un cómic olvidado. *Área Abierta*, 11, 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/33NmsVQ>
- Sánchez Guayazán, V. (2016). *Creación de microrrelatos digitales en el aula de ELE: Propuesta didáctica para el nivel A2* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/2K8N7V1>
- Sánchez López, L. (2001). *La percepción auditiva en la adquisición de lenguas extranjeras y sus implicaciones didácticas en principiantes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Jaen. Recuperado de <https://bit.ly/2Wz6BoP>
- Sánchez Mateos, Z. (2015). *Las adaptaciones literarias como instrumento en la enseñanza de español como lengua extranjera: Sab de Gertrudis de Avellaneda* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://bit.ly/2UPX6kd>
- Sánchez Salor, E. (1976). Hacia una poética de Ausonio. *Habis*, 7, 159-186. Recuperado de <https://bit.ly/30K0iSg>

- Sánchez Vera, J. J. (2013). *El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco*. Vera.
- Sánchez Villena, P. (2017). *Propuesta de intervención para enseñar Literatura de tradición oral en el nivel A1 de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/38Tf2CW>
- Sanchís Pedregosa, I. (2017). *La literatura española en la enseñanza de español como segunda lengua en los Estados Unidos (1890-1939)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/3i06qvZ>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sang-Hee, P. (2000). *Textes littéraires et enseignement du français, langue étrangère aux universités coréennes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Sorbona Nueva-París III.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. Recuperado de <https://bit.ly/3gIVz8T>
- Sanmartín, J. (2011). La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades. En H. Bongaerts et al. (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 2 (pp. 793-804). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recogido de <https://bit.ly/3pcZpuR>
- Santamaría Martínez, R. (1999). *Una experiencia mágica: la poesía en el aula de E/LE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Alcalá de Henares.
- Santamaría Martínez, R. (Noviembre, 2015). Dossier bibliográfico. Bibliografía especializada en la literatura y su enseñanza y uso en el ámbito de ELE. *Lenguaje y textos*, 42, 59-70. <https://bit.ly/2UAdzc6>
- Santamaría Molerés, L. (1999). *Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios*. En M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruíz, M. Rivas Zancarrón y F. Ruíz Fernández (Eds.), *Actas X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza de Español como*

- Lengua Extranjera* (pp. 647-654). Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://bit.ly/3guBib3>
- Santesmases, M. (2001). *Dyane 2. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Pirámide.
- Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco libros.
- Santos, I. et al. (1998). Trayectoria investigadora en E/LE: conclusiones de un estudio bibliográfico. En K. ALONSO et al. (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 737-758). Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de <https://bit.ly/34yulIK>
- Santos Lima Araújo, A. E. (2016). *Representaciones sociales de la comunidad educativa e institucional sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en Cabo Verde* [Tesis de doctorado no publicado]. Universidad de Extremadura. Recuperado de <https://bit.ly/2J4BrTc>
- Santos Unamuno, E. (2001). El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap. En A. Cancellier y R. Londero (Eds.), *Atti del XIX Convegno dell'Associazione degli Ispanisti Italiani: Vol. 2* (pp. 235-242). Unipress. Recuperado de <https://bit.ly/3fMz7dV>
- Sanz Ferrer, M. (2019). *La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia: una aproximación a creencias de aprendientes de ELE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Pompeu Fabra. Recuperado de <https://bit.ly/2KxzFuc>
- Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia-L*, 14, 24-27.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23. Recuperado de <https://bit.ly/3aeQfl3>
- Sanz Pastor, M. (2006-2007). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. En Instituto Cervantes (Eds.), *Enciclopedia del español*

- en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 349-354). Recuperado de <https://bit.ly/3fHuzFH>
- Sardar, Z., y Van Loon, B. (2005). *Estudios culturales para todos*. Paidós.
- Sartre, J. P. (2003). *¿Qué es la literatura?* (Trad. A. Bernárdez). Editorial Losada. (Trabajo original publicado en 1957).
- Saúl Gil, J. (2010). Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento. *Enunciación*, 15(1), 56-77.
- Schmid, S. J. (1979). Empirische Literaturwissenschaft as Perspective. *Poetics*, 8, 557-568.
- Secchi, V. (2013). Mímesis, poésis y Kátharsis en la teoría estética de Leopoldo Marechal: un diálogo con Platón y Aristóteles. *Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, Vol. 4, 4. Recuperado de <https://bit.ly/2JA2s0Q>
- Segre, C. (1981). *Semiótica, historia y cultura*. Ariel. (Trabajo original publicado en 1977).
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario* (Trad. M. Pardo de Santayana). Crítica. (Trabajo original publicado en 1985).
- Segovia Aguilar, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399.
- Segura Munguía, S. (1985). *Diccionario etimológico latino-español*. Ediciones Generales Anaya.
- Sensui, H. (2005). Clase de lectura de nivel intermedio de español: El dictado y su aplicación. *Hispanica*, 49, 83-99. Recuperado de <https://bit.ly/3kq5oea>
- Sepúlveda, M. P. et al. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de educación*, 259, 456-480. Recuperado de <https://bit.ly/3raZUay>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

- Serra E. y Silvestre A. (2009). *Aproximación a la poesía en español: Propuestas Didácticas*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.
- Serrano Poncela, S. (1966). *Literatura y subliteratura*. Ediciones de la Biblioteca de la UCV.
- Shiro, M. (2014). Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 14(1). 3-6. Recuperado de <https://bit.ly/37eITTG>
- Shua, A. M. (2009). *Cazadores de letras. Minificción reunida*. Páginas de Espuma
- Sierra Arenas, C. A. (2017). *El microrrelato en el aula de E/LE: Una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de nivel B2* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/2IGVdnc>
- Siles, J. (1979). Notas para un estudio sistemático de la Literatura Latina. *Cuadernos de investigación filológica*, 5, 79-108. Recuperado de <https://bit.ly/3gFXc7q>
- Silvestre, S. (2009). Las figuras retóricas. En E. Haz Gómez, y A. Lluch Andrés (Eds.), *Aproximación a la poesía en español: Propuestas didácticas* (pp. 7-27). Embajada de España en Brasil, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2Y6txgz>
- Silvestre, M. S. (2015). *La didáctica de la lengua española en los «Manuales Enciclopédicos Escolares» del grado o nivel elemental de educación primaria (1845-1970)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de la Rioja.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures*. Fagbokforlaget.
- Sitman, R. y Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydro y P. Gomis Blanco (Eds.), *Actas V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I* (pp. 227-233). ASELE.

- Sitman, R, y Lerner, I. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿Un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 12. Recuperado de <https://bit.ly/31KusUE>
- Sippula, M. (2019). *El texto literario como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE en centro de educación liberal de adultos* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Turku. Recuperado de <https://bit.ly/2J55Xfu>
- Sodonsou. H. (2013). *La novela actual en Benín y en España: utilización de los textos literarios en la enseñanza del español en Benín* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Almeria.
- Short, M. y Candlin, C (1986). *Literature and Language Teaching*. O.U.P.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE/Graó.
- Solís, J. A. (2015a). El portafolio como recurso de innovación didáctica. Definición, tipos e innovación electrónica. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 193-200). Pirámide.
- Solís, J. A. (2015b). Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia oral como recurso TIC. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 215-224). Pirámide.
- Solís, J. A., et al. (2010). El portafolios como metodología activa en el EEES. En A. Castro y A. Guillén-Riquelme (Eds.), *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 456-460). Asociación Española de Psicología Conductual. Recuperado de <https://bit.ly/2W9B6BA>
- Solís, J. A. y Solano, I. M. (2013). El uso de las TIC en el currículo de inglés de Educación Primaria por parte del profesorado novel. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 315-331.
- Sorasicha, B. (2016). *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto. El caso de los alumnos tailandeses* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.

- Souza, M. L. H. (2003). *La adquisición de la lengua española por aprendices brasileños enrío de janeiro. Análisis de un corpus escrito* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Navarra.
- Steiner, G. (1973). *Extraterritorial*. Barral Editores.
- Sykes, J. B. (Ed.) (1984). *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. Clarendon Press.
- Tallón, J. (2016). *Mientras haya bares*. Círculo de tiza.
- Taraneko, O. (2014). *Creatividad y TICs: Un reto en el aula. Actitudes y percepciones del profesorado de ELE en Islandia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Reykjavíc. Recuperado de <https://bit.ly/3i9orYb>
- Tedlock, D. (1983). *The Spoken Word and the Work of Interpretation*. University of Pennsylvania Press.
- Teresa Núñez, V. (2017). *El portafolio digital como herramienta de evaluación para propiciar la motivación de principiantes universitarios de ele hacia la producción oral* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Antonio de Nebrija.
- Thomas, J. J. (1978). Théorie générative et poétique littéraire. *Langages*, 51, 7-53.
- Thompson, P. (2005). Spoken language corpora. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic a Guide to Good Practice Corpora* (pp. 73-86). Oxbow book.
- Todorov, T. (1974). *Introducción a la literatura fantástica*. Tiempo Contemporáneo.
- Todorov, T. (1991). *Los géneros del discurso* (Trad. J. Romero León). Monte Ávila. (Trabajo original publicado en 1978).
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Torralla Canales, C. (2011). *Programación para un curso de Historia de la Literatura: El romanticismo español, para estudiantes de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/3kCCliq>
- Torre, E. (1999). *El ritmo del verso: Estudios sobre el cómputo silábico y la distribución acentual, a la luz de la Métrica Comparada, en el verso español moderno*. Editum.



- Torres, G. (1997-98). Los géneros literarios y la superación de sus límites. Concepto y práctica de lo transgenérico. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 287-304. Recuperado de <https://bit.ly/2XPLdNj>
- Torres Salinas, D., Ruiz Pérez, R., y López Cózar, E. (Septiembre - Octubre 2009). Google Scholar como herramienta para la evaluación científica. *El profesional de la información*, 18(5), 501-510. Recuperado de <https://bit.ly/36bAv8r>
- Trigueros, J. A. (1986). Poesía lírica italiana medieval. En F. Carmona, C. Hernández y J. A. Trigueros (Eds.), *Lírica románica medieval Vol. I: Desde los orígenes hasta finales del siglo XIII* (pp. 459-611). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: Retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera con contextos itálofonos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3fPB5tX>
- Trujillo, C. M. y Romero, J. (2016). El microrrelato en el aula de ELE en Japón: explotación didáctica y escritura creativa. En O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 1175-1185). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Trujillo, F. (1999). Modelos textuales en la enseñanza de la escritura en el contexto del sistema educativo. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo* (pp. 639-646). Grupo Editorial Universitario.
- Trujillo, R. (1974). *Elementos de semántica lingüística*. Cátedra.
- Tse-tung, M. (1974). *Intervenciones en el foro de Yenán sobre arte y literatura*. Anagrama.
- Tudela Capdevilla, N. (2009). El texto literario en el aula de ELE. Un caso práctico: “Los bomberos”, de Mario Benedetti. En C. L. Díez Plaza, F. E. Puertas Moya y N. Tudela Capdevilla, *Actas del taller “Literatura Hispánicas y ELE”* (pp. 89-99). Instituto Cervantes de Orán. Recuperado de <https://bit.ly/35z2wWW>

- Turrión Penelas, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital, ¿qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/31KY840>
- Tynianov, I. (1968). *Avanguardia e tradizione*. Dedalo.
- Ucar, M. P. (2004). *la lectura de teatro contemporáneo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pontificia Comillas.
- Urrutia, J. (2007). La actividad académica del Instituto Cervantes (1991-2006). En Centro Virtual Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 852-861). Instituto Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/3q3jOUs>
- Usandizaga, H. (1991). La formación semiótica del lector escolar. *Signos teoría y practica de la educación*, 3, 20-28. Recuperado de <https://bit.ly/3fJzB4x>
- Valenzuela Macareño, I. D. (2018). *Diseño de una programación didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a partir de la literatura de Argentina, Colombia, Cuba y México* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/35RQ4Sg>
- Valero, C. (2000). La traducción del cómic: Retos, estrategias y resultados. *TRANS: revista de traductología*, 4, 75-88. <https://bit.ly/3nz92TF>
- Valles Calatrava, J. R. (2008). *Teoría de la narrativa: Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana.
- Valles, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.
- Valls, L. (2011). Enseñanza/Aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoEle*, 13. Recogido de <https://bit.ly/3pgHAex>
- Valls, N. (2000). La tertulia literaria, un aprendizaje de las personas adultas basado en el diálogo. *Diálogos*, 22, 66-71.
- Valverde, J. M. (1982). *La literatura*. Montesinos.

- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics*. De Gruyter Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1977). La pragmática de la comunicación literaria. En J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171-194). Arco.
- Van Dijk, T. A. (1979). Advice and Theoretical Poetics. *Poetics*, 8, 569-608.
- Van Dijk, T. A. (1981) *Studies in the Pragmatic of Discourse*. De Gruyter Mouton.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Council of Europe.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vanguardia MX (2017). *Asegura Vargas Llosa que "La literatura nos enseña que el mundo está mal hecho"*. Recuperado de <https://bit.ly/3mrrugS>
- Vargas Martínez, M. (2018). *La literatura como recurso didáctico en una clase de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/3IQAcFr>
- Vásquez Rocca, A. (2008). Lo monstruoso del arte. *Margen Cero – Revista Almiar*, 40. Recuperado de <https://bit.ly/30OdiGG>
- Velázquez, J. I. (1993). Reflexiones acerca de poética y pintura: La heterodoxia productiva. *Revista de Filología Francesa UCM*, 4. Recuperado de <https://bit.ly/3iwIJwk>
- Varela Garrote, L., et al. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 55-64. Recuperado de <https://bit.ly/3len4bX>
- Vázquez, S. (2008). Centro Virtual Cervantes. *Padres y Maestros*, 318, 31. Recuperado de <https://bit.ly/2Xy3tua>
- Vega Herreros, C. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://bit.ly/33uZUbt>

- Ventura, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53. Recuperado de <https://bit.ly/33DquA1>
- Vergara Padilla, M. A. (2017). *La influencia de las tipologías textuales en la fluidez. Las presentaciones académicas orales de aprendientes estadounidenses de ELE* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Antonio de Nebrija.
- Vernia Carrásco, A. M. (2014). El ritmo a través del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical. La competencia rítmica. *Quadern Digital*, 78. Recuperado de <https://bit.ly/2DUlgnc>
- Vestli, E. N. (2008). *Fra sokkel til klasserom: Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen*. Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa. Recuperado de <https://bit.ly/34wsqto>
- Vidal, J. A. (2003). *¿Aprender literatura o convertirse en lector?* En Océano. *Obras maestras del relato breve*. Océano.
- Vidal Álvarez, A. (2015). *El voseo en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial. Su aplicación a la enseñanza de ELE* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de León. Recuperado de <https://bit.ly/2XOwL86>
- Vidal, M. C. (2014). *Cultura y competencia sociocultural en la clase de ELE: una propuesta a través de la poesía del siglo XX (Salinas, Gil de Biedma y García Montero)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://bit.ly/3fLJRck>
- Vigotski, L. (1972). *La psicología del arte*. Barral Editores.
- VV.AA. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. Longman.
- Widdowson, H. G. (1983). Talking shop: H. G. Widdowson on literature and ELT. *ELT Journal*, 37, 1, 30–35. Recuperado de <https://bit.ly/37oFxxG>
- Williams, R. (1958). *Culture and Society: 1780-1950*. Chatto and Windus.

- Wittmann, H. (1975). Théorie des narrèmes et algorithmes narratifs. *Poetics*, 13, 19-28.  
Recuperado de <https://bit.ly/2Jcmle1>
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 29, 259-277. Recuperado de <https://bit.ly/2J6FdeW>
- Zanón, J. (1989). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de una segunda lengua. *Cable*, 2, 47-52.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Edinumen.
- Zara, M. J. (2018). El empleo de la literatura en las clases de ELE: una propuesta didáctica [Tesis de maestría no publicada]. Universidad del Salvador. Recuperado de <https://bit.ly/31DHmUs>
- Zayas, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del "alemán como segunda lengua extranjera". Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://bit.ly/2KL58sj>
- Zayas, F. y Jurado, M. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Universidad de Cádiz.
- Zhou, J. (2017). *Estudio cognitivo de la metáfora y metonimia del eufemismo lingüístico de "morir" en chino y español. Análisis contrastivo y su aplicación en ele* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/37CQP2H>

Zúñiga, A (2015). Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria. *Revista internacional Digilec*, vol. 1, 2, 1-48. Recuperado de <https://bit.ly/3at5cbt>

**7.**

**ANEXOS**





## ANEXO I

### **Cuestionario sobre competencia literaria en español como L2/LE a profesorado del Instituto Cervantes**

Mi nombre es José Coloma Maestre y soy profesor de Lengua Española y Cultura Hispánica en la Universidad San Antonio de Murcia. En la actualidad estoy haciendo una tesis doctoral sobre la competencia literaria en la enseñanza de español como L2/LE. Me dirijo a usted, en su calidad de profesor del Instituto Cervantes, para invitarle a participar en la investigación de campo en curso. Su opinión es indispensable para el éxito de esta investigación (no le llevará más de 15 minutos).

Por esta razón le ruego cumplimente este breve y sencillo cuestionario que tiene como objetivo describir el uso real que el profesorado del Instituto Cervantes da a la literatura en los cursos generales de español. Será de gran importancia tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- a) El cuestionario se ha de rellenar con respecto a **la experiencia docente del profesorado en cursos generales de español**, y no en cursos especiales de enseñanza de literatura, cultura, cine, conversación, etc.
- b) El cuestionario se rellenará teniendo en cuenta **la experiencia docente del profesorado en cursos de adultos y en cursos con un nivel mínimo B1 o intermedio**.

El cuestionario se cumplimenta escribiendo sobre este documento de Word. En las preguntas cerradas se rellenará el hueco que existe entre cada paréntesis “( )” con una “x”, excepto la número 1, 2 y 24, que se rellenarán con el número correspondiente. En las preguntas abiertas el encuestado tendrá completa libertad para escribir lo que crea conveniente, sin límite de espacio.

Le ruego conteste con la mayor sinceridad posible ya que se trata de investigar el uso referente al profesorado del Instituto Cervantes de todo el mundo y así quedará reflejado en el resultado final de la tesis doctoral. Asimismo, le ruego que en cuanto le sea posible me lo envíe a la siguiente dirección electrónica en archivo adjunto de Word:

Sobre los nombres de las personas que contestan el cuestionario, así como sobre los centros en los que trabajan, se garantiza el total anonimato. Gracias por su colaboración.

## **ENCUESTA PROFESORES INSTITUTO CERVANTES**

### **I.-DATOS ENCUESTADO**

**Edad:**

( )

**Años de docencia enseñando español:**

( )

**Titulación y especialidad:**

--

### **II.-RELACIÓN DEL DOCENTE CON LA LITERATURA**

**Me interesa la literatura**

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	( )	( )	( )	( )	( )	Totalmente de acuerdo

**Me considero un experto en literatura**

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	( )	( )	( )	( )	( )	Totalmente de acuerdo

**Existe una literatura alternativa a la poesía, el teatro y la narrativa**

1      2      3      4      5

Totalmente en desacuerdo      ( )      ( )      ( )      ( )      ( )      Totalmente de acuerdo

**¿Puede poner algún ejemplo?**

**III.-RELACIÓN DEL DOCENTE CON LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA****Hace falta ser un experto en literatura para enseñar literatura**

1      2      3      4      5

Totalmente en desacuerdo      ( )      ( )      ( )      ( )      ( )      Totalmente de acuerdo

**¿Ha seguido algún curso de formación específica para la enseñanza de la literatura?**

( ) SI  
( ) NO

**¿Ha impartido algún curso específico de enseñanza de literatura a extranjeros?**

( ) SI  
( ) NO

**¿Conoce alguno de estos libros sobre enseñanza de la literatura para extranjeros?**

( ) MALEY, A. Y MOULDING, S. (1985). *Poem into poem. Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

( ) MALEY, A. Y DUFF, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

( ) NARANJO, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español*. Madrid: Edinumen.

( ) ZAYAS, F. R. Y JURADO, M. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

( ) BENETTI, G., CASELLATO, M, MESSORI, G. (2004). *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

¿Conoce algún otro texto? Cuál:

¿Ha leído artículos teóricos o prácticos sobre la enseñanza o utilización de la literatura en el aula de español como lengua extranjera?

- ( ) SI
- ( ) NO

¿Se acuerda de algún autor o título? Cuál:

#### IV.-PRESENCIA DE LA LITERATURA EN SUS CLASES

¿Qué parte del total de su docencia le dedica a la literatura?

- ( ) Menos del 10%
- ( ) Entre el 10% y el 25%
- ( ) Entre el 25% y el 50%
- ( ) Más del 50%

¿Cómo utiliza la literatura en sus clases? (Puede marcar hasta dos respuestas)

- Como lectura obligatoria para casa
- Como lectura recomendada para casa
- En clase, como viene en el manual que normalmente utilizo
- En clase, como material complementario aportado por el profesor
- Otros:

**¿Cuál es la distribución de sus alumnos en clase al trabajar con literatura? (Puede marcar cuantas respuestas desee)**

- Individualmente
- Por parejas
- Por grupos
- Dependiendo de la actividad
- Otros:

**¿Cómo leen habitualmente los textos literarios en clase? (Puede marcar hasta dos respuestas)**

- El profesor lee el texto en voz alta
- La lectura del texto es silenciosa e individual
- Un alumno lee el texto en voz alta
- Varios alumnos leen el texto alternativamente
- Dependiendo del texto se varía la forma
- Otros:

**¿Qué destrezas trabaja principalmente con sus alumnos cuando lleva la literatura al aula? (Puede marcar hasta tres respuestas.)**

- Velocidad lectora
- Comprensión lectora
- Comprensión auditiva
- Expresión escrita
- Expresión oral
- Interacción escrita
- Interacción oral

**Utiliza principalmente el texto literario para ... (Puede marcar hasta tres respuestas)**

- Transmitir contenidos funcionales
- Transmitir contenidos gramaticales
- Transmitir contenidos culturales
- Introducir nuevo léxico
- Mejorar la competencia literaria de los estudiantes
- Introducir elementos lúdicos en clase
- Llenar un tiempo libre
- Como instrumento de relajación
- Otros:

**¿Cómo explota habitualmente el texto literario? (Puede marcar hasta tres respuestas)**

- Hace actividades previas a la lectura de un texto
- Hace actividades durante la lectura del texto
- Se organizan debates y diálogos a partir del texto
- Se contestan preguntas por escrito
- Se resume el texto
- Los alumnos hacen un trabajo para casa.
- Se dramatiza el texto
- Se crean textos literarios
- Se hacen actividades con otros medios o formatos artísticos (video, cine, música, otros textos, etc.)
- Otros:

**¿Qué tipo de literatura utiliza normalmente en sus clases? (Puede marcar hasta tres respuestas)**

- Literatura universal
- Literatura clásica en español
- Literatura contemporánea española
- Literatura contemporánea hispanoamericana
- Literatura infantil y juvenil
- Literatura popular o folklórica
- Literatura musicalizada
- Clásicos adaptados
- Lecturas graduadas
- Otros:

**¿Qué géneros literarios utiliza con más asiduidad en clase? (Puede marcar hasta tres respuestas)**

- Novela
- Cuento
- Microrrelatos
- Poesía
- Teatro
- Cómic
- Otros:

#### V.-VALORACIÓN PERSONAL EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ELE.

**¿Cuáles de estas razones pueden convertir las actividades con literatura en un éxito? (Ordene de mayor a menor importancia del 1 al 8.)**

- Motivación y conocimiento previo del docente con respecto a los textos trabajados en el aula
- Los alumnos piensan que estas actividades son más lúdicas y divertidas
- Interés de los alumnos por la literatura

- Infieren reglas de sus conocimientos literarios previos
- Se establece una mayor interacción entre alumnos y profesor
- Elección adecuada del texto en función de los intereses de los estudiantes
- Elección adecuada del texto en función de los conocimientos lingüísticos y léxicos de los estudiantes
- Elección adecuada del texto en función de los conocimientos culturales del estudiante.

**¿Le gustaría añadir algo sobre la literatura en la enseñanza del español como L2/LE?**

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## ANEXO II

### Programa para la adquisición y mejora de la competencia literaria en la enseñanza del español como lengua segunda

#### Sesión 1

#### Título: *LITERATURA*

##### Objetivos:

- Hablar de gustos literarios.
- Reflexionar sobre el concepto de literatura.
- Presentar diferentes propuestas textuales creativas y reflexionar sobre si son literarias o no.
- Diferenciar el lenguaje literario vs el lenguaje no literario.
- Conocer a Juan Ramón Jiménez y a su obra *Platero y yo*.

##### Materiales:

- Álbum ilustrado *Zoom* (Banyai, 2012), pero para mostrarlo mejor a la clase lo escané e hice una presentación en diapositivas.
- Hoja fotocopiada para actividad sobre *Zoom*.
- Hoja fotocopiada con diferentes definiciones de literatura.
- Audio del texto “La púa” de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez.
- Hoja fotocopiada con el texto “La púa” de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez (2006) (Aparece el texto fiel del autor y otro modificado por el investigador).
- Hoja fotocopiada del poema “Denominación de origen” del libro *Los mundos marginados (poemas de cárcel)* (González, 2000).
- Hoja fotocopiada con preguntas sobre los rasgos literarios y no literarios en el lenguaje del texto “Denominación de origen”.
- Cuestionarios finales.



Nº	Actividad y breve desarrollo	Duración
1	Presentación del tema y lluvia de ideas sobre la literatura en la pizarra: cada alumno sale y escribe dos palabras.	5 minutos
2	Presentación y preguntas previas del libro <i>Zoom</i> . Preguntas del tipo: <i>¿Qué os sugiere el título? ¿De qué tratará? ¿para quién va dirigido?, etc.</i>	5 minutos
3	Visionado de <i>Zoom</i> , en formato digital. De forma individual tienen que ir haciendo hipótesis sobre qué sucederá tras cada imagen. Van apuntando las palabras claves.	10 minutos
4	A partir de las palabras claves van explicando la historia de forma oral. Primero entre parejas y después a la clase.	10 minutos
5	Entrega de hoja de preguntas sobre <i>Zoom</i> . Responden algunas preguntas para reflexionar sobre el texto. Primero de forma dialógica toda la clase y después individualmente lo escriben: <i>¿Te ha gustado? Por qué. ¿Es un texto literario? Por qué. Define la literatura.</i>	15 minutos
6	Entrega de hoja "diferentes definiciones de literatura". Lectura individual y comprensión grupal. <i>¿Con cuál estáis más de acuerdo?</i> Reflexión grupal.	10 minutos
7	Escuchan la versión en audio del capítulo "La púa" de <i>Platero y yo</i> . A continuación, formulo preguntas a la clase para establecer un diálogo reflexivo: <i>¿De qué se trata? ¿De qué habla? ¿Quién es Platero? ¿Es literatura? ¿Qué género?</i>	10 minutos
8	Textos escritos de Juan Ramón. Breve semblanza del autor y de <i>Platero y yo</i> . Lectura individual y aclaramos dudas.	10 minutos
9	Entrega en parejas del capítulo XII, "La púa" de <i>Platero y yo</i> , junto con una versión falsa de ese mismo capítulo. Preguntas para responder tras lectura y observación más profunda: <i>¿Cuál de los dos textos ("La púa") es el verdadero? ¿Por qué?</i> Reflexión sobre rasgos del lenguaje literario en el texto. Escuchamos la versión definitiva en audio.	10 minutos

10	Les leo en voz alta el poema <i>Denominación de origen</i> de David González. Les planteo algunas preguntas para dialogar la clase: <i>¿Es literatura? ¿Qué género? ¿De qué habla?</i>	10 minutos
11	Les entrego una hoja con el poema y dos preguntas sobre rasgos literarios y no literarios del texto. Leen ellos individualmente el poema, aclaramos dudas y responden por escrito las preguntas. Leen sus respuestas en voz alta y hacemos una puesta en común a modo de reflexión final de la sesión.	15 minutos
12	Responden el cuestionario sobre esta sesión.	10 minutos

## Sesión 2

### Título: **NARRATIVA**

#### Objetivos:

- Hablar sobre gustos literarios.
- Introducirnos en términos narratológicos claves: el narrador y los personajes.
- Leer, comprender, valorar y disfrutar textos narrativos breves en español.
- Debatir a partir de textos literarios en español.
- Crear textos narrativos en español.
- Reflexionar sobre para qué sirve la literatura.
- Conocer, interactuar y valorar formas no habituales de narrativa.

#### Materiales:

- Hoja fotocopiada del texto *Orgullo paterno*, de José Marzo (Araya, s.f., diapositiva 8).
- Hoja fotocopiada del texto *Mi hermano*, de Rafael Novoa (Rodríguez Criado, 2014), y preguntas sobre el texto.
- Hoja fotocopiada del texto *El miedo*, de Eduardo Galeano (2015), más un dibujo y dedicatoria del autor y una pregunta sobre el texto.
- Transparencias para escribir sobre ellas.

- Hoja fotocopiada del texto *Propuesta de ejercicio de mestizaje*, de Gonzalo Bartolomeu (2001) y una pregunta sobre el texto.
- Cuestionarios finales.

Nº	Actividad y breve desarrollo	Duración
1	Presentación de la sesión "Narrativa". Explicación, y diálogo grupal, de narrativa vs lírica y ficción vs. realidad. Distintos géneros narrativos: microrrelatos.	15 minutos
2	<i>¿Cuál es vuestro personaje literario de ficción preferido?</i> A cada alumno le pregunto individualmente.	10 minutos
3	Les leo el microrrelato <i>Orgullo paterno</i> . Hacemos dos grupos y tienen que inventar cómo termina la historia (oral). Les doy el texto escrito, lo leen, aclaramos dudas e iniciamos un pequeño debate: <i>¿quién es el narrador y cuál es posición?; ¿qué opináis de los padres?</i>	15 minutos
4	Leen individualmente el microrrelato <i>Mi hermano</i> . Creamos un diálogo entre todos y van alternando respuestas escritas y orales: <i>¿Qué otro título? (escrito); ¿cómo, dónde y cuándo empieza y termina? (oral); ¿qué cambio ha habido? (oral); ¿qué marcadores temporales utiliza el autor? (oral); ¿Cuál es el tema? (oral); ¿Qué opinas de ese tema? (oral); ¿Te gusta? Por qué (escrito)</i> . Vamos alternando el trabajo en parejas y las preguntas al grupo.	25 minutos
5	Les dicto la primera parte del microrrelato <i>El miedo</i> . Por grupos escriben otro título y cómo ellos piensan que continúa la historia. Se corrige entre todos. Pequeño diálogo con todos sobre algunas situaciones de miedo similares. Debatimos sobre para qué sirve este texto y la literatura.	20 minutos
6	Les entrego el texto <i>Propuesta de ejercicio de mestizaje</i> y les explico algunas claves para su comprensión. Lo leen en grupo: cada uno hasta un punto y seguido. Lo leen individualmente. En parejas tienen que elegir las frases más interesantes para ellos. Producción de un	20 minutos

	texto grupal imitando las particularidades del que acaban de leer: que se lea de abajo a arriba y de derecha a izquierda.	
7	Responden el cuestionario sobre esta sesión.	15 minutos

### Sesión 3

#### Título: *POESÍA*

##### Objetivos:

- Oponer poesía Vs prosa.
- Hablar de temas poéticos.
- Leer, comprender, valorar, comparar y disfrutar diferentes textos poéticos en español.
- Conocer la figura de Pablo Neruda.
- Crear y jugar con textos poéticos en español.
- Acercarnos a la rima en español.
- Motivar hacia la intertextualidad artística.

##### Materiales:

- Hoja fotocopiada del texto *Preguntas*, de Teresa de Calcuta (Pop, 2018) y dos pelotas pequeñas hechas de papel
- Hoja fotocopiada del texto *Lunes*, de Juan Francisco Lorenzo (1994).
- Hoja fotocopiada del texto *Poema XX*, de Pablo Neruda (1989).
- hoja fotocopiada de un fragmento del texto *La noche de insomnio y el alba. Fantasía*, de Gertrudis Gómez de Avellaneda (2000).
- CD con la canción *Veneno en la piel*, de Radio Futura (1990), y fotocopia con la letra fotocopiada.
- Hoja fotocopiada con 10 poemas de diferentes autores, lápices y rotuladores de colores.
- Cuestionarios finales.

Nº	Actividad y breve desarrollo	Duración
1	Presentación y diálogo sobre diferenciación entre prosa y poesía. Preguntas a la clase sobre sus preferencias: qué te gusta más la poesía o la prosa.	10 minutos
2	Primero leen individualmente el poema de Teresa de Calcuta. Lectura grupal jugando a pasarse una pelota, con respuestas del poema y propias. En dos grupos discuten si es un texto poético o no lo es. Al final, de forma individual, escriben un título para el poema.	15 minutos
3	Poema <i>Lunes</i> : antes de entregárselo les explico algunas claves. Después hay una lectura individual y puesta en común: <i>¿lo entendéis? ¿Qué elementos encontramos que nos indique que es un poema triste?</i> Actividad de comprensión escrita. Discusión de la clase sobre los colores opuestos del poema y si es un tema poético. De forma oral, a partir de los versos del poema, ellos van creando otros, pero con un sentido opuesto (positivo).	20 minutos
4	Presentación del <i>Poema XX</i> de Neruda y de su autor. Lectura del poema individual y resolución de dudas. Diálogo sobre el tema poético del amor y sobre el poema. Lectura del poema en voz alta del profesor. Diálogo sobre si les ha gustado más o menos que los anteriores textos poéticos.	15 minutos
5	Juego con un fragmento del poema <i>Noche de insomnio</i> . Con cada nuevo verso/palabra un alumno diferente gesticula para que el resto adivinen la continuación. Al final breve reflexión sobre la rima.	10 minutos
6	Escuchan la canción <i>Veneno en la piel</i> de Radio Futura y van anotando las palabras finales de cada verso. Búsqueda de palabras que rimen en la canción y de otras rimas en español. Segunda audición de la canción ya con el texto y resolución de dudas.	15 minutos

7	Entrega de una hoja con 10 pequeños poemas de diferentes autores. Lectura en voz alta de algunos poemas. Lectura individual de todos los poemas y resolución de dudas. Cada uno elige el que más le guste y tienen que dibujar algo que lo represente. Finalmente, el resto tiene que adivinar el poema que representa cada dibujo y cada estudiante explica oralmente cuáles han sido los dos que más le han gustado.	20 minutos
8	Responden el cuestionario sobre esta sesión.	15 minutos

## Sesión 4

### Título: **LITERATURA Y HUMOR**

#### Objetivos:

- Relacionar literatura y narrativa con humor.
- Conocer algunas formas de paraliteratura en español: las greguerías y los chistes.
- Dramatizar textos irónicos y de humor en español.
- Acercarnos al cómic en español: Quino.
- Valorar subjetivamente textos literarios en español.
- Desarrollar la autonomía de los alumnos en la búsqueda de textos literarios en español.

#### Materiales:

- Hoja fotocopiada con greguerías de Ramón Gómez de la Serna (Greco, 2009).
- Hoja fotocopiada con los textos *Naufragio*, de Ana María Shua (2009) y *Siempre hay una disculpa para salir a beber*, de Jesús Alonso (Rodríguez Criado, 2017).
- Hoja fotocopiada con el cómic (con las viñetas desordenadas) *Caperucita Roja*, de Quino (Minguella, 2009).

- Hojas fotocopias con diferentes fragmentos de la novela *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2012).
- Hojas fotocopias de diferentes fragmentos de la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza (2001).
- Cuestionarios finales.

Nº	Actividad y breve desarrollo	Duración
1	Pequeña presentación de la sesión. Dialogo sobre si es posible el humor y la literatura. Preguntas sobre personajes de ficción divertidos y humorísticos para los alumnos.	5 minutos
2	Presentación y explicación de Ramón Gómez de la Serna y sus greguerías. En parejas, deben juntar diferentes greguerías que han sido divididas en dos partes. Cada pareja lee y explica su greguería. Pequeño diálogo sobre la interpretación de algunas greguerías,	20 minutos
3	Lectura y comprensión de dos microrrelatos de humor. Dialogo colectivo sobre comprensión, interpretación y valoración de los textos. Dramatización por grupos de los dos microrrelatos; cada grupo se organizará, ensayará y representará (ante todos) uno de los dos microrrelatos.	20 minuto
4	Se inicia un diálogo sobre sus historias y personajes conocidos de la literatura infantil. Se concluye esta pequeña introducción, explicando y recordando los alumnos cuáles fueron sus historias y recuerdos preferidos en su niñez.	10 minutos
5	Pequeña introducción sobre Quino y Mafalda. Por parejas tienen que ordenar un cómic desordenado de Quino sobre Caperucita Roja. Una vez ordenado, narran la versión del cómic, viñeta a viñeta, a la clase. Amplio debate sobre las características particulares de la versión de Quino y comparación de esta con la versión clásica de Caperucita Roja.	30 minutos
6	Se presenta la novela y el contexto de Manolito Gafotas. Después de leer unos fragmentos, deben subrayar las situaciones que les	10 minutos

	parezcan más divertidas. Luego se explican entre todos.	
7	Se presenta la novela <i>Sin noticias de Gurb</i> . Lectura de un fragmento. Dialogo sobre cómo continúa la historia (a partir del fragmento leído) y sobre las características en la novela que hacen del protagonista un extraterrestre.	10 minutos
8	Responden el cuestionario sobre esta sesión.	15 minutos

## Sesión 5

### Título: *LITERATURA, CINE Y TEATRO*

#### Objetivos:

- Acercarnos a una obra de teatro en lengua española: *La casa de Bernarda Alba*.
- Representar y comentar una escena de esa obra.
- Comparar la versión escrita con la versión cinematográfica.
- Leer, entender y disfrutar textos narrativos de un autor actual español: Quim Monzó.
- Comparar una versión cinematográfica con su original literario: *El porqué de las cosas*, de Quim Monzó.

#### Materiales:

- Hojas fotocopias de diferentes fragmentos de la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza (2001).
- Hojas fotocopias con diferentes fragmentos de la novela *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2012).
- Hoja fotocopiada con actividades sobre *Sin noticias de Gurb* y *Manolito Gafotas*.
- Hoja fotocopiada sobre valoración subjetiva, del libro *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* (Benetti, et al., 2004).
- Hojas fotocopias de diferentes fragmentos de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (2001).



- DVD de la película *La casa de Bernarda Alba*, de Mario Camús (1987).
- Hojas fotocopiadas de diferentes fragmentos de *El porqué de las cosas*, de Quim Monzó (2006).
- Hoja fotocopiada con actividades sobre *El porqué de las cosas*.
- DVD de la película *El porqué de las cosas*, de Ventura Pons (1994).
- Cuestionarios finales.

Nº	Actividad y breve desarrollo	Duración
1	Presentación de la clase de hoy y breve diálogo sobre cine y literatura	5 minutos
2	Continuación con el trabajo del día anterior de <i>Sin noticias de Gurb</i> y <i>Manolito Gafotas</i> . Subrayan los elementos humorísticos en <i>Sin noticias de Gurb</i> . Se establece un diálogo sobre los dos textos. Por escrito, siguiendo un modelo, hacen una valoración personal y comparación de los fragmentos de las dos novelas	25 minutos
3	Explicación y diálogo sobre García Lorca y <i>La casa de Bernarda Alba</i> . Lectura individual y debate interpretativo del principio y final de la obra. Por parejas inventan oralmente qué ha sucedido durante la obra para llegar a ese final. Toda la clase dramatiza la última escena. Finalmente, visionan esa última escena en la versión cinematográfica de la obra.	50 minutos
4	Lectura del título y comienzo de 4 cuentos de Quim Monzó y resaltan los aspectos más importantes. Visionado del episodio "Voluntad" de la película <i>El Porqué de las cosas</i> . Después tienen que identificar este corto con uno de los cuentos. Por último, lectura del relato identificado, "La fuerza de la voluntad", y debate comparando diferentes aspectos de la obra escrita con su versión en cine.	25 minutos
5	Responden el cuestionario sobre esta sesión.	15 minutos

## Sesión 6

### ***Título: TRES AUTORES: CERVANTES, GARCÍA LORCA Y BORGES***

#### Objetivos:

- Identificar datos biográficos en español.
- Conocer la biografía de tres autores relevantes en la literatura en lengua española: Cervantes, García Lorca y Borges.
- Entender, interpretar y disfrutar de un poema de García Lorca y su versión musicalizada.
- Acercarnos a las figuras de Buñuel y Dalí y surrealismo español: *Un perro andaluz*.
- Conocer la escritura automática y llevarla a la práctica en español.
- Entender, interpretar y disfrutar un texto breve de Borges: *In memoriam JFK*.
- Interiorizar estrategias lectoras para leer de forma extensiva textos literarios en español.

#### Materiales:

- Hoja fotocopiada con datos biográficos de Cervantes, Lorca y Borges.
- CD del disco *Lorquiana*, de Ana Belén (1998).
- Hoja fotocopiada con la letra del poema *Canción del muchacho de siete corazones*, de García Lorca (2014).
- *Un perro andaluz* (cortometraje), de Luis Buñuel y Salvador Dalí (1929).  
<https://www.rtve.es/alacarta/videos/un-perro-andaluz/perro-andaluz/1570997/>
- Hoja fotocopiada para *escritura automática*.
- Hoja fotocopiada del texto *In memoriam J.F.K.*, de Jorge Luis Borges (1998).

Nº	Actividad y breve desarrollo	Duración
1	Presentación de los tres autores de hoy: Cervantes, Lorca y Borges. A continuación, se les reparte una hoja con datos biográficos que tienen que encontrar, en parejas, a quién pertenece cada uno. Se hace la corrección entre toda la clase.	25 minutos
2	Se muestra el disco <i>Lorquiana</i> , de Ana Belén. Escuchan la canción del poema “Canción del muchacho de siete corazones” y rellenan huecos que faltan en el poema impreso. Se resuelven las dudas. Cada alumno interpreta una estrofa del poema. Dialogo colectivo sobre el poema, su significado y valoración estética. Escuchan por segunda vez la canción.	20 minutos
3	Explicación sobre la relación de Dalí, Lorca y Buñuel. Presentación y visionado de <i>Un perro andaluz</i> . Lectura automática: en dos minutos escriben de forma automática tras el visionado de la película. Lectura de todos los escritos. Breve debate sobre el cortometraje antes visto.	40 minutos
4	Introducción y contextualización dialógica del texto <i>In memoriam JFK</i> , de Borges. 30 segundos de lectura rápida y cada uno tiene que resaltar una palabra. Otro minuto de lectura y cada uno resalta una idea. Lectura individual ya normal hasta que la comprensión textual. Reflexión dialógica sobre su estructura, significado y sentido.	20 minutos
5	Responden el cuestionario sobre esta sesión.	15 minutos

## ANEXO III

### Transcripciones de las clases y análisis secuencial

Como se explicó en el capítulo 3.4.3. de esta tesis, una vez diseñada la unidad didáctica sobre literatura en español se llevó a cabo en el aula con alumnos. A través de la grabación en audio de estas seis clases, que componían la unidad didáctica, se obtuvieron los datos directos para su análisis para conseguir los objetivos previstos con esta tesis doctoral.

Para transcribir las clases lo más fielmente posible se utilizó una persona especializada en estas tareas. Así, después de tener la versión del transcriptor especialista, se volvieron a hacer dos escuchas para cotejar y completar lo transcrito. Este proceso, entre el investigador, un especialista externo y la verificación de los directores de la tesis, ha hecho que la transcripción se ajuste a los audios escuchados y pueda ser utilizada para su análisis.

Sin embargo, hubo un problema. La primera sesión se grabó, con el fin de que los alumnos no se vieran condicionados, desde la mesa del profesor. Eso hizo que apenas se escuchara y que el sonido no fuera suficientemente nítido para llevar a cabo la transcripción pertinente. Tanto el transcriptor externo como el investigador mismo fueron incapaces de realizar tal transcripción. El problema fue solucionado en las cinco restantes sesiones, colocando la grabadora estratégicamente al lado de los 6 alumnos y a una distancia apropiada para que también se escuchara al profesor. Resultado de este contratiempo ha sido la transcripción y el análisis de todas las sesiones excepto de la primera. No obstante, el resto de los datos recogidos en esa sesión primera sí se han tenido en cuenta y, en consecuencia, analizado.

Siguiendo el proceso de investigación de Revilla (2002), se presenta el análisis secuencial de los datos recogidos durante las observaciones de clases, siempre respetando el orden cronológico. Para ello se utiliza una tabla a doble columna en donde aparecen en paralelo la transcripción del audio de las clases y el correspondiente análisis descriptivo e interpretativo de esta interacción de los participantes en el aula. Los

símbolos y las convenciones utilizados para las transcripciones se pueden ver en **la tabla 7, en el apartado 3.4.3.5.1.** de esta tesis.

## SESIÓN 2: NARRATIVA

Alumnos: A1, A2, A3, A4, A5 y A6.

Observación secuencia didáctica 2 (S2)	Análisis: "Narrativa"
<p><b>Actividad 1</b></p> <p>001P: Bueno hoy vamos a proseguir viendo cosas de literatura... ¡Ojo! cuando hablo de literatura no nos confundamos... hablo de literatura como excusa para hablar y pensar y reflexionar y debatir sobre cualquier cosa y tema ¿eh? bien... por eso me gustaría que hubiera un intercambio de ideas... el que tenga ideas... el que no las tenga pues que se las invente... intercambio de ideas ¿vale? la literatura... como siempre... es una excusa para hablar... para debatir... para aprender... reflexionar... para ser un poco más persona ¿no? ¿Sí o no?</p> <p>002 Varios: Sí... sí.</p> <p>003P: Bien... eso el que sea persona... el que no sea persona pues para intentar ser persona... ¿eh? [[Risas]] ¿Vale? bien hoy vamos a ver sustancialmente narrativa... narrativa... cuando yo digo narrativa ¿qué significa eso? ¿Qué os dice eso? ¿Qué es? ¿Quién tiene alguna idea? Por ejemplo... A6...Narrativa</p> <p>004 A6: Pues como la palabra lo dice</p> <p>005 P: Sí</p> <p>006 A6: Que narra... que explica... que cuenta.</p> <p>007P: Que narra que explica... que cuenta... efectivamente... que cuenta algo ¿no? que cuenta una historia... bien... perfecto... pero claro hay una palabra que se asocia a la narración o a la narrativa... porque la narración es narrar en el discurso... en cualquier tipo de discurso. Yo le puedo estar contando a A1... A1 ahora ya puedo decir A1... yo</p>	<p>P hace una introducción extensa para clarificar que es lo que quiero conseguir de estas clases sobre literatura. Le da una entonación diferente a la palabra debatir y la repite dos veces, lo mismo que reflexionar y excusa. Utiliza la expresión "más persona" con el fin de crear un vínculo humanista en el aula. También busca la atención de los alumnos diciendo "vale" y preguntando "sí o no".</p> <p>Varios responden sí pareciendo que entienden la propuesta del profesor.</p> <p>P sigue, usando el humor, intentado relacionar el concepto de ser humano con literatura, con el fin de acercarlo a los alumnos. Introduce el término narrativa en varias ocasiones y pregunta a A6 sobre qué es.</p> <p>A6 responde con mucha seguridad y da las palabras claves para proseguir.</p> <p>P a partir de la respuesta de A6 se acerca más a explicarles qué es la narrativa e introduce la oposición entre narración (narrar una historia) y narrativa. Pone un ejemplo de narración no literaria utilizando en ese ejemplo a A1. Vuelve a preguntar a la clase con el fin de seguir encontrando palabras claves.</p>

<p>le puedo estar contando a A1 qué es lo que hice en Nochevieja...sí en Nochevieja estuve con unos amigos... me acosté a las 5 de la mañana ¡uf! increíble... tal y es una narración... en cambio la narrativa ya es el género o un tipo específico de literatura... bien... entonces ¿a qué se le asocia la narrativa normalmente? ¿A qué palabra?</p> <p>008A3: A la épica</p> <p>009P: ¿A la épica? bueno digamos que la épica es una de las formas de narrativa ¿no? pero tú fíjate ¿la épica está contando una historia completamente real?</p> <p>010A3: No</p> <p>011P: Entonces ¿a qué se opone la palabra realidad? o ¿a qué se opone la palabra historia? ¿A qué palabra? pensad... si yo le estoy contando a A1 una historia que es real... es una historia real... es una historia... pero si no es real ¿qué es?</p> <p>012A2: <i>Fiction</i></p> <p>013P: Ficción... efectivamente... ficción. [[Escribe en la pizarra]] por eso hay que contraponer ficción con realidad o ficción con historia... ficción... todos entendéis esto ¿no? versus... contra... viene del latín... realidad... normalmente cuando hablamos de narrativa estamos hablando siempre o siempre pensamos en historias que son ficcionales ¿no? en historias que son de ficción... por ejemplo don Quijote de la Mancha... bien... si A1 nos cuenta... estoy hoy con A1... pero bueno... si A1 o A3 nos cuenta como fue el primer día que conoció a su novio lo normal es que nos cuente la realidad... entonces nos está narrando cómo fue la realidad... bien ficción contra realidad... versus realidad... y si estamos hablando de narrativa ¿qué formas de narrativa hay? ¿Qué formas? en cuanto... en cuanto a la forma no al contenido como sería la épica... sino en cuanto a la forma ¿qué formas narrativas hay? ¿Qué tipo de narrativas hay? ¿La más grande?</p> <p>014Varios: Novela</p> <p>015P: Novela... efectivamente... ¡Ojo! que... [[Escribe en la pizarra]]... fijaos</p>	<p>A3 responde según su visión filológica.</p> <p>P utiliza la respuesta de A3 para seguir con su argumentación y le vuelve a preguntar a ella.</p> <p>A3 responde y parece que lo entiende.</p> <p>P sigue con su argumentación buscando conceptos claves y conocidos, prosiguiendo con el concepto realidad e induciendo explícitamente a la clase a pensar a partir de ejemplos sobre los propios alumnos.</p> <p>A2 da con la respuesta exacta en seguida.</p> <p>P escribe en la pizarra ficción además de decirlo varias veces y la contrapone con realidad usando “versus”. Usa otro ejemplo conocido: Don Quijote. Luego continúa usando ejemplos en donde los alumnos son los protagonistas. Vuelve a repetir la oposición ficción-realidad. Y sigue avanzando paso a paso en sus argumentaciones, primero reutilizando un concepto usado por un alumno y luego preguntando por diferentes formas narrativas. Pregunta a la clase por la más grande, es decir, usa un lenguaje no literario.</p> <p>Varios dan con la respuesta exacta de manera instantánea.</p>
---	--

<p>bien... yo no sé si en vuestros países pasará como en España pero yo me imagino que sí. ¿Qué es lo que más lee la gente en Francia? la gente ¿qué tipo de literatura? ¿Qué género literario? Género</p> <p>016A2: <i>Comique</i></p> <p>017P: Cómic... ¡Aha! y ¿después?</p> <p>018A2: Novela</p> <p>019P: Cómic y novela... bien... y ¿en Bélgica?</p> <p>020A1: Cosas románticos... por ejemplo</p> <p>021P: Pero ¿qué son? ¿Novelas románticas?</p> <p>022A1: Sí... sí</p> <p>023P: Ok. ¡Aha!</p> <p>024A1: Pienso que sí</p> <p>025P: ¿Sí? ¿En Polonia?</p> <p>026A4: Novelas</p> <p>027P: ¿Sí?</p> <p>028A4: Yo creo</p> <p>029P: ¿En Italia? ¿A6?</p> <p>030A6: Muchas novelas... este libro de narrativa (...) ahora mismo no sé cómo se llama... así muy blanditos que hablan de historias de amor</p> <p>031P: ¡Aha!... eso es...dime... dime</p> <p>032A6: Es muy de moda... sobre todo entre las mujeres y son libros que te tienen empeñada pero tampoco mucho ¿entiendes?</p> <p>033P: ¡Aha!... que te tienen empeñada... fíjate que en español hay una palabra que lo dice muy bien... que te tiene enganchado... enganchado... que te enganchar ¿vale? enganchar</p> <p>034A6: Pero no son... difíciles</p> <p>035P: Sí que no tienen mucha fuerza literaria... no tienen mucha fuerza... enganchar es cuando tu agarras algo... entonces... por ejemplo si tú estás leyendo un libro muy interesante estás enganchado porque al día siguiente te levantas pensando en seguir leyendo</p> <p>036A1: Sí... sí</p> <p>037P: Y pasas a otra página ¿no? ¿Vale?</p> <p>038P: Estás enganchado... eso se emplea mucho... uno puede estar enganchado a una película o una novela ¿vale? entendamos que en casi todos los sitios me decís... bueno lo que dice A6 y A1</p>	<p>P intenta hacer una comparativa entre España y los diferentes países, para ver si la novela es lo más leído y los alumnos tienen conciencia de eso. Pregunta a A2 por ser francés.</p> <p>A2 duda sobre la pronunciación de cómic, pero se le entiende. Tiene una hipótesis diferente a la que espera P.</p> <p>P escribe cómic en la pizarra y prosigue intentando llegar a otros géneros literarios y a que haya un consenso sobre lo más leído.</p> <p>A2 responde lo que espera P.</p> <p>P confirma y sintetiza y pregunta a A1.</p> <p>A1 utiliza la palabra “cosas” ante la duda del género.</p> <p>P intenta aclarar su respuesta y se genera la confirmación de A1, incluso lo afirma con más fortaleza con “pienso que sí”.</p> <p>P pregunta en general a las 3 alumnas polacas.</p> <p>A4 interviene sin dudas.</p> <p>P pide confirmación y A4 lo confirma.</p> <p>P sigue el protocolo preguntando a A6.</p> <p>A6 responde lo esperado, pero amplía su respuesta utilizando la terminología antes vista: “narrativa”.</p> <p>A6 sigue ampliando la respuesta hasta pedir confirmación.</p> <p>P no se centra en la corrección gramatical (“es muy de moda”), sino en términos que tengan que ver con la CL: enganchado.</p> <p>A6 no sabe cómo explicar lo que quiere decir.</p> <p>P le ayuda y vuelve a la explicación concepto enganchar con un ejemplo.</p> <p>A1 confirma que lo entiende, al escuchar el ejemplo, forma espontánea.</p> <p>P sintetiza las respuestas de A6 y A1 con el fin de fijar el subgénero novela rosa o novela romántica. Y ya se centra en hacer un poco un resumen prototípico de qué y cómo es una novela y se hace una equiparación con el cine,</p>
---	--

<p>eso en España... en español se llama novela rosa... novela rosa ¿vale? o novela romántica también... bien... fijaos que es muy curioso porque la novela es un género que se lee... bueno que tiene entre unas 200... normalmente ahora las novelas suelen tener sobre las 200 páginas... 200 y pico y digamos que tiene una equiparación con el género del cine... con una película... con un largometraje... fijaos que más o menos está contando una historia que te la cuenta también como en el cine... es muy curioso... pero efectivamente la novela está de moda... pero ¿otras formas de narrativa que no sean tan extensas como la novela?</p> <p>039 A4: Los reportajes... en Polonia al menos los reportajes</p> <p>040 P: Sí</p> <p>041 A4: Especialmente los reportajes que hacen los periodistas... no sé... los reportajes de Afganistán o algo así o de política interior de Polonia</p> <p>042 P: ¡Aha!</p> <p>043 A4: También son muy de moda</p> <p>044 P: Tú dices reportajes de investigación pero reportajes periodísticos ¿no?</p> <p>045 A4: Sí... pero son como libros ¿no?</p> <p>046 P: ¡Ah! ¡Aha!... ya... ya... ya... sí... sí... sí... vale... perfecto... serían reportajes... que serían reportajes periodísticos pero de un mayor volumen ¿no?</p> <p>047 A4: Sí</p> <p>048 P: Perfecto... pero ¿eso entraría dentro de la literatura? ¿Vosotros pensáis que eso estaría dentro de la literatura?</p> <p>049 A4: Sí</p> <p>050 P: ¿Sí? ¿Seguro?</p> <p>051 A4: Yo creo que sí</p> <p>052 P: Ok...perfecto... bien... lo que pasa es que eso no es ficción ¿no?</p> <p>053 A4: No</p> <p>054 P: ¡Aha!... bien... eso estaría dentro de la realidad... bien... reportajes... [[Escribe en la pizarra]] reportajes periodísticos... ¿está bien escrito eso?</p> <p>055 A5: No... reportaje se escribe con "jota"</p> <p>056 P: ¿Con "jota"? ¿Seguro? Entonces ¿cómo se diría? ¿Reportajes o reportajes?</p>	<p>género artístico mucho más conocido. Se termina sintetizando en que la novela está de moda, puesto que ha habido un acuerdo entre todos. Y pregunta en general otros subgéneros (otras formas de narrativa).</p> <p>A4 responde sobre su país.</p> <p>P confirma que la entiende sin corregir la información.</p> <p>A4 sigue explicando sobre los reportajes periodísticos (ella es estudiante de ciencias políticas).</p> <p>P confirma que la entiende de nuevo.</p> <p>A4 comete el mismo error gramatical que P no corrige.</p> <p>P introduce el término periodístico para ir estableciendo comparaciones.</p> <p>A4 tiene ciertas dudas y pregunta para confirmar si al ser como libros también sería literatura.</p> <p>P vuelve a repetir periodísticos y luego pregunta si es literatura o no con el fin de proseguir la reflexión inductiva.</p> <p>A4 lo afirma y lo asegura.</p> <p>P no desacredita el punto de vista de A4, pero pregunta sobre el concepto de ficción, ya conocido.</p> <p>A4 al menos entiende la oposición entre ficción y realidad a través de este diálogo.</p> <p>P vuelve a sintetizar la información y escribe en la pizarra reportajes periodísticos, pero lo escribe con g para llamar la atención sobre la</p>
--	---



<p>057 A3: Reportajes</p> <p>058 P: ¡Ah! bien... pues sería igual con la “ge” y con la “jota” ... salvo que lo escribiera... es más si lo escribiera Juan Ramón Jiménez también lo seguiría escribiendo con la “jota”</p> <p>059 A3: Cuentos</p> <p>060 P: Reporta... ¿cómo?</p> <p>061 A3: Cuentos</p> <p>062 P: ¿Cómo?</p> <p>063 A3: ¡Cuentos!</p> <p>064 P: Cuentos... efectivamente... eso estaría ya en la ficción ¿no? Cuentos [[escribe en la pizarra]] ¿qué sería un cuento? el cuento es... ¿qué es en cuanto al tamaño? ¿En cuanto a la forma?</p> <p>065 A3: Es más pequeño que la novela</p> <p>066 P: Efectivamente... es más pequeño y aquí podría existir la variedad o de un relato corto... podría ser... o de novela corta ¿eh? podría entrar cualquier relato de novela corta y al final hay otro que yo no sé si estáis acostumbrados a verlo... pero quizás este está más en boga... en boga significa que está más de moda... en boga... que son ¿los?... son muy pequeñitos... son relatos muy pequeñitos ¿no os suena cómo se pueden llamar? ¿No?</p> <p>067 A1: Para los niños</p> <p>068 P: No... No... No... para los niños y para los adultos.</p> <p>069 A6: (...)</p> <p>070 P: Perfecto... bien... eso es en italiano [[Risas]] sí que existe el nombre... que sí que existe el nombre en italiano</p> <p>071 A6: De bolsillo... libro de bolsillo</p> <p>072 P: No... no... eso no sería... esto son... si una novela son muchas páginas... un cuento puede ser entre 11 o 10... 4 páginas... son relatos muy breves... muy breves... en español existen varios nombres... uno de ellos puede ser microrrelatos... micro... relatos... microrrelatos... con otro nombre podría ser también relato hiperbreve... híper con “hache” ... hiperbreve y también una forma más humorística de llamarlos sería... no sé si lo cogeréis... [[Escribe en la pizarra]] sería textículo... textículo... a</p>	<p>forma.</p> <p>A5 responde.</p> <p>P vuelve a preguntar y a confirmar.</p> <p>A3 lo confirma</p> <p>P hace referencia a Juan Ramón Jiménez que fue un autor tratado en la secuencia 1.</p> <p>A3 interrumpe a P e interviene sin haberle preguntado.</p> <p>P pregunta cómo para llamar la atención sobre la respuesta de A3.</p> <p>A3 encuentra otro subgénero narrativo, el cuento, tan conocido como la novela.</p> <p>P confirma y pregunta sobre sus características básicas.</p> <p>A3 responde y lo compara con la novela.</p> <p>P informa de otros subgéneros más breves que la novela. Explica qué significa “en boga” por medio de un concepto que ellos conocen “estar de moda”. Y pregunta sobre si conocen algún género narrativo muy breve.</p> <p>A1 lo confunde con los cuentos infantiles.</p> <p>P especifica que pueden ser también para adultos para ir sacándolos de la confusión.</p> <p>A6 contesta en italiano.</p> <p>P usa el humor.</p> <p>A6 responde pero también se confunde.</p> <p>P aclara y como entiende que no van a conocer el término se lo indica. Les propone también un juego. Escribe en la pizarra la palabra textículo y se les facilita sus hipótesis a decirle que son dos conceptos unidos.</p> <p>A6 responde en seguida.</p> <p>P confirma que uno de los dos conceptos es correcto.</p>
---	---

<p>ver ¿alguien sabe por qué lo de textículo? Ahí están entrando dos conceptos.</p> <p>073 A6: Texto y artículo.</p> <p>074 P: No... no... no... texto sí... pero ¿la otra?</p> <p>075 A3: Que se puede meter en el bolso de (...)</p> <p>076 P: Pero ¿por qué?</p> <p>077 A3: En el bolsillo de los pantalones o ¿no?</p> <p>078 P: Pero ¿por qué?... ¿por?</p> <p>079 A3: Por el culo [[risas generales]]</p> <p>080 P: No... por el culo... no... no... no</p> <p>081 A5: Quizás es una abreviatura</p> <p>082 P: ¡Ah!... ¡Ah!... no... no... mezcla texto y una parte del cuerpo humano masculina</p> <p>083 A6: La bolsa del hombre</p> <p>084 P: ¿La bolsa?</p> <p>[[Risas]]</p> <p>085 A2: Las bolas de un hombre</p> <p>086 P: Las bolas... pero las bolas ¿cómo es de forma más culta? un testículo... un testículo... un testículo es como dice A2... eso que ha dicho que yo no lo puedo repetir... eso es un testículo... entonces como son pequeños... entonces como son pequeños... puedo poner el nombre de texto que sean pequeñitos ¿vale? por eso es textículo... tex... pero no testículo</p> <p>087 A6: Mejor la versión del culo</p> <p>088 P: ¿Mejor la versión del culo?</p> <p>089 A6: Sí</p> <p>090 P: La verdad es que el culo no tiene por qué ser pequeño... depende ¿no? de todas maneras... hay que llevar cuidado con el text y el test... bien... pues hoy vamos a trabajar algunos microrrelatos porque se pueden ver en un momento o por lo menos (...)</p> <p><b>Actividad 2</b></p> <p>091 P: Bueno y ahora me gustaría que en un minuto... rapidísimamente... me gustaría que me dijeseis cada uno cuál es su personaje favorito de ficción literaria... literario... entrando todo... cómic... vuestro personaje favorito o el</p>	<p>A3 da otra hipótesis y consigue la sonrisa de todos con la palabra “culo”.</p> <p>A5 da otra hipótesis no acertada.</p> <p>P debe reconducir las hipótesis y volver a la información ya obtenido previamente y aporta nueva información.</p> <p>A6 se acerca con la respuesta pero desconoce el término.</p> <p>P pide confirmación mientras sonríe.</p> <p>A2 también tiene hipótesis acertada pero no sabe la palabra en español.</p> <p>P explica qué es un testículo y pone énfasis en que son pequeños como los textículos.</p> <p>A6 muestra su opinión en plan de humor.</p> <p>P pone un ejemplo de nuevo para reforzar la característica de pequeños de los microrrelatos. Indica que hoy se va a trabajar con microrrelatos y da por cerrada la presentación de los microrrelatos.</p> <p>P introduce un término nuevo, personajes, y lo conecta con ficción, ya conocido. Les pide de forma abierta que digan cuál es su personaje favorito de ficción, ampliándolo a literatura o paraliteratura, por ejemplo, como cómic. Vuelve a recurrir a los ejemplos.</p>
--	---

<p>personaje que más os llama la atención... el personaje que más os puede parecer interesante... tanto de cuentos de niños... cuando erais niños... si alguien quiere decir el lobo de caperucita roja... por ejemplo... es decir... cualquier tipo de personaje... a ver ¿quién? A ver ¿cuál?</p> <p>092 A6: Para mí Tarzán</p> <p>093 P: ¿Para ti quién?</p> <p>094 A6: Tarzán... Tarzán</p> <p>095 P: ¡Ah! Tarzán de los monos... en España fue Tarzán de los monos ¿por qué?</p> <p>096 A6: Siempre me (...) quedarme en una jungla</p> <p>097 P: ¡Aha!</p> <p>098 A6: Sola... juntarme con una especie de animales... crecer con ellos (...)</p> <p>099 P: Ok... perfecto ¿cómo se llamaba la mujer de Tarzán?</p> <p>100 Varios: Jane</p> <p>101 P: Janeee [[Risas]] y ¿el hijo?</p> <p>102 A6: ¿Han tenido hijo?</p> <p>103 P: ¡Hombre claro! [[Risas]]</p> <p>104 Varios: Nooooo</p> <p>105 P: Sí... sí... sí... Boy.</p> <p>106 A6: No es</p> <p>107 P: Boy... sí... sí... sí... en la versión de ... hombre fijaos que ha habido muchísimas versiones de Tarzán... muchísimas... perfecto... Tarzán... más cosas ¿qué personaje de ficción? ¿A ver? ¿Alguien me dice alguno?</p> <p>108 A4: Gato Beguemot</p> <p>109 P: ¿Quién?</p> <p>110 A4: Gato Beguemot</p> <p>111 P: ¿Quién es ese?</p> <p>112 A4: Es del libro El maestro y Margarita ¿cómo se traduce? [[a A5 o A3 en polaco]]</p> <p>113 A5: Maestro y Margarita</p> <p>114 P: ¡Aha!... y ¿qué es lo que hace ese personaje? ¿Para qué...?</p> <p>115 A4: Esto es un gato del inferno</p> <p>116 P: Infierno</p> <p>117 A4: Es un diablo ¿no?</p> <p>118 P: ¡Ah!</p> <p>119 A4: Que está en el mundo con dos otros</p> <p>120 P: Sí</p> <p>121 A4: Y es realmente loco [[se ríe]]</p>	<p>A6 se refiere a un personaje conocido por el cine.</p> <p>P le pide que lo repita porque se equivoca en la acentuación</p> <p>A6 mantiene la misma acentuación.</p> <p>P corrobora el personaje mientras que lo pronuncia bien. Destaca el nombre entero en español. Le dice que razone su respuesta.</p> <p>A6 explica sus razones y su fantasía con soltura.</p> <p>P intenta contextualizar la historia con otros personajes, preguntando.</p> <p>Varios responden inmediatamente y sonrían ante lo conocido.</p> <p>P sigo preguntando para recordar la historia y contextualizar.</p> <p>A6 duda.</p> <p>P lo confirma.</p> <p>Varios discrepan del profesor entre sonrisas.</p> <p>P insiste.</p> <p>A6 vuelve a discrepar sobre lo mismo.</p> <p>P explica que hay muchas (recalca muchísimas) versiones de Tarzán y que en alguna aparece un hijo. Vuelve a preguntar en general por personajes.</p> <p>A4 responde.</p> <p>P pregunta y enfatiza al ser un personaje que desconoce.</p> <p>P pregunta quién es.</p> <p>A4 pide ayuda a sus compañeras polacas.</p> <p>A5 le responde con seguridad.</p> <p>P le pide que lo explique.</p> <p>A4 le interrumpe a P y contesta.</p> <p>P corrige una palabra clave como inferno.</p> <p>A4 pide confirmación al introducir “diablo”.</p> <p>A4 siempre explicando, aunque con algunas dificultades comunicativas, pero consigue terminar su explicación. Termina con una sonrisa</p> <p>P sigue preguntando para conseguir más información, usa conceptos entendibles como “hacer el mal”.</p> <p>A4 continúa con la explicación y de nuevo tiene problemas léxicos pero no de entendimiento: chistes por humor.</p>
---	--

<p>122 P: Ok y entonces ¿se dedica a hacer el mal? ¿O no?</p> <p>123 A4: Sí... pero es el mal... pero son también más chistes de la gente ¿no?</p> <p>124 P: Ok... es un poco sarcástico humorístico ¿no?</p> <p>125 A4: Sí</p> <p>126 P: Perfecto ¿Algún personaje más? fijaos que es muy curioso un gato que es un diablo... Tarzán que se va por la selva... está en la jungla ¿algún otro más? ¿Algún otro personaje de ficción que os parezca interesante? ¿O que os gustaría ser? ¿No me vais a decir ninguno más? ¿No? ¿No tenéis ningún personaje que os parezca interesante?</p> <p>127 A5: Yo tengo un personaje que me parece interesante... no sé si voy a pronunciar bien... pero es Hércules Poirot de...</p> <p>128 P: ¡Aha! de las novelas</p> <p>129 A5: De las novelas de Agatha Christie</p> <p>130 P: ¡Aha! ¿y eso?</p> <p>131 A5: Novelas policiacas.</p> <p>132 P: ¿Por qué? ¿Por qué? sí... sí... sí... ¿por qué?</p> <p>133 A5: Bueno es que me gusta este hombre como un detective... como desempeña su papel... sus diálogos con su amigo... me gusta este personaje</p> <p>134 P: Perfecto... es un detective inteligente ¿no?</p> <p>135 A5: Sí</p> <p>136 P: A mí también me gustaba mucho Sherlock Holmes... me parecían muy interesantes sus películas y he leído alguno de sus libros... bueno de los suyos no... de los que escribió ¿quién lo escribió? ¿Quién escribió las historias de Sherlock Holmes? ¿Lo sabe alguien?</p> <p>137 Varios: No</p> <p>138 P: Conan Doyle</p> <p>139 A2: ¡Ah!</p> <p>140 P: ¡Aha! ¿D'Artagnan? ¿Os gustan las historias de D'Artagnan?</p> <p>[[Risas]]</p> <p>141 General: Sí</p> <p>142 A2: Astérix</p> <p>143 P: ¡Astérix!</p> <p>144 A1: [[Ríe]]</p> <p>145 P: ¿Por qué? ¿Por qué?</p>	<p>P le ayuda con la explicación utilizando léxico más preciso y pidiéndole confirmación. A4 lo afirma ya sin más explicación.</p> <p>P hace una pequeña síntesis de los personajes aparecidos y vuelve a pedir más personajes a los alumnos que no han intervenido. Se produce un silencio y P vuelve a insistir. A5 responde con dudas en la pronunciación al ser un personaje no de su país.</p> <p>P confirma. A5 continúa con la explicación y utiliza otro subgénero de las novelas policiacas. P le dice que razone la respuesta. A5 responde e introduce el concepto detective.</p> <p>P aprovecha este nuevo término relativo a la literatura para preguntar. Y luego continúa con otro detective, con un ejemplo, para que los alumnos no pierdan el hilo. Plantea el problema de la autoría de los libros de Sherlock Holmes en oposición con los personajes.</p> <p>P responde, ya que nadie responde. A2 reacciona aseverando. P, para que no decaiga la conversación, introduce sin tregua a un personaje muy conocido: D'Artagnan. Varios se sonríen y reaccionan A2, aprovechando el momento de distensión, introduce un personaje francés muy conocido: Astérix. P reacciona positivamente y le dice que lo razone. A1 reacciona. A2, al tratarse de un personaje francés como él, interviene por primera vez de forma más distendida.</p>
--	---

<p>146A2: Porque es listo... fuerte... siempre lucha contra los romanos y siempre gana [[Risas del profesor y del resto de alumnos]]</p> <p>147A6: Porque en la última película que hicieron de Astérix estaba Carla Bruni... que habla francés... estaba Carla Bruni que estaba muy buena... ¡eh! [[se ríe]] ¿Has visto?</p> <p>148A2: Monica Bellucci</p> <p>149A6: Monica Bellucci... perdona sí</p> <p>150P: ¡Ah! sí... yo pensaba que era otra... ¡vale!</p> <p>151A6: Que es una modelo italiana (...)</p> <p>152P: Sí... sí... que sé quién es</p> <p>153P: Ok... Astérix muy bien ¿A3?</p> <p>154A3: No sé</p> <p>155P: No me lo digas [[dirigiéndose a A1]] ¡Obélix!</p> <p>[[Risas generales]]</p> <p>156A1: Obélix... no</p> <p>[[Risas generales]]</p> <p>157P: No hombre... la verdad es que Obélix es un personaje con mucha bondad ¿no?</p> <p>158A1: Sí</p> <p>159P: Y eso es algo interesante... a A2 le va más que sea un tipo listo... fuerte... pero este es fuerte y además muy bondadoso</p> <p>160A2: ¡Aha!</p> <p>161P: ¿A3 no dices ninguno? ¿No?</p> <p>162A3: No</p> <p>163P: ¿No? Vale... A1 ¿tampoco me dices ninguno?</p> <p>164A1: Tampoco... no</p>	<p>Varios y P se ríen y se forma un alboroto distendido.</p> <p>A6 interrumpe y nos habla sobre la última película de Astérix y nombra a una actriz. Le pregunta a P si la ha visto.</p> <p>A2 vuelve a intervenir y corrige a A6.</p> <p>A6 entiende su error y repite bien el nombre y da una pequeña explicación.</p> <p>P confirma que sabe quién es.</p> <p>P le pregunta directamente a A3</p> <p>A3 no dice ningún personaje</p> <p>P vuelve otra vez al humor y continúa con Astérix y Obélix al dirigirse a A1 que no ha intervenido con ningún personaje. Alboroto general y buen humor.</p> <p>P intenta volver a la seriedad hablando de las bondades de Obélix.</p> <p>A1 simplemente afirma.</p> <p>P hace una pequeña descripción de ambos personajes, e intenta que A3 y A1 participen, aunque finalmente no lo consigue.</p> <p>P explica la transición entre una actividad y otra, para llegar a los textos, resaltando con “¡Ojo! que esto es importante”. También vuelve a pedir confirmación de comprensión con un “¿no? Les explica que les va a leer la parte primera del texto sin decirle nada del autor ni del texto, solo que es breve. Les indica que ellos tienen que copiar el texto de forma individual.</p> <p>P empieza a leer, pero interrumpe su lectura,</p>
<p><b>Actividad 3</b></p> <p>165P: Bueno... muy bien... vale... una vez que ya hemos visto unos cuantos personajes vamos a pasar directamente a lo que yo creo que es el alma de la literatura... que es por encima de los autores... por encima de los pesados de los profesores... por encima de todo eso son los textos ¿no? es decir... la literatura en sí... entonces os voy a ir leyendo... os voy a leer... ¡Ojo! que esto es importante... os voy a leer un texto y vosotros lo vais a copiar... os voy a leer nada más que la primera parte del texto... cuando hablo de la primera parte del texto hablo de un texto de 1... 2...</p>	

<p>3... 4... 5... 6... de 12 líneas... o sea... os voy a leer 5 ¿vale? entonces lo vais a copiar... entonces os lo leo ¿vale? y entonces se trata... bueno lo leo... venga ¿lo copiáis?</p> <p>166P: sus padres... ¡Ojo! que es un texto para la reflexión ¿eh? y quiero que haya después un debate... sus padres estaban orgullosos de ella... repito... sus padres estaban orgullosos de ella porque era una niña muy estudiosa... ¿no pensáis que es la historia de ninguna de vosotras? porque era una niña muy estudiosa... a menudo contaban que leyó... contaban que leyó la biblia de principio a fin... de principio a fin... cuando solo tenía 10 años... cuando solo tenía 10 años... yo creo que es la historia de los dos [***] pero en chica.</p> <p>167Varios: [[Risas]]</p> <p>168A4: ¡Seguro!</p> <p>169P: Seguro... punto y aparte... en la adolescencia</p> <p>170A3: ¿En la?...</p> <p>171P: En la adolescencia... es decir... en la edad en la que yo estoy ahora</p> <p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>172P: Más o menos... más o menos...</p> <p>173A4: [[Risas]] ¡Menos!</p> <p>174P: Más o menos... coma... según decían... coma... se hizo rebelde... rebelde... y entre paréntesis... vestía pantalones... entre paréntesis... pero no que pongáis... y entre paréntesis... sino que... abrid paréntesis ¿vale? vestía pantalones ajustados y volvía... volvía a casa a altas horas de la noche... como todos los Erasmus</p> <p>175Varios: [[Risas]]</p> <p>176P: No... eso no está en el cuento... se cierran los paréntesis... el paréntesis... y terminó por abandonar... abandonar el hogar paterno... punto y aparte... y terminó por abandonar el hogar paterno... Os leo todo entero otra vez. "sus padres estaban orgullosos de ella porque era una niña muy estudiosa... a menudo contaban que leyó la biblia de principio a fin cuando solo tenía 10 años... en la adolescencia... según decían... se hizo rebelde... vestía</p>	<p>tras las 2 primeras palabras, para indicar y llamar la atención sobre el objetivo del texto, que no es otro que debatir. Luego continúa la lectura muy pausada y subiendo la entonación en palabras claves para entender la historia. En el punto y aparte hace una broma sobre los dos chicos en relación con la historia.</p> <p>Varios se sonrían.</p> <p>Continúa leyendo para que ellos copien.</p> <p>A3 no entiende la palabra "adolescencia" y pide de forma implícita su repetición.</p> <p>P la repite y aprovecha para hacer una broma sobre sí mismo. Las risas son generales. P ironiza continuando con la broma, repitiendo la expresión "más o menos".</p> <p>Las sonrisas continúan y A4 sigue la broma con un comentario.</p> <p>P continúa con la lectura. Vuelve a hacer otra acotación usando el sentido del humor relacionando al protagonista de la historia con los alumnos.</p> <p>Los alumnos están distendidos y siguen copiando.</p> <p>P, una vez terminada la primera lectura, les explica que lo va a leer todo entero. Lo hace a un ritmo normal de lectura.</p>
--	--

<p>pantalones ajustados y volvía a casa a altas horas de la noche... y terminó por abandonar el hogar paterno"... bien... pues me gustaría que... por parejas... bien... parejas... de dos... eso es importante ¿eh? le buscarais un final a esta historia ¿qué paso con la niña después? ¿Vale? ¿Qué paso con la niña después? ¿Qué pasa con la historia? ¿Qué pasa con los padres? ¿Vale? intentad en 1 minuto... en 2 minutos... venga... ¿lo hacéis así? Efectivamente... lo hacéis así</p> <p>177 A3: pero no tenemos que escribirlo</p> <p>178 P: No... no... no... no... oral... oral... solo oral ¿vale?</p> <p>[[Murmullos]] [[trabajan en parejas]]</p> <p>179 P: Venga... una cosa rápida por favor ¿Ya?</p> <p>[[Murmullos]]</p> <p>180 P: ¿Vale? Perfecto... a ver empieza por ejemplo la pareja A3 y A5... por favor fuerte quien me lo vaya a contar... a ver cómo continua la historia</p> <p>181 A5: A3 que está más cerca...</p> <p>182 P: [[Ríe]] Pero eso no va a ser un castigo para ella porque esté más cerca</p> <p>183 A5: No... es una broma... bueno nosotras pensamos que esta chica se trasladó a Murcia y ahora vive en Murcia y es una amiga buena de todos los estudiantes de Erasmus... es una buena amiga de todos los estudiantes Erasmus.</p> <p>184 P: Es una buena amiga de todos los estudiantes Erasmus</p> <p>185 A5: Sí... es una buena amiga de todos los estudiantes de Erasmus... fundó hace 10 años... fundó un pub... un bar... y ahora todos los estudiantes de Erasmus van a este bar para tomar copas</p> <p>186 P: Ok</p> <p>187 A5: Y en cuanto a sus padres ellos también se trasladaron a Murcia porque querían estar mucho más cerca de su hijo... de su hija</p> <p>188 P: Síii</p> <p>189 A5: Y... bueno... están orgullosos de su hija y nada más</p> <p>190 P: Ok... perfecto... están orgullosos... o sea que digamos que es multimillonaria y es un final feliz ¿no? hay un final feliz...</p>	<p>P les indica que por parejas, de forma oral, le busquen un final a la historia. Específica y recalca qué pasó con la niña, la historia y los padres.</p> <p>A3 le pide que le aclare si oral o escrito.</p> <p>P aclara que es oral. Se trata de un trabajo ahora oral para proseguir con el diálogo.</p> <p>Mientras trabajan en parejas se escuchan sonrisas y buen ambiente.</p> <p>P les pregunta si ya han terminado, no quiere que decaiga el interés por el texto.</p> <p>Varios dicen que sí, aunque algunos siguen hablando entre ellos.</p> <p>P pregunta les empieza preguntando a la primera pareja A3 u A5.</p> <p>A5 comienza con una pequeña broma y empieza con la historia. Como hizo P antes, ellos vinculan la continuación de la historia con sus vidas como Erasmus en Murcia.</p> <p>P la interrumpe para llamar la atención en una parte de la historia y que los demás estudiantes no pierdan la atención.</p> <p>A5 corrobora la repetición de P y continúa.</p> <p>A5 termina la historia casi repitiendo el comienzo del microrrelato: "están orgullosos de su hija".</p> <p>P repite el final y destaca que se trata de un final feliz. Aclara un mal uso del verbo fundar con algunos ejemplos. Y vuelve a decirles perfecto.</p> <p>P le pide a A2 y A4 que cuenten su historia pero que el que lo haga que hable fuerte.</p>
---	--

<p>¡Ojo! que fundar... uno funda... por ejemplo... uno puede fundar una empresa... puede crear una empresa... uno puede fundar una organización... pero un bar uno más que fundarlo... lo monta ¿vale? uno monta un bar o uno tiene un bar ¿vale? no es fundar... ¡perfecto! es un final feliz... ¡perfecto!... la vida es bella... muy bien... A2 y A4... pero el que hable... que hable fuerte... me es indiferente</p> <p>191 A2: [[titubea]] [[ Risas]]</p> <p>192 P: Tú habla ... lo que tú quieras</p> <p>193 A2: La chica se casó con el príncipe encantado</p> <p>194 P: ¡¿El príncipe encantado?!</p> <p>195 A2: Sí</p> <p>196 P: ¡Vaya! pero... pero ¿con el príncipe nuestro?</p> <p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>197 A2: He contado en general de los cuentos</p> <p>198 P: Ok... ok... ok... perfecto... perfecto... muy bien... muy bien</p> <p>199 A2: Pero cuando ella fue demasiado demasiada vieja...</p> <p>200 P: Cuando era demasiado vieja</p> <p>201 A2: El príncipe se fue con su amigo y entonces la pobrecita...</p> <p>202 P: ¿Sí? [[se ríe]] [[Risas]]</p> <p>203 A2: Queda sola... empieza a drogarse [[Risas generalizadas]]</p> <p>204 A2: Y para pagar la droga... tenía que hacer la prostituta</p> <p>205 P: Tenía que prostituirse</p> <p>206 A2: Prostituirse</p> <p>207 P: Es prostituirse [[Las risas no cesan]]</p> <p>208 A2: Y al fin</p> <p>209 P: ¿Y al final? [[De nuevo risas]]</p> <p>210 A2: Murió</p> <p>211 P: ¡¿Y al final murió?!</p> <p>212 A2: Sí [[Risas generalizadas]]</p> <p>213 P: Ok... al final murió</p> <p>214 A2: No... no es un cuento para los niños [[Risas y cierto alboroto]]</p> <p>215 P: No... no... es un cuento didáctico</p>	<p>A2 duda al empezar. Risas y buen ambiente. P le anima a que sea libre en su narración.</p> <p>A2 comienza la historia usando terminología de cuentos: príncipe encantado. P le interrumpe, expresa sorpresa y repite lo último. A2 lo confirma P usa el humor para relacionar el personaje creado con la realidad española actual. Risas de la clase. A2 aclara y hace referencia a los cuentos infantiles. A2 prosigue la historia con algunos errores gramaticales y de concordancia. P repite para corregir. A2 utiliza diminutos.</p> <p>Risas en la clase</p> <p>A2 continua la historia, perfectamente entendible, pero con algunos errores.</p> <p>La historia es muy dramática, no obstante, sigue generando risas en la clase por exagerada. P repite para corregir A2 reformula una vez escuchado al profesor P confirma P corrige otra vez por repetición</p> <p>A2 termina la historia de forma trágica y, sin embargo, sigue habiendo sonrisas. P repite la parte final. A2 aclara el porqué de ese final drama, pero no queda claro y parece que usa el humor, por eso hay sonrisas generales.</p> <p>P lo interpreta y especifica que se trata de un cuento didáctico. A2 lo confirma</p>
--	---



<p>216A2: Sí</p> <p>217P: Es un cuento didáctico... ok... de todas maneras... al final todo el mundo se muere... pero bueno... vale... ¡Ojo! porque ella... ella era sola ¿no? ella estaba sola ¿vale? ella estaba sola ¡perfecto! este sin duda no es un cuento con un final feliz [[Risas generalizadas]] un cuento duro</p> <p>218A3: No es la misma chica [[Risas]]</p> <p>219P: No... no es la misma chica pero que un día hizo una cosa y otro día otra y su vida le cambió... que muchas veces hacemos una cosa y elegimos un camino y todo se nos va</p> <p>220A4: Así es con malditos príncipes ¿no?</p> <p>221P: ¡Aha!... efectivamente... los príncipes malditos... ¡muy bien! por eso es mucho mejor ir con los chicos feos como yo... [[Risas generalizadas]] que no somos príncipes porque nosotros no nos vamos después por ahí ¿vale? venga a ver A1... ahora ya vosotros... un cuento muy triste... uno muy alegre con un final feliz ¿vosotros qué?</p> <p>222A6: Yo hice un error... cada uno ha dicho la suya</p> <p>223P: ¡Ah! bueno... bueno... hay que trabajar en pareja pero venga ¡vale! a ver cómo... decidme cada uno el suyo</p> <p>224A1 y A6: Tú... tú [[Risas]]</p> <p>225P: Que sea fuerte A1 no... no... tú [[Risas generalizadas]]</p> <p>226A1: Bueno pensamos queee... quee... después una juventud muy... muy difícil</p> <p>227P: ¡Aha!</p> <p>228A1: Tiene... tiene una carrera en la iglesia y después unos años</p> <p>229P: ¡Aha!</p> <p>230A1: Será la primera Papa</p> <p>231 [[Risas generalizadas]]</p> <p>232P: ¡Guau! ¡Guau! será el primer... la...efectivamente... la primera Papa o la primera Papa femenina... entonces... muy bien... después...vale... perfecto... bien ¿A6?</p> <p>233A6: Mi versione creo es una versione muy normal... en la adolescencia con sus padres... se tiró un par de años así viviendo lejos desde ellos... pero como</p>	<p>P corrige ser/estar y vuelve hablar del final de la historia.</p> <p>A3 en tono de humor compara espontáneamente las dos protagonistas de las dos historias contadas. Sigue habiendo un ambiente muy distendido. P prosigue la comparación y lo extrapola a la vida real. A4 de forma espontánea interviene y solicita confirmación. P lo confirma y siguen usando el humor.</p> <p>De nuevo sonrisas generales.</p> <p>P le indica a la última pareja A1 y A6 que intervenga y hace una síntesis de los finales anteriores.</p> <p>A6 explica que se han equivocado y que cada uno ha hecho el suyo.</p> <p>P les indica que mejor en parejas. Continúa el ambiente distendido.</p> <p>A1 comienza a contar su historia con algunas dudas. P confirma que lo va entendiendo y no corrige. A1 introduce otro elemento divertido “la primera Papa”, lo que genera sonrisas. Su historia es más breve.</p> <p>P muestra su asombro y repite. Pregunta a A6. A6 comienza con algunos errores por interferencia con el italiano. Remarca que es una historia normal. Duda en la palabra rebelde.</p> <p>P repite para confirmar</p> <p>A6 termina la historia.</p> <p>P repite el final ante la reacción de A6 al ser una historia nada hiperbólica le dice “por qué no”.</p> <p>A6 confirma que es una historia verdadera.</p>
--	--

<p>muchos jóvenes se dio cuenta que no hacía falta ser así rebelde... rebelde</p> <p>234 P: Rebelde</p> <p>235 A6: Volvió a casa.</p> <p>236 P: Y volvió a casa... ¡perfecto! ¿No? ¿Y por qué no?</p> <p>237 A6: Una historia muy verdadera</p> <p>238 P: No ¿y por qué no? Sí... es que yo creo que todas (...) por qué no se mezcla todo un poco... en fin... podría ser que la chica se fue de su casa se vino a Murcia... montó un pub... entonces en el pub un día conoció a un príncipe</p> <p>[[Murmullos y risas]]</p> <p>239 P: Un príncipe encantado... un príncipe encantado... la dejó... se fue a las drogas... entonces se dio cuenta que lo que...</p> <p>240 A4: Tenía que pagar por las cuentas de la luz en el pub y...</p> <p>241 P: Efectivamente</p> <p>242 A4: Y tenía que prestar... prostituirse</p> <p>[[Risas]]</p> <p>243 P: ¡Efectivamente! Se prostituyó y entonces después se dio cuenta que ese no era un buen camino... se fue y se hizo Papa... dice A1 y al final cuando ya fue mayor... volvió a su casa con sus padres... a cuidar de ellos... se puede juntar toda la historia ¿eh? sería un poco extraño... sería el primer Papa prostituta</p> <p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>244 P: Sería complicado... se supone que no se enteraría nadie... claro se supone que no se enteraría nadie... si no sería complicado... pero bueno... en cualquier caso...</p> <p>245 A6: Y además prostituta para pagar la luz.</p> <p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>246 P: Y además... para olvidar al príncipe encantado</p> <p>[[Risas]]</p> <p>247 P: ¡Perfecto! ¡Perfecto!</p> <p>248 A5: Que no era de España</p> <p>249 P: Que no era el de España ¡Ah! bueno... efectivamente... el príncipe encantado ¿era de España o no? no era de España... no era español... no sería un príncipe... el príncipe...</p> <p>250 A4: De verdad era Bin Laden [[se ríe]]</p>	<p>P construye una historia con algunas situaciones contadas por los alumnos, siempre como protagonista la hija.</p> <p>Buen ambiente y sonrisas.</p> <p>A4 interviene espontáneamente para añadir información</p> <p>P confirma su añadido</p> <p>A4 continúa y se autocorrige.</p> <p>P continúa la historia.</p> <p>Continúa el buen ambiente ya que llama la atención la idea del “primer Papa prostituta”.</p> <p>P sigue desarrollando las consecuencias de esa historia.</p> <p>A6 interviene espontáneamente añadiendo otro matiz a la historia.</p> <p>Continúa el buen ambiente.</p> <p>P vuelve a aprobar la historia resultante.</p> <p>A5 de forma espontánea añade otra información.</p> <p>P repite lo dicho por A5 y lo confirma.</p> <p>A4 interviene con más humor sobre la historia.</p>
---	---

<p>251P: Era... era... Bin Laden... era Ben Laden... bueno... bueno ¡perfecto! ¡Vale! bueno... pues ahora os doy el cuento de verdad... el microrrelato... porque sin duda... fijaos... es muy pequeñito... yo lo he separado para que lo veáis pero es muy...se titula Orgullo paterno [[reparte las hojas]]... lo leéis con tranquilidad... leedlo con tranquilidad... este también es un poco duro ¿eh?</p> <p>[[Transcurren unos segundos mientras los alumnos leen el texto]]</p> <p>252P: Un santuario... por si alguien no lo sabe... es un lugar que se le crea a un santo o a una persona que no... que no vive para ofrecerle cosas... para darle un homenaje... darle un homenaje... fijaos que aquí habla de retratos... velas... estampas y rosarios... ¿entendéis todos qué es un retrato? un retrato es una foto en donde aparece la imagen de una persona ¿una vela sabéis lo que es? ¿una vela? existen velas... existen dos posibilidades... una es la vela de un barco... de un barco y una vela es de cera para cuando se va la luz... por ejemplo se pone una luz... perdón... se enciende la llama y se puede ver mejor</p> <p>253A1: ¡Ah! sí</p> <p>254P: Es de cera y que también hay muchos en las iglesias... son los cirios... que es para... tú das una limosna y enciendes una vela para rogar por alguien. Una estampa es una fotografía... una fotografía o un dibujo de alguna virgen o de algún santo y es un rosario... es... es... es... se utiliza... es una especie de cuerda con unas cositas... con unas... como diría... con unas piedrecitas que lo utilizan las mujeres para recitar y cantar el rosario en la misa... no sé si sabéis lo que es ¿no?</p> <p>[[Algunos alumnos comentan entre ellos en voz baja en su idioma y finalmente asienten]]</p> <p>255P: Es algo de imaginaria... no... de la iconografía cristiana ¿vale? bien. ¿Vale? ¿Qué os parece el cuento este? ¿El micro este?</p> <p>256A6: Muy triste</p> <p>257P: ¡¿Muy triste?!</p>	<p>P cierra y acepta la historia y les indica que les va a entregar el texto entero para que lo lean tranquilamente. Resalta que se trata de un microrrelato.</p> <p>P, mientras reparte las hojas les dice que el título es “Orgullo paterno” y les adelanta que también es duro.</p> <p>Los alumnos leen.</p> <p>P explica oralmente el léxico más complejo, siempre con ejemplos.</p> <p>A1 confirma que entiende qué significa “vela”.</p> <p>P prosigue con las explicaciones. Siguen teniendo dudas con la palabra “rosario”.</p> <p>Entre las chicas polacas hablan y por fin lo entienden.</p> <p>P concluye las explicaciones y les pregunta qué les ha parecido.</p> <p>A6 responde muy breve.</p> <p>P repite.</p> <p>A5 también responde y no le ha gustado, y lo compara con el suyo.</p> <p>P le recuerda cual era el suyo y le pide confirmación.</p> <p>A5 y A4 lo confirman.</p> <p>P busca otras opiniones, mirando a A2.</p>
--	---

<p>258 A5: No me gusta... el nuestro era mejor  259 P: El... el vuestro... el tuyo era el de... el que se iba a Murcia ¿no?  260 A5 y A4: Sí.  261 P: ¿A vosotros que os parece? Este ¿Qué os parece? ¿Os gusta? ¿No os gusta? ¿Os parece muy duro? ¿Muy...?  262 A2: Duro... pero así murió  [[Risadas generales]]  263 A2: Como yo he dicho y de SIDA  264 P: Y de SIDA ¡Ah! claro... es que tú has acertado ¿Qué os parece? ¿A1?  265 A6: A2 me parece...  [[Risadas generales]]  266 P: No... que ¿qué os parece el cuento.. el microrrelato?  267 A6: No... muy triste... demasiado fuerte... bueno... muchas veces es verdad  268 P: ¡Aha!  269 A6: Lo que ocurre cuando enciendes la tele y escuchas el telediario  270 P: ¡Aha!  271 A6: Pero en general yo creo que cuando tu lees algo como narrativa algo te esperas [[busca las palabras]] algo de más sencillo... de menos triste.  272 P: ¿Sí?! ¿Algo menos triste?  273 A6: Sí  274 P: ¡Vale! pero fijaos... pero esto no es un cuento... ¿no es un microrrelato que da que da qué pensar?  [[Se producen interferencias ajenas a la clase pero ésta se reanuda inmediatamente]]  275 P: ¿Quién es el narrador? ¿Quién nos está contando la historia?  276 A6: José Marzo  277 P: ¿Sí? ¿Seguro? o ¿José Marzo es el autor? Fijaos que es importante distinguir entre el autor y el narrador... ¿vale?  278 A6: El papá  279 P: A6 piensa que nos la está contando el papá... el padre ¿quién pensáis vosotros?  280 A5: Alguien que conoce a las personas  281 P: Alguien que conoció esta historia... ¡bien! ¿Más cosas? ¿Alguna opción más?  282 A1: Sí... como la hermana... hermano...  283 A3: No es importante quién... quién fue... es un narrador (...)  284 P: Es que este dato... hombre</p>	<p>A2 añade que él acertó con el final.  Los demás sonríen.  P lo confirma.  P pregunta a A1.  A6 interviene espontáneamente, primero con humor y luego repitiendo que es triste pero real.  P asiente mientras A6 continua  A6 afirma que espera, al leer narrativa, algo más sencillo y menos triste.  P muestra su sorpresa y pide confirmación.  A6 lo confirma.  P acepta la respuesta y plantea a la clase una pregunta retórica sobre si no es un texto que da qué pensar.  P a partir de esa pregunta retórica plantea otra pregunta directa sobre el narrador del texto.  A6 contesta que el autor (estaba escrito al final del texto).  P duda de la respuesta de A6 e introduce la oposición autor-narrador. Pide confirmación.  A6 rectifica y dice el papá.  P no corrige a A6 su error y le pregunta a la clase si están de acuerdo con A6.  A5 responde otra hipótesis y ya no se refiere a un personaje como narrador.  P repite matizando lo dicho por A5, lo acepta y pide más opciones a los demás.  A1 responde otra hipótesis: otras personas.  A3 interrumpe a A1 para explicar su opinión, que no es importante quién, que es el narrador.  P muestra sus dudas y vuelve a preguntar si es importante si el padre fuera el narrador.  Varios hablan al mismo tiempo.  A4 explica que sigue pensando que es alguien conocido, quizá de la familia, pero no los padres. No es capaz de inferir de sus conocimientos de CL1.</p>
---	--

<p>dependiendo de la historia... es decir... si verdaderamente es el padre sí es importante ¿no?</p> <p>[[Varios hablan a la vez]]</p> <p>285 A4: Pero como sus padres parece que es la persona que conocía a la familia... pero no es la parte de ella...¿no? De la familia</p> <p>286 P: ¡Aha!... sí... alguien que conocía a la familia pero que no es una parte de ella ¿Tienes algo que decir A2?</p> <p>287 A2: No sé... no sé si dice... no sé dice un narrador ¿omnipresente?</p> <p>288 P: Omnisciente... en español es omnisciente ¡efectivamente!... fijaos que... fijaos que a veces en un texto está claramente explicitado... es decir... lo está... está siendo narrado por una persona que interviene en el texto... pero aquí aparentemente no hay ningún dato que nos diga que una... que la persona que está narrando aparece en el texto... es decir... entonces como bien dice A3 no es importante... porque dice A6 que puede ser el padre... pero yo no veo que haya... así ningún dato... sí... sin duda es una persona que conoce todo lo que pasó... entonces es una persona de ficción... que se lo ha inventado también el autor... lo que pasa es que nosotros cuando leemos una narración hacemos una cosa que se llama hacer un pacto narrativo... un pacto con el autor y nosotros admitimos...</p> <p>289 A6: Pero ¿puedo decir una cosa?</p> <p>290 P: Sí... claro... claro</p> <p>291 A6: Aquí nunca habla del padre de esta hija... pero empieza hablando de los padres en general... cuando estaban orgullosos... es que lo que hicieron los dos... cuando ella se murió... para santificar... para purificar los pecados y así... pero el título habla sólo del... no es el orgullo de los padres... del orgullo paterno... entonces un poco compara el imagen del papá... no de la mamá ¿o no?</p> <p>292 P: ¿Sí?</p> <p>293 A5: No... es que paterno significa de los dos</p> <p>294 P: Claro... es que paterno es de los dos.</p> <p>295 A6: ¡Ah!... Sí.</p>	<p>P sintetiza lo dicho por A4 e intenta seguir con las preguntas para llegar a otras conclusiones. Pregunta a A2 que parece que quiere decir algo.</p> <p>A2 duda en su respuesta pero al final sí es capaz de inferir en CL1 y acercarse al nombrar el término: omnipresente por omnisciente.</p> <p>P corrige a A2 y nombra en dos ocasiones el término “omnisciente” y luego explica qué significa. Utiliza dos veces “es decir” para explicar. También utiliza las hipótesis de A4 y de A6 para avanzar en su explicación.</p> <p>P introduce otro concepto literario: pacto narrativo.</p> <p>A6 tiene dudas y pregunta si puede decir algo.</p> <p>A6 no continua con el tema y duda si solo se habla del padre, al referirse a la palabra “paterno”. Y pide confirmación.</p> <p>P plantea el interrogante a la clase.</p> <p>A5 reacciona enseguida y responde correctamente.</p> <p>P lo confirma</p> <p>A6 lo entiende</p> <p>P lo vuelvo a aclarar</p>
---	--

<p>296 P: Paterno es de los dos... porque recuerda que en España son los padres... los padres es tanto madre como padre</p> <p>297 A6: Entonces... el orgullo paterno que es singular ¿es de los dos?</p> <p>298 P: Sí... sí... sí... efectivamente... allí... el paterno va en consonancia... en concordancia con orgullo... si fuera... los orgullos paternos... sí... pero como es paterno... es orgullo paterno ¿está claro? tanto al padre como a la madre... yo sigo pensando que no hay ningún dato que nos indique que el narrador es el padre... entonces... simplemente... es un narrador como muy bien a dicho A2... omnisciente... que se dice... que conoce todos los datos de la historia... cosa que es imposible... salvo que nosotros lleguemos a este pacto con el autor ¿vale? eso parece claro... ahora estoy hablando del autor... ¿vosotros pensáis que el autor se mantiene al margen de la historia? ¿O culpa... está culpando a alguien?</p> <p>299 A4: No.</p> <p>300 P: ¿No? ¿Pensáis que no? ¿Pensáis que no está intentando culpar... o por lo menos está intentando... es decir... los causantes de que ella muriera de SIDA son los padres?</p> <p>301 A3: No... que los padres seguro que no</p> <p>302 P: No... pero yo entiendo lo que tú piensas... sino lo que se deduce de lo que el autor ha escrito.</p> <p>303 A5: Yo pienso que el autor solamente muestra aquí la realidad... la posibilidad de lo que pasa muy a menudo ... y es una cosa muy rara porque... no lo puedo hablar [[se sonríe]] y es una cosa muy rara... porque los padres la sacrifican... no sacrifican... sino quieren ...</p> <p>304 A3: Quieren recuperarla</p> <p>305 A5: Sí... quieren recuperarla a pesar de esto que ha ocurrido ¿No? son las cosas de vida... ¿no?</p> <p>306 A3: No se pueden culpar de su muerte.</p> <p>307 P: ¡Aha!... pero... yo me pregunto... ¿ellos quieren recuperar a su hija verdaderamente? o ¿a la imagen que ellos tenían de su hija?</p> <p>308 A4: Sí</p>	<p>A6 lo entiende y pide confirmación.</p> <p>P se lo confirma y vuelve a aclarar el tema.</p> <p>P en cuanto ha aclarado esa duda de A6 vuelve al tema del narrador. Vuelve a citar a A2, ya que él fue el que dio con el concepto y vuelve a hablar del pacto con el autor.</p> <p>P pregunta si el autor culpa a alguien de su sucedido. Utiliza este recurso para generar un debate y escuchar las ideas de cada uno.</p> <p>A4 responde que no.</p> <p>P vuelve a plantear la cuestión y añade la posibilidad de que el autor piense que los culpables son los padres.</p> <p>A3 asegura con firmeza que los padres no.</p> <p>P detecta la confusión y vuelve a pedir que lo infieran del texto (del autor), no su opinión personal.</p> <p>A5 interviene y ya intenta hablar del texto en sí, aunque lo hace con trabas.</p> <p>A3 le ayuda en una palabra.</p> <p>A5 confirma la dicho por A3 y continúa pidiendo confirmación.</p> <p>A3 vuelve a intervenir de forma espontánea para cerrar lo dicho por A5.</p> <p>P vuelve a plantear una duda.</p> <p>A4 afirma que sí a la segunda opción.</p> <p>P le pide confirmación repitiendo la segunda opción.</p> <p>A4 lo confirma e incluso con una explicación aclaratoria</p> <p>A5 interviene también para aportar más información siguiendo esa hipótesis.</p> <p>P intenta dar su punto de vista.</p>
---	---

<p>309P: ¿A la hija con diez años?</p> <p>310A4: A la imagen... no quieren recuperar todo eso que ha ocurrido con ella</p> <p>311A5: Quieren recuperar solamente las cosas buenas</p> <p>312P: Las cosas buenas según ellos... porque claro...</p> <p>313A5: Según ellos</p> <p>314P: Yo no tengo tan claro que una niña con diez años se lea la biblia dos o tres veces... es decir ¿vosotros no veis que el autor... en cierto modo... está pensando que la consecuencia de una vida tan cercana a los padres y una vida tan particular le ha llevado... ha sido la consecuencia esa? después una muerte y después de que no pudiera elegir... o más claro... ¿vosotros pensáis... vosotros mismos... no pensáis que los padres son culpables?</p> <p>315A4: En algún sentido sí... pero</p> <p>316PC ¿Cómo?</p> <p>317A4: En algún sentido ¿no?</p> <p>318P: ¿En algún sentido?</p> <p>319A4: En algún sentido sí... pero es difícil... nunca se sabe que puede ocurrir... ¿no? y también ellos intentaban hacer todo mejor... lo mejor... como se puede</p> <p>320P: Lo mejor para ella según sus pensamientos.</p> <p>321A4: Todo también depende de la gente... de cómo es la niña y cómo es la otra familia o amigos... no se puede saber todo... entonces... Sí y no</p> <p>322P: Sí y no. A1... ¿Sí o no? ¿Sí y sí? ¿No y no? ¿No y sí? ¿Blanco y negro?</p> <p>323A1: Sí y no</p> <p>324P: ¿Sí y no?</p> <p>325A1: Sí... porque también hay otros responsables o culpables de una situación como aquí</p> <p>326P: Como ésta</p> <p>327A1: Como ésta... es que por ejemplo... los amigos que son malos... o la escuela</p> <p>328P: El entorno... ¿no?</p> <p>329A1: Sí... el entorno en general</p> <p>330P: A2... A6... ¿qué decís?</p> <p>331A2: Yo pienso que los padres quizás son responsables... pero no culpables</p> <p>332A3: Yo pienso que ellos sientan culpables</p> <p>333P: O sea el piensa que ellos son y tú</p>	<p>A5 le interrumpe para confirmar que está de acuerdo con P.</p> <p>P vuelve a insistir en el punto de vista del autor con una pregunta retórica y de repente esto lo enlaza con pedirle su opinión ante la pregunta de si los padres son culpables. Las intervenciones se suceden fluidas.</p> <p>A4 interviene, pero haciendo un error léxico importante.</p> <p>P le pide confirmación a ver si lo corrige</p> <p>A4 lo mantiene</p> <p>P le corrige “en algún sentido”.</p> <p>A4 explica su punto de vista, justificando a los padres.</p> <p>P matiza la intervención de A4, dirigiéndose a ella.</p> <p>A4 vuelve a intervenir, dejando una respuesta abierta: sí y no.</p> <p>P utiliza el amor y ese “sí y no” para preguntar de un modo diferente a A1.</p> <p>A1 repite esa expresión.</p> <p>P insiste con la pregunta.</p> <p>A1 por fin responde dando otra explicación.</p> <p>P corrige el final</p> <p>A1 continúa a partir de la corrección.</p> <p>P matiza su respuesta y pide confirmación.</p> <p>A1 confirma.</p> <p>P pregunta a A2 y a A6</p> <p>A2 responde matizando muy bien la respuesta.</p> <p>A3 interviene para volver a cómo se sienten los padres (personajes) del relato.</p> <p>P no quiere que se pierda el turno de las opiniones y matiza la diferencia en la respuesta de A3.</p> <p>A3 da entonces su opinión</p> <p>P pide que matice</p> <p>A3 matiza</p>
---	--

<p>piensas que ellos se sienten.</p> <p>334 A3: Sí... porque... es que ellos no podían protegerla... no podían evitar esto</p> <p>335 P: En la adolescencia ¿no?</p> <p>336 A3: Esto que ocurrió... sí... y quieren olvidar de esto.</p> <p>337 P: Ok ¿A6?</p> <p>338 A6: Yo creo que como siempre los padres son culpables hasta que el niño no es más niño... entonces... lo que hace... porque decide sólo de coger esta vida... esta ruta y no otra... la única culpable es la hija</p> <p>339 P: Este camino... tú opinas que la única culpable es la hija... tú fíjate... el punto de decisión... ¿en qué época es? ¿En qué edad de la niña es?</p> <p>340 A5: Diez años</p> <p>341 A6: No... era buena cuando era niña</p> <p>342 P: No... fíjate... como decía el punto de inversión es en la adolescencia... pero la adolescencia... ¿cuántos años son? ¿Doce años a lo mejor? una chica... la adolescencia empieza con doce años... ¿no?</p> <p>343 A3: Quince</p> <p>344 P: ¿Quince? yo creo que antes... ¿no? doce... trece... catorce... quince como mucho... ¿no?</p> <p>345 A1: Sí</p> <p>346 P: ¿Y es responsable con esta edad? ¿A6? ¿Sigues insistiendo que sí?</p> <p>347 A6: No... yo pienso que según se hizo rebelde... empezando elegir por sí mismo... puede tener también 14 años... y si elige de marcharse... está su cabeza el problema y los padres pueden hacer lo que pueden ...</p> <p>348 P: Lo que puedan</p> <p>349 A6: Lo que puedan... pero es difícil</p> <p>350 P: Vale... pero fijaos... dice que se hizo rebelde en la adolescencia... pero no dice que se fuera de su casa justo a los 12 años... sino que a lo mejor fue al final ya... porque después de un proceso ¡Vale! ¡Perfecto! veis cómo se puede... quizás el texto en un principio pueda parecer duro... pero fijaos... da pie al debate... fijaos que la literatura... creo que una de las cosas importantes que hace... después veremos... más</p>	<p>P pregunta a A6 buscando que todos intervengan</p> <p>A6 inicia su extensa respuesta</p> <p>P pregunte a partir de lo que ha dicho creándole nuevos interrogantes.</p> <p>A5 responde de forma espontánea.</p> <p>P no está de acuerdo con la respuesta, le dice fíjate (refiriéndose al texto) y se generan preguntas sobre la edad de la adolescencia.</p> <p>A3 responde.</p> <p>P repite la respuesta dudando y matiza su opinión y pide confirmación.</p> <p>A1 se la da.</p> <p>P vuelve a preguntar a A6 que comenzó este pequeño debate.</p> <p>A6 responde y matiza su primera respuesta.</p> <p>P le corrige el final</p> <p>A6 termina y sintetiza ya corrigiendo su error.</p> <p>P cierra este pequeño debate con una pequeña opinión y un “Vale, perfecto”.</p> <p>P va cerrando la actividad advirtiendo que se puede debatir a pesar de ser un texto duro. Y eso lo enlaza con la funcionalidad de la literatura. Les dice que se verá más adelante, que es reflexionar puesto que trata temas fundamentales. Luego sintetiza lo que cada alumno piensa sobre lo que sucede en el cuento.</p>
---	--



<p>adelante... para qué sirve la literatura... en fin... pero creo que una de las cosas es porque trata temas fundamentales... trata temas importantes como hasta dónde es responsabilidad de los padres. A2 piensa que son responsables... pero no culpables... A6 dice que ha sido ella la que toma la decisión...no... A4 y A1... sí y no... y A5 y A3 también estáis así... así... que sí y no... lo consideraréis o que por lo menos... que ellos se sienten culpables</p> <p>351 A5: sí... se sienten culpables... pero pienso que también habría muchos otros factores que influyeron en su decisión o influyeron en su actitud y en su vida.</p> <p>352 P: ok... perfecto... muy bien... ¡vale! vamos a ver ahora un nuevo relato... este a mí me encanta... es también un poco duro... duro pero... fijaos... también termina con un final duro... con un final muy duro... pero está... digamos tratado en clave... irónico... no irónico... pero digamos que es tan sorprendente... es muy sorprendente... aunque sea un poco trágico... pero como es muy sorprendente... digamos que hace que sea un poco más blando... más suave... Lo vais a leer vosotros... es muy bueno... es importante que lo comprendáis bien y que lo leáis despacio... es muy muy bueno</p> <p>353 A5: ¿Y es un escritor contemporáneo?</p> <p>354 P: Sí... sí... sí... sí... sí.</p> <p>355 A5: ¿Y ha escrito algo más?</p> <p>356 P: Sí... este hombre ha escrito... lo que tiene es una obra... lo que tiene es una antología de microrrelatos [[Reparte las hojas]]</p> <p>357 A5: ¿Solamente ha escrito esto?</p> <p>358 P: Yo solamente le he visto eso. No sé si tendrá más que esto. Es posible que no... aunque yo creo que es un pseudónimo.</p> <p>359 A: ¿Sí?</p> <p>360 P: Es un pseudónimo de otro autor.</p> <p>361 A5: ¿Se puede... por ejemplo... ver sus microrrelatos en internet?</p> <p>362 P: Yo... este texto lo he sacado de un libro... o sea que no... yo lo saqué de la biblioteca. No está en Internet. Leedlo con tranquilidad... despacio...</p>	<p>A5 de forma espontánea matiza su opinión.</p> <p>P cierra la actividad agradeciendo y valorando positivamente.</p> <p>P comienza a explicar la nueva lectura de otro microrrelato. Dice que le encanta.</p> <p>P empieza a repartir el texto (también viene con dos preguntas al final) para su lectura individual y silenciosa y recalca que se lea muy despacio y que se entienda muy bien.</p> <p>A5 pregunta diferentes informaciones sobre el autor.</p> <p>P le explica que el nombre es un pseudónimo. Todo el mundo parece entender el término.</p> <p>A5 sigue preguntando y cuestiona si se puede leer en internet</p> <p>P le indica su procedencia, un libro de la biblioteca.</p> <p>P vuelve a indicarles que lo lean despacio y con tranquilidad. Guarda silencio para su lectura.</p> <p>Todos los alumnos leen concentrados. A pesar de que el texto es breve (16 líneas) P les deja unos 3 minutos para su lectura.</p> <p>P pregunta si tienen dudas y al no obtener respuesta guarda silencio otro minuto.</p>
--	---

<p>comprenderlo bien.  [[Silencio mientras leen el texto]]  363 A5: ¿Empezamos ya a contestar?  364 P: ¿Cómo?  365 A5: (...)  366 P: No... no... no... no... no.  Simplemente quiero que lo entendáis bien. Que preguntéis si hay alguna palabra que no entendáis.  [[Murmullos]]  [[De nuevo silencio]]  367 P: ¿Hay alguna palabra que no entendáis? ¿Algo que no entendáis? ¿No?  [[Continúan leyendo]]  368 P: ¿Vale? Yo nunca las saqué del error. Vamos a ver. Explico el “sacar del error” qué significa en concreto. Imaginaos que yo estoy aprendiendo... por ejemplo... francés y en vez de decir la palabra casa como <i>maison</i> digo por ejemplo plomplom. Entonces... yo hago un error... estoy cometiendo un error. El que es mi profesor de francés... si el me saca del error... me quita el error y me dice “P... no es plomplom... es <i>maison</i>”  369 A2: Tampoco  [[Risas]]  370 P: ¿Cómo?  371 A2: Tampoco. <i>Maison</i>  372 P: Es verdad. ¿Vale? Ahora él me ha sacado del error diciéndome <i>maison</i>. Que yo lo sabía... lo que pasa es que la “ese” me cuesta mucho trabajo. ¿Vale? ¿Comprendéis ahora qué significa “sacar del error”? ¿Sí o no?  373 A3: Sí  374 P: A6... lo sabías antes... ¿A1? ¿Comprendido?  375 A1: Sí.  376 P: Bien. ¿Habéis comprendido el texto? ¿Sí? ¿Qué os parece?  377 A6: Que tú quieres que nos vamos a casa un poco deprimidos  378 P: ¿Por qué? Bueno... ahora vienen otros que son más divertidos. Más divertidos no... a mí... éste me parece muy divertido.  379 A3: ¿Ésta?  380 P: Éste.  381 A3: ¿Éste divertido?</p>	<p>P comienza a explicar algunas palabras claves, empieza por el final: “yo nunca la saqué del error. Lo hace con ejemplo de traducción del francés-español usando el humor.  A2 espontáneamente corrige a P en su pronunciación.  Sonrisas de la clase.  P pide confirmación de que lo han entendido.  A3 confirma.  A1 confirma.  P pide algún comentario general del texto.  A6 vuelve a expresar su pesar porque es un texto que deprime, lo hace con humor.  P pregunta por qué y dice que al le parece divertido.  A3 empieza su intervención espontánea con un error de concordancia  P le corrige  A3 corrige y continúa usando la ironía  P matiza con otro adjetivo  A3 sigue discrepando  A4 también reacciona pero con error léxico  P le corrige</p>
--	---

<p>382 P: Es impactante.</p> <p>383 A3: No me digas tonterías.</p> <p>384 P: Sí... lo estoy diciendo completamente en serio. Que pueda resultar un texto algo triste... pero...</p> <p>385 A4: Eres un sadista... P.</p> <p>386 P: Un sádico.</p> <p>387 A4: Un sádico.</p> <p>388 P: No... no... no... no. Aunque para mí... un cuento o una historia puede ser un poco triste... pero la manera de contarla es muy importante. Y cómo está contada es muy impactante. A ver... además de que sea triste... ¿qué más os surgiere el texto?</p> <p>389 A3: Trágico.</p> <p>390 P: Trágico. ¿Pero solamente eso? ¿No os ha gustado?</p> <p>391 A3: A mí sí.</p> <p>392 A5: A mí sí... me gusta mucho... mucho</p> <p>393 A4: Me ha gustado también... pero pienso que es trágico.</p> <p>394 P: Bueno... es trágico para el que se va... pero en cambio para el que se queda... ahora ya es el primogénito</p> <p>395 A3: Pero no lo hizo para ser un...</p> <p>396 P: No... hombre... no. Ya sería muy cruel... ¿no? No... si él lo hubiera matado... ya sí que sería cruel... ¿no?</p> <p>397 A5: Pero se cambió de vida...</p> <p>398 P: ¿Cómo?</p> <p>399 A5: Se cambió de vida porque ya no es... no sé cómo se llama...</p> <p>400 P: Sí... el otro. Ya no es el hermano gemelo</p> <p>401 A5: Sí... ahora es Pablo.</p> <p>402 P: Claro... ahora es el primogénito. ¡Claro!</p> <p>403 A5: Cambió todo... ¿no?</p> <p>404 P: Sí... pero bueno. Como eran jóvenes y como eran hermanos... tampoco puede haber un gran cambio... ¿no? Al revés. Lo que pasó... es de ser el pequeño... a ser el primogénito... el favorito de la madre... que era lo que él quería. Es una historia de celos ¿no?</p> <p>405 A1: ¿De qué?</p> <p>406 P: De celos.</p> <p>407 A1: ¿Celos?</p> <p>408 P: Celos [[escribe en la pizarra]]. Celos es cuando al hermano mayor... la madre</p>	<p>A4 corrige su error</p> <p>P vuelve a argumentar la posibilidad de que triste no es duro, de la importancia de cómo se cuenta la historia y repite impactante. Pregunta qué les sugiere.</p> <p>A3 responde pero en la misma línea: trágico.</p> <p>P vuelve a pedir otras respuestas más aclaratorias, ya directamente pregunta si le ha gustado.</p> <p>A3 afirma que sí.</p> <p>A5 afirma que mucho.</p> <p>A4 afirma que sí, pero vuelve a la percepción de A3 de que es trágico.</p> <p>P da otro punto de vista y pide confirmación.</p> <p>A5 continúa matizando que ha pasado en la historia.</p> <p>P sigue dando información aclaratoria de la historia e introduciendo palabras del texto.</p> <p>A5 afirma y lo aclara.</p> <p>P sigue con la progresión léxica y aclaratoria.</p> <p>A5 también y pide confirmación</p> <p>P sintetiza lo anterior e introduce “celos”, que no está en el texto” y pide confirmación.</p> <p>A1 parece que no ha escuchado bien y pregunta.</p> <p>P lo repite</p> <p>A1 pregunta repitiendo la palabra.</p> <p>P se da cuenta que no A1 no conoce el significado y lo explica usando esa historia.</p> <p>A1 lo entiende</p> <p>P pide el título, que era la primera pregunta de la hoja entregada anteriormente.</p> <p>A5 responde de forma espontánea e instantánea.</p> <p>P prefiere seguir el guion de clase y hacer esta</p>
--	--

<p>le presta mucha más atención que al más pequeño. Entonces... el hermano pequeño tiene celos.</p> <p>409 A1: ¡Ah!</p> <p>410 P: ¿Vale? Bien. A ver... ¿qué otro título le pondrías?</p> <p>411 A5: “Como aquella vez”</p> <p>412 P: Bueno... me lo escribís y ahora me lo decís. Pensad en qué título... ¿”Como aquella vez”? [[A5 asiente]] Pensad en qué título... qué otro título le pondrías. Pensad... o intentad pensar a ver...tal y como es la historia.</p> <p>413 [[Guardan silencio]]</p> <p>414 P: ¿Ya? ¿No? Pensad. ¿Ya... A4? A ver... ¿qué título le has puesto? Allí no veo nada escrito.</p> <p>415 A4: “Un cambio de dos personalidades”</p> <p>416 P: “Un cambio de dos personalidades” Un título largo... ¿no? Es casi más largo que el cuento... que la historia. “Un cambio de las personalidades”... bien. ¿A1? ¿A6?</p> <p>417 A6: “Gemelos”</p> <p>418 P: ¿”Gemelos”? Ok. ¡Bien!</p> <p>419 A1: Yo tengo algo como Hollywood. “Gemelos del infierno”</p> <p>420 P: [[Se ríe]] ¡Qué bueno! “Gemelos del infierno”. Muy bueno.</p> <p>421 A1: O “Mi segunda vida”</p> <p>422 P: “Mi segunda vida” Muy bien. “Gemelos del infierno” es muy bueno. Efectivamente... es de una película de Hollywood ¿A3 y A5?</p> <p>423 A3: Pues... para mí es “La soledad” o “Un cambio”</p> <p>424 P: “La soledad” o “Un cambio”</p> <p>425 A5: Para mi “El cambio de la vida” y “Otra vida”</p> <p>426 P: “El cambio de la vida” y “Otra vida” ¿A2?</p> <p>427 A2: “En la piel del preferido o del querido”</p> <p>428 P: “En la piel del querido o del preferido” Vale. Perfecto. Bien. Y ahora... ¿dónde empieza la historia? ¿En qué lugar?</p> <p>429 A4: En la barriga de mamá.</p> <p>430 P: En la barriga de mamá. Y ¿dónde termina?</p> <p>431 A6: Con la mamá en medio de la calle.</p>	<p>actividad escrita y más reflexiva, así que les pide que piensen y que escriban el título.</p> <p>P deja 2 minutos mientras que repite “pensad”</p> <p>P empieza a preguntar a A4.</p> <p>A4 lee su título que se ajusta al tema. P le dice que es un poco largo, ironiza y da su aprobación. Y pregunta a A6 y A1.</p> <p>A6 contesta con un título monosílabo de una palabra, gemelos, del texto y ya usada con anterioridad en las preguntas. A1 es más original y se basa en una película. P sonrío y lo felicita. A1 tiene un segundo título más convencional. P repite ambos títulos de A1 y da más importancia al más creativo. Pide a A3 y A5 su título.</p> <p>A3 también da 2 opciones, la primera más connotativa. P las repite. A5 también da 2 opciones, ambas concretas sobre otras vidas. P las repite y pregunta a A2 A2 da 2 opciones muy similares, usando la expresión “en la piel de”, que no había aparecido. P continua con otra pregunta aclarativa, “¿en qué lugar comienza la historia” A4 contesta según el texto P repite y pregunta dónde termina A6, A2 y A3 responden diciendo la misma respuesta</p> <p>P les muestra su duda y les pide que se fijen en el final de la historia, que repite. Intenta que entiendan que es un final connotativo.</p>
---	---

<p>432 A2: En los brazos.  433 A3: En los brazos.  434 P: ¿Sí... seguro? Fijaos en la última frase.  435 A3: “Yo nunca la saqué del error”  436 P: “Yo nunca la saqué del error”  437 A6: Es una observación por lo que seguir su vida...pero el cuento termina...  438 P: No... el cuento termina en donde el autor ha escrito la última letra ¿no?  439 A6: [[Duda]] No  440 P: ¡Aha!... entonces tú piensas que termina en... efectivamente... en...  441 A6: Vida y muerte  442 P: Pero fíjate que es un cuento de la vida y de la muerte por un lado y un cuento de la continuación de la vida del hermano... es decir... de él mismo  443 A6: Menos uno  444 P: Claro... claro... por eso hay... digamos... dos líneas en el cuento. Una de ellas se acaba allí... pero la otra... creo... si dice “Yo nunca la saqué del error”... como diciendo que la vida continuó. La vida continuó y nosotros seguimos... porque fijaos... ¿quién nos está contando esta historia?  445 A3: Es el hijo que sobrevivió.  446 P: Efectivamente. Aquí... sí... aquí sí que está claro que es... que dice “yo... nunca...” Él es el que está contando la historia. Claro... y si está contando la historia... lo mismo lo está contando con 80 años. ¿Vale? Simplemente está diciendo que puede continuar. A6... ¿no estás de acuerdo?  447 A6: No.  448 P: ¿Por?  449 A6: Porque me parece ya un imposible que una mamá se tome en serio que se confunde los hijos. Que puede ser los más gemelos que quieres... pero cada uno tiene su personalidad.  450 A4: No... pero puede ser que ella de verdad amaba el primero más y no quiere pensar que él murió.  451 P: ¡Aha!... claro... claro... claro.  452 A6: No... porque ella (...)  453 A4: Y se engaña se misma.  454 P: A sí misma.  455 A4: A sí misma.</p>	<p>P pregunta por el narrador.    A3 responde acertadamente.    P lo confirma e insiste en la diferencia de tiempo de la historia y el texto. Le pregunta a A6 que parece no estar de acuerdo.    A6 niega con rotundidad y explica que no cree en la verosimilitud de la historia.    A4 interviene y da un sentido diferente pero muy verosímil.    P acepta esa opción con varias repeticiones afirmativas.  A6 sigue pensando que no es posible.  A4 mantiene su argumento.  P le corrige a A4.  A4 corrige.  A6 sigue haciendo una lectura literal del texto.    P sintetiza lo que ha dicho A4.    A6 sigue sin verlo así.    P continúa intentando explicárselo, ahora con</p>
--	---

<p>456 A6: No... pero ella se fue así desesperada... pensando que esto era el segundo gemelo.</p> <p>457 P: Claro... pero a lo mejor... una vez que lo encuentra muerto y ve la diferencia... entonces hace lo que dice A4... dice me prefiero autoconvencer... porque...</p> <p>458 A6: (...) una madre verdadera.</p> <p>459 P: Pero a lo mejor. Existe la posibilidad... fíjate... si está hablando de una madre verdadera... el shock que sería encontrar un hijo muerto... entonces... a lo mejor... en este momento...</p> <p>460 A6: Una locura (...) Yo soy segunda y mi mamá me dijo que siempre ha tenido muchos problemas con la pequeña... igual mi hermana mayor. Yo creo que siempre es el pequeño que tiene problemas con el grande... y si tú puedes estar celoso... se producen situaciones por lo menos el mayor lo comprende... al pequeño parece siempre que el mayor es el preferido y eso no es verdad... yo creo que una mamá verdadera quiere a los dos hijos. Ella se fue corriendo a recoger el cadáver del hijo muerto convencida... se fue con esto susto... convencida que era el segundo gemelo</p> <p>461 P: ¿El segundo?</p> <p>462 A6: El segundo... ¿no? Porque se montó la película de llorar por el primero que no el segundo...creo</p> <p>463 P: ¿Estáis todos de acuerdo con lo que dice A6... que una madre siempre quiere igual a todos sus hijos?</p> <p>464 A4: No. Esto es la situación perfecta ¿no? Sí es así... pero no tiene que ser así.</p> <p>465 P: la vida demasiado complicada.</p> <p>466 A4: Y supongo si esta es la madre verdadera o como dice A6... pero no tiene que ser una madre muy buena. Es la madre.</p> <p>467 P: Claro. A lo mejor no es tan perfecta.</p> <p>468 A4: No sabemos nada sobre ella.</p> <p>469 A3: Todo esto depende de la mamá... porque la mía quiere igualmente a mí y a mis (...) hermanos</p> <p>470 P: ¿Tu eres la mayor o la pequeña?</p> <p>471 A3: Yo soy la mayor.</p>	<p>un ejemplo.</p> <p>A6 sigue contraargumentándolo y ahora se pone a sí misma como ejemplo, puesto que ella es la segunda, aunque no sabemos si el ejemplo es real.</p> <p>P intenta romper esa discusión a dos, preguntando al resto si está de acuerdo con A6 y que una madre quiere igual a todos sus hijos A4 discrepa y dice que no tiene que ser perfecta P lo da por válido. A4 vuelve a hablar de la madre de la historia. A3 habla de su vida. P le pregunta a A3 sobre ella.</p> <p>A3 responde.</p> <p>A5 también interviene de forma más extensa y se pone como ejemplo.</p>
--	---

<p>472 P: ¡Ah!... tú piensas eso porque siempre los mayores pensamos bien... a lo mejor los pequeños no.</p> <p>473 A3: No... no.</p> <p>474 P: O los del medio.</p> <p>475 A5: Yo soy la mayor y también creo que mi madre ama también yo y mi hermano. Da igual.</p> <p>476 P: ¡Ah!... igual.</p> <p>477 A5: Mi madre siempre nos dice que quiere igualmente a nosotras dos y no veo las diferencias de amor de mi madre frente a mí y frente a mi hermana.</p> <p>478 P: Sí que existe la opción de que haya otras madres ¿no?</p> <p>479 A5: Sí... por supuesto</p> <p>480 P: Muy bien</p> <p>481 A6: Yo pienso que puede existir la mamá mala. Pero es la que tira hijos desde la ventana. La que decide de tener hijos... por supuesto... siempre... contando cosas así... cada hijo tiene sus problemas y la mamá intenta evitar los problemas que tiene y no se puede comportar igual con todos los hijos. Y si tienes una hija más débil... intentarás estar más cerca de ella. Pero si tienes una hija que está pasando una temporada mal... intentas pasar la cerca de ella. Pero por supuesto... cada hijo necesita su apoyo.</p> <p>482 P: Ok</p> <p>483 A4: Pero si está escrito que “yo nunca le saqué del error” significa que... para mí... que la madre quizás ya está muerta y nunca encontró su error... porque nunca lo sacó del error... que significa que ya no (...) Entonces... no sabía que es él.</p> <p>484 P: Vale... vale. ¡Perfecto! Yo estoy de acuerdo con que pueden ser las dos opciones. Escribidme en un momento si os gusta y por qué. Vamos... en un minuto. Quiero que razonéis. No (...) me gusta porque sí... sino ¿por qué?</p> <p>[[Guardan silencio]]</p> <p>485 P: ¿Vale? Venga... a ver... A1 ¿Por qué te ha gustado o por qué no te ha gustado?</p> <p>486 A1: Porque...me gusta porque me parece una historia sobre un tema muy importante y también muy universal...</p>	<p>A6 vuelve a intervenir, esta vez dando su opinión y con una intervención más extensa, con una conclusión muy razonada.</p> <p>A4 vuelve a la madre de la historia, matizando que incluso la madre puede estar muerta y que el narrador cuenta un hecho acaecido hace mucho tiempo.</p> <p>P da las dos opciones por buena y cierra este debate.</p> <p>P les pide que escriban si les ha gustado o no el texto y por qué (es la segunda pregunta que venía a continuación del texto). Les da un minuto y llama la atención de que quiere razones y algo más que solo sí o no. Escriben en silencio durante 3 minutos.</p> <p>P le pregunta a A1.</p> <p>A1 lee lo escrito, le gusta y encuentra la universalidad de la literatura.</p> <p>P aprovecha para preguntar sobre el tema del relato. Si son los celos.</p> <p>Varios asienten.</p>
--	---

<p>porque cada uno tiene una madre y la relación entre ser humano y su madre determino la vida... su vida.</p> <p>487 P: El resto de su vida</p> <p>488 A1: Sí... sí</p> <p>489 P: Entonces... pensáis que ¿el tema del microrrelato es cuál? Son los celos... ¿sí? ¿Pero los celos entre quién? ¿Entre los hermanos?</p> <p>490 A6: Sí</p> <p>491 P: Entre los hermanos dice A6</p> <p>492 A4: No... yo creo que no. No... no creo que es el celo. Puede ser también que él nunca dijo a su mamá esto para ayudarla. Pensaba que ella prefería que sobrevivía...</p> <p>493 P: Que sobreviviera.</p> <p>494 A4: ... que sobreviviera su hermano y por eso nunca dijo nada.</p> <p>495 P: Puede ser un acto de amor. Sería el amor hacia la madre. ¿Qué es lo que pensáis el resto? A2... ¿el tema son los celos... el amor hacia la madre? ¿Cuál crees que es el tema principal? El tema principal. ¿Cuál es la idea principal del texto?</p> <p>496 A2: [[Titubea]]</p> <p>497 P: Sí... después ¿lo piensas? ¿Vale? A6... dime si te gusta y ¿por qué?</p> <p>498 A6: No... no me gusta.</p> <p>499 P: No te gusta... ¿por?</p> <p>500 A6: No me gusta este cuento... los gemelos que yo conozco son así amigos (...) que me hacen ilusión. Cuando era pequeña pensaba que hubiera sido estupendo tener un hermano o una hermana gemela... pero un par de años... mi hermana (...) Además... escribo muy mal... lo siento.</p> <p>501 P: No... está muy bien. ¿Dónde está el problema?</p> <p>502 A6: Además creo que el afecto de la mamá no se puede compartir en un porcentaje 50%.</p> <p>503 P: A partes iguales dices... ¿no?</p> <p>504 A6: Es imposible... sí... poner el afecto numéricamente... por supuesto hay diferenciaciones... pero sí que quieren a los dos mucho más de su vida.</p> <p>505 P: Perfecto. Bien. A2... ¿te ha gustado a ti?</p>	<p>A4 no está de acuerdo. Duda sobre la palabra "sobreviviera". P le ayuda.</p> <p>A4 continúa explicando su argumento.</p> <p>P vuelve a preguntar si el tema son los celos. No encuentra respuesta y pregunta a A6 si le gusta.</p> <p>A6 se muestra directa y dice que no. P le pregunta por qué A6 argumenta hablando sobre su propia vida. Duda al leer porque dice que escribe mal y se disculpa.</p> <p>P la anima a que continúe.</p> <p>A6 continúa de forma extensa</p> <p>P sintetiza lo que va diciendo y pide confirmación A6 continúa su explicación.</p> <p>P pregunta a A2</p>
---	--



<p>506A2: Sí</p> <p>507P: ¿Por qué?</p> <p>508A2: De un punto de vista más técnica... me gusta la construcción narrativa... el desarrollo de la historia y también la conclusión. Y para estar más personal... me gusta... pienso que el texto... nos hace reflexionar ...</p> <p>509P: Sí</p> <p>510A2: a propósito de las situaciones... las que vivimos con nuestra familia... nuestros padres... nuestros hermanos... en particular.</p> <p>511P: ¡Muy bien! Fijaos que la historia se está desarrollando desde que nacen hasta la muerte o incluso hasta después ¿no? ¿Qué marcadores? ¿Qué forma de marcar el tiempo nos escribe el autor? ¿Con qué formas marca el tiempo? ¿Qué formas de marcar el tiempo... que está pasando... encontramos en el autor?</p> <p>512A6 ¿Lo puedes repetir?</p> <p>513P: Sí. Hemos dicho que la historia se desarrolla desde que los dos hermanos nacen hasta que mueren ¿Cómo señala eso el autor en el texto? ¿Cómo nos explica que estamos en este punto y después pasamos al otro punto y después al otro? ¿Con qué palabras?</p> <p>514A2: “Desde”</p> <p>515P: Por ejemplo... “Desde” pero ¿por qué no lo hacemos en orden? Del principio hasta el final. Al principio ¿cómo nos indica que estamos... está en el punto dónde está?</p> <p>516A4: Pues en los tiempos ¿no?...</p> <p>517P: ¡Aha! ¿Por ejemplo?</p> <p>518A4: Nunca le perdonaré a mi hermano gemelo que me abandonara entonces... durante siete minutos en la barriga de mamá... y me dejara allí</p> <p>519P: Y me dejara allí. Fijaos que hay un marcador... ya no solo temporal... sino físico... digo... espacial... muy importante... que me dejara allí. “Allí” ¿Dónde es ese “allí”?</p> <p>520A6: Creo que un psicólogo puede decir que este niño tiene problemas ya... porque es imposible que se pueda recordar lo que ocurrió durante el parto</p>	<p>A2 afirma que le gusta desde el punto de vista narrativo, pero también porque sirve reflexionar sobre nuestras familias.</p> <p>P confirma sus argumentos con un “sí”.</p> <p>A2 continúa extendiendo su explicación, vinculando lo particular del texto con lo general en “nuestras” vidas.</p> <p>P quiere llevarlos hacia una observación narratológica: los marcadores temporales en la narración.</p> <p>P para esto hace unas preguntas directas: qué y cómo marca el tiempo del relato el autor.</p> <p>A6 pide aclaración pidiendo que lo repita. P lo aclara con ejemplos en el texto. Incluso cambia “marcadores” por “palabras”.</p> <p>A2 responde “desde”, comprendiendo mejor cuando he hablado de palabras.</p> <p>P ratifica la respuesta de A2. Pero pide que se haga de forma ordenada, desde el principio al final. Y vuelve a preguntar. A4 responde que el uso de los tiempos verbales y pide confirmación. P lo confirma, pero está muy interesado en que lo ejemplifiquen con el texto. A4 pone ejemplos literales. P aprovecha esos ejemplos para centrarse en marcadores concretos: “allí”. P sigue preguntando.</p> <p>A6 añade un comentario sobre lo sucedido en la historia, en la trama.</p> <p>P confirma.</p>
--	--

<p>521 P: Claro... claro</p> <p>522 A6: Entonces tiene celos. Es él el que está en fallo. No es el hermano que hace cosas extrañas o la madre</p> <p>523 P: Claro... claro. Bien... puede ser... puede ser... "Allí" sin duda nos indica eso y más... como dice A6... es imposible... además él se acuerda milimétricamente ¿no? Se acuerda de todo... cosa que es imposible. Más cosas... a ver... en donde nos indique el lugar y el tiempo en donde están. A ver ¿qué más? Por ejemplo... dice... "fueron los siete minutos más largos de mi vida"... "fueron los siete minutos..." fijos como nos está hablando otra vez del tiempo. Esos siete minutos... empieza la historia justo... ¿cuando empieza la historia? ¿Cuando nace él o cuando nace su hermano?</p> <p>524 A6: La diferencia entre los dos</p> <p>525 P: Empieza la historia cuando está naciendo su hermano. Empieza la historia y después los primeros siete minutos nos los está contando ¿vale?</p> <p>526 A6: Pero no son los suyos</p> <p>527 P: ¿Cómo?</p> <p>528 A6: Que son los siete minutos de vida del hermano. Él sigue como feto dentro de la barriga</p> <p>529 P: Efectivamente... él está dentro. Claro... pero él ya lo cuenta como su vida... lo cual es un juego literario porque es imposible que él tenga conciencia de eso ¿no? y a la postre... después dice... "desde entonces"... ese "desde entonces" nos indica que no se va a detener en un punto sino que nos va a hacer una panorámica por toda su vida ¿no? "Desde entonces salía antes que Pablo de todos sitios..." nos está contando... no cosas puntuales sino una panorámica de toda su vida... de la habitación... de casa... del colegio... no está diciendo el cinco salí de la casa sino que está hablando de cosas que están pasando en su vida en general. Entonces... después se detiene ¿dónde?</p> <p>530 A3: En un punto concreto</p> <p>531 P: ¿Qué es?</p> <p>532 A3: Del pasado</p>	<p>A6 continúa con la trama.</p> <p>P confirma lo que dice A6 pero intenta centrar el tema del lugar y del tiempo. Intenta acotar los contenidos.</p> <p>P se refiere de nuevo al tiempo del relato con ejemplos dentro del mismo. Para no seguir acotando hace una pregunta muy concreta sobre un aspecto temporal de la trama.</p> <p>A6 responde. P matiza su respuesta y pide confirmación.</p> <p>A6 sigue dudando de lo que P está queriendo decir. Se produce un pequeño diálogo entre ambos.</p> <p>P termina llegando a un acuerdo con A6 y les habla de un "juego literario" (pacto narrativo).</p> <p>P se vuelve a centrar en otro marcador: "desde entonces". Lo repite varias veces.</p> <p>P vuelve a preguntar algo en concreto del tiempo del texto.</p> <p>A3 responde y finalmente llega a donde quería llegar P: "el día del accidente", que es un momento clave en la historia.</p>
--	--

<p>533 P: ¿Qué es?  534 A3: Que es el día del accidente  535 P: ¡Efectivamente! Fijaos cómo dice...  “Un día”... lo introduce diciendo “Un día”... no sabemos de qué día se trata ¿no? “Un día mi hermano salió antes que yo... recuerdo que mi madre al oír el golpe salió de la casa... pasó delante de mí gritando mi nombre con los brazos extendidos” se está centrando en ese punto y después vuelve al “yo nunca la saqué del error”... ya se está refiriendo a momentos del futuro ¿Bien? Otra panorámica sobre el futuro. Fijaos cómo el autor nos está señalando los puntos importantes para que nosotros fijemos la atención ¿vale? ¿Sí o no? ¿Lo comprendéis? ¡Bien!  536 P: Muy bien. Bien.</p>	<p>P lo confirma.  P intenta ejemplificar sobre el texto para que los alumnos vean cómo el autor ha construido el relato en base a diferentes espacios temporales.  P también explica cómo el autor ha ido queriendo que el lector fije la atención en diferentes momentos más importantes.  P pide confirmación y, como parece que está comprendida la historia y su desarrollo narrativo, termina con este texto.  P acepta positivamente y cierra esta actividad.</p>
<p><b>Actividad 5</b></p> <p>537 Bueno... pues... vamos a pasar rapidísimamente. ¿Cómo vamos de tiempo? Vamos bastante mal. En un minuto... os he dado a A1 y A2... dos transparencias. Se trata de lo siguiente. Dos grupos. Dos grupos de tres... ¿vale? Yo... entonces... os voy a leer... por ejemplo vosotros tres... como queráis... y os voy a leer... éste es muy breve... os voy a leer dos líneas del primero. Quiero que lo copéis aquí. Os voy a leer un pequeño... un pequeñísimo texto.  538 A1: Ok... ok  539 P: “Una mañana” lo copiáis sólo vosotros... “Una mañana nos regalaron un conejo de indias” ¿Todos sabéis lo que es un conejo de indias?  540 A1: No.  541 P: Un conejo de indias... es un conejo especial... es un tipo... un poquitín más grande. Que son blancos. ¿No?  542 A2: ¿De colores?  543 P: ¿Blanco o de colores? Normalmente blancos ¿no? Es un conejo... ¿sabes lo que es un conejo?  544 A2: Sí...sí  545 P: Estos son especiales...</p>	<p>P les advierte que van mal de tiempo y les reparte a los dos chicos 2 transparencias, para que ellos escriban, que son los que menos participan. Les explica que tienen que hacer 2 grupos de 3, como ellos quieran.  Los alumnos se organizan: A6, A4 y A2; y A3, A5 y A1.  P les indica que les va a leer solo el principio y que lo tienen que copiar en la transparencia.  A1 confirma  P lo empieza a leer e informa que solo hay que copiarlo en la transparencia, solo A1 y A2.  P al llegar a “conejo de indias” advierte que no lo entienden y pregunta si es así.  A1 contesta que no.  P empieza la explicación, se centra en el tamaño y color.  A2 pregunta sobre el color.  P confirma que son blancos y continua la explicación y advierte que son especiales</p>

<p>546A2: Como en el circo.</p> <p>547P: Sí... efectivamente. Los hay en el circo y se puede decir así: es un conejo especial. Punto y aparte. "Llegó a casa enjaulado..." [[Escribe en la pizarra]] Enjaulado... enjaulado viene de la palabra jaula. Jaula es un lugar... con barrotes... en donde se meten los animales domésticos. Los canarios... los conejos... los hámster. Llegó a casa enjaulado. Punto. Al mediodía le abrí la puerta de la jaula. Al mediodía le abrí la puerta de la jaula. Punto y aparte. Y ahora... los dos grupos quiero que en dos minutos piensen qué va a pasar después. Qué va a pasar con ese conejo. O con esa vida o no sé... ¿o con este mundo? Pero lo normal es centrarse en el conejo. ¿Os ponéis vosotros tres?</p> <p>[[Murmullos]]</p> <p>548P: Y continuáis en la transparencia. En la transparencia. Y por supuesto se puede adornar como queráis. Dibujos... letras... lo que queráis... ¿vale? Lo que queráis... incluso si alguien quiere utilizar otra... otro... Aquí hay uno verde.</p> <p>[[Los alumnos se organizan en grupos y hablan entre ellos de forma distendida]]</p> <p>549P: Bueno... por supuesto... A2 y A4... seguro que el conejo se volverá un asesino en serie...</p> <p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>550A4: Va a prostituirse [[Entre risas]]</p> <p>551P: Se va a prostituir con los conejos de la zona.</p> <p>[[Tras las risas, los alumnos continúan trabajando en grupo]]</p> <p>552P: Venga... lo hacemos rápido... por favor.</p> <p>[[Los alumnos siguen hablando entre ellos]]</p> <p>553P: ¿Ya? ¿Vamos?</p> <p>554A3: No</p> <p>[[Murmullos]]</p> <p>555P: Venga... ¿Ya?</p> <p>556A3: No. Dos minutos.</p> <p>557P: Un minuto. Quince segundos.</p> <p>[[De nuevo murmullos]]</p> <p>558P: Bueno... venga... vamos. ¿Lo leéis...? ¿por favor? Vamos... ¿A5?... ¿A4? ¿Ya está? Venga. Atentos todos... por favor. ¿Tú empiezas?</p>	<p>A2 reacciona</p> <p>P cierra la explicación, ya que lo que importa es que entiendan que es un conejo, y continúa. Al llegar a enjaulado la explica y escribe en la pizarra enjaulado y dibuja una jaula con barrotes.</p> <p>P termina de leer y les explica que tienen que continuar la historia de forma escrita en la transparencia.</p> <p>P vuelve a pedir que se escriba en la transparencia y explica que pueden añadir cualquier elemento en la transparencia.</p> <p>Reparte diferentes rotuladores de colores.</p> <p>Empiezan a hablar entre ellos en cada grupo.</p> <p>P utiliza el humor haciendo referencia a elementos que ellos crearon en las historias anteriores.</p> <p>Sonrisas y A4 sigue con el humor</p> <p>P responde a A4 y pide que lo hagan rápido.</p> <p>P a los 4 minutos les pregunta si ya.</p> <p>A3 pide más tiempo</p> <p>P, una vez que ya he visto que ha terminado, le pide a uno de los grupos que lean la transparencia, que ha sido proyectada para todos.</p>
---	--

<p>559 A6: Una mañana nos regalaron un conejo (...) de indio.</p> <p>560 P: De indias.</p> <p>561 A6 :Llegó a casa en...</p> <p>562 A1: Enjaulado.</p> <p>563 P: Enjaulado.</p> <p>564 A6: Enjaulado. Al mediodía abrí la puerta de la jaula. Era muy triste... porque quería una mujer coneja. India del nombre. Sale desde la jaula para ir a buscar su alma gemela. Se encontraron en un circo chino en Shanghái. Tienen una vida increíble... agradable... no tienen SIDA ni hermanos que mueren. No se prostituyen y sobre todo (...) no existe. ¡Qué mundo optimista! (...)</p> <p>[[Risas apagadas]]</p> <p>565 P: Ok. Perfecto. Es un cuento con un final feliz como casi siempre los de A6. Y de A1 ¿también? Acordaos siempre que en español hay dos exclamaciones... antes y después ¿vale? Muy bien. Vale. Perfecto. Buscaron... se encontraron en Shanghái. Tienen una vida increíble. Vale... ¡perfecto! Y no tienen SIDA. Un final feliz.</p> <p>566 A4: Por fin.</p> <p>567 P: A ver el otro cuento. ¿Lo lee alguien?</p> <p>568 A5: Sí. Una mañana nos regalaron un conejo de indias y llegó a casa enjaulado. Al mediodía abrí la puerta de la jaula. Se me escapó y encontró a otros conejos muy famosos como Bugs y Roger Rabbit. Juntos empezaron a dar una vuelta por todos los bares de nuestro barrio. Se emborracharon... pero no tenían dinero para pagar. Entonces... todos volvieron a mi casa junto con la policía. Al fin tenía que enviarlo a la desintoxicación.</p> <p>569 P: Al final tuve ... [[Escribe en la pizarra]]</p> <p>570 A5: Tuve que.</p> <p>571 P: Al final tuve que enviarlo a que se desintoxicara. O a un hospital. Muy bien. ¿Este es un final feliz? Más o menos. Feliz para ellos... porque iban borrachos. Un final feliz. Vale... ¡perfecto! ¿Y aquí está el conejo? [[Muestra el dibujo que han hecho los alumnos]]</p> <p>[[Risas]]</p> <p>572 A3: Sí. Aquí.</p>	<p>A6 lee la de su grupo. Es una transparencia solo con el texto. Se equivoca al leer “indias”. A1 le corrige. A6 continúa pero duda en “enjaulado”. P le ayuda.</p> <p>A6 continúa leyendo. Cometan algunos errores gramaticales.</p> <p>P valora positivamente la producción y corrige solo un error ser/estar muy claro. Resume la historia y se refiere de nuevo al final feliz.</p> <p>P le pide al otro grupo que lea.</p> <p>A5 lee su transparencia. Además del texto han dibujado un conejo grande con una botella que en la etiqueta pone “vino”.</p> <p>A5 lee su historia con gran corrección. Vuelven de nuevo a su temática “Erasmus”, los bares y el alcohol.</p> <p>P corrige el tiempo verbal “tuve” A5 repite la corrección. P repite el final del cuento y matiza. También lo valora positivamente y afirma que más o menos está. P señala a conejo</p> <p>A3 y A5 reaccionan con un comentario. Risas generales P confirma y valora positivamente la historia y el dibujo.</p>
---	--

<p>573 A5: Todavía borracho. Se puede ver.</p> <p>574 P: Está bastante ebrio. Muy bien. Os paso el cuento real. Es de un autor bastante conocido. Un autor uruguayo... que se llama Eduardo Galeano. Un autor uruguayo... que nació en el 1940 y que estuvo exiliado en Argentina y en España... cuando la dictadura en Uruguay. Y es un escritor que combina los relatos breves con el periodismo... con el fútbol... etc. etc. Con la escritura sobre el fútbol.</p> <p>575 A1: Sí... lo conozco de fútbol</p> <p>576 P: ¿Sí?</p> <p>577 A1: Sí.</p> <p>578 P: Es una persona con un fuerte interés político. Entonces ¿leéis? ¿Lo termino yo? Es "El miedo". Una mañana nos regalaron un conejo de indias y llegó a casa enjaulado. Al mediodía le abrí la puerta de la jaula. Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado. Jaula adentro... pegado a los barrotes. Un barrotes es... los barrotes son... digamos lo que hace que una jaula sea una jaula y que no se puedan escapar los animales. Lo encontré jaula adentro... pegado a los barrotes... temblando del susto de la libertad.</p> <p>579 A4: ¿Qué significa temblar?</p> <p>580 P: ¿Temblar? [[Gesticula]]</p> <p>581 A4: ¡Ah!</p> <p>582 P: Temblando del susto de la libertad. ¿Qué os parece?</p> <p>583 A3: Triste.</p> <p>584 A4: Triste.</p> <p>585 P: ¿Triste también?</p> <p>586 A4: ¡Triste! Has dicho que otros son divertidos.</p> <p>587 A5: Algo que tiene miedo a la libertad.</p> <p>588 P: Alguien quien tiene miedo a la libertad. Vamos a ver.</p> <p>589 A5: Algo que tiene miedo a la libertad.</p> <p>590 P: Vamos a pensar veces que el ser humano tiene miedo a la libertad. Hay muchísimas veces. Eso es parte de la vida.</p> <p>591 A6: Además si hablamos de una temporada de dictadura.</p> <p>592 P: ¿De una ...?</p> <p>593 A6: De una temporada de dictadura.</p>	<p>P les entrega la hoja con el microrrelato, dedicado y autografiado por el autor. También les informa de algunos datos de la biografía de este.</p> <p>A1 reacciona al relacionarlo con el fútbol.</p> <p>P les dice que lo lean y lo lee él en voz alta a una velocidad normal.</p> <p>A4 tiene una duda léxica. P la repite e imita cuando alguien tiene frío. Los alumnos lo entienden. P pregunta que les parece el texto.</p> <p>A3 y A4 vuelven a sentirlo como triste. P reacciona ante sus palabras con cierta sorpresa. A4 con humor argumenta diciendo que P había dicho que habría más divertidos. A5 interviene resumiendo acertadamente el relato pero se equivoca en el pronombre P repite toda la frase de A5 ya corregida A5 la vuelve a repetir.</p> <p>P a partir de la idea de libertad vuelve a plantear preguntas sobre la vida.</p> <p>A6 relaciona el texto con la biografía del autor.</p> <p>P no entiende pero luego repite "dictadura" y plantea que el autor no está sorprendido, otra pregunta para que piensen sobre el texto y hablen.</p>
---	---

<p>594 P: Pero la literatura no solamente habla de las cosas que te dan miedo.</p> <p>595 A6: No... pero estás acostumbrado a vivir en un régimen estrecho.</p> <p>596 P: ¡Ah! dictadura. Efectivamente. Fijaos... cómo esta persona... digamos... es una persona que está muy mediatizada por su entorno y por la vida que él ha vivido. Él ha vivido una dictadura muy dura en Uruguay... tuvo que irse y en Argentina tuvo otra y tuvo que irse a España. Quizás... tiene algo que ver con esto. ¿Vale? Como no da tiempo... este hombre también es dibujante. Es una persona que piensa mucho en el problema de la libertad en el ser humano. ¿Por qué tiene que ser triste? Esto puede servir reflexionar y para ver quién busca y quién no busca la libertad o a lo mejor... simplemente... lo que nos está queriendo decir es que la persona o el hombre o el animal que ha sido siempre enjaulado que le da miedo... quizás hay que entender a no estar enjaulados. Lo que no se puede decir es que es todo como algo negativo ¿No o sí? Pensáis esto de todo modo que es negativo... triste.</p> <p>597 A6: Tampoco es una novela así divertida... de fiesta y de borracheras. Cuando hay que elegir el camino estás así perdido. Es difícil. Puede ser que yo también espero que algún ocurra para decir algo.</p> <p>598 P: ¡Aha! Muy bien. Perfecto.</p> <p>599 A6: No es divertido.</p> <p>600 P: Es que por cierto divertido... ¿qué es divertido? El texto no es una comedia... no es humorístico. Pero a mí... algo que sea... que me haga pensar... también puede ser divertido. Y no tiene que ser “ha... ha... ha... ha... ha”</p> <p>601 A6: Eso es divertido.</p> <p>602 P: Y divertido... para mí lo constructivo... cuando está bien construido... como antes ha dicho A2... cuando está bien construido... puede ser divertido.</p> <p>603 A6: Ahhh.</p>	<p>A6 duda y pregunta si es el escritor. P continúa por el camino comenzado por A3 y A6 y habla del autor y de la dictadura.</p> <p>P se pregunta por qué hablar de la libertad es triste. Se refiere a enjaulados y muestra los barrotes de la jaula que dibujó.</p> <p>P vuelve a plantearle si es triste o no reflexionar sobre la libertad.</p> <p>A6 compara una novela de fiesta (Erasmus) con este relato que es más difícil.</p> <p>P acepta su explicación A6 insiste en que no es divertido, en cuanto no es alegría.</p> <p>P ahora lo contrasta con una comedia, que todos entienden, y con la onomatopeya de risas.</p> <p>A6 confirma que eso sí es divertido.</p> <p>P le explica que también es divertido según la estructura y cita a A2. Cierra esta actividad por el tiempo.</p> <p>P explica el título y la procedencia del microrrelato. Habla de donde se desarrollará la</p>
<p><b>Actividad 6</b></p>	

<p>604 P: Rápidamente. Vamos a ver. Os voy a pasar el último texto. El último texto que se trata... es una propuesta... el título es "Propuesta de ejercicio de mestizaje" Esto lo saqué de un libro de varios... de muchos microrrelatos que se hicieron sobre un barrio de Madrid muy conocido. El barrio de Lavapiés. Lavapiés.</p> <p>605 A6: Yo visité Lavapiés.</p> <p>606 P: ¿Has visitado Lavapiés? Pues... el barrio de Lavapiés. Es un barrio muy genuino... muy auténtico... madrileño... en el cual ahora mismo está pasando un fenómeno muy importante que está conviviendo muchísima gente de muchísimas culturas. Allí hay muchísima gente mayor... porque son pisos antiguos... son casas antiguas y gente joven... porque los pisos son un poco más baratos que en otras zonas de Madrid. Entonces... es un barrio muy rico culturalmente. Os digo algunas palabras que aparecerán: un trapicheo es manera de negociar en la calle... trapicheo. Un trapicheo... también... bueno... es muy típico en España... de una forma muy coloquial... cuando yo me refiero a una persona o a un local... a una tienda diga "el Juan"... "el Pedro". Es muy coloquial... pero se suele decir. Lo normal es decir "Adrián"... pero yo... coloquialmente diría "El Adrián me dijo esto" O "Voy a comprar al Juan"... que es a un bar que tiene Juan.</p> <p>607 A3: ¿Qué es un trapicheo? ¿Puedes explicar lo que significa trapicheo?</p> <p>608 P: Un trapicheo es hacer negocios en la calle de manera rápida... de manera yo te doy a ti una cosa y tú me das a mi otra. Incluso con un ligero matiz de engaño.</p> <p>609 A3: Sí.</p> <p>610 P: Bien. Perfecto. Un "guiri". ¿Vosotros no sabéis lo que es un "guiri"?</p> <p>611 Varios No.</p> <p>612 P: ¿No sabéis lo que es un "guiri"?</p> <p>613 A3: ¿"Guiri"?</p> <p>614 P: Vosotros sois "guiris".</p> <p>615 A3: Extranjeros.</p>	<p>historia, en el barrio de Lavapiés.</p> <p>A6 reacciona y dice que estuvo allí. Sonríe.</p> <p>P a partir de ahí explica el crisol de culturas que ahora es ese barrio.</p> <p>P les empieza a explicar algunas dudas léxicas. Empieza por "trapicheo" y pasa en seguida a la forma coloquial de anteponer el artículo al nombre propio de persona. Pone un ejemplo.</p> <p>A3 no ha entendido trapicheo y pide de nuevo que lo explique.</p> <p>P se centra en volver a explicar el concepto basándose en otros 2 claves: negocios y calle. A3 lo entiende.</p> <p>P vuelve con más posibles dudas léxicas coloquiales. "guiri".</p> <p>Desconocen el significado y A3 la repite. P le contesta para que ella infiera la respuesta usando su propia experiencia. A3 se acerca a la respuesta P matiza</p> <p>P escribe en la pizarra UNED y pregunta si saben qué es. Como va mal de tiempo lo explica directamente, dando alguna información.</p>
--	--



<p>616P: Son extranjeros en España. Normalmente son los franceses... los americanos... los ingleses ¿Sabéis lo que es esto? La UNED. No. ¿Esto qué es? ¿La UNED? Universidad Nacional Española a Distancia. Es la Universidad pública a distancia. La UNED... muy conocida en España. La Universidad pública a distancia. Es muy conocida. ¿Vale?</p> <p>617A5: ¿Es en Madrid?</p> <p>618P: No... está en toda España. Hay departamentos... hay un departamento en Cartagena. Está en toda España. ¿Vale? Os paso el texto. ¡Ojo!... que tiene truco. Es decir que es un texto especial en cuanto a la forma de leerlo. Complicado al principio por la forma de leerlo. ¡Ojo!... importante... léase de abajo a arriba. A lo oriental. Y de la derecha a la izquierda. A lo árabe. ¿Vale? A6... ¿lo has entendido?</p> <p>619A6: Sí... sí</p> <p>620P: A1... ¿lo has entendido?</p> <p>621A1: Sí... pero no me gusta [[Sonríe]]</p> <p>622P: ¿Por qué?</p> <p>623A1: Porque es texto más ...</p> <p>624P: ¿Que tienes que prestar más atención?</p> <p>625A1: Sí</p> <p>626P: Pero eso es bueno... tienes que prestar más atención.</p> <p>[[Guardan silencio mientras leen]]</p> <p>627P: ¿Hay algo que no entendáis?</p> <p>628A3: Aceras... ¿qué es?</p> <p>629P: Las aceras es... que cuando tú vas por la calle... si tú vas por el sitio por dónde van los peatones... vas por una acera. Si te bajas de la acera... es por donde van los coches.</p> <p>630A3: ¡Ah!</p> <p>631P: ¿Alguna pregunta más? ¿Comprendéis todo?</p> <p>632A1: ¿Tambores?</p> <p>633P: ¿Un tambor? [[Lo explica con gestos y una onomatopeya]]</p> <p>634A1: ¡Ah!... ok.</p> <p>[[De nuevo silencio]]</p> <p>635A1: ¿Qué es mestizaje? ¿Una mezcla?</p> <p>636P: Mestizaje es... claro... la unión de varias culturas. Un mestizo es la unión entre un negro y un blanco... por</p>	<p>A5 se interesa y pregunta sobre su localización, lanzando la hipótesis de si es en Madrid y pidiendo confirmación. Comete un error ser/estar.</p> <p>P le responde corregido y le explica.</p> <p>P les reparte la hoja con el texto e indica que hay que leerlo de forma diferente (está explicado en el propio texto). Utiliza la expresión “¡Ojo! Pregunta si lo entienden.</p> <p>A6 lo entiende.</p> <p>A1 lo entiende pero dice sonriendo que no le gusta por exceso de texto.</p> <p>Leen en silencio. P pregunta por dudas. Siguen leyendo.</p> <p>A3 pregunta sobre la palabra “aceras”.</p> <p>P responde con ejemplos.</p> <p>A3 confirma que lo entiende</p> <p>Pasado el tiempo P vuelve a preguntar por la comprensión.</p> <p>Tiene otra duda</p> <p>P imita a alguien que toca y emite sonidos</p> <p>A1 lo entiende y pregunta por mestizaje, aunque ya tiene una hipótesis basada en el contexto y la explicación anterior.</p> <p>P lo confirma y matiza</p> <p>P propone leer cada alumno una frase del texto en voz alta durante un minuto. Señala el orden de intervención (A4 se ha ido en silencio).</p>
---	---

<p>ejemplo.</p> <p>637 A1: ¡Ah! Sí.</p> <p>638 P: ¿Bien? Bueno... vamos a hacer una cosa... en un minuto... vamos a leer cada uno una frase... ¿vale? Bueno... empiezo yo... después sigue A2... A1... A6... A5 y A3. ¿Vale? Empiezo yo. Subes y bajas.</p> <p>639 A2: Te pierdes un poco.</p> <p>640 A1: Tensión estética. Orgullo en los contrastes.</p> <p>641 P: A6.</p> <p>642 A6: Muchas identidades juntas. Muy marcadas.</p> <p>643 A5: Olor en la calle estrecha de geranios y camisetas tendidas.</p> <p>644 A3: Sensualidad en los balcones y las aceras.</p> <p>645 P: Trapicheos de Babel.</p> <p>646 A2: Te tomas unas cañas.</p> <p>647 A1: Pinchitos cocidos... kebabs... croquetas o un gazpacho.</p> <p>648 A6: El económico... El automático... La peluquería... El chapata... El Barbieri... las terrazas de Ave María y Argumosa.</p> <p>649 A5: Cruzas por Fer y apareces en su plaza. Guitarras... radio-cassette con Salsa... tambores... pies negros... manifestación... movida... pocos policías.</p> <p>650 A3: Los ritmos y las caras se confunden en el metro. Estación mestizaje.</p> <p>651 P: Perfecto... vale. Qué os parece el texto. ¿Extraño?</p> <p>652 A3: Sí. Por la forma.</p> <p>653 A5 y A1: Sí.</p> <p>654 P: Extraño por la forma. ¿Más cosas?</p> <p>655 A6: No... también muy descriptivo. Son todas frases... hacen un texto... pero con fin en sí mismo cada frase.</p> <p>656 P: Para describirnos cómo es la vida allí... ¿no? Algo más... ¿A1? ¿Algo más sobre el texto?</p> <p>657 A5: Una mezcla de todo.</p> <p>658 P: Sí... una mezcla de todo. ¿Os gusta entonces?</p> <p>659 A1: Sí.</p> <p>660 A3: Sí.</p> <p>661 P: ¿Por qué? Pero... ¿os gusta?</p> <p>662 A5: ¿El lugar o?</p> <p>663 P: No... ¿Os gusta el texto? ¿Si os gusta la forma o lo que dice o cómo lo dice?</p> <p>664 A3: Pues... la forma es muy original.</p>	<p>P empieza a leer y todos lo hacen de forma correlativa, todos leen sin dificultad menos A6 que en las 2 ocasiones tarda en comenzar porque le cuesta seguir la secuencia.</p> <p>Cada alumno lee su frase cuando le toca sin apenas errores, concentrados y siguiendo el texto.</p> <p>P cierra la lectura la valora positivamente. Les pregunta por el texto iniciando con una hipótesis: "¿extraño?" A3, A5 y A1 asienten y A3 matiza que es por la forma. P lo repite y pide más información.</p> <p>A6 avanza y explica que es descriptivo, cada frase. P matiza que es descripción de la vida y pregunta a A2, que está muy pasivo. A5 responde espontáneamente y resume muy brevemente. P pide si le gusta o no</p> <p>A1 y A3 asienten P pregunta por qué A5 duda si se refiere al barrio o al texto</p> <p>P aclara que es el texto. A3 valora la originalidad del texto</p> <p>P vuelve a interrogar a A2 A2 solo asiente</p>
--	---

<p>665 p: A2... ¿te gusta o no?          666 A2: Sí.          667 P: ¿Sí? ¿Os ha resultado difícil leerlo?          ¿O una vez que te acostumbras...?          668 A5: Sí... para mí ha sido difícil.          669 A1: Pienso que si mañana cambian de          manera... en unas semanas se puede          leer como...          670 P: Se podría leer.          671 A1: Se podría leer.          672 P: Muy bien</p> <p><b>Actividad 7</b></p> <p>673 P: Vamos a pasar entonces a la encuesta.          En diez minutitos... faltan todavía unos          diez minutos para que se acabe la clase.          Uno de los objetivos de la encuesta es          intentar que lo que yo observo y lo que          vosotros me vais contando... intentar          saber qué cosas se pueden hacer          mejor... y aplicarlo no solamente para la          tesis sino también para la próxima          sesión. Os voy a preparar para la semana          que viene... una sesión... ya que estáis          tan interesados en reiros... que relacione          la literatura con el humor. Lo hacéis en          cinco minutos... por favor. En diez          minutos lo termináis. Sin prisa.</p>	<p>P para terminar les pregunta si ha sido difícil          A5 lo afirma          A1 responde con humor que se podría adaptar          a este tipo de lectura.          P sintetiza su respuesta.          A1 lo repite.</p> <p>P decide dar por terminada esta actividad,          aunque falten las actividades productivas a          partir de este último texto. Los motivos son que          ya es la hora y el cansancio de los alumnos tras          casi dos horas de clase muy intensa.</p> <p>P explica que ahora van a hacer una encuesta          breve, pero que la respondan sin prisa.</p> <p>En silencio la van respondiendo.</p>
---	--

### SESIÓN 3: POESÍA

Alumnos: A2, A3, A4, A5 y A6.

Observación secuencia didáctica 3 (S3)	Análisis: "Poesía"
<p><b>Actividad 1</b></p> <p>001 P: Hoy vamos a trabajar sobre todo textos          de poesía. Vamos a trabajar poemas. Fijaos          en la cara que ha puesto a A5... como          diciendo... "Dios mío... ¿esto qué es?"          Acordaos... cuando el otro día trabajamos          narrativa... la cosa fue más o menos          interesante... amena... porque ya no es el          género por la forma que uno esté viendo y          leyendo... sino posiblemente es el tipo del          texto que es. No es lo mismo un poema del</p>	<p>P empieza a explicar que la sesión de hoy          estará dedicada a la poesía.</p> <p>P reacciona ante el gesto de desaprobación          de A5 e intenta argumentar que será una          clase amena y que lo más importante es el          texto... por encima de que el género sea o          no del interés del lector.</p>

<p>siglo XV que un poema de escrito hace unos días. Fijaos que desgraciadamente y posiblemente por influencia de los profesores y del sistema educativo cuando alguien dice “poesía”... dice... “no... por favor”... Shakespeare... ¡oh no!... por favor. Y en España... no... por favor... Quevedo. Sin duda son autores muy interesantes... pero necesitan un trabajo previo... necesitan mucho más esfuerzo... etc. etc. Entonces... y además... con temas que a veces no son tan afines a nuestra realidad. Aunque un buen poema o escritor nunca pasa de moda. Siempre está vigente. En todo caso... yo creo que los textos y los temas van a ser amenos... eso lo espero. Si tuviéramos que oponer la poesía... ¿a qué género o a qué forma de descripción literaria la opondríamos?</p> <p>002 A5: Épica.</p> <p>003 P: ¿Seguro? Yo creo que no. Fijaos... porque cuando yo hablo de poesía... hablo de una forma de literatura... de un género que está basado en la forma. Y fijaos que mucha de la épica... se ha escrito en poesía... es decir... en forma de poema. Quizás la diferencia y la oposición que vosotros estáis dando por la épica... sería la épica y la lírica. Eso sí. La épica siempre se ha dicho que es un tipo de poema narrativo. Entonces... fijaos... que la poesía... si la entendemos como un texto escrito o en donde tiene más valor la forma... el ritmo y la rima. ¿A qué otro género o a qué otra forma de escribir se opone? ¿Poesía...?</p> <p>004 A6: A un texto poesía... rima... poesía... sin texto narrativo.</p> <p>005 P: No... fijaos que estamos narrando. Yo puedo también narrar en poesía.</p> <p>006 A6: La poesía implica la rima... hay que tener un sonido...</p> <p>007 P: ¡Aha! implica un ritmo...</p> <p>008 A4: No... no necesario</p> <p>009 P: Sí... implica un ritmo interno... siempre. Aunque no sea una rima específica... siempre... cuando yo estoy escribiendo en verso estoy siguiendo un tipo de forma aunque no sea una forma clásica... siempre. Entonces ¿a qué se opone la poesía? ¿En qué está escribiendo aquí A6 o A3?</p> <p>010 A2: ¿Prosa?</p> <p>011 P: ¡Prosa! Efectivamente. Prosa – poesía. Esa es la oposición en cuanto a la forma. No</p>	<p>P intenta crear una atmósfera de confianza para que los alumnos comprendan que la poesía es un hecho universal y atemporal, sobre todo, que hay temas que son de todos los seres humanos.</p> <p>P empieza preguntando, en general, a qué género se opone principalmente la poesía.</p> <p>A5 debido a formación filológica responde basándose en la división de los géneros aristotélica.</p> <p>P duda e intenta llevar el debate hacia otro terreno, a la poesía como forma en oposición a la narrativa, y no entre lírica y épica o narrativa.</p> <p>P les intenta mostrar que la poesía es un tipo diferente de lenguaje, con una forma, ritmo y rima diferentes (función poética).</p> <p>P vuelve a preguntar a qué se opone poesía.</p> <p>A6 sigue sin comprender hacia dónde quiere ir P con esta oposición formal. Habla de narrativa, que es una correcta diferenciación de géneros.</p> <p>P insiste en esa diferencia formal como base para proseguir.</p> <p>A6 se va acercando: habla de rima.</p> <p>A4 no ve claro eso del ritmo siempre en la poesía.</p> <p>A2 da con la respuesta y pide confirmación. Al final P ha conseguido que se llegue a la palabra “prosa”.</p> <p>P repite “prosa” con firmeza y confirma la hipótesis de A2. Vuelve a aclarar la oposición formal entre prosa y poesía.</p> <p>P también introduce el concepto “líricos”, aunque no quiere teorizar demasiado, y</p>
---	---

<p>en cuanto a la temática... ni a la manera en que el escritor nos cuenta lo sucedido. No... no... no... sino en cuanto a la forma. Poesía... como bien ha dicho A4 puede ser libre... una forma de poesía libre o narrativa. O prosa. Por eso... fijaos... que puede existir la prosa poética... que es aún escrita en prosa... pero con unos tintes muy líricos. ¿Vale? Prosa contra poesía [[escribe en la pizarra]]</p> <p>012 P: A ver... A6... ¿qué preferimos? Tú... ¿qué prefieres?</p> <p>013 A6: Prosa.</p> <p>014 P: Tu prefieres la prosa. ¿Por qué?</p> <p>015 A6: Me aburre bastante.</p> <p>016 P: ¿Te aburre la poesía?</p> <p>017 A6: Me gusta lo que es de verdad bueno... famoso... depende también del estado de ánimo que estoy pasando... pero... en general... la prosa me engancha más.</p> <p>018 P: Te engancha más. ¿A4?</p> <p>019 A4: La poesía.</p> <p>020 P: La poesía. ¿Por qué?</p> <p>021 A4: Porque deja más lugar para la imaginación y la interpretación. En prosa todo ya está dicho... ¿no? Casi siempre. Y en poesía... tú buscas un sentido. Para cada persona una cosa puede significar otras.</p> <p>022 P: ¡Aha!... perfecto.</p> <p>023 A4: Por eso me gusta.</p> <p>024 P: Perfecto. Fijaos... ella ha dicho que deja más lugar a la interpretación. Y ahora... os voy a leer... si lo encuentro rápidamente... cuando ella habla de interpretación... habla de diversos entendimientos... que se puede entender de diversas formas. Hay un escritor que hablando de la poesía dice... “en suma... eso a lo que nos referimos... cuando manifestamos nuestro deseo de entender... no tiene nada que ver con el poema”. Fíjate... que el entendimiento... la interpretación no tiene nada que ver con el poema. “Ni es su condición... ni su objetivo... ni mucho menos su fundamento. Un poema es siempre legible... es decir que se entiende y siempre inteligible... que no se entiende. Y desde luego... nunca nos proporcionará... nada que no venga a alimentar nuestra sospecha de que una vez... sólo... se entorna la puerta y una vez... vemos”. Es decir... lo que está diciendo A4... es decir... no es abrir la puerta e interpretarlo de una u otra forma.</p>	<p>menos con conceptos abstractos que hasta hablantes de L1 les costaría esfuerzo.</p> <p>P vuelve a resaltar la oposición escribiéndola para que quede fijada, entre tanto discurso oral, con la palabra escrita.</p> <p>P prefiere ir a las opiniones de cada alumno, una vez que ha habido un cierto consenso terminológico.</p> <p>P pregunta en general qué prefieren, prosa o poesía, y finalmente pregunta directamente a A6, ya que les cuesta trabajo intervenir.</p> <p>A6 no duda y lo justifica de forma muy firme: le aburre la poesía.</p> <p>P recoge esa parte final y le pregunta usando su respuesta para que lo justifique.</p> <p>A6 confirma que la prosa le engancha (término aprendido en la sesión anterior) más y la poesía dependiendo del estado de ánimo y del poema, es decir, con el estado emocional. A6 crea la relación entre prosa (narrativa ficcional) y capacidad de divertirse.</p> <p>P repite enganchar (la usa como palabra clave) y pregunta a A4.</p> <p>A4 no duda y elige la poesía porque tiene una mayor capacidad imaginativa e interpretativa. Se refiere a lo dicho por P antes. Pide confirmación con ese “¿no?”. Afirma la capacidad connotativa del hecho poético, es decir, ha usado su CL1: poesía (lírica), diferentes interpretaciones y mayor uso de la imaginación.</p> <p>P amplía lo dicho sobre la posibilidad interpretativa de la poesía, para ello lee un pequeño texto sobre poesía. Cita a A4 hablando de esa capacidad interpretativa que tiene la poesía. Utiliza una metáfora: una puerta que se abre y muchas ventanas. Intenta ser gráfico.</p>
--	---

<p>Sino... uno abre la puerta y ve muchas puertas... muchas ventanas. "Si el lector desea realmente acabar disfrutando de la poesía... hágame caso... vea... vea... pero prohibase a la palabra entender... que sólo tiene sentido en relación con los discursos convencionales". Lo está oponiendo a la prosa. "Solo lo falso puede ser entendido". Solo lo falso puede ser entendido. Está diciendo como que el verdadero discurso... el discurso más puro... es la poesía... el discurso poético. Claro... es que muchas veces nos obsesionados con entender un poema y a veces no hay por qué entenderlo sino hay que dejarse... hay que entrar en el poema y dejarse llevar por el ritmo. ¿No?</p> <p>025 A3: Pues... esto depende. Depende de mi estado de ánimo y todo esto. En general... leo más cosas en prosa. Como todos... pienso.</p> <p>026 P: Efectivamente. Yo creo que en general... todo el mundo... lee más en prosa. ¿A5?</p> <p>027 A5: A mí... me gusta mucho más prosa.</p> <p>028 P: Mucho más. Sin duda... por la cara que has puesto antes.</p> <p>029 A5: No me cae bien la poesía.</p> <p>030 P: No te cae bien la poesía. Ok. A ver si al final de la clase ha variado un poquito tu pensamiento.</p> <p>031 A5: Espero.</p> <p>032 P: A2... los últimos serán los primeros en reino de los cielos. Dime.</p> <p>033 A2: Para mí... es más o menos una cosa. Prefiero la prosa.</p> <p>034 P: Prefieres la prosa. Fijaos que en los comienzos de la literatura de los griegos... griega... todo lo que estaba relacionado con la literatura... se escribía en verso. Todo se escribía en verso. Todo. Incluso... por ejemplo... el famoso teatro... del Siglo de Oro español... que fue el momento más alto de la literatura española... os estoy hablando de la época de Cervantes... de Quevedo... de Lope de Vega... estamos hablando cuando la literatura española era muy importante y después ha tenido una gran influencia en todo el mundo... pues el teatro en esta época todavía se escribía en verso. Todavía se escribía en verso. Fijaos... que no hay que confundir la lírica con la poesía. Claro... en esta época y nos estaban contando cosas y</p>	<p>P termina su monólogo intentando hacer entender a los alumnos que no hay obsesionarse con comprender el poema, sino que hay que dejarse llevar por él. Sigue preguntando si prefieren la prosa o la poesía.</p> <p>A3 dice que lee más prosa, aunque vuelve a referirse a estados emocionales y afirma que todo el mundo suele leer más prosa. P confirma lo que dice A3. P sigue preguntando a todos los alumnos con el fin de escuchar la voz de todos. A5 afirma que le gusta más la prosa y que no le gusta nada la poesía. Utiliza una expresión como si se tratara de una persona, quizá no adecuada desde el punto de vista pragmático-discursivo. P prefiere no corregir y que prevalezca la comunicación. Sigue avanzando en esa atmósfera de no prejuicios y espera que esa actitud haya cambiado al final de la clase. A5 lo espera también. A2 también prefiere la prosa y se apoya en lo dicho por su compañera.</p> <p>P vuelve a utilizar un pequeño monólogo. Va usando algunos léxico, conceptos claves y autores para ir creando una consciencia de hecho literario en L2 en el alumnado: griegos, Siglo de Oro, Cervantes, Lope de Vega, lírica, etc...</p>
--	---

<p>se contaba y era en verso. Lo único que cada personaje... dependiendo de su función en la obra hablaba de una forma diferente... con un verso diferente. Un personaje muy grave... muy importante... pues hablaba con un endecasílabo... que es un verso más noble. Uno que tiene un personaje... o cuando había una canción o un texto... a lo mejor... lo hacía en arte menor... que es con versos mucho más cortos... dependiendo de eso. Entonces... imaginaos lo complicado que sería el hacer una obra de teatro entera... todo en base de rima... porque en esa época... no existía el verso libre. El verso libre es aquel que no está sometido a ningún tipo de rima. ¿Entiende todo el mundo lo que significa rima? Bien... pues... en esa época... toda la versificación... todos los poemas estaban sometidos a rima. A rima y a ritmo. Que midieran todos iguales... que se acentuarán en un punto... todas las obras estaban hechas así. Imaginaos... el esfuerzo. Terrible. Lo que pasa que la gente que casi hablaba en verso. Claro... ellos pensaban ya en verso. ¿Vale?</p>	<p>P les explica la importancia de la poesía en los comienzos de la literatura y cómo la poesía contenía rima, en oposición al verso libre actualmente más generalizado.</p> <p>P, una vez avanzada la explicación, les pregunta si comprenden el concepto rima y confirma que sí lo entienden. Introduce algunos términos poéticos: endecasílabo, arte menor, métrica y ritmo. De este modo cierra esta introducción sobre poesía.</p> <p>P pide confirmación no implícita de que han ido comprendiendo antes de pasar a la siguiente actividad.</p>
<p><b>Actividad 2</b></p> <p>035 P: Pues después de esto vamos a trabajar un poema... o no sé si un poema... un texto... rapidísimamente.</p> <p>036 P: ¿Sabéis lo que pasa? El problema es el mismo del otro día que llevo mucho material y a veces no da tiempo a todo. Lo que yo he deducido es que os interesa muchísimo ver un texto con mucha tranquilidad y debatir etc. etc. Y a veces... cuando llevo muchas cosas... es bastante complicado. El texto... lo leéis tranquilamente.</p> <p>[[Reparte el texto a los alumnos]]</p> <p>037 A6: Derrota... desaliento... ¿exactamente?</p> <p>038 P: Una derrota es cuando tú pierdes.</p> <p>039 A6: (...)</p> <p>040 P: Sí. Y desaliento cuando tú te desanimas... cuando tú dices “No puedo más... me rindo”.</p> <p>041 A4: Y ¿desaliento?</p> <p>042 P: ¿Cómo? ¿Desaliento? Cuando a ti te falta el aliento... el aliento... las ganas de luchar. Cuando dices... “Ya me rindo... Ya no puedo más” ¿Vale? El siguiente paso al desaliento</p>	<p>P les indica que van a trabajar un poema o quizá no es un poema.</p> <p>P les explica a los alumnos que de las primeras encuestas ha deducido que ellos prefieren ver menos textos con más tranquilidad que no muchos rápidamente.</p> <p>P mientras reparte la hoja con el texto va explicando que lo lean tranquilamente. Los alumnos empiezan a leer, pero en seguida tienen dudas léxicas. A6 pregunta qué significa derrota y desaliento, palabras más abstractas. P lo explica insertándolos en una frase como ejemplo.</p> <p>Sigue habiendo dudas y A4 dice que no lo ha entendido y pregunta por desaliento.</p> <p>P lo vuelve a explicar relacionando los dos</p>

<p>es la derrota.  [[Continúan leyendo en silencio]]  043 A3: Y ¿qué es el rencor?  044 P: El rencor es por ejemplo cuando tú a mí... me haces algo malo o algo y yo pienso que es malo... y me lo guardo y después... lo saco. Lo guardo durante un tiempo.  045 A5: ¿La venganza?  046 P: Digamos que la venganza es la consecución del rencor. Es la cosa práctica. El rencor es que yo me lo guardo.  [[A3 y A4 hablan entre ellas en polaco]]  047 P: Efectivamente... lo tenía en la punta de la lengua [[Bromea sobre la palabra en polaco]]  048 A3: [[Repite la palabra en polaco y le indica a P la pronunciación correcta]]  [[Risas]]  049 A6: ¿Hogar no es el fuego?  050 P: ¿Hogar? No... hogar es la casa. La casa con la familia. ¿Vale... ya está? Vamos a ver una cosa. Vamos a hacer un pequeño juego. [[Arruga una hoja de papel]]  051 A3: ¿Qué es el resguardo?  052 P: ¿Cómo?  053 A3: Resguardo.  054 P: ¿Dónde está el resguardo?  055 A3: “El resguardo más eficaz la sonrisa”.  056 P: El resguardo. Allí está utilizado de forma metafórica. Un resguardo es cuando yo por ejemplo entrego... cuando yo voy a llevar un traje por ejemplo... a la tintorería... para que lo laven... para que lo limpien... yo... les entrego el traje y ellos me hacen un resguardo... un papel... que es el justificante que yo lo he dejado allí... ¿vale?... Allí está utilizado de forma metafórica.  057 A3: [[Asiente]]  058 P: Bien... se trata de lo siguiente. El juego es lo siguiente. Con el papel... como lo tenemos... yo cojo esta pelotita... ¡Ojo!... simplemente que estéis activos... estéis despiertos físicamente. Es decir... yo cojo esta pelotita y se la tiro a alguien y le hago una de las preguntas. La que sea. Y él me responde con sus palabras... por ejemplo... A2... ¿el día más bello?  059 A2: Mañana.  060 P: Mañana. Hay que hacerlo rápido. Buscas algo rápidamente. Es muy importante que todos estéis atentos. Atentos a la persona que tiene el papel. Importante que no se nos</p>	<p>conceptos nuevos.</p> <p>A3 desconoce otra palabra, otro concepto abstracto.  P lo explica con un ejemplo.  Los alumnos siguen leyendo en silencio, excepto cuando preguntan sobre léxico.  A5 desconoce otra palabra, de nuevo problemas en los conceptos abstractos.</p> <p>P se lo explica y relaciona los últimos conceptos.  A5 parece que lo entiende, no obstante, A3 se lo dice en polaco y ella asiente.</p> <p>A6 tiene una duda sobre el significado de hogar.</p> <p>P le responde y matiza. Y les dice que van a hacer un juego.  A3 le interrumpe y le pregunta por otra palabra. Más dudas léxicas, la necesidad de comprender todo el vocabulario en su lectura intensiva.  P le pide que lo sitúe en el texto para contextualizarlo.  A3 lee todo el verso.</p> <p>P lo explica con un ejemplo, aunque matiza que está utilizado de forma metafórica.  A3 parece que lo comprende.</p> <p>P hace una pelota con un folio (como un ritual) y prosigue explicando el juego. Prioriza el que estén muy atentos para que salga bien: la importancia de la concentración. Primero empiezan repitiendo las preguntas del texto y les pide respuestas personales.</p> <p>P empieza lanzándole la pelota a A2, que es el alumno que menos participa.  Sonrisas en un clima distendido por el</p>
--	--



<p>caiga al suelo. Y por cierto... que lo tiréis bien. Tú... tíralo.</p> <p>061 A2: La persona más peligrosa.</p> <p>062 A5: Tú.</p> <p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>063 P: La persona que queda se lo tira a otro.</p> <p>064 A5: Más rápida. La ruta más rápida. [[Le tira la pelota a P]]</p> <p>065 P: La ruta más rápida. La libertad... [[Olvida pasar la pelota a otra persona]] ¡Ah!... perdón... perdón... perdón. [[Todos ríen]] ¿El peor defecto? [[Le lanza la pelota a A6]] Hay que hacerlo más rápido. ¡Rápido!... A6.</p> <p>066 A6: La arrogancia</p> <p>067 P: La arrogancia. ¡Pásala!... ¡pásala!</p> <p>068 A6: ¿La sensación más grata?</p> <p>[[A4 recibe la pelota]]</p> <p>069 P: La sensación más grata... más hermosa... más bonita.</p> <p>070 A4: ¿La libertad?</p> <p>071 P: La libertad. Perfecto.</p> <p>072 A4: ¿El regalo más bello?</p> <p>[[Lanza la pelota y se cae]]</p> <p>073 A4: ¡Perdón!</p> <p>074 P: ¡Hay que estar atentos! Por eso no se pueden tener las manos en los bolsillos. ¿El regalo más bello? ¡Ojo!... que ahora incorporamos dos pelotas. Hay que estar doblemente atentos. ¡Atentos! Vamos a ser todos atentos de las dos pelotas.</p> <p>075 A4: Noooooooooo</p> <p>076 A6: Si ya no llegamos con una</p> <p>[[Risas generales]]</p> <p>077 P: ¡Atentos!</p> <p>078 A3: La amistad.</p> <p>079 A3: El peor defecto</p> <p>080 P: La mayor satisfacción.</p> <p>081 A6: La arrogancia</p> <p>082 A5: Ser libre.</p> <p>083 P: Ser libre... bien.</p> <p>[[El juego se acelera y las distintas preguntas y respuestas se entrecruzan]]</p> <p>084 A5: ¿El misterio más grande?</p> <p>085 A6: ¿El obstáculo más grande?</p> <p>086 P: ¿El obstáculo más grande? Yo mismo. ¿La fuerza más potente del mundo? ¡Atentos siempre! ¡A2!</p> <p>087 A2: ¿Los héroes?</p> <p>088 P: ¿Los mejores profesores?</p> <p>089 A4: Yo (risas)</p> <p>090 P: Los de español. ¡Rápido preguntad!... ¡Ah!</p>	<p>juego.</p> <p>A2 responde e inicia el juego.</p> <p>P vuelve a insistir que estén muy atentos para que el juego funcione. Usa la palabra “importante”.</p> <p>A2 prosigue con otra pregunta del texto. A5 responde con una respuesta personal y al mismo tiempo con humor.</p> <p>A partir de ese momento se empiezan a pasar la pelota de papel de forma fluida, preguntando y respondiendo.</p> <p>P participa también en el juego y anima a la concentración y a hacerlo rápido.</p> <p>A6, como casi todos, utiliza respuestas que ya están en el poema.</p> <p>P repite siempre en voz muy alta las respuestas con el fin de que todo el mundo esté dentro del juego y que nadie se desconecte al tener una parte física y otra mental, aunque ambas comunicativas: miradas, sonrisas, gestos, cambios de voz, etc.</p> <p>P les informa que va a introducir otra pelota, por tanto, habrá dos pelotas y al mismo tiempo dos preguntas y respuestas: mayor concentración.</p> <p>A4 y A6 protestan en tono de humor. Algarabía general.</p> <p>Se repiten algunas respuestas: arrogancia, yo y libertad.</p> <p>Algunas respuestas son más creativas, como ha hecho A2</p>
---	--

<p>no que me toca a mí.  [[Varios hablan a la vez]]  091 A5: ¿El misterio más grande?  092 A6: El infinito.  093 P: ¿El error mayor?  094 A5: Ser tonto.  [[Risas y algarabía]]  095 P: ¿Ser tonto?  096 A5: ¿La cosa más bella de todo?  097 P: La cosa más bella un niño pequeño. Mi sobrina.  098 A6: ¿Las personas más necesitadas?  099 P: ¿El mejor remedio?  100 A3: [[Titubea]] ¿La mayor satisfacción?  101 A4: Los niños  102 A2: el trabajo.  103 P: Venga el trabajo...Bien... bien... bien... bien... bien. ¡Rápido!... ¡Rápido!... ¡Pásala!... A2  104 A2: ¿El peor defecto?  105 A6: La soberbia  106 P: ¡Venga...rápido! Tienes que ser rápida.  107 A5: No podemos concentrarse como tú siempre...  [[Murmullos]]  108 P: ¡Rápido!  109 A5: La equivocación.  110 P: Perfecto. Fijaos... dice A5... no se puede concentrar y es que no es un ejercicio de concentración...  111 A5: Sí... pero son cosas muy importantes... ¿no?  112 P: Sí... pero... ¡hombre!... sería importante si se fuera a aplicar... pero es un juego y sobre todo es una cosa automática. Es lo que los surrealistas... que ya veremos más adelante... por cierto... hoy vamos a ver algo de música... vamos a intentar llegar a dibujar algo por vosotros... a pintar algo... cosa que le encanta a A3 y más adelante iremos integrando otras cosas como teatro y cine... ¿vale? Entre ellos... un día veremos algo que se llama escritura automática... que hacían los surrealistas. Y es esto: rápido... rápido... ¿vale? ¿Pensáis que esto es poesía? ¿Sí o no? No quiero que me respondáis ahora. Quiero que hagáis dos grupos... por ejemplo... grupo delantero y grupo trasero. Entonces... quiero que el grupo éste... delantero va a afirmar que sí es literatura.  113 A3: ¿Poesía... sí?</p>	<p>El juego va fluyendo porque todos están conectados y concentrados.</p> <p>A5 introduce una respuesta nueva: “ser tonto”. Y casi todos sonríen.  P repite la última respuesta: “tonto”</p> <p>P sigue participando e introduce alguna respuesta personal.</p> <p>P pide rapidez y agradece el buen trabajo.</p> <p>A5 protesta por el ritmo vertiginoso pero responde.  P aprovecha para sacar el tema de la concentración.  A5 se detiene y le dice a P que no se pueden concentrar como él. Luego tras una pausa responde.  P le responde que no es un juego de concentración.  A5 argumenta que son conceptos importantes y pide confirmación.</p> <p>P le explica que lo importante es que sea automático (quizá no lo había explicado bien antes).</p> <p>P aprovecha el parón para finalizar el juego y para volver a la calma explica tareas que se irán haciendo en esta sesión y en otras.</p> <p>P también introduce nuevos conceptos literarios: surrealismo y escritura automática.  P les plantea si este texto es poesía. Les plantea la pregunta retórica, pero les</p>
---	--

<p>114P: Poesía... efectivamente. Y el grupo trasero va a defender que no es poesía.</p> <p>115A4: ¿Pero... este texto?</p> <p>116P: Este texto. En concreto... este texto de la Madre Teresa de Calcuta. ¿Vale? ¿Sí o no?</p> <p>117A6: Sí.</p> <p>118P: Empezamos ya a discutir. ¿Quién empieza diciendo algo?</p> <p>[[Hablan varios a la vez]]</p> <p>119P: Es entre todos. Discutimos entre todos. Ellas dos dicen que sí y ellos que no.</p> <p>120A3: Como tengo que estar en contra... pues... pienso que la autora la Madre Teresa de Calcuta ha escrito en base de sus meditaciones. Por eso no es poesía.</p> <p>121P: ¡Ah! Perfecto. A ver... ¿vosotros que decís...?</p> <p>122A4: Pero... la meditación puede ser poesía también.</p> <p>123P: O sea... que se puede convertir en poesía... ¿no?</p> <p>124A4: Si. ¿Por qué no?</p> <p>125P: De hecho... una de las poetas más importantes españolas... por no decir la que más... era Santa Teresa de Jesús o de Ávila... que era una mística. Y la verdad es que escribía unos poemas preciosos.</p> <p>126A5: Era profesora de San Juan de la Cruz.</p> <p>127P: La profesora y después creo que San Juan de la Cruz... creo que fue su confesor... algo así. Pero si... es verdad. Y escribieron ambos poemas preciosos. Dicen que a lo mejor... Santa Teresa de Jesús alcanzaba su misticismo porque en la zona donde ella vivía había unas plantas que eran alucinógenas y parece ser que se las comía y...</p> <p>128A4: Claro. [[Ríe]].</p> <p>129P: Y que por eso pensaba que le levitaba. Parece ser. No lo puedo confirmar. A ver... ¿a favor?... ¿en contra?</p> <p>130A4: Yo creo que esto es poesía... porque es la reflexión sobre la vida. Sólo tiene la forma de preguntas y respuestas... pero es una opinión lírica sobre las cosas como son... la vida... qué es importante en la vida... quién es el hombre y qué son sus obligaciones. Y por eso.</p> <p>131P: Perfecto. ¿Más cosas que me decís vosotros?</p> <p>132A3: Yo pienso que no es poesía por eso. Porque son solamente las preguntas y las</p>	<p>indica que no quiere una respuesta ahora sino plantear un debate. Busca que haya una cierta reflexión y puesta en común.</p> <p>A3 y A4 piden confirmación de las indicaciones de P.</p> <p>P pide la participación de todos y organiza quién va a estar a favor y en contra en el debate.</p> <p>A3 relaciona al texto con la autora, ya que es conocida y habla de meditaciones como algo no poético.</p> <p>P confirma y sigue animando a la participación del otro grupo.</p> <p>A4 contraargumento que la meditación puede ser poesía.</p> <p>P sigue preguntando para proseguir el debate.</p> <p>P introduce en el debate a Santa Teresa de Jesús y aprovecha el debate para ir sumando elementos literarios, en este caso una autora.</p> <p>A5 sigue a P e introduce a San Juan de la Cruz.</p> <p>P vuelve a intervenir para contar una anécdota y volver a animar al diálogo.</p> <p>A4 hace una pequeña digresión sobre poesía y vida. Cree que es poesía al ser una opinión lírica. Vuelven a aparecer conceptos literarios ya nombrados.</p>
---	---

<p>respuestas. En mi opinión... poesía... como ha dicho A4 antes... tiene que dejar un hueco para el lector... para expresar su opinión. Y aquí no existe esto. Solamente tenemos las preguntas y las respuestas. No podemos decir nada más. Las respuestas en caso de las meditaciones.</p> <p>133 P: O sea... que no hay meditaciones. Tú dices que no hay meditaciones... sino simplemente hay preguntas y respuestas.</p> <p>134 A3: No hay meditación del lado del lector.</p> <p>135 P: ¿Del lado del escritor?</p> <p>136 A3: Porque son las meditaciones de Teresa de Calcuta.</p> <p>137 A4: No... pero se puede interpretar... por ejemplo... ¿qué es el miedo?... ¿el miedo de qué? ¿No? Porque miedo es algo grande. Tienes miedo de algo... o no sé.</p> <p>138 A3: Siempre tienes miedo.</p> <p>139 A4: Si... pero puedes tener miedo de la muerte o de las arañas. No es lo mismo ¿No?</p> <p>140 A5: Claro... pero si tú dices que tú tienes miedo... entonces... en general... tienes miedo y punto.</p> <p>141 P: ¡Ah!... tú dices que eso simplemente es hablar... como estaríamos hablando nosotros... ¿no? Que es un lenguaje o un modo de hablar... convencional. A ver... ¿qué pensáis vosotros? Bueno... ya sé lo que pensáis... pero ¿por qué?</p> <p>142 A6: Yo creo que es una poesía... que es un texto poético... porque ya es... la hicieron Santa... Santa Teresica. Y yo creo que tenga algo de divino... que todo lo que ella piensa y dice llega desde el supremo Dios. Entonces no son palabras normales.</p> <p>143 P: Perfecto. ¿A2?</p> <p>144 A2: No es poesía...</p> <p>[[Risas apagadas del resto]]</p> <p>145 A2: Me has hecho decir que no es poesía.</p> <p>146 P: ¿Por qué? ¿Por qué no es poesía? Vale... ya sé que te lo he dicho yo... soy muy malo... pero ¿por qué?</p> <p>147 A2: Porque no hay rimas y versos.</p> <p>148 P: Bueno... versos sí que hay.</p> <p>149 A4: No hay versos regulares ¿no?</p> <p>150 P: ¡Aha! Perfecto. Vale. Ahora... una vez que hemos terminado ¿pensáis que sí o que no es poesía?</p> <p>151 Varios: Si.</p> <p>152 P: Ahora... resulta que vosotros tres pensáis</p>	<p>P confirma y sigue animando al debate.</p> <p>A3 mantiene la opinión de que no es poesía (le ha tocado a su grupo) argumentando que son preguntas y respuesta y no hay espacio para la reflexión del lector: un texto cerrado.</p> <p>P pide una aclaración para que continúe el debate y la interacción.</p> <p>A3 confirma que no el lector no puede meditar a partir del texto.</p> <p>P repite el último argumento para proseguir el debate.</p> <p>A4 se sigue explicando, hablando de emociones, tanto generales como personales y también sus dudas con un “no sé”.</p> <p>A3 interviene al hablar del miedo A4.</p> <p>A4 interviene para contraargumentar. Se genera un diálogo con diferentes puntos de vista.</p> <p>A5 también interviene. Han trascendido del hecho poético a hablar abiertamente del miedo, de sus emociones.</p> <p>P interviene para acotar y para volver al tema sobre sí es poesía o no ese texto. Intenta democratizar el diálogo pidiendo más participaciones.</p> <p>A6 vuelve al tema usando “santa Teresica”. Con su limitación lingüística dice que no son palabras normales para referirse a ese lenguaje más poético.</p> <p>P confirma y pide a A2 que intervenga para que todo el mundo participe.</p> <p>A2 mantiene un tono con cierto humor y distendido que genera risas.</p> <p>P continúa con ese tono irónico y pide más explicaciones.</p> <p>A2 finalmente responde: no identifica este modelo con su modelo previo de poesía. Siguen apareciendo en el debate léxico poético: rimas y versos. El debate continúa.</p> <p>P intenta llegar a conclusiones para cerrar el debate. También sigue usando el humor.</p>
---	---

<p>que sí y vosotros dos que no.</p> <p>153 A4: Yo... sí.</p> <p>154 P: Ok. Vale. Escribidme en 15 segundos el título. El título que le pondríais.</p> <p>[[Guardan silencio]]</p> <p>[[P escribe en la pizarra]]</p> <p>155 P: ¿Vale? ¿Ya? ¿Qué título le has puesto tú... A4?</p> <p>156 A4: "La respuesta".</p> <p>157 P: "La respuesta". "La respuesta está en el viento". Esto lo decía Bob Dylan, ¿A2?... ¿qué es lo que le has puesto? Perdón... ¿qué respuesta?</p> <p>158 A3: ... título.</p> <p>159 P: Título. Bueno... te lo piensas... mientras que ...</p> <p>160 A5: "La respuesta".</p> <p>161 P: ¿La respuesta también?</p> <p>162 A5: Sí la verdad es muy importante.</p> <p>163 A3: Yo tengo dos: "Las meditaciones sobre la vida" y otra es "Las cosas de la vida".</p> <p>164 P: "Las cosas de la vida". ¿Qué ha puesto A6? A6 ha puesto "Prevenir y curar" o "Los defectos del ser humano." ¿A2?</p> <p>165 A2. Pienso que esta cosa no merece el título que es (...)</p> <p>166 P: Así que tú piensas que no merece un título. Ok. Perfecto. Entonces... tú piensas que no es una poesía.</p> <p>167 A2: Sí... una poesía.</p> <p>168 P: Entonces... tú piensas que es una poesía muy mala.</p> <p>169 VARIOS: Pero existen también (...)</p> <p>170 P: Claro... claro... claro. ¡Ah! bueno... espérate. Tú piensas que es porque es malo o porque no tiene que tener título.</p> <p>171 A2: No merece que yo...</p> <p>172 P: ¿Y porque piensas que es tan malo?</p> <p>173 A2: Sin interés.</p> <p>174 P: Sin interés. Ok. Eso sí. Es diferente. Vale. Perfecto. Muy bien. ¿Pensáis que el título es importante?</p> <p>175 A5: Sí.</p> <p>176 A3: A veces.</p> <p>177 A4: Depende.</p> <p>178 P: ¡Aha!</p> <p>179 A6: Si presentas un texto... sí.</p> <p>180 P: ¡Aha! Nos puede decir mucho... ¿no? Nos puede ayudar mucho a entender.</p> <p>181 A3: ¿Puedes decirnos qué título tiene este texto?</p>	<p>Aunque no siga un modelo tradicional, existe unanimidad sobre la creencia de que se trata de un texto poético. Sin duda tiene que ver la presentación como un poema y el clima que se ha creado de lectura y de debate.</p> <p>Ahora pasan a una pequeña producción escrita: el título.</p> <p>P va preguntando a cada alumno.</p> <p>P sigue relacionando los conceptos que van apareciendo, en este caso con el mundo anglosajón (conocimiento del mundo).</p> <p>Siguen aportando sus títulos e interaccionando con el poema, incluso una vez que se ha leído.</p> <p>P lee el título de A6.</p> <p>P pregunta a todos los alumnos.</p> <p>A2 no tiene título.</p> <p>P intenta indagar y preguntar por qué. Se establece un diálogo para aclarar la postura de A2. Parece importante para P que esto se produzca.</p> <p>Al final A2 afirma que para él no tiene interés el texto.</p> <p>P acepta y valora la respuesta de A2.</p> <p>P aprovecha para que ellos reflexionen otra vez sobre literatura: la importancia del título.</p> <p>Los alumnos van respondiendo con respuestas cortas pero precisas. Les es fácil extrapolar de su L1 estos conceptos.</p> <p>P insiste en el tema.</p> <p>A3 muestra interés por el título el poema que han visto.</p>
---	--

<p>182 P: No creo que tenga título. No tiene título... ¿vale?  [[Risas]]  183 A6: ¿Puedo decirte mi título?  184 P: Sí... ya lo he leído.  185 A6: ¡Ah!... ya... ya... ya.  186 P: Lo que pasa era que es “Los defectos” con “e” no los difectos.  187 A6: ¡Ah! vale</p>	<p>A6 muestra interés en decir su título.   P ahora sí que corrige un error léxico.</p>
<p><b>Actividad 3</b></p>	
<p>188 P: Vale... a ver: terror. ¿Todos sabéis lo que significa terror? ¿Qué es el terror? ¿Sí o no?  189 A6: Sí.  190 P: Es el miedo muy fuerte. Terror. Y ¿cuál es el verbo... la acción que se deduce del terror... que viene del sustantivo terror?  191 A3: ¿Terrorizar?  192 A5: Terrorismo.  193 P: ¿Cómo?  194 A5: Terrorismo.  195 A6: No es un verbo.  196 P: El terrorismo no es un verbo.  197 A5: Aterrorizar.  198 P: Aterrorizar o también aterrar.  199 A6: Terrorismo es otro nombre.  200 P: Aterrorizar o también Aterrar...aterrar bien aterrar [[P escribe en la pizarra]]  201 P: ¿Vale? Perfecto. Y ¿alguien sabe lo que significa cieno?  202 A3: No... yo no lo sé.  203 P: ¿Cieno? ¿No? El cieno es el agua que cuando en la playa... ¡no! Cuando debajo del agua... a veces... en vez de haber arena hay una tierra negra... muy asquerosa...  204 A6: [[Asiente]]  205 A3: Si.  206 P: ¿Sí? Pues... eso es cieno. Cuando no hay mucha profundidad... hay poca profundidad y hay como una arena negra... muy fea... que te hundes... eso es el cieno. Huele incluso mal.  207 A6: Pantano.  208 P: Más o menos. No llega a ser pantano... pero...  209 A6: ¡Ah! ¿no?  210 P: No... es lo específico. Es esta tierra que no es tierra que es como una arena que huele muy mal. Que está debajo del mar. Bien... ¡perfecto! Os paso el texto. “Lunes”</p>	<p>P plantea ciertas dudas y cuestiones sobre léxico no demasiado reconocido por los alumnos.   Los alumnos van respondiendo hasta dar con el significado entre todos.   P usa la pizarra para ese nuevo léxico que luego aparecerá en el siguiente texto.   Prosiguen con las dudas léxicas que plantea P. Se continúa de forma dialógica. Intervienen varios alumnos.   P da paso al siguiente poema. Mientras entrega las hojas ya va preguntando por el título (“Lunes”) y si les lleva a emociones</p>

<p>se llama. Si yo digo que el texto se llama “Lunes” ¿qué pensáis? ¿Que es un texto positivo? ¿Pensáis que es un texto alegre o triste? [[Mientras habla reparte las hojas con el texto]]</p> <p>211 A4: Triste.</p> <p>212 P: ¿Triste? A ver.</p> <p>[[Los alumnos guardan silencio mientras leen]]</p> <p>213 A4: ¿Qué significa gaviota?</p> <p>214 P: Gaviota es un pájaro... un ave... un pájaro... que siempre está muy cerca del mar y de la playa... y de la costa... de la tierra.</p> <p>[[Algunos hablan en susurros]]</p> <p>215 A3: ¿La azulada?</p> <p>216 P: ¿cómo?</p> <p>217 A3: ¿La azulada?</p> <p>218 P: Azulada... viene de azul. Una cosa azulada es una cosa que es azul. Azulado... azulada.</p> <p>[[De nuevo silencio]]</p> <p>219 P: ¿Vale? Bueno... ¿lo entendéis?</p> <p>220 A4: No.</p> <p>221 P: ¿No?</p> <p>222 A4: Pisamos... ¿qué significa?</p> <p>223 P: Pisar... pisamos. Yo piso [[lo explica con un gesto]].</p> <p>224 A4: ¡Ah!</p> <p>225 P: Piso es... ahora mismos estoy pisando el suelo.</p> <p>226 A3: ¿Y qué significa instante?</p> <p>227 P: En ese momento. Justo en ese mismo momento. ¿Alguno más? ¿Alguna palabra que no entendáis? Es muy importante la última frase. Dice “No tenemos más ganas de vivir que las precisas.” que significa que solamente tenemos las ganas para sobrevivir. Sólo eso... “Más que las precisas” sólo para sobrevivir... para nada más. ¿Lo entendéis... o no?</p> <p>228 A3: Sí.</p> <p>229 P: ¿Sí o no?</p> <p>230 A3: Sí.</p> <p>231 P: A3 Sí... ¿y el resto?</p> <p>232 A6: Sí... pero es un poco raro.</p> <p>233 P: ¿Un poco?</p> <p>234 A6: Raro.</p> <p>235 P: Raro... bien. A4 y A5... ¿qué pensáis? ¿Lo entendéis?</p> <p>236 A5: Sí.</p> <p>237 A4: sí</p> <p>238 P: ¿Sí? ¿A2?</p>	<p>positivas o negativas.</p> <p>A4 responde que triste. Es una fácil asociación universal al tratarse de lunes.</p> <p>A4 plantea más dudas léxicas.</p> <p>P lo explica contextualizando en la naturaleza.</p> <p>Siguen planteando dudas léxicas.</p> <p>P intenta asegurarse que se está entendiendo el poema al leerlo.</p> <p>A4 afirma que no y prosigue con las dudas léxicas.</p> <p>A3 más dudas léxicas.</p> <p>P las explica pero ya contextualizando dentro del poema.</p> <p>P vuelve a insistir en varias ocasiones en la confirmación de que lo entienden ahora. Es un proceso más laborioso.</p> <p>Van afirmando que sí.</p> <p>A6 dice que sí pero que es raro.</p> <p>P se centra en que lo entiendan y deja de lado el comentario de A6.</p> <p>Todos confirman que lo entienden.</p>
--	--

<p>239 A2: Sí.</p> <p>240 A6: ¿Lo has escrito tú?</p> <p>241 P: ¡No!... yo no [[Se sonríe]]. Eso es un premio... Hay un premio en literatura español que se llama premio Adonais. Que fue una persona que ganó...</p> <p>242 A6: Mi primer pensamiento es que sí... no sé si a vosotros pasa de intentar de escribir algo... así en plan poético... cuando juntas las palabras... cuando tú tienes tu pensamiento... que parece que tiene su sentido. Luego... cuando vas a leer esta cosa... son palabras juntas... frases juntas... pero no te dice más nada. A mí me parece algo de muy parecido. Así que no (...) un escritor escribiera alguien que intenta de escribir así y dijo frases.</p> <p>243 P: No... no. Esto es un premio. Vale... ¿Os parece un poema triste o alegre?</p> <p>244 A4: Triste.</p> <p>245 P: A ver... decidme algún elemento que os parezca triste. Algún elemento.</p> <p>246 A6: "Más ganas de vivir". "No tenemos más ganas de vivir".</p> <p>247 P: ... "de vivir más que la precisa" ... ¿no?</p> <p>248 A3: "No tenemos nada que decirnos".</p> <p>249 P: "No tenemos nada que decirnos". Muy triste... ¿no? Más cosas... a ver.</p> <p>250 A6: "Café que sabe a cieno".</p> <p>251 P: Efectivamente. A ver... ¿A2? ¿Algún elemento que sea triste o que te parezca triste?</p> <p>252 A2: "Hoy no tenemos nada que decirnos".</p> <p>253 P: Correcto. Ya lo había dicho A4. ¿Alguno más?</p> <p>254 A6: "Estamos muertos".</p> <p>255 A5: "Hoy no somos nosotros".</p> <p>256 P: "Hoy no somos nosotros". Bien. Veis como hay muchos elementos que nos van ...</p> <p>257 A4: Que una persona dice sobre otra como de un contrario que no entiende y que no sabes. Muy triste.</p> <p>258 P: Ah... bien... efectivamente. Lo que una persona dice de otra... como se supone que es... que son una pareja y que... aun así... existe muchísima dureza. Incluso dice "Hoy es lunes. Lo sabemos y no hablamos". Claro que existe una falta de comunicación completa. ¿Bien? Bueno... me gustaría que cada uno... individualmente... me explicara... "hay tiempo sangrando de los muebles"... a</p>	<p>A6 se muestra interesada en el autor. Al saber que P escribe poesía le pregunta si es él.</p> <p>P aprovecha para introducir más léxico literario: premio y premio Adonais.</p> <p>A6 interviene con una pequeña digresión sobre la dificultad que es escribir pensamientos como si fuera poesía. Marca una diferencia entra la escritura de un escritor y de no escritor.</p> <p>P vuelve al tema de la tristeza o alegría para acotar.</p> <p>A4 responde en seguida con seguridad al hablar de emociones.</p> <p>P pide que identifiquen elementos del propio texto para esas emociones.</p> <p>Diferentes intervenciones con ejemplos literales del texto a la petición de P.</p> <p>P confirma (repitiendo) y sigue animando a la participación, en concreto a A2 que siempre es el menos participativo.</p> <p>Siguen las intervenciones de forma libre. A6 y A5 se refieren a versos muy sencillos de entender pero muy gráficos, casi cinematográficos: "Estamos muertos" y "Hoy no somos nosotros".</p> <p>Incluso A4 interrumpe a P para aportar de nuevo su argumentación de por qué es triste ese verso.</p> <p>P valora lo dicho por A4 e intenta recapitular un poco la imagen del poema: intenta que los alumnos pasen de la experiencia particular del poema a su experiencia más universal: la incomunicación.</p> <p>P se centra en un verso en concreto, en la interpretación de los alumnos por escrito.</p>
--	---



<p>ver... ¿qué significa eso? Explicadme qué significa eso... “Hay tiempo sangrando de los muebles”. Explicadme lo que pensáis... por escrito. A ver cómo lo interpretáis. “Hay tiempo sangrando de los muebles”.</p> <p>[[Murmullos y después silencio]]</p> <p>259 P: ¿Lo escribís? A ver A6... ¿qué es lo que has escrito?</p> <p>260 A6: Rasgo de mal rollo que se puede intuir también desde <i>mobilía</i> de la casa.</p> <p>261 P: ¿Desde?</p> <p>262 A6: El <i>mobilía</i> de la casa.</p> <p>263 P: ¿Qué es el <i>mobilía</i>?</p> <p>264 A6: ¡Ah!... no... es una palabra (...) El <i>mobilía</i> es los <i>mobiles</i>: el cajón... el colchón... los cojines...</p> <p>265 P: ¡Ah!... desde los muebles.</p> <p>266 A6: Muebles.</p> <p>267 P: Muebles. Mira cómo se escribe. [[Escribe en la pizarra]]</p> <p>268 A6: A ver... muebles.</p> <p>269 P: Muebles con “b”.</p> <p>270 A6: Bien... <i>móviles</i> es italiano.</p> <p>271 P: Desde los muebles de la casa. Perfecto. A ver... A2. ¿Qué es lo que has escrito tú?</p> <p>272 A2: Nada.</p> <p>273 P: ¿Nada? Y eso... ¿por qué? ¿No te surgiere nada? ¿No puedes interpretar? ¿O que tú no has escrito nada? ¿Has puesto nada o que simplemente no has escrito nada?</p> <p>274 A2: Nada.</p> <p>275 P: ¿Y por qué?</p> <p>276 A2: No tengo idea.</p> <p>277 P: ¿Que no tienes ninguna idea sobre eso? ¿Ninguna idea de lo que puede ser? Bueno... entonces... pones que no tienes ninguna idea sobre eso o no tengo ninguna idea... eso ya es una idea en sí. Claro... el no tener ninguna idea... ya es una idea en sí. A ver... A3... di... lo que has escrito. Cualquiera de las dos [***].</p> <p>278 A3: Pues... nosotros... según los versos anteriores “no tenemos tiempo” y “no tenemos nada que decirnos”...pues ya sabemos que en esta casa pasa algo malo... ¿no? Y lo sienten incluso los muebles. Y por eso hay tiempo sangrando de los muebles. Es una personificación.</p> <p>279 P: Es una personificación... efectivamente... porque es muy improbable que un mueble</p>	<p>A6 responde usando una expresión muy coloquial, llevada por el léxico no demasiado formal del poema. Se produce una interferencia léxica por el italiano.</p> <p>P le pregunta para que A6 indague y encuentren juntos la palabra en español.</p> <p>P la escribe en la pizarra.</p> <p>P pregunta a A2. A2 vuelve a tener una actitud pasiva y no ha escrito nada.</p> <p>P asume el bloqueo o desinterés de A2 y le pregunta por qué.</p> <p>A2 se mantiene en su pasividad.</p> <p>P le explica que esa no acción es en sí una acción.</p> <p>P sigue preguntando al resto para que todo el mundo intervenga.</p> <p>A3 explica su interpretación. Al tener una formación filológica integra su conocimiento en su L1 (CL) y descubre una personificación.</p> <p>P utiliza la ironía para explicar para el resto esa personificación.</p> <p>P nombra al resto de los alumnos para saber su opinión.</p>
---	---

<p>sangre... ¿no?</p> <p>280A3: Sí... o que sienta algo.</p> <p>281P: Es una personificación. ¿Vale? Perfecto. ¿A5... A4? ¿A4?</p> <p>282A4: También creo que es la frase simbólica y por eso es que la atmósfera en este lugar es tan dura... tan pesante... que el tiempo parece denso y parece que sale de los muebles</p> <p>283P: ¡Aha!</p> <p>284A4: Como la sangre del cuerpo humano.</p> <p>285P: La sangre que se coagula. Muy bien. Perfecto.</p> <p>286A5: Según mi opinión... el tiempo (...) es algo malo y algo venoso. El tiempo huye muy rápidamente y además tiene aspecto de sangre o sea para nosotros... cuando alguien dice "sangre"... entonces... nos imaginamos que pasa algo malo.</p> <p>287P: ¡Aha! Algo negativo... algo doloroso.</p> <p>288A5: Doloroso... sí. La sangre se derrama y...</p> <p>289P: Vale... perfecto. Muy bien. ¿Qué rasgos de colores encontráis en este poema? A ver... ¿qué rasgos? A ver... id diciéndome. A ver... por ejemplo... si yo digo "Hoy no tenemos tiempo". ¿Allí encontramos algún rasgo de algún color?</p> <p>290A4: No.</p> <p>291P: En principio no. "Hay tiempo sangrando de los muebles". ¿Allí aparece algún color fuerte?</p> <p>292A3: Sí... rojo.</p> <p>293P: El rojo. ¿Sí o no? ¿Pero el rojo normal?</p> <p>294A4: No. Sangriente.</p> <p>295P: Rojo de la sangre. Cuando sale... tiene un rojo que tira ¿a qué color?</p> <p>296A2: A negro.</p> <p>297P: A negro... efectivamente. Que de los muebles. Normalmente... los muebles... ¿cómo suelen ser?</p> <p>298A5: Blancos.</p> <p>299P: Pueden ser blancos... pero normalmente si son de color madera... ¿cómo suelen ser?</p> <p>300A5: Marrones.</p> <p>301P: Marrones oscuro. Imaginados... la mezcla de la sangre con el marrón es... [[relee rápidamente una parte del texto hasta llegar a la frase que busca]] "Yo preparo un café que sabe a cierno. Bien. Allí... ¿qué colores tenemos?"</p> <p>302A6: Marrón oscuro.</p>	<p>A4 utiliza un lenguaje más elaborado (literario), al hablar de "simbólico". Entra en la imagen lírica del poema.</p> <p>P aprovecha su respuesta para afirmar y seguir aportando información.</p> <p>A5 también interviene en los términos anteriores. Entrando también en el símbolo "sangre".</p> <p>P vuelve a acotar para centrarse en las emociones negativas a partir del poema. A5 asevera y comprende.</p> <p>P da por cerrado ese hilo de discusión y abre otro: los colores del poema.</p> <p>P va preguntando verso por verso, para dar con los colores del poema: de lo sensorial a lo mental, lo de anecdótico a lo universal.</p> <p>Van interviniendo los alumnos a las preguntas de P sobre los colores que se encuentran en el poema. Incluso A2 interviene. Se trata de un léxico sencillo y concreto para ellos, con un significado muy obvio en su lengua.</p> <p>P utiliza referentes universales del poema como sangre, café, muebles, etc.</p>
--	--

<p>303P: Marrón oscuro y cierno negro y maloliente... "Hoy es lunes. Lo sabemos y no hablamos." Bien. ¿Hay algún rasgo más de color?</p> <p>304A3: Azul.</p> <p>305A6: Azulado.</p> <p>306P: Azulado. Azulado... ¿Es un color negativo o positivo?</p> <p>307A4: Positivo. Pero dice sobre el pasado. En contra del...</p> <p>308P: Sobre el pasado o sobre lo que no se tiene. Porque no especifica.</p> <p>309A5: Gaviotas. Son blancas en general... ¿no?</p> <p>310P: Efectivamente. Las gaviotas... ¿de qué color son?</p> <p>311 VARIOS: Blancas.</p> <p>312P: Efectivamente. Blancas con un poquito azul... pero blancas. Efectivamente. "Huir a donde se estrellan las mañanas... donde"... ¡Ojo!... otro color... "donde llueve siempre".</p> <p>313A5: Nublado.</p> <p>314P: Nublado... oscuro... gris. Grisáceo. ¿No? ¿Cómo?... perdona... ¿A5?</p> <p>315A5: ¿Cómo has dicho?</p> <p>316P: Gris.</p> <p>317A5: Sí... pero ¿grisáceo?</p> <p>318P: Sí... grisáceo. Algo grisáceo es... azulado – azul... grisáceo – gris. Algo grisáceo.</p> <p>319A4: ¿Cómo se lo escribe?</p> <p>320P: ¿Cómo se escribe grisáceo?</p> <p>321A4: ¿Primero es "s"?</p> <p>322P: ¿Cómo se escribe?</p> <p>323A4: Sí.</p> <p>[[P lo escribe en la pizarra]]</p> <p>324P: Grisáceo. ¿Vale?</p> <p>325A4: Sí.</p> <p>326P: Fijaos... ¿Qué oposición hay? ¿Qué oposición hay? A ver... ¿entre qué dos colores?</p> <p>327A6: Rojo y azul.</p> <p>328A3: Claro y oscuro.</p> <p>329P: Rojo y azul... claro y oscuro. Efectivamente. Colores que demuestran alegría... vida. Y colores que nos tiran hacia la muerte... casi. ¿Sí o no?</p> <p>330A3: Sí.</p> <p>331P: Muy bien. ¿Cómo podríamos...? Me gustaría ahora... que vieseis una transparencia con el poema vosotros. Tres versos solamente tres... cuatro versos... me decís los contrarios. ¿El poema contrario</p>	<p>P guía a los alumnos a encontrar colores más vitalistas y su simbología en el poema: azul y blanco.</p> <p>Surgen algunas dudas léxicas que se resuelven por el contexto del poema y los colores.</p> <p>P usa la pizarra.</p> <p>P pide que elijan dos colores que se opongán para terminar con este tema.</p> <p>A6 y A3 intervienen para terminar este tema.</p> <p>P sintetiza en para demostrar los dos polos en los que se ha movido el poema: vida-muerte. Y pide confirmación.</p> <p>A3 confirma.</p> <p>P aprovecha el trabajo previo de comprensión, interpretación e interacción del poema para que los alumnos produzcan a partir del texto. Primero pide nuevos títulos.</p> <p>Varios alumnos intervienen rápidamente,</p>
--	--

<p>cómo se llamaría?</p> <p>332 A5: Domingo.</p> <p>333 A6: Sábado.</p> <p>334 A3: Yo lo llamaría viernes.</p> <p>335 P: Bueno... cada uno... Domingo... ¿has dicho tú?</p> <p>336 A6: Sábado.</p> <p>337 P: Sábado. A5 ha dicho domingo. Y ella ha dicho viernes.</p> <p>338 A3: Viernes.</p> <p>339 P: ¿Viernes?</p> <p>340 A4: Sábado.</p> <p>341 P: Sábado. Perfecto. Yo diría viernes tarde. Bien... pues... por parejas y por tríos... me gustaría que... o seguidme... porque podéis utilizar el mismo modelo. ¿Cómo sería... qué sería el contrario de "No tenemos tiempo."?</p> <p>342 A4: Tenemos un montón de tiempo libre.</p> <p>343 P: Como vamos un poco mal de tiempo... vamos a hacerlo solamente oral. Hoy no tenemos tiempo. Tenemos un montón de tiempo libre. Hoy no tenemos nada que decirnos ¿A6?</p> <p>344 A6: Tenemos un mogollón de cosas que contarnos.</p> <p>345 P: "Hay tiempo sangrando de los muebles" ¿A2? Tu frase preferida. Intentad buscar que sea un poco poético... ¿vale? Te la piensas. "Carecemos de tiempo"... "Estamos muertos"</p> <p>346 A3: Pisamos tiempo muerte al instante.</p> <p>347 P: Perdón...Pisamos tiempo muerte al instante. A5.</p> <p>348 A5: Tenemos un montón de tiempo para hablar.</p> <p>349 P: Tenemos un montón de tiempo para hablar. "Carecemos de tiempo". "Estamos muertos".</p> <p>350 A3: Tenemos tiempo libre. Estamos vivos.</p> <p>351 P: Estamos vivos. Perfecto. Estamos soñando. "Yo preparo un café que sabe a cierno".</p> <p>352 A4: Yo te preparo tu café preferido.</p> <p>353 P: ¡Aha! Yo te preparo tu café con leche preferido. Con leche. Que sabe a...</p> <p>354 A4: Tu cacao preferido. Chocolate preferido.</p> <p>355 P: Tu chocolate preferido que sabe a...</p> <p>356 A4: No sé.</p> <p>357 P: Ok ¿A6?</p> <p>358 A6: Tú planchas todas las camisas de la semana.</p>	<p>les resulta sencillo ante referentes culturales colectivos (días de la semana y estados de ánimo).</p> <p>P ha ido pidiendo conformación, valorando positivamente las respuestas y ahora ejemplifica con él mismo.</p> <p>P pide un trabajo, en parejas o tríos, oral a partir del texto: lo contrario. Conceptos que ellos pueden gestionar sin problema.</p> <p>P plantea el verso (de más sencillo a más complejo) para que los alumnos lo transformen a positivo.</p> <p>Los alumnos responden fácilmente y las aportaciones se producen de forma fluida. A6 usa una expresión muy coloquial ("mogollón"), motivada por la escena cotidiana que ha presentado el poema.</p> <p>P, utilizando la ironía, intenta que A2 participe ya que es el alumno que más dificultades ha mostrado a la hora de intervenir a partir de poemas.</p> <p>P pide que las intervenciones que sean poéticas.</p> <p>A5 usa "un montón". Como antes A6, usos coloquiales a partir de la presentación de la cotidianidad del poema.</p> <p>Los versos siguen fluyendo, siempre tomando como modelo los versos del poema.</p> <p>P a veces da su versión de esos versos.</p> <p>Vuelve a aparecer léxico muy concreto y común a partir del poema: café con leche, chocolate, etc.</p> <p>Al final A6 usa el humor y P aprovecha las sonrisas de los alumnos para volver a pedir versos más poéticos y líricos. Vuelve a usar conceptos literarios sencillos. Pone ejemplos.</p>
---	--

<p>[[Risas generalizadas]]</p> <p>359P: Intentad buscar el rasgo lírico... el rasgo poético. Tú planchas cantando un bolero todas las camisas de la semana. O tú planchas al mismo tiempo que bailas un tango con la plancha. A ver A2... ¿cómo vamos con lo anterior? “Hay tiempo sangrando de los muebles”. Pasa de ésa... vamos con la siguiente.</p> <p>360A2: Hoy es viernes por la tarde. Lo sabemos y reímos.</p> <p>361P: Perfecto. Lo sabemos y reímos todas las semanas de la vida. Perfecto. ¿A5?</p> <p>362A5: (...) aterrazan de los ojos cómo me alegro de que vamos a poder hablar toda la tarde.</p> <p>363P: Perfecto. A ver.</p> <p>364A5: Es un contrario que no entiende (...) Sobre las cosas... ¿es la continuación de la semana... ¿no?</p> <p>365P: Sí.</p> <p>366A5: Es que vamos a hablar toda la tarde sobre las cosas amables y las más simpáticas. No sé.</p> <p>367P: Vale... perfecto. “Hay tiempo sangrando de los muebles”... ¿a quién se le ocurre algo? A mí... se me ocurre por ejemplo “Hay poetas colgados de las paredes.”... por ejemplo.</p> <p>368A6: Hay un buen disco que pone buena música.</p> <p>369P: Hay un buen disco que pone buena música ¿Algo más?</p> <p>370A3: Hay una luz del sol brillante.</p> <p>371P: Está la luz del sol brillando. Perfecto. ¡Vale!... muy bien. A6... ¿sigues sin que te guste el poema?</p> <p>372A6: ¿Sigo yo?</p> <p>373P: No... digo si ¿sigues... sin que te guste el poema?</p> <p>374A6: Sí... no tiene ningún sentido.</p> <p>375P: Ok</p> <p>376A4: Mmm... sí.</p> <p>377P: Sí... un poco... ¿no?</p> <p>378A4: No... me gusta.</p> <p>379P: ¿A2?</p> <p>380A2: No me gusta... porque parece demasiado verdadero y es un poco triste.</p> <p>381P: Parece demasiado verdadero y es un poco triste. Ok.</p> <p>382A5: Sí... a mí me gusta... porque es real.</p> <p>383P: Es real. Fijaos la diferencia a ti no te gusta porque es verdadero a ti sí porque es</p>	<p>P vuelve a preguntar a A2.</p> <p>A2 propone su verso.</p> <p>P valora positivamente su respuesta y sigue preguntando.</p> <p>A5 explica y justifica su verso aunque duda.</p> <p>P lo valora y confirma.</p> <p>P sigue proponiendo versos y poniendo él algunos ejemplos que sean sencillos.</p> <p>A6 utiliza en sus versos referentes comunes: disco, música.</p> <p>P repite la respuesta de A6 y sigue preguntando otras opciones.</p> <p>P pregunta si gusta el poema. Empieza por A6 que al principio afirmó que no.</p> <p>A6, a pesar de la interacción con el poema, se mantiene en que no tiene ningún sentido. Incluso el tono no es de agrado.</p> <p>P sigue preguntando. Hay opiniones diferentes.</p> <p>A A2 no le gusta porque es demasiado verdadero y triste. En cambio, a A5 le gusta porque es real.</p> <p>P no utiliza argumentos ni a favor ni en contra de las opiniones de los alumnos, en cambio sí que refleja los diferentes puntos de vista entre ambos.</p> <p>P avanza introduciendo otro tema en relación con lo anterior para seguir con el debate: si el poema es un tema poético.</p> <p>A6 en seguida lo niega, en cambio a A4 y A5 sí les ha gustado el poema.</p> <p>A5 habla de que es la verdad.</p> <p>A2 dice que no tajantemente.</p>
--	--

<p>real.</p> <p>384 A5: Sí.</p> <p>385 P: ¿Pensáis que es un tema poético?</p> <p>386 A6: No.</p> <p>387 A4: Sí... claro.</p> <p>388 A5. Es muy cotidiano. Es la verdad.</p> <p>389 P: Cotidiano... la verdad. Tú piensas que no es un tema poético.</p> <p>390 A2: No.</p> <p>391 P: A ver... decidme ¿qué más es poético?</p> <p>392 A6: El amor.</p> <p>393 A4: Esto es el amor. Es sobre amor. Que se ha acabado... pero es sobre amor.</p> <p>394 P: Vosotros pensáis que es amor que sí... se ha acabado.</p> <p>395 A4: Sí... yo creo que sí.</p> <p>396 A6: No.</p> <p>397 A6: Es una semana laborativa que empieza.</p> <p>398 P: Fijaos Yo no sé vosotros... pero yo muchas veces... cuando me levanto un lunes... estoy así [[Gesticula]]</p> <p>[[Sonrisas]]</p> <p>399 A5: Yo también.</p> <p>400 P: A ver... más temas. Más temas poéticos. Grandes temas poéticos.</p> <p>401 A3: La vida.</p> <p>402 P: La vida.</p> <p>403 A6: Bueno... todo lo que apunta Teresa de Calcuta aquí... era... el optimismo... la paz interior... el hogar...</p> <p>404 P: ¿Y esto no es eso también?</p> <p>405 A6: Los niños... el trabajo... abandonarse... equivocarse... los padres...</p> <p>406 P: Sí.</p> <p>407 A6: el deber cumplido... la sonrisa... el camino correcto... el perdón.</p> <p>408 P: Ok. Vamos a ver... ¿qué eso no es esto también? [[Refiriéndose al poema con el que acaban de trabajar]] Quiero decir ahí ¿no aparecen todos estos temas?</p> <p>409 A6: No. Bueno... pero hay muchos.</p> <p>410 P: Muchos... pero allí aparece uno. Puede ser la desilusión... por ejemplo. La decepción. Porque si tú estás en lunes y te levantas... pero vas a hacer un viaje por todo el mundo... la verdad es que no estás así.</p> <p>411 A6: No.</p> <p>412 P: Entonces... la desilusión... la desgana.</p>	<p>P pregunta por temas poéticos. No están de acuerdo en si lo cotidiano es poético. Están de acuerdo que el amor si es un tema poético.</p> <p>A4 Y A6 discrepan sobre si el poema trata sobre el amor.</p> <p>A6 se centra solo en la escena del poema sin llegar a transcender a experiencias universales.</p> <p>P ejemplifica con su propia experiencia. Se vuelve a crear una atmósfera distendida y A5 interviene.</p> <p>P aprovecha para seguir con el tema.</p> <p>A6 nombra el poema anterior (de Teresa de Calcuta) como ejemplo de temas poéticos.</p> <p>El diálogo prosigue ahora centrado en P y A6.</p> <p>P finalmente cierra el pequeño debate con lo que él cree que son los temas principales del poema y lo que sentían los protagonistas poéticos del mismo.</p>
---	---

<p><b>Actividad 4</b></p> <p>413P: Bien... bueno. El amor... me habéis dicho el amor. Os voy a presentar el posiblemente el poema de amor más conocido por la juventud en lengua española. Tanto hispana... hispanoamericana como española. El más conocido de todos: el poema número 20 de un poeta que se llama Pablo Neruda. Posiblemente el poeta más conocido... más famoso del siglo XX en lengua española. ¿Vale? Lo leéis. El poema es solamente a leer... lo leéis con tranquilidad. Es más... cuando lo leáis... lo leo yo.</p> <p>[[Guardan silencio durante la lectura]]</p> <p>414P: Importante... no hay por qué entenderlo todo... sino el sentido general.</p> <p>[[Continúan en silencio unos minutos]]</p> <p>415P: ¿Ya? Bien. ¿Lo habéis entendido? Más o menos. ¿A3? ¿A4? ¿A5? ¿A2? ¿Sí o no?</p> <p>416A2: Sí.</p> <p>417P: Ok. Seguro que nadie tiene dudas de que es un poema. ¿Todo el mundo está de acuerdo?</p> <p>[[Varios asienten]]</p> <p>418P: Bueno... a ver. ¿Alguien me puede decir algo sobre Neruda? ¿Pablo Neruda? Os repito... posiblemente sea el poeta más conocido en lengua española del Siglo XX. Más conocido internacionalmente. Y este poema... ¿perdona?</p> <p>419A5: Del 27. ¿De generación 27?</p> <p>420P: No... que tuvo mucho contacto con algunos de los poetas de la generación del 27. Claro... que se murió...</p> <p>421A5: Más tarde.</p> <p>422P: Se murió mucho más tarde. Se murió en el 73. Pero tuvo contacto porque... él fue chileno. Él era chileno... de Chile. Y ¿qué es lo que pasa? Pues... viajó por todo el mundo... de hecho no sé si habéis visto una película italiana... creo que no es italiana... pero se desarrolla en Italia... que se llama “El cartero y Pablo Neruda.”. Que trata sobre la época que Pablo Neruda vivió en Italia.</p> <p>423A6: El cartero que lleva las cartas a todas las personas en una isla.</p> <p>424P: Efectivamente. Y entre ellos era Pablo Neruda.</p> <p>425A6: El autor de esta película se murió después de esta película.</p>	<p>P presenta el próximo poema. Utiliza el tema del amor, que ya lo había sacado anteriormente.</p> <p>P habla a la clase el poema número 20 de Neruda. Recalca lo famoso que es en el mundo hispano. Pide que lo lean de forma individual.</p> <p>P interrumpe a los alumnos para advertirles la importancia de una lectura extensiva, entendiendo el sentido general.</p> <p>Una vez leído por los alumnos P pide confirmación a todos de que lo han entendido con un “sí o no”.</p> <p>Se ha ido progresando en la clase de poemas menos convencionales a este que es un poema muy famoso, de un autor muy conocido y con el tema central del amor. Todo eso lo hace notar P preguntándoles si tienen claro que se trata de un poema.</p> <p>P antes de una segunda lectura establece un pequeño diálogo sobre Pablo Neruda. A5 aporta información al ser estudiante de Filología, aunque no es exacta.</p> <p>P la corrige y aprovecha para hablar de Neruda, de Chile y de una película. Intenta utilizar referentes colectivos.</p> <p>A6 conoce la película y se establece un pequeño diálogo.</p> <p>P vuelve a centrar el tema en Neruda y Chile. También introduce otra figura quizá conocida por los alumnos: Salvador</p>
---	---

<p>426P: Efectivamente. Bueno... pues este hombre... Pablo Neruda... posiblemente el más importante... era una persona muy activa políticamente... comunista... de hecho estuvo a punto de presentarse su partido en Chile... el partido comunista. Él quería que se presentara el partido a las elecciones presidenciales. Fue senador. Y él... no se quiso presentar y dejó que se presenta Salvador Allende. Dos años más tarde... él murió... antes le habían dado el premio Nobel... y justo cuando él estaba a punto de morir fue cuando mataron a Salvador Allende y Pinochet fue él que tomó el poder en Chile. Pablo Neruda empezó... estos son poemas de su juventud... este pertenece a un libro archiconocido que se llama "Veinte poemas de amor y una canción desesperada"... un poemario archiconocido y el empezó en su juventud con poemas de amor... muy lírico... incluso tuvo una época surrealista. Pero fue evolucionando a cantar la libertad... a cantar al ser humano. Fue un poeta muy comprometido con su época y con su entorno. Y con los movimientos sociales de su época. ¿Bien? Bueno. ¿El poema se entiende bien?</p>	<p>Allende. P intenta contextualizar a Neruda en una realidad conocida para los estudiantes.</p> <p>P empieza a hablar del libro en concreto de este poema. El monólogo prosigue.</p> <p>P finalmente pide confirmación de que se ha entendido bien el poema.</p> <p>Responden varios de forma titubeante con esa primera lectura. Además, es un poema extenso.</p>
<p>[[Murmullos]]</p> <p>427P: Lo voy a leer yo... ¿vale? "Poema número 20. Puedo escribir los versos más tristes esta noche. Escribir... por ejemplo... la noche está estrellada y tiritan azules... los astros... a lo lejos. El viento de la noche gira en el cielo y canta. Puedo escribir los versos más tristes esta noche. Yo la quise y a veces... ella también me quiso. En la noche como ésta... la tuve entre mis brazos. La besé tantas veces bajo el cielo infinito. Ella me quiso. A veces... yo también la quería. ¿Cómo no haber a amar con sus grandes ojos fijos? Puedo escribir los versos más tristes esta noche. Pensar que no la tengo... sentir que la he perdido. Hoy la noche inmensa... más inmensa sin ella. Y el universo cae al alma... como al pasto el rocío. Qué importa que mi amor no pudiera guardarla. La noche está estrellada y ella no está conmigo. Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos. Mi alma no se contenta con haberla querido... como para acercarla... me mirada la busca. Mi corazón la busca y ella ya no está</p>	<p>P recita el poema en voz alta. Esta vez todo seguido y con cierta solemnidad.</p>



<p>conmigo. La misma noche te hace blanquear los mismos árboles. Nosotros... los de entonces... ya no somos los mismos. Ya no la quiero. Es cierto. Pero cuanto antes... mi voz buscaba el viento para tocar su oído. De otro... será de otro. Como antes decides su voz... su cuerpo claro... sus ojos infinitos. Ya no la quiero... es cierto. Pero tal vez... la quiero. Es tan corto el amor y es tan largo el olvido. Porque no sé cómo ésta... la tuve entre mis brazos... mi alma no se contenta con haberla perdido. Aunque éste sea el último dolor que ella me causa y éstos sean los últimos versos que yo le escribo". Alguno de estos versos han pasado a la posterioridad y que pasarán siempre... por ejemplo... por supuesto éste que se repite "Puedo escribir los versos más tristes esta noche." Y también... por ejemplo "de otro... será de otro como antes de mis besos." O por ejemplo... también es muy famoso: "La noche está estrellada y tiritan azules los astros a lo lejos." Y después éste también es muy conocido... que dice "Es tan corto el amor y es tan largo el olvido." ¿Lo entendéis?... el verso éste: "Es tan corto el amor y es tan largo el olvido." Veis... que es un poema que a la juventud española... quizás en esta generación... no lo sé... pero en las anteriores seguro ha sido muy leído... porque quién no ha tenido un amor de juventud así... ¿no? O quien no ha sentido esto y que ha sentido tan mal. O es posible. ¿Os gusta o no?</p> <p>428 A3: Sí.</p> <p>429 A4: Sí.</p> <p>430 P: ¿A3? ¿Os gusta más o menos que el otro?</p> <p>431 A3: Más.</p> <p>432 P: Más que el otro. ¿Y a vosotros?</p> <p>433 A4: No sé. Más típico. ¿No?</p> <p>434 P: Este es más típico.</p> <p>435 A4: Más fácil para entender.</p> <p>436 P: ¿A2... te gusta?</p> <p>437 A2: Sí</p> <p>438 P: Ok... perfecto. Vale... nos hemos conseguido que a A2 le guste algo hoy.</p> <p>[[Risas apagadas]]</p> <p><b>Actividad 5</b></p>	<p>P cuando termina de leer resalta algunos versos por su trascendencia en diferentes generaciones de hispanohablantes.</p> <p>P pide confirmación de que han ido entendiendo esos versos.</p> <p>P pregunta de forma general si les ha gustado el poema.</p> <p>Recibe algunas respuestas afirmativas.</p> <p>P pregunta si les ha gustado más que el anterior.</p> <p>El poema de Neruda, aunque lo reconocen más típico, ha gustado más.</p> <p>No ha habido preguntas sobre léxico. Parece ser que los alumnos, como ha sugerido P, se han centrado más en el significado y sentido generales.</p> <p>La tarea sobre este poema se ha centrado principalmente en la lectura, primero individual y luego en voz alta por parte de un hablante de español como L1, el profesor.</p> <p>P, sin pausa, presenta e inicia la siguiente actividad con el siguiente poema.</p>
--	---

<p>439 P: Vamos a pasar rapidísimamente a un poema que se llama [[Escribe en la pizarra]] “Noche de insomnio y el alba.” “Noche de insomnio y el alba.” Es un poema muy particular. Muy particular. ¿Entiende todo el mundo lo que significa “Noche de insomnio y el alba”?</p> <p>440 A5: Pero ¿qué?</p> <p>441 P: “Noche de insomnio y el alba.” ¿Si entendéis lo que significa “Noche de insomnio”?</p> <p>442 A5: Sí.</p> <p>443 A2: ¿El alba... qué es?</p> <p>444 P: El alba es... ¿qué es el alba?</p> <p>445 A3: Cuando empieza el día.</p> <p>446 A6: Amanecer.</p> <p>447 P: Cuando empieza el día... cuando está amaneciendo. Perfecto. “Noche de insomnio y el alba”. Por eso... creo que muchas veces... el título... como antes lo ha dicho A6... es importante porque te dice cosas sobre lo que vas a encontrar. Entonces vamos a hacer este juego... este es un poema muy particular porque cada verso está formado por una palabra... cada verso es una palabra. Entonces... me gustaría que uno de vosotros salga cada vez y tiene que sin hablar gesticular a ver qué palabra es la siguiente. Y los demás lo tienen que intentar adivinar. ¿Vale?</p> <p>448 A6: Sí.</p> <p>449 P: Pero claro... para que sepáis la palabra tengo que deciros la palabra que es. Empezamos... si le parece bien... con A2.</p> <p>[[Le enseña la palabra]]</p> <p>450 P: ¿Vale? No puedes hablar. Solamente puedes gesticular. Por supuesto... vosotros fijaos en él y en el título. Y la sucesión de versos.</p> <p>451 A3: ¿Pero son verbos?</p> <p>452 P: Es una palabra.</p> <p>[[A2 gesticula]]</p> <p>453 A6: ¿La ventana?</p> <p>454 VARIOS: ¿Sol?</p> <p>455 A6: ¿Dormir? ¿Cama?</p> <p>456 A3: ¿Soñar? ¿Noche?</p> <p>[[Murmullos y risas]]</p> <p>457 P: ¿Noche? Perfecto... Bien. Fijaos... buscad la sucesión.</p> <p>[[A4 es el siguiente en gesticular]]</p> <p>458 A6: Tristeza.</p>	<p>Al ser un fragmento muy breve, P se interesa más en la comprensión de todo el léxico, al necesitar una lectura más intensiva. Por eso empieza preguntando si entienden el título.</p> <p>Surgen las primeras dudas de léxico.</p> <p>P las resuelve con sinónimos contextualizados.</p> <p>P aprovecha para justificar la importancia del título, para que transfieran de sus conocimientos previos en L1 y CL1.</p> <p>P explica también sobre la estructura del poema. Luego explica cómo va a ser la mecánica del juego que van a hacer con el poema.</p> <p>P pide confirmación de que han entendido.</p> <p>A6 confirma.</p> <p>Empiezan el juego: el profesor le enseña la palabra de cada verso a un alumno y éste tiene que gesticular hasta que sus compañeros descubran cuál es.</p> <p>P advierte de que solo valen gestos y la importancia del título y encadenar los versos.</p> <p>P resuelven una duda inicial y comienzan.</p> <p>Al tratarse de gestos y solo decir una palabra, todos los alumnos se animan a lanzar hipótesis cercanas al título.</p> <p>Se crea un ambiente de sonrisas y motivación.</p> <p>Tras unos cuantos intentos lo aciertan y P sigue pidiendo que se concentren en la sucesión del poema.</p> <p>Esta vez lo aciertan más fácilmente y prosigue el juego.</p>
--	---

<p>459 A5: Tristeza.  460 P: No.  461 A6: Depresión.  462 A4: Casi... casi.  463 P: No.  464 A3: La tristeza  465 P: No. Lo ha dicho ella.  466 A3: ¿Triste?  467 P: Triste. Lo ha dicho ella. Triste.  468 A5: Pero ha dicho tristeza.  469 P: Vale. Este es más complicado. ... ¿vale?  470 A6: Asombro.  471 P: No.  472 P: Fijaos en la sucesión. En el poema también. No sólo en los gestos.  473 A6: Nos mira... nos guarda... nos vela. Nos...  474 A3: Más.  475 P: Es solamente una palabra.  476 A3: Menos.  477 A4: ¿Guarda? ¿nos?  478 A6: Indica.  479 P: Nooooo.  480 A3: ¿Lo que has dicho tu antes?  481 A6: Mira. Guarda. Ver. Visto.  482 A3: Ver.  483 P: Visto. Bueno... visto... no. ¡Ojo!... es en el pasado.  484 A6: Vio.  485 P: Pero es en el pasado y está referido a tú.  486 A6: Viste.  487 P: Viste. A ver... esta siguiente os la digo yo... ¿vale? La digo yo mejor... porque es un poco complicado. ¡Ojo!... fijaos en la sucesión. Intentad entender el poema... sino no sirve de nada. "Noche triste viste...".  488 A3: ¿Allí?  489 P: No... es solamente dos letras. Una tras otra.  490 A3: ¿Da?  491 P: ¿Cómo?  492 A4: ¿Un?  493 P: No  494 A6: Ya.  495 P: Ya... efectivamente. Ya. Noche triste viste ya. ¿A6? ... ¿Vale?  [[A6 gesticula]] [[Risas]]  496 A4: ¿Viento? ¿Tormenta?  497 A6: Nooo  498 A4: ¿Aire?  499 A6: muy bien  500 P: Aire. Bien. ¡Ojo!... seguid el ritmo del</p>	<p>P avisa que la siguiente palabra/verso es más compleja.  P insiste en lo importante que es observar lo que ya conocen del poema, en la sucesión, es decir, en poner en práctica sus habilidades lectoras de predicción.</p> <p>Los alumnos siguen planteando hipótesis.</p> <p>A6 al ser la más activa comunicativamente lanza muchas palabras seguidas.</p> <p>Al ser una forma verbal, les cuesta encontrar el tiempo, número y persona.</p> <p>P les advierte que el siguiente es más difícil y que lo interpretará él para facilitar la adivinanza.</p> <p>P y A6 gesticulan y les ayudan con sus explicaciones.</p> <p>Lo descubren con cierta facilidad. Prosigue el juego.</p> <p>Sigue habiendo sonrisas y un ambiente distendido: no hay un único ganador.</p> <p>Continúan con el juego.  P vuelve a advertir de la importancia de seguir el ritmo, la sucesión, del poema.  P escribe en la pizarra, para facilitar ese</p>
--	---

<p>poema. El ritmo y la sucesión. “Noche triste viste ya...” [[Escribe en la pizarra]]</p> <p>501 A5: ...aire...</p> <p>502 P: ¿Vale?</p> <p>503 A6: Sol... techo... Dios.</p> <p>504 A3: Cielo.</p> <p>505 A5: Cielo</p> <p>506 P: Perfecto. ¿Quién no ha participado todavía?</p> <p>507 A6: Tenéis noticia muy buena.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>508 A3: Sí... todos.</p> <p>509 P: No.</p> <p>510 A4: Sí... que sí.</p> <p>511 P: A4... ¿saliste tú? ¿Quién quiere salir? Venga. A2... tu... que tienes muchas ganas de... Fijaos... “Noche triste viste ya...”</p> <p>[[A2 continúa con el juego]]</p> <p>512 P: Muy sencillo.</p> <p>513 A4: Suelo... tierra</p> <p>514 P: Suelo. Suelo. “Noche triste viste ya... aire cielo suelo” y ¿el último? A ver... quién lo hace... que yo no digo nada. A ver... pensad. “Noche triste viste ya... aire cielo suelo...”</p> <p>515 A6: Fuego.</p> <p>516 A5: Fuego.</p> <p>517 P: Nodo</p> <p>518 A3: Son solamente dos letras... ¿no?</p> <p>519 P: Una letra solamente falta. Una palabra que tiene tres letras.</p> <p>520 A6: Solo.</p> <p>521 P: Fijaos que ya ha visto el aire.</p> <p>522 A3: ¿Sol?</p> <p>523 P: No... porque el sol ya lo tiene contemplado en el cielo. Ya ha visto el aire... ya ha visto el cielo... ya ha visto el suelo... ¿y qué nos falta?</p> <p>524 A6: (...)</p> <p>525 P. ¿Qué?</p> <p>526 A6: Amor.</p> <p>527 A4: Agua.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>528 P: Agua. Pero... ¿qué tipo de agua... porque es un poema?</p> <p>529 A5: Mar.</p> <p>530 P: ¡Mar! ¡Claro! Mar. “Noche triste viste...” A ver... bueno... está escrito muy curioso. ¡Fijaos!... nos pensamos que la modernidad es la que se ha inventado los poemas extraños... o estos poemas y éste es de una mujer que nació en 1814. Fijaos que ya se</p>	<p>ritmo, lo que llevan de poema resuelto. Solo falta los dos últimos versos de 8 y P pregunta quién no ha participado con el fin de que todo el mundo se integre. A3 contesta que todos y A4 lo confirma.</p> <p>P vuelve a pedirle a A2, que es el alumno que menos participa, que siga con el juego.</p> <p>P recita todo el poema hasta ahora y A4 le ayuda.</p> <p>Prosiguen los intentos por parte de los alumnos.</p> <p>P les ayuda a que entren en la lógica del poema con la sucesión de aire, cielo, suelo (tierra)...</p> <p>A4 se va acercando al decir “agua” y el tono distendido genera risas.</p> <p>P les recuerda que es un poema, que tendrá que usarse un término más poético para ellos.</p> <p>A5 descubre que es mar y se completan los 8 versos.</p> <p>P explica que fue escrito por una mujer y que nació en 1814 para demostrar que siempre ha habido intentos no convencionales en literatura y arte, como 8 versos seguidos de una sola palabra (podría ser un poema de Instagram actualmente).</p> <p>Pide confirmación de que lo han entendido y lo confirma A5.</p> <p>P lo vuelve a leer y les pide su</p>
---	--

<p>escribían cosas que no son convencionales... ¿no? ¿Lo entendéis?</p> <p>531 A5: Sí.</p> <p>532 P: ¿Cómo lo interpretáis? “Noche triste viste ya... aire... cielo... suelo... mar”.</p> <p>533 A3: Esta mujer vivía cerca del mar... no podía dormir.</p> <p>534 P: ¡Aha!... efectivamente.</p> <p>535 A3: Sufrió el insomnio.</p> <p>536 P: Sufrió el insomnio.</p> <p>537 A3: Y siempre a la mar escribía poemas.</p> <p>538 P: ¡Aha!.. puede ser.</p> <p>539 A3: Y este es uno de ellos.</p> <p>540 P: ¿Alguna otra interpretación?</p> <p>541 A6: Fumaba mucho hachís.</p> <p>[[Sonrisas]]</p> <p>542 P Fumaba mucho hachís. ¿Alguna otra más? Y no es posible que simplemente que el texto... ¡Ojo!... que es muy importante... es muy importante que lo tengamos en cuenta... cuando hay poemas escritos... yo puedo escribir poemas... yo escribo poemas... y no significa que lo que yo escriba sea exactamente lo que me está pasando a mí...sino que cuando yo escribo... el que escribe... el que representa... el que indica o el que sale en el poema... no es el autor... sino es el protagonista poético.</p> <p>543 A4: Sí.</p> <p>544 P: Protagonista poético... ¿vale? Es muy importante... no es el mismo que el autor. A ver... puede ser algo que ella se inventa. Entonces fijaos como dice “Noche triste viste ya” está en la cama... y es una noche de insomnio... pero ve todo. Pasa por todo... por el aire... el cielo... suelo... mar. Eso... ¿cómo se diría en español? ¿Una noche en?... en blanco. Sería sin dormir nada. Una noche en blanco. ¿Vale? Esto sobre todo interesa por una cosa que es la rima. A ver... ¿qué tipo de rima hay? ¿Con qué rima triste? ¿Con qué palabra?</p> <p>[[Murmullos]]</p> <p>545 P: ¿Con qué rima “triste”... con qué palabra del poema?</p> <p>546 A5: “Vista”.</p> <p>547 P: “Viste”. ¿Y con qué rima “ya”?</p> <p>548 A4: “Mar”.</p> <p>549 P: “Mar”. ¿Y “cielo”?</p> <p>550 A6: Con “suelo”.</p> <p>551 P: ¡Perfecto! ¿Entendéis?... triste...viste...</p>	<p>interpretación después de haber jugado y releído el poema.</p> <p>A3 explica su interpretación.</p> <p>P va afirmando y repitiendo para comprensión e interacción del resto.</p> <p>P pide más interpretaciones.</p> <p>A6 usa la ironía para responder.</p> <p>Sigue prevaleciendo el buen humor.</p> <p>P repite lo dicho por A6 y pide más interpretaciones.</p> <p>P aprovecha para hacer una pequeña digresión poética: la diferencia entre autor y protagonista poéticos (yo poético). Es habitual que ni en L1 se tenga claro esa diferencia en poemas líricos e intimistas.</p> <p>A4 afirma que lo entiende.</p> <p>P repite el concepto “protagonista poético”. Sigue con el tema pero ya ejemplificando en el texto.</p> <p>P también aprovecha para introducir algún termino relacionado con el poema y el insomnio: “noche en blanco”.</p> <p>P cambia a hablarles de un nuevo contenido: la rima. Pregunta por rimas dentro del texto.</p> <p>Los alumnos no entienden, necesitan otra explicación.</p> <p>P repite la explicación y pregunta.</p> <p>Los alumnos responden adecuadamente.</p> <p>P hace una recapitulación de lo dicho por los alumnos. Y pide confirmación.</p> <p>A2 y A6 le dan esa confirmación.</p>
--	--

<p>ya... mar... cielo...suelo. ¿Comprendido? ¿Sí o no? ¿A2?</p> <p>552 A2: Sí.</p> <p>553 P: ¿A6?</p> <p>554 A6: Sí.</p> <p><b>Actividad 6</b></p> <p>555 P: Perfecto. El siguiente. ¿Cómo vamos a verificar la rima? La vamos a verificar con una canción... una canción... con una canción</p> <p>556 A4: ¿Pero no tenemos que cantar?</p> <p>557 P: Nooo... solamente escuchar... menos A2... que como hoy está muy participativo... le voy a hacer que cante un poco... porque sé que se lo pide el cuerpo. ¿A que sí... te lo está pidiendo el cuerpo?</p> <p>[[Sonrisas]]</p> <p>558 P: Vamos a ver... es una canción muy sencilla... donde está muy claro cada verso. Igual que en poesía... acordaos... que el origen de la poesía... tal como la entendemos... fue la poesía oral ¿vale? Y fue la poesía con música. Antes no existía poesía sin música... porque la poesía es sinónimo de ritmo y de rima. Entonces... está muy claro en esta canción como cada verso va variando. Es decir... termina un verso y se para un poco. Termina otro verso y se para otro poquito. Nos va a hacer poder descubrir todas las rimas que hay en la canción. Entonces... quiero que todas las palabras que terminan... que todas las palabras finales del verso que riman con la siguiente... quiero que la intentéis copiar ¿vale? Y a ver todas las rimas que conseguís. Por ejemplo... hay en España una canción muy conocida de un grupo que se llama “Loquillo” que dice... “Yo para ser feliz... quiero un camión yo para ser feliz quiero un camión”. Ahí tendríais que anotar “camión”. Así... id anotando la palabra última de cada verso y encontrad rimas con otras de otro verso... ¿vale? Cómo se dice “Yo para ser feliz... quiero un camión.” Y “A mí me gusta mucho el melón”.</p> <p>[[Sonrisas]]</p> <p>559 P: Melón... camión. ¿Vale? ¿Sí o no?</p> <p>560 VARIOS: Sí.</p> <p>561 P: ¿Sí o no A6?</p> <p>562 A6: Sí... sí... perfecto.</p> <p>[[Risas]]</p>	<p>P vuelve a enlazar un texto con otro texto para seguir con un contenido. Pero les dice que esta vez es una canción y repite en 3 ocasiones “canción”.</p> <p>A4 teme que deban cantar.</p> <p>P aclara que solo van a escucharla (aunque usa el humor).</p> <p>P aprovecha para hablarles de que el origen de la poesía fue oral. Todo para volver al concepto de que poesía es ritmo y, quizá, rima. Luego pasa a ejemplificar en esta canción.</p> <p>P les da las indicaciones para la actividad: ir copiando las palabras finales de cada verso en la canción, puesto que aparecen muy marcadas.</p> <p>P para que comprendan mejor lo explicado utiliza el ejemplo de un grupo musical muy conocido en la cultura española, “Loquillo”. Ejemplifica con un estribillo suyo muy famoso, curioso y sencillo. Además, complementa este ejemplo con una rima muy simple para que todos la puedan comprender.</p> <p>P pide confirmación de que han comprendido el ejemplo.</p> <p>Varios alumnos confirman.</p> <p>P pide confirmación específicamente a A6, que se siente más lejana del mundo poético.</p> <p>A6 confirma.</p> <p>Continúa el buen ambiente que se refrenda con el tono de P, los alumnos y con las sonrisas.</p> <p>P pasa ya a hablarles del grupo en concreto de la canción. Comienza usando la ironía y</p>
---	---

<p>563 P: Es una canción de un grupo español actual que se dedica a versionar a hacer a buscar en el folclore español y entonces... esta es una canción del siglo XV.</p> <p>[[Protestas de algunos alumnos]]</p> <p>564 P: Un poco tranquila... pero bueno. No... es una broma.</p> <p>[[De nuevo risas]]</p> <p>565 P: Es una canción de un grupo español... que ya no existe como tal... el grupo. Está su cantante por ahí... haciendo música solo. Un grupo... posiblemente el más conocido... junto con "El último de la fila" de los años ochenta.</p> <p>566 A5: Mecano.</p> <p>567 P: No. Tan conocido como Mecano... posiblemente.</p> <p>568 A3: "Jarabe de Palo".</p> <p>569 P: No... éste es anterior. Yo no sé si habéis oído de la "movida madrileña".</p> <p>570 VARIOS: Sí.</p> <p>571 P: La "movida madrileña" fue un movimiento socio-cultural del que no se sabe muy bien si existió o no... existió en los años ochenta en Madrid. Entonces... acordaos que la dictadura española se acabó en el 76... pues a partir de entonces... empezaron a llegar influencias reales de otros países. Y esto se concretó en la capital en una serie de señores... en una serie de artistas que hacían un arte completamente diferente. En concreto... en España... lo que se empezó a hacer en la música... fue el arte pop. El pop. Música pop. Entonces... entre ellos... un grupo muy influyente se llamaba "Radio Futura"... que empezó con música muy radical y poco a poco fue evolucionando. Este ya es de su final de la carrera. "Radio Futura"... muy conocido en España.</p> <p>572 A6: Yo he visto la película sobre ellos.</p> <p>573 P: ¿El qué?</p> <p>574 A6: Hace no mucho tiempo que he visto una película de protagonista que era lo que montaba toda la Radio y hablaba de sus...</p> <p>575 P: Ahí.</p> <p>576 A6: Cien pasos... se llama. ¿Puede ser?</p> <p>577 P: No lo sé. [[Escribe en la pizarra]]</p> <p>578 P: La canción se titula "Veneno en la piel." ¿Todo el mundo entiende lo que es "veneno"? Un veneno es cuando tú te tomas algo y te mueres.</p>	<p>el humor: diciendo que es una canción muy antigua.</p> <p>Al creer que es una canción del siglo XV algunos alumnos protestan. Luego sonreirán.</p> <p>P ya les explica en serio que es un grupo muy influyente de los años 80.</p> <p>A5 Y A3 proponen algunos grupos musicales de esa época y posterior.</p> <p>P aprovecha para contextualizar y hablar de contenidos culturales: <i>la movida madrileña</i>. También, en esa contextualización, habla de la dictadura española, de su final y de la influencia externa.</p> <p>P una vez explicado el contexto, les habla del grupo de la canción: Radio Futura.</p> <p>A6 interviene para decir que ha visto una película sobre ellos.</p> <p>Se produce un pequeño diálogo con P.</p> <p>P reconduce hacia el título de la canción. Pregunta si se entiende. Se adelanta a las dudas léxicas y explica qué es "veneno".</p> <p>A4 confirma que lo ha entendido.</p>
---	---

<p>579 A4: ¡Ah!</p> <p>580 P: Veneno en la piel significa que es una persona... es una mujer... es una canción sobre una mujer... que todo lo que hace según él es malvado. Es con cierta maldad. Es un veneno que sale. Veneno en la piel... ¿vale? Intentad escuchar las palabras. Se entiende muy bien... creo. Ahí va.</p> <p>[[Suenan la canción]]</p> <p>581 P: A ver... ¿qué habéis entendido? ¿Qué rima?</p> <p>582 A6: Fino y divino. Piel con él.</p> <p>583 P: A ver... fino y divino...fino y divino</p> <p>[[Lo escribe en la pizarra]]</p> <p>584 A6: Piel con él.</p> <p>585 P: Piel ...</p> <p>586 A6: ... con él.</p> <p>587 P: ¿Más? [[Escribe en la pizarra]]</p> <p>588 A6: Bailar... buscar... cenar... mar.</p> <p>589 P: Bailar... cenar...</p> <p>590 A6: Buscar... mar.</p> <p>591 P: ¿Más cosas?</p> <p>592 A6: Caro... paro.</p> <p>593 A5: Cabeza tristeza.</p> <p>594 P: Cabeza... tristeza. ¿Más?</p> <p>595 A6: Caro... paro.</p> <p>596 P: Caro... paro. Cartilla del paro. Caro paro Bien.</p> <p>597 A6: Para camarero había la rima... pero no la encontré.</p> <p>598 P: Bien. ¿A4?</p> <p>599 A6: Asumida... intoxicada.</p> <p>600 A4: Discoteca... muñeca.</p> <p>601 P: Intoxicada. Discoteca... muñeca.</p> <p>602 A6: Que sí... que sí.</p> <p>603 P: Que sí... que sí. ¿Algo más? ¿A2? ¿A3? ¿A5?</p> <p>604 A5: Bar... escapar.</p> <p>605 P: Bar... escapar. Perfecto. Muy bien. A ver con fino... divino ¿A quién se le ocurre otra rima más?</p> <p>606 A3: ¿Divino?</p> <p>607 P: No. Fino... divino</p> <p>608 A3: ¿A qué te refieres?</p> <p>609 P: Divino es una persona...</p> <p>610 A3: Sí... lo sabemos.</p> <p>611 A5: Sí... pero ¿por qué preguntas?</p> <p>612 P: No... os estoy preguntando que si hay alguna otra palabra que sepáis que se pueda hacer otra rima en español con divino... ¿qué otra palabra?</p>	<p>P explica el título y sitúa la acción de la canción.</p> <p>P les dice que se entiende muy bien la letra y que les pide que escuchen las palabras. Escuchan la canción entera en silencio, anotando las palabras finales de cada verso.</p> <p>En cuanto termina la canción P se centra en la tarea asignada.</p> <p>A6 dice dos palabras de la canción que riman. Ha entendido bien cómo era la actividad.</p> <p>P repite dos veces la dupla de palabras y las anota en la pizarra.</p> <p>A6 continúa diciendo más palabras.</p> <p>P las sigue repitiendo y anotando.</p> <p>También interviene A5.</p> <p>Se va repitiendo el proceso puesto que son rimas sencillas y funcionan muy bien al oído.</p> <p>P pide participación a otros alumnos.</p> <p>A4 responde también.</p> <p>P sigue repitiendo y anotando las respuestas.</p> <p>P vuelve a pedir participación a otros alumnos.</p> <p>P pide nuevas rimas a partir de las palabras que riman del texto.</p> <p>Se produce un malentendido ya que no han comprendido las indicaciones de P.</p> <p>P lo vuelve a explicar con más detenimiento.</p> <p>A6 lo comprende y comienza la actividad.</p>
--	---



<p>613 A6: Vino.  614 P: Vino... efectivamente. ¿Con qué más? A ver... ¿alguna más... que os ocurre?  615 A3: Cocino.  616 P: ¿Cómo?  617 A3: Cocino.  618 P: Cocino. Perfecto.  619 A4: Pepino.  620 P: ¿Cómo?  621 A4: Pepino.  622 P: Pepino. Efectivamente. Bien. Y ¿piel?  623 A3: Fiel.  624 P: Fiel. Miel. Bailar... cenar... todos los infinitivos que acaban en “ar”. Es sencillo. ¿Caro... paro? Charo... es un nombre de chica. Charo... Charo ¿vale?  625 A5: Claro.  626 P: Claro. Perfecto. Bien. El texto ...  627 A6 Mero.  628 P: ¿Cómo?  629 A6: Mero... ¿no?  630 P: ¿Mero? ¿Qué es el mero? ¡Ah!... mero te refieres al pescado.  631 P: Vale... os pongo la canción otra vez para que la escuchéis.  [[Vuelven a escuchar la canción]]  632 P: ¿Bien? ¿Más o menos ¿?????. ¿Lo podemos dejar así? ¿Vale?</p>	<p>P da el visto bueno y pide más palabras que rimen nuevas.   A3 y A4 ya lo han entendido y participan.   P repite las respuestas, afirma y sigue preguntando.   P pone más ejemplos, incluso un nombre propio en diminutivo “Charo”.   A6 tiene una duda léxica.   P la resuelve, diciendo que es un pescado.   P no quiere alargar el trabajo con las rimas y les vuelve a poner la canción para que la escuchen de forma libre.   P pregunta si hay alguna duda para así pasar a la última actividad de la sesión.</p>
<p><b>Actividad 7</b></p>	
<p>633 P: Bueno. Pasamos a poemas más pequeños.  [[P les reparte las hojas mientras explica]]  634 P: Vamos a ver. Vamos a leerlos. Quiero que hagáis una cosa... por ejemplo empieza A4 con el primero. Me gustaría que lo leyeras en voz alta. Lo importante es que lo leáis con sentimiento porque es un poema. No como se lee una novela o una noticia en el periódico.  635 A4: “Mar. La mar. El mar. Sólo la mar. ¿Por qué me trajiste... padre... a la ciudad? ¿Por qué me desenterraste del mar? En sueños... la marejada me tira del corazón. Se lo quisiera llevar. Padre... ¿por qué me trajiste acá?”  636 P: Perfecto. Este poema es de Rafael Alberti.  637 A4: ¿Qué significa “desenterraste”?  638 A6: ¿Argentino?  639 P: ¿Cómo?</p>	<p>P explica el cambio de actividad: poemas más pequeños.  P aprovecha que está repartiendo una hoja para cada alumno con los 10 poemas breves, para explicar la dinámica de esta actividad.  P pide a A4 que lea el primer poema en voz alta para la clase. Explica que es un poema y que requiere una lectura especial, “con sentimiento”. Les comenta que un poema no debe leerse de igual modo que se lee una novela o una noticia, con la intención de que los alumnos activen estrategias de su L1 y CL1.  A4 lo lee pausadamente.  P confirma la buena lectura y explica que el autor es Rafael Alberti.  Se producen dudas sobre léxico (A4) y sobre la nacionalidad del autor (A6).</p>

<p>640 A6: ¿Argentino?</p> <p>641 P: No... es español. Desenterrar es cuando alguien se muere... lo entierras en la tierra.</p> <p>642 A5: ¿Desenterrar?</p> <p>643 P: Desenterrar es sacar de la tierra. Es metafórico. ¿Por qué me desenterraste del mar? Él Vivía en el mar y lo echaron del mar.</p> <p>644 A6: Me quitaste.</p> <p>645 P: Bien. ¿Vale? Venga.</p> <p>646 A5: ¿Y Marejada?</p> <p>647 P: Marejada es cuando el mar con el efecto de la luna sube y baja y que es más fuerte. Por el efecto de la luna.</p> <p>648 A5: Ah.</p> <p>649 P: entonces te atrae... te lleva el mar... cuando el mar cambia. A6... ¿el segundo?</p> <p>650 A6: "Llamando al hijo. Cuando tú me llamas... todos los pájaros cantan. La mar y sus caracolas... al corazón lo levantan. Cuando tú me llamas... el cuerpo se sobresalta. Qué es un romero sin sed y no necesita agua. Cuando tú me llamas...no me llamas... la vida se me desgana. Se convierte en árbol". Paso... [[habla en italiano]]... a otro compañero.</p> <p>651 P: ¿Cómo... cómo? ¿Por dónde ibas?</p> <p>652 A6:"Se convierte en un erial que ya no produce nada".</p> <p>653 P: Perfecto.</p> <p>654 A3: ¿Qué es un erial?</p> <p>655 P: Erial es un campo que no tiene nada. No produce nada. ¿Vale? A ver... el tres... por ejemplo A2.</p> <p>656 A2: "Menos tu vientre todo es confuso. Menos tu vientre todo es futuro fugaz... pasado baldío... turbio. Menos tu vientre todo es oculto... menos tu vientre todo inseguro... todo es postrero polvo del mundo. Menos tu vientre todo es oscuro... menos tu vientre claro y profundo".</p> <p>657 P: Perfecto.</p> <p>658 A4: ¿Vientre?</p> <p>659 P: Vientre es esto [[Lo explica con un gesto]]</p> <p>660 A5: Vale.</p> <p>661 A4: ¡Ah!</p> <p>662 P: Miguel Hernández otro gran poeta español que murió en la Guerra Civil Española. Muy amigo de García Lorca. ¿A5?</p> <p>663 A5: Quien también murió durante la Guerra Civil.</p>	<p>P resuelve las dudas con ejemplos.</p> <p>A5 sigue dudando sobre la palabra que ha preguntado A4: "desenterrar".</p> <p>P explica qué significa e introduce que es un uso metafórico y lo explica contextualizando en el poema: "echar de".</p> <p>A6 responde con un sinónimo: "me quitaste", demostrando que lo ha entendido.</p> <p>Vuelven a surgir dudas léxicas con palabras más específicas, "marejada", y P las resuelve contextualizando con ejemplos.</p> <p>P pide a A6 que lea el poema de Carmen Conde.</p> <p>A6 pierde un momento el hilo de la lectura.</p> <p>P le pregunta por dónde iba para que la lectura se ajuste al poema.</p> <p>A6 termina leyendo sin problemas.</p> <p>P vuelve a valorar positivamente la lectura.</p> <p>A3 tiene una duda léxica: "erial".</p> <p>P la resuelve contextualizando con un ejemplo.</p> <p>P pide a A2 que lea el poema de Miguel Hernández.</p> <p>A2 lee pausadamente.</p> <p>P vuelve a valorar muy positivamente la lectura.</p> <p>A4 tiene una duda léxica: "vientre".</p> <p>P le indica con un gesto, tocándose el vientre con la mano.</p> <p>A5 y A4 confirma que lo comprenden.</p> <p>P aprovecha el poema para nombrar al autor. Utiliza dos referentes de la cultura e historia española conocidos por los alumnos: La Guerra Civil y García Lorca.</p> <p>A5 apostilla con una nueva información que relaciona los dos contenidos culturales anteriores.</p> <p>P matiza la información de A5.</p>
---	--

<p>664 P: García Lorca murió justo al empezar y Miguel Hernández murió después... en el '40.</p> <p>665 A5: Buen... comienzo... ¿sí?</p> <p>666 P: Sí.</p> <p>667 A5: "Ahora me dices que no... que la última noche que pasamos juntos... no estabas conmigo. Que no eras tú. Que te confundo con otra... el alcohol. O que torpemente te invento... otra vez el alcohol. Y qué hago yo ahora con este libro de poemas".</p> <p>668 P: Bien. Pasamos... A3... el nueve. José Hierro... un poeta muy importante español... que se murió hace poco.</p> <p>669 A3: "Vida... después de todo... todo ha sido nada... a pesar de que un día lo fue todo. Después de nada... o después de todo... supe que todo no era más que nada. Grito ¡Todo! y el eco dice ¡Nada! Grito ¡Nada! Y el eco dice ¡Todo! Ahora sé que la nada lo era todo... y todo era la ceniza de la nada. No queda nada de lo que fue nada. Era ilusión lo que creía todo y... en definitiva... no era la nada. Qué más da que la nada fuera nada si más nada será... después de todo... después de tanto todo para nada".</p> <p>670 P: José Hierro... "todo y nada"... "grito todo y el eco dice nada". ¡Bien! y ahora leo yo el último... Cartas... Dice "Recibí... soñé... leí... lloré y releí... guardé... olvidé... acordé... busqué... abrí... contesté... negué... ofendí... sellé... envié... esperé... recibí... soñé." ¿Bien? Bueno... pues... ahora... quiero que hagáis lo siguiente... ahora los terminéis de leer todos y yo os voy a dar una hoja. Aquí tenéis... os podéis levantar... muchos colores... lápices... bolígrafos... rotuladores... no tenía más. [[Reparte hojas]] Se trata de que cada uno de vosotros... después de haber leído todos los poemas muy tranquilamente me dibuje...</p> <p>671 A5: ¿Todos?</p> <p>672 P: No... solamente uno. Y que me diga qué representa para él uno de los poemas. Que elija uno y que me lo dibuje. ¿Vale? No ir os a lo típico... porque si no todo el mundo va a hacer el mismo. Entonces intentad que cada uno coja uno y simplemente hay que dibujar aquí... el dibujo y ponerle arriba... "a"... "b" o "c". Por ejemplo... A6 pone "a"... A3 "b"... A2 "c"... "d" y "e"... ¿vale? Simplemente. ¿Lo habéis comprendido? A4... ¿no o sí?</p>	<p>A5 lee el siguiente poema, el cuarto.</p> <p>P da el visto bueno y pide el siguiente poema a A3. Aprovecha para situar cronológicamente al autor: José Hierro.</p> <p>A3 lo lee pausadamente.</p> <p>P muestra gran interés por el poema de José Hierro y repite algunas palabras y versos claves: todo, nada y el eco. P sin detenerse decide él leer el último poema: "Cartas" del brasileño Juárez Álvex. Lo elige porque es un poema muy sencillo y con un léxico muy fácil de comprender. Al terminar pregunta de forma genérica si está bien. P, al no haber preguntas, pasa a la explicación de la actividad: lectura individual de todos los poemas, eligen el que más les gusta y lo dibujan.</p> <p>A5 temerosa pregunta si los diez. P le responde firmemente que no. Prosigue con las indicaciones, que intenten no elegir todos el mismo poema y que intenten ser originales.</p> <p>P vuelve a preguntar en varias ocasiones si van entendiendo las explicaciones.</p> <p>P Insiste en que se trata de un trabajo personal, no realista, de lo que para ellos</p>
---	--

<p>[[Murmullos]]</p> <p>673 P: ¿Vale? ¿Bien? Pues... en un minuto lo termináis de leer y dibujáis que representa para vosotros. ¿Qué representa? No pido un dibujo realista... sino qué representa para vosotros.</p> <p>674 A6: ¿Una de estas poesías?</p> <p>675 P: Una de esas poesías. ¿Qué representa para vosotros? ¿Vale? No quiero dibujos realistas</p> <p>676 A5: ¿Y se puede escribir algo?</p> <p>677 P: También... también... también... pero que no sea... que no me diga... porque ten en cuenta que después nosotros vamos a ver quién adivina qué poema es cada uno. Entonces... que no sea muy claro. A ver... aquí hay rotuladores... bolígrafos... coged y utilizad vosotros... de varios colores. Los dejo aquí.</p> <p>[Lo alumnos cogen los colores y prosiguen leyendo los poemas]</p> <p>678 P: A ver... intentad que sean un poco enigmáticos. Y también que sea un poema que os guste... claro. A ver... cuando hayáis terminado el dibujo quiero que leáis todos los poemas... o intentad leerlos y que me digáis cuál es el que más os gusta.</p> <p>[[Los alumnos continúan con la actividad]]</p> <p>679 P: O los dos que más os gustan. Más que uno nada más... que sean dos. Venga... intentad que sean dos. Y cuando ya tengáis el dibujo... me lo dais. Vamos a hacer una cosa para que sea más dinámico...</p> <p>[[Continúan en silencio]]</p> <p>680 P: ¿Vale? Ponle a... b... c [P se dirige a A4]</p> <p>681 A4: ¿Qué?</p> <p>682 P: A cada dibujo hay que ponerle una letra.</p> <p>683 A4: ¡Ah!... número.</p> <p>684 P: No... letra... letra. "b". El dibujo "b".</p> <p>685 A4: No entiendo nada. ¿Qué tengo que escribir?</p> <p>686 P: "B"... porque ahora después... cuando yo os enseñe... tu tendrás que decir "El "b" es el 5."</p> <p>687 P: ¿Ya... A5?</p> <p>688 A5: No.</p> <p>689 P: ¿Ya... A2? ¿Casi?</p> <p>690 A2: Ya.</p> <p>[[Algunos siguen con la actividad]]</p> <p>691 P: ¿Ya? ¿Y has puesto letra?</p> <p>[[P espera a que terminen todos]]</p>	<p>representa el poema.</p> <p>A6 pide aclaración.</p> <p>P confirma y vuelve a insistir en que sean dibujos personales (subjetivos).</p> <p>A5 pregunta si pueden añadir al dibujo algo de escritura.</p> <p>P confirma que sí, pero que no haya una cita literal o que sea obvio, ya que el juego es adivinarlo después.</p> <p>P les indica donde están los colores para que los cojan.</p> <p>Empieza la lectura y la actividad en sí.</p> <p>P les vuelve a pedir que sean originales (enigmáticos), también en el uso de los colores.</p> <p>P vuelve a insistir en que tiene que ser el poema que más les guste, que también es una actividad lectora.</p> <p>P decide decirles que elijan los dos poemas que más les gusten, aunque solo dibujen uno. Se ha dado cuenta de que son demasiado breves y pueden elegir dos sin problemas.</p> <p>Se produce un malentendido con las letras para identificar el autor de los dibujos.</p> <p>P lo vuelve a explicar. Es algo solo identificativo, han entendido la dinámica de la tarea, pero no las instrucciones sobre cómo identificar el dibujo con el autor de dicho dibujo.</p> <p>Finalmente se resuelve el pequeño problema, verifica que todos han terminado y P va recogiendo los dibujos.</p> <p>P empieza a enseñar los dibujos y los alumnos tienen que ir apuntando a qué poema de los diez se refiere cada uno de ellos.</p> <p>P pregunta siempre "bien" o "vale" para</p>
--	--

<p>692 P: ¿Ya... A2? ¿Vamos? Ponle letra. ¿A6? Ok ¿A3? Ok ¿Tu obra de arte? A ver... empezamos con el número "a". ¡Ojo!... yo os voy a ir enseñando. No decidme nada... sino simplemente... apuntados la letra y el número que vosotros pensáis que sea... ¿vale? A ver... empezamos por éste. No decid nada y buscad.</p> <p>[[Risadas apagadas]]</p> <p>693 P: Es la letra "a"... ¿vale? Poned la letra "a" y el número que sea. ¿Bien? ¿Vale? Este es el "b". ¿Ya?</p> <p>694 A3: No.</p> <p>695 P: ¿Vale? Pasamos. Ahora el "c". No sé si éste es así o es así.</p> <p>[[Sonrisas]]</p> <p>696 A3: Está bien así.</p> <p>697 P: ¿Vale? Parece fácil... pero fijaos como cada uno tiene su forma de ver las cosas. El "d".</p> <p>[[Risadas]]</p> <p>698 A5: ¿"D"?</p> <p>699 P: Sí el "d". ¿Vale? El "e".</p> <p>700 A5: ¿Qué está escrito?</p> <p>701 P: Pone "Atención... demasiado calor." Eso es lo que hay escrito. "Atención... demasiado calor." ¿Vale? Bueno... a ver... empezamos con el "a". ¿Cómo sé qué es?</p> <p>702 A3: El ocho.</p> <p>703 A4: Número ocho.</p> <p>704 P: El de la pizza... ¿no? ¿Sí? Vale. Tengo yo una copia. Estáis todos de acuerdo... ¿no?</p> <p>705 A6: Sí.</p> <p>706 P: Perfecto. El "b"... ¿cuál pensáis que es?</p> <p>707 A6: Vida.</p> <p>708 P: Vida... o sea el número 9.</p> <p>709 A5: ¿No es el seis?</p> <p>710 P: El seis... ¿habéis dicho por ahí? ¿Tú que dices... A2?</p> <p>711 A2: El seis.</p> <p>712 P: El seis. El seis es el de objetos. "Viven a nuestro lado... los ignoramos... nos ignoran. Alguna vez conversan con nosotros" ¿Y cuál es?</p> <p>713 A3: Seis.</p> <p>714 P: El seis: objetos. Bien. Perfecto. El "c". ¿Cuál es... A6?</p> <p>715 A5: También.</p> <p>716 P: ¿El seis también? ¿El seis? ¿Sí?</p> <p>717 A6: No... para mí es "Cartas".</p> <p>718 P: Cartas. Ok ¿Para ti... A3?</p>	<p>pasar al siguiente dibujo. Poco a poco va fluyendo la actividad una vez que los alumnos han comprendido la dinámica.</p> <p>P le pregunta a A3 la orientación del dibujo.</p> <p>A3 responde que está bien así.</p> <p>P además de ir enseñando los dibujos aprovecha para explicar que cada uno tiene su punto de vista (de nuevo subjetividad). Eso sigue creando buen ambiente y sonrisas.</p> <p>A5 pregunta por el texto que acompaña a uno de los dibujos.</p> <p>P lee lo escrito y lo repite. "Atención, demasiado calor".</p> <p>Pasan a la siguiente fase de la actividad donde P muestra los dibujos y los alumnos tienen que ir diciendo el poema que piensan que le corresponde.</p> <p>P muestra los dibujos y los alumnos responden sin un turno determinado. A veces coinciden otras veces no.</p> <p>P usa una palabra clave y sencilla de un poema para referirse a él: "pizza".</p> <p>A6 se refiere al poema de José Hierro con una de las palabras que P resaltó: "vida".</p> <p>P pide a A2 que intervenga.</p> <p>P se refiere con más detenimiento al poema 6, "Objetos" de Octavio Paz, incluso, al ser muy breve, lo recita entero.</p> <p>Prosigue la actividad. Existen muchas coincidencias, pero a veces discrepan en asociar algún dibujo con un poema. Lo cual demuestra que han vertido bastante su subjetividad y no han hecho dibujos realistas tal cual.</p> <p>A6 se refiere al poema por su título: "Cartas".</p>
--	--

<p>719 A3: Seis.  720 P: ¿Cuál es?  721 A2: Seis.  722 P: El seis. Vale. Se ha repetido el seis. El “d”.</p> <p>723 A5: También.  724 A6: Cartas.  725 A: Diez.  726 A2: Para mí también... diez.  727 A4: ¿Diez?  728 P: El diez para vosotros.  729 A4: Con cartas.  730 P: ¿Sí... A2? ¿Sí o no? ¿A3?  731 A5: No... yo creo que es seis también. “Objetos.”  732 P: El seis... “Objetos”. Y entonces... ¿es cuál?  733 A3: El seis.  734 P: Es el seis: Objetos. ¿Y éste? “Demasiado calor”.  735 A3: Cinco.  736 P: El cinco... ¿cuál es el cinco?  737 A4: El ocho.  738 P: ¿El ocho? El de la pizza ¿Cuál? ¿A2... A6?  739 A6: Yo puse siete.  740 P: El siete... ¿cuál es? “Aquí en Madrid...mil novecientos... ¿A2?  741 A2: El cinco.  742 P: El cinco. “Ya no será la paz”. ¿Y cuál es?  743 A5: El ocho.  744 P: El ocho. ¿Cuál es el ocho? El de “solo para decirte que la pizza”. Fijaos... es muy curioso como habéis repetido todos. Habéis hecho dos el mismo y tres el mismo. ¿Por qué? Porque son muy cortitos. Y fijaos como... en principio tendrían que ser iguales... no se parecen en mucho. ¿Este es “Cartas” o éste era el otro?  745 A3: No... éste era “Objetos”.  746 P: “Objetos” también... claro.  747 A3: ¿No se nota?  748 P: A ver... vale.  749 A6: Somos nosotros que no te entendemos. No eres tú.  [[Risas]]  750 P: ¿Qué dos poemas os han gustado? ¿Qué poemas os han gustado?  751 A3: A mí me ha gustado el poema ocho. Sólo para decirte. Es muy corto... pero dice mucho ¿no?  752 P: Y ¿qué más?</p>	<p>P pregunta a A2 y A3 que están menos activos.</p> <p>P vuelve a nombrar un poema por la palabra “pizza”.</p> <p>P se refiere al poema 7 por el primer verso: “Aquí, en Madrid, mil novecientos”, para el poema de Ángel González.</p> <p>P hace referencia al poema 5 también por el primer verso: “Ya no será la paz”, de Ada Salas.</p> <p>P de nuevo utiliza la palabra “pizza” para el poema 8, con el fin de que los alumnos se familiaricen con los poemas.</p> <p>P hace una pequeña recapitulación de los dibujos y poemas escogidos. También vuelve a incidir en las diferencias de los dibujos.  Se resuelven algunas dudas finales que tienen los alumnos.  Se sigue usando el humor.  P, para finalizar la actividad, les va preguntando uno a uno por los dos poemas que más les han gustado de los diez.  A3 elige el poema de la pizza porque es corto pero dice mucho.</p> <p>A A6 el poema “Vida” de José Hierro.</p> <p>P les sigue preguntando y les recuerda que les pidió que eligieran dos poemas. Aunque entiende que están muy cansados, al ser el final de la sesión, y no le exige respuestas muy elaboradas.</p>
---	--

<p>753 A3: No se puede exagerar sí con una (...)  754 P: Y ¿qué más?  755 A6: El nueve también.  756 P: El nueve... el de "Vida". Nueve. ¿Alguno más que os ha gustado? Os he dicho que me dijerais dos por cada uno.  757 A5: A mí... me gusta "Objetos".  758 P: Objetos.  759 A5: Y "Vida".  760 P: "Vida". A2... ¿cuáles te gustan?  761 A2: A mí... el cinco.  762 P: El cinco.  763 A2: Y el seis.  764 P: Y el seis. ¿A4?  765 A4: Cinco... seis y nueve.  766 P: Cinco... seis y nueve. El de "Vida"... el de "ya no será La Paz" y "Objetos" y a ti A3... hemos dicho que dos.  767 A3: Pues... yo he dicho "Solo para decirte"... el ocho y pienso que "Vida" también.  768 P: Ok  769 A3: Pero necesitaría más tiempo para pensar.  770 P: Perfecto... muy bien. En general... ¿os han gustado estos poemas?  771 A4: Sí.  772 A6: Sí.  773 P: ¿En general?  774 A3: Sí.  775 A5: Sí.</p>	<p>A5 dice "Objetos" de Octavio Paz y "Vida" de José Hierro.  P le pregunta a A2.  A2 elige dos poemas muy breves: "Ya no será la paz" de Ada Salas y "Objetos" de Octavio Paz.  P pregunta a A4.  A4 elige tres, ya que es una lectora habitual de poesía: Ya no será la paz" de Ada Salas, "Objetos" de Octavio Paz y "Vida" de José Hierro.  A3 elige "Solo para decirte" de María Naranjo y "Vida" de José Hierro. Aunque advierte que hubiera necesitado más tiempo.  Los poemas que más gustan eran breves y trataban situaciones y léxico cotidianos y conocidos.  Finalmente, P pregunta si les han gustado estos poemas en general (se refiere a los diez poemas de la última hoja). La acogida es positiva puesto que todos dicen que sí les han gustado.</p>
<p><b>Actividad 8</b></p> <p>776 P: Vale. Muy bien. Pues... con esto hemos terminado. Os paso la encuesta... por favor... intentad rellenarla con tranquilidad... que nos quedan 15 minutos todavía de clase.</p>	<p>P les dice que ya han terminado y que rellenan la encuesta final con tranquilidad en los 15 minutos que quedan de clase.</p>

## SESIÓN 4: LITERATURA Y HUMOR

**Alumnos: A1, A2, A3, A4, A5 y A6.**

Observación secuencia didáctica 4 (S4)	Análisis "Literatura y humor"
<p><b>Actividad 1</b></p> <p>001 P: Hoy espero que todo el mundo se vaya de aquí muy contento porque hoy no vamos a trabajar literatura y algún texto que sea muy duro... doloroso y os haga pensar mucho o sobre todo algún texto que os haga sufrir mucho... que trate de la muerte... No... hoy... el título es "Literatura y humor". ¿Pensáis que eso es posible?</p> <p>002 A3: Sí.</p> <p>003 A1: Sí... sí... sí... sí... sí.</p> <p>004 P: ¿Sí? ¿Seguro?</p> <p>005 A1: Seguro.</p> <p>006 P: Bien... perfecto. A ver... ¿quién me diría algún personaje... alguna obra literaria... algo que tenga que ver con la literatura y resulte humorístico... gracioso... algún personaje que a lo mejor os guste mucho... algo? En vuestra lengua... en la literatura universal... intentad hablar... por favor. A ver... ¿quién me dice algo? Por ejemplo... quizás cuando hablamos de literatura... no humor... pero sí que pueden ser con cierto... que sí... que pueden despertar cierta sonrisa. En España es típico Don Quijote y Sancho Panza. Algunas de sus aventuras... si no son humorísticas... son irónicas y que te pueden llevar a la sonrisa. Me imagino que todo el mundo conocerá... y si no lo conocéis... os lo explico yo... la historia de los molinos. La aventura de Don Quijote con los molinos. ¿La conocéis?</p> <p>007 A1: Sí.</p> <p>008 A4: Sí.</p> <p>009 P: Él pensaba que en vez de molinos eran gigantes. Y le atacaban... los molinos... claro... le daban la vuelta etc. etc. ¿Vale? Algún personaje... algo... alguna historia que para vosotros sea u os resulte humorística. ¿Quién me dice algo?</p> <p>010 A2: <i>Candide</i>.</p> <p>011 P: ¿<i>Candide</i>? ¿Qué es?</p> <p>012 A2: De Voltaire.</p> <p>013 P: Ah. ¿Qué es? ¿Una novela?</p>	<p>P, al comenzar la sesión, avisa que hoy van a ver literatura y humor. Lo opone a las clases anteriores que hubo textos para la reflexión en profundidad y con temas no livianos.</p> <p>P pregunta si es posible esta propuesta.</p> <p>A3 y A1 afirman rotundamente.</p> <p>P pide ejemplos en su lengua. Antes ejemplifica con Don Quijote y sus aventuras, que tienen una parte de comedia e ironía.</p> <p>P pregunta si todo el mundo conoce el episodio más conocido de la novela, el de los molinos de viento.</p> <p>A1 y A4 asienten. No obstante, como parece que no todos, P lo relata esquemáticamente.</p> <p>P vuelve a preguntar sobre personajes para ellos divertidos.</p> <p>A2 responde.</p> <p>P pide aclaración.</p> <p>Entre ambos se produce un pequeño diálogo a través de las preguntas de P. De esta forma</p>



<p>014 A2: Una novela... pero es también el nombre un chico que vive historias.</p> <p>015 P: Un chico que vive historia. Perfecto. Muy bien. ¿Y se desarrolla en dónde?</p> <p>016 A2: En Portugal... en Francia y en España.</p> <p>017 P: Es un viajero... ¿no?</p> <p>018 A2: Sí.</p> <p>019 P: Bien. ¿Alguno más que os resulte humorístico o gracioso o divertido simplemente?</p> <p>020 A3: Me gustan los libros de (...). Él escribe <i>science fiction</i>. Y todos sus libros son muy divertidos. Todo el mundo es fantástico y es muy muy divertido.</p> <p>021 P: Son novelas... ¿no?</p> <p>022 A3: Sí.</p> <p>023 P: Muy bien. ¿Alguno más? ¿En vuestra lengua? En italiano... en... ¿No? No os sale ahora ningún personaje que sea...</p> <p>024 A1: No.</p>	<p>A2 está informando.</p> <p>P pide más respuestas.</p> <p>A3 responde usando un termino en inglés y explicando la razón.</p> <p>P pide matización.</p> <p>A3 responde afirmativamente.</p> <p>P sigue preguntando al resto.</p> <p>A1 no tiene respuesta.</p>
<p><b>Actividad 2</b></p>	
<p>025 P: Bien. Bueno... vamos a comenzar viendo una forma literaria... entre comillas... forma literaria que la inventó un personaje... un escritor español muy conocido... llamado Ramón Gómez de la Serna. Él no fue una persona que escribió grandes libros ni fue una persona que ha pasado a la posteridad por ser un gran poeta o un gran novelista... pero era una persona muy conocida en su época y era una persona que se dedicaba a realizar muchas conferencias y escribía de muchas formas y de muchos géneros. Y uno de los géneros que él inventó era una cosa que se llamaba greguerías. Os lo escribo: greguerías. [[Escribe en la pizarra]] Y él decía que la greguerías es igual a humor más metáfora... eso era una greguería... humor + metáfora. Eran siempre muy cortitas. Y él... quizás un poco irónicamente... esto era de un escritor llamado Ramón Gómez de la Serna y quizá él irónicamente decía que en literatura todo... incluso una novela... fijaos lo irónico que era... se podía improvisar. Todo menos una greguería. Claro... una novela con 300 páginas no se puede improvisar... ¿no? Eso tiene que escribirla lentamente... pero él decía que todo se podía improvisar... menos una greguería. Ya veréis ahora cómo las</p>	<p>P empieza a hablar de Gómez de la Serna. Explica el valor artístico y relevancia que tuvo en su época y que sigue teniendo.</p> <p>P se centra en las greguerías. Escribe en la pizarra "greguería: humor + metáfora", para apoyar su explicación. Se centra en su brevedad en comparación con otros géneros más clásicos.</p>

<p>grecuerías son muy cortitas. Es una forma irónica de ver la vida y de ver las cosas. Bueno... vamos a lo siguiente. La actividad va a ser muy sencilla. Para introducirnos en las grecuerías y para que os levantéis y os mováis y os despertéis y voléis... el que sepa. Vamos a hacer lo siguiente. Aquí hay seis grecuerías. Una para cada una de vosotros. Están partidas por la mitad. Imaginaos que una grecuería sería... o por ejemplo... me la invento ahora mismo... es un ejemplo: "El oro es el petróleo de los pobres." Imaginaos que lo parto y digo "El oro es el petróleo" y en otra parte estaría "de los pobres". Hay que buscar las dos partes. Por tanto... cada uno tiene que coger dos tiras y tiene que buscar con el resto de la gente... enseñarle y hacer un intercambio... para al final quedarse con las dos partes... con el principio y el final... ¿vale? ¿Comprendido?... ¿A1? Pues... yo... las dejo aquí... las mezclo un poco para que no y hago juicio levantando y empezáis a buscarlas.</p> <p>[[Los alumnos se levantan y cogen las tiras de papel]]</p> <p>026 P: Cada uno con dos... Dos... las que sean. Empezáis... la leéis tranquilamente si hay algo que no comprendáis... me la decís... me preguntáis...</p> <p>027 A5: ¿Una sortija?</p> <p>028 P: Ah... una sortija es un anillo que se pone en el dedo. Hay veces que las sortijas suelen ser un poco más voluminosas. Un anillo por ejemplo es un anillo de casado... una sortija es un poco más grande. ¿Bien?</p> <p>029 A5: Sí.</p> <p>030 A1: ¿Disparar?</p> <p>031 P: Disparar.</p> <p>032 A1: Ah.</p> <p>033 P: Cómo en francés... ¿no?</p> <p>034 A1: No lo sé.</p> <p>035 P: Disparar. ¿No... A2? ¿Disparar es disparar?</p> <p>036 A2: ¿Pero es como tirar... matar?</p> <p>037 P: No... es el hecho de apuntar y tirar por la pistola. Pero no hay por qué matar. Lo puede disparar y no mata a nadie... ¿no?</p> <p>038 A2: Como en inglés... <i>to aim</i>.</p> <p>039 P: No sé cómo es en inglés.</p> <p>040 A2: <i>To aim</i>.</p> <p>041 P: Es el hecho de coger una pistola y... [[Hace un gesto para ilustrar su explicación]]</p>	<p>P empieza a explicar la actividad. Les pide activación puesto que hay que levantarse para realizarla. Usa un lenguaje un tanto irónico.</p> <p>P utiliza un ejemplo de una grecuería para que comprendan la dinámica de esta actividad lúdica.</p> <p>P pregunta si han ido comprendiendo. Deja el material en la mesa para que ellos se levanten, lo cojan y trabajen en parejas.</p> <p>Los alumnos se movilizan.</p> <p>P sigue con las explicaciones mientras juegan.</p> <p>A5 tiene una duda léxica. P lo explica pormenorizadamente.</p> <p>Siguen las dudas léxicas.</p> <p>P lo intenta resolver usando la L1 y L2 de A2.</p> <p>P tiene que matizar.</p> <p>P gesticula y sigue con la explicación práctica.</p>
--	---

<p>042 A2: ¿Pero tiras también?</p> <p>043 P: También. Disparar y tirar es lo mismo.</p> <p>044 A2: Ah... vale... vale.</p> <p>[[Los alumnos conversan entre ellos durante la actividad]]</p> <p>045 A1: Es que yo tengo la... [[Le muestra P una posible opción correcta]]</p> <p>046 P: ¿Sí?</p> <p>047 A1: Sí.</p> <p>048 P: Puede ser. Yo no digo nada. Comparad y preguntad a otros si ellos están de acuerdo. Y una vez que lo hayáis encontrado... lo tenéis que leer bien... porque lo tenéis que explicar a la clase.</p> <p>[[Murmullos]] [[Continúan con la actividad]]</p> <p>049 P: ¿Vale? ¿Ya está? Necesito que cada uno le explique a la clase cual es el suyo. Venga... empieza por ejemplo...</p> <p>050 A5: ¿Explica o ...?</p> <p>051 P: Lo leéis y... Te pones aquí un poquito más cerca.</p> <p>052 A5: ¿Aquí? Ah... vale.</p> <p>053 P: Perfecto. Así... todo el mundo te ve.</p> <p>054 A5: Genio... el que vive de nada y no se muere.</p> <p>055 P: ¡Ojo!... por favor... ¿estamos todos atentos? ¿Cómo?</p> <p>056 A5: ¿Otra vez?</p> <p>057 P: Por favor.</p> <p>058 A5: Genio... el que vive de nada y no se muere.</p> <p>059 P: Es el genio que vive... el que vive de nada y no se muere. Bien. ¿Cómo lo explicarías? O ¿qué es lo que dirías?</p> <p>060 A5: Pues... de verdad es imposible... ¿no? Vivir de nada y no morir. Y es un genio. Hacerlo. Simplemente. Porque es imposible.</p> <p>061 P: Consigue hacer lo imposible... ¿no? Muy bien. Vale. ¿Te gusta?</p> <p>062 A5: No mucho... pero sí.</p> <p>063 P: Ok ¿A1? ¿Te pones allí A1?</p> <p>[[Risas]]</p> <p>064 A1: Abrir un paraguas es como disparar contra la lluvia.</p> <p>065 P: Abrir un paraguas es como disparar contra la lluvia. A ver ¿cómo nos lo explicarías eso?</p> <p>066 A1: Pues... cuando abres un paraguas... la lluvia que lo toca... dispara al mismo tiempo.</p> <p>067 P: Sí... es como si fuera una lucha entre el agua y el paraguas ¿vale? ¿Te gusta?</p> <p>068 A1: Sí.</p>	<p>Finalmente, A2 lo ha entendido</p> <p>A1 ya ha conseguido unir dos mitades creando una greguería real.</p> <p>P les dice que sigan buscando porque quiere que la corrección sea entre toda la clase.</p> <p>Siguen levantados y trabajando.</p> <p>P le dicen que van a comenzar.</p> <p>A5 empieza.</p> <p>P pide atención y que repita para toda la clase, con el fin de que el aprendizaje se construya de forma global y cooperativo, y no de forma aislado por cada alumno.</p> <p>A 5 lo repite.</p> <p>P lo confirma y le pide explicación.</p> <p>A5 lo explica con precisión.</p> <p>P lo confirma y le pide valoración</p> <p>A5 no contesta con mucha determinación.</p> <p>A1 continúa con su greguería.</p> <p>P lo repite y le pide explicación.</p> <p>A1 da una explicación convincente.</p> <p>P advierte que son muy breves.</p>
---	---

<p>069 P: Son muy cortitos. Son como unas pequeñas ideas que salen. ¿A4?</p> <p>070 A4: Era un pintor tan viejo que se le habían quedado calvos los pinceles.</p> <p>071 P: Ah. ¿Lo entiende todo el mundo?</p> <p>072 A1: No.</p> <p>073 P: Calvo es cuando alguien no tiene pelo.</p> <p>074 A1: Sí.</p> <p>075 P: Entonces... era un pintor tan viejo que los pinceles... un pincel es para pintar... le habían quedado calvos... sin pelo.</p> <p>076 A1: Vale.</p> <p>077 P: ¿Vale? ¿Lo entendéis? ¿Cómo lo explicarías? A ver.</p> <p>078 A4: Con edad... todo se hace más viejo y como él ha usado estos pinceles durante un montón de años... ya son viejos como él.</p> <p>079 P: Y ha habido quizás una... hay tantísima relación entre el pintor y sus pinceles que prácticamente se han convertido en la misma persona y en el mismo tiempo. Bien. ¿Te gusta? Así... así.</p> <p>080 A1: No... yo no. Creo que tengo que pensar.</p> <p>081 P: Ah... tienes que pensar. Bien. Milagro... milagro. ¿A2? ¿Lo tienes que pensar también?</p> <p>082 A2: Sí.</p> <p>083 P: Venga... A6.</p> <p>084 A6: El mío no tiene sentido.</p> <p>085 P: Vamos a ver.</p> <p>086 A6: Empiezo. El mar solo ve viajar... él no ha viajado nunca. O él no ha viajado nunca... el mar solo ve viajar.</p> <p>087 P: Ah. A ver... ¿cómo pensáis que es? A ver... lee la opción a y lee la opción b.</p> <p>088 A6: Él no ha viajado nunca. Mar sólo de viajar.</p> <p>089 P: Sí.</p> <p>090 A6: Mar sólo ve viajar.</p> <p>091 P: El... El mar.</p> <p>092 A6: Pero aquí está él.</p> <p>093 P: Sí... ese.</p> <p>094 A6: El mar sólo ve viajar. Él no ha viajado nunca.</p> <p>095 P: ¿Cuál pensáis que es? ¿La primera o la segunda?</p> <p>096 A3: El mar sólo...</p> <p>097 A6: ... ve viajar</p> <p>098 P: Sólo ve. Ve de mirar... de ver.</p> <p>099 A6: Él no ha viajado nunca. Ah... que el mar es estático.</p>	<p>Continúan con la actividad.</p> <p>P vuelve a preguntar si todo el mundo lo entiende, más allá de quienes lo están explicando.</p> <p>P matiza ciertas explicaciones para una mayor comprensión.</p> <p>A1 dice que no le gusta porque le obliga a pensar.</p> <p>P utiliza la ironía.</p> <p>A2 igual que A2.</p> <p>A6 no le encuentra sentido. No sabe si ha encontrado el orden correcto.</p> <p>P pregunta a la clase.</p> <p>A6 propone entonces una hipótesis.</p> <p>P vuelve a pedir participación al resto.</p> <p>A3 interviene.</p> <p>A6 vuelve a intervenir, pero hay cierta confusión.</p> <p>P aclara el orden y pide a A6 que lo explique.</p>
--	--

<p>100P: Claro... fijaos... que dice “el mar sólo ve viajar... porque él no ha viajado nunca.” ¿Cómo lo explicarías... A6?</p> <p>101A6: Que el mar ve mucha gente que viaja... pero como él no puede viajar... sigue mirando la gente viajando.</p> <p>102P: Efectivamente. El mar es o para pescar o para bañarse o para transportarse. En cambio... él siempre es estático. En cierto modo... es un poco frustrante. ¿No? Digo yo ¿Sí o no?</p> <p>103A6: Sí.</p> <p>104P: ¿Te gusta? ¿Te parece interesante?</p> <p>105A6: Ahora... que he entendido el sentido... sí.</p> <p>106P: Al principio es un poco difícil. A ver... los pensadores. ... A ver A2... no pienses mucho... a ver si la cabeza va a explotar.</p> <p>107A2: Un diario por si llega una visita que tragedia. O que tragedia... un diario por si llega una visita.</p> <p>108P: No... no... lo tenéis que mezclar. No... no es ese. Es complicado. Es que estos dos eran los más complicados.</p> <p>[[A2 y A3 intercambian papeletas]]</p> <p>109P: A ver ahora. A2. A ver ahora con esos dos nuevos.</p> <p>110A3: Envejecían sus manos y no envejecían sus sortijas... que tragedia. ¿O no?</p> <p>111P: Al revés. Léelo otra vez. Este es muy interesante.</p> <p>112A3: Que tragedia... envejecían sus manos... y no envejecían sus sortijas.</p> <p>113A5: ¿Qué es una sortija?</p> <p>114P: Una sortija es un anillo que te pones aquí... pero más voluminoso. Y dice... ¡Que tragedia! ¿Entiende todo el mundo lo que significa “¡Que tragedia!”?</p> <p>115A5: ¿Otra vez puedes...?</p> <p>116A3: ¡Que tragedia! Envejecían sus manos y no envejecían sus sortijas.</p> <p>117P: ¿Entiende todo el mundo qué significa envejecer?</p> <p>118A4: No.</p> <p>119A1: No.</p> <p>120A5: Sí.</p> <p>121P: Envejecer es ir haciéndose más mayor... más viejo. Dice... ¡Que tragedia! Es solamente un destello... una idea... no es algo que intenta cambiar el mundo. Dice “¡Zas!”... dice ¡Que tragedia! Envejecían sus manos... sus manos se hacían viejas... pero en cambio... las</p>	<p>A6 lo explica.</p> <p>P lo confirma y matiza la explicación de A6.</p> <p>P vuelve a preguntar sobre la greguería que ha sido la más confusa. A6 parece que lo entiende. Y dice que le gusta ahora.</p> <p>P, usando el humor, le pregunta a A2.</p> <p>A2 y A3 se habían equivocado y subsanan el error tras la apreciación de P.</p> <p>A3 al final lo logra entender bien.</p> <p>A5 tiene la duda léxica de “sortija”, ya explicado antes.</p> <p>Esa greguería también genera confusión: A5 pide repetir y A4 y A1 tienen dudas léxicas.</p> <p>P lo explica y también explica el significado y el humor de la greguería con una onomatopeya.</p>
--	---

<p>sortijas estaban siempre igual.</p> <p>122 A6: O sea el hombre...</p> <p>123 P: O la mujer.</p> <p>124 A6: Sí... en general... la gente cambia su aspecto físico... las cosas... no.</p> <p>125 A3: No.</p> <p>126 P: Las joyas... se supone que cuanto son mejores... son más duraderas. Claro... claro. Las joyas de la corona de la Reina de Inglaterra.</p> <p>127 A4: Como el vino.</p> <p>128 P: Como el vino. Pero... el vino depende. El vino... cuando pasa mucho tiempo... de hecho... hay un dicho en España que dice que el vino y las mujeres... cuanto más tiempo... mejor. Dicen. Es un dicho español.</p> <p>129 A6: Pero el vino llega a devenir vinagre.</p> <p>130 P: Llega a convertirse en vinagre. Y las mujeres... hay mujeres que también.</p> <p>131 A6: Yo prefiero el jamón viejo.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>132 P: Bien. A ver. Perfecto. ¿Te gusta?</p> <p>133 A3: No.</p> <p>134 P: ¿No? ¿Por qué?</p> <p>135 A3: Porque no pienso que el envejecimiento sea una tragedia.</p> <p>136 P: Pero él no está diciendo... claro... pensad que es un “¡Que tragedia!” irónico... no es que el hombre quiera decir... ¡oh... Dios mío! Fijaos que una greguería es siempre metáfora más humor... es siempre un punto de vista humorístico. Claro... cuando dice “¡Que tragedia!”... se está metiendo con la gente que está muy obsesionada con envejecer. Hay que jugar un poquitín con los significados. Las cosas no siempre son en literatura como parece o como pensamos a la primera... sino siempre sugieren cosas. A2... a ver... el pensador.</p> <p>137 A2: Los nudistas... llevan en la mano un diario por si llega una visita.</p> <p>138 P: Eso es. ¿Lo puedes leer un poco más alto?</p> <p>139 A2: Los nudistas llevan en la mano un diario por si llega una visita.</p> <p>140 P: Los nudistas. ¿Todos sabéis lo que son los nudistas? La gente que practica... no que está desnuda... sino que practica el nudismo. Dice... que los nudistas llevan siempre un diario... ¿sabe todo el mundo qué es un diario?</p> <p>141 A4: Sí.</p>	<p>A partir de la greguería se genera un pequeño diálogo sobre el envejecimiento entre A6, A3, A4 y P.</p> <p>P pide una valoración. A3 dice que no le gusta porque no está de acuerdo con la greguería.</p> <p>P matiza y deja claro que siempre hay un punto de humor y de ironía en estas propuestas.</p> <p>P pide a A2 la suya.</p> <p>A2 lo dice correctamente. P le pide que lo leo más alto para que todo el mundo lo oiga.</p> <p>P explica con más detenimiento el texto.</p>
---	---

<p>142P: ¿Un periódico? Lleva un diario por si de repente llega visita. ¿Qué es lo que va a hacer con el diario ése?</p> <p>143A6: O se cobren o se apunten.</p> <p>144P: ¿O se qué?</p> <p>145A6: O se cobran o se...</p> <p>146P: O se cubren. ¡Efectivamente! Se cubren... se cubren.</p> <p>147A6: O se apuntan.</p> <p>148P: O se apuntan. Se cubren. Fijaos... porque... ¿Por qué? A ver.</p> <p>149A2: Quizás para disimular parte del cuerpo cuando llega visita.</p> <p>150P: Ah... pero fijaos... dice cuando llega una visita. Se supone que tú eres nudista y a lo mejor... la visita no es nudista. Entonces... es la manera de decir "Bueno... vale" y como quitarle un poquitín de importancia a la situación. ¿Vale? ¿Lo entendéis o no? ¿Sí? A2 ¿seguro? ¿A3?</p> <p>151A2: Sí.</p> <p>152A3: Sí.</p> <p>153P: Y ¿qué tal? ¿Qué te parece? ¿Te parece original?</p> <p>154A2: Sí... pero es la verdad. [[Algunos ríen]]</p> <p>155P: Es la verdad. Ok. Vale... perfecto. Está muy bien.</p> <p>156A6: Tú eres nudista.</p> <p>157A2: Yo no. [[Murmullos y risas]]</p> <p><b>Actividad 3</b></p> <p>158P: Vamos a ver dos textos. Quiero que los leáis con tranquilidad... que todo el mundo se queja en los cuestionarios... lo cual está muy bien. Yo quiero que en los cuestionarios que yo os doy... que seáis críticos... ¿vale? Para poder ir aprendiendo cosas... ¿vale? Y lo que yo quiero es que tenga validez para hacerlo con otros alumnos. Yo no quiero que todo el mundo diga "Oh... esto está todo muy bien." Quiero que seáis críticos. Bien... vamos a ver con tranquilidad estos dos textos. Son textos que tienen cierto humor. Pero ¡ajo!... muy importante... muy... muy importante... cuando uno lee... como ya dijimos el otro día... un texto literario... ¿lo lee igual que otro tipo de texto? Cuando yo leo un texto de literatura... yo... me acerco... ¿lo leo igual</p>	<p>A6 interviene, pero hay una confusión léxica.</p> <p>P utiliza el vocablo correcto para que A6 vea la diferencia.</p> <p>P, tras otra pequeña explicación de estos textos que son más sutiles, pide confirmación de que se ha entendido. A2 y A3 lo confirman.</p> <p>P vuelve a pedir valoración, pero usando alguna palabra facilitadora: "original". A2 dice que sí. Es una greguería que ha hecho gracia al tratar el tema de los nudistas.</p> <p>Incluso A6 pregunta a A2 por el tema, entre humor.</p> <p>P empieza con la siguiente actividad, donde van a leer dos textos. También se refiere a que los lean despacio, ya que en los cuestionarios finales de cada sesión había críticas a que no había suficiente tiempo para las lecturas y a la premura de algunas de las actividades a partir de los textos.</p> <p>P explica que son textos con cierta carga de humor. También vuelve a incidir en una lectura particular de la literatura.</p> <p>P pone el ejemplo de los medicamentos para</p>
---	--

<p>como por ejemplo un periódico?</p> <p>159A1: No.</p> <p>160P: O por ejemplo las instrucciones sobre de un medicamento. ¿Yo lo leo igual?</p> <p>161A4: No.</p> <p>162P: Porque fijaos... que el texto de un medicamento interesa todo perfectamente. Yo no puedo decir que se me ha olvidado cuántas tomas puedo hacer al día. Tengo que leerlo todo puntualmente. En cambio... cuando uno lee literatura... no importa conocer todas las palabras... sino que lo que importa es conocer el sentido. ¿Vale? Es lo que se llama lectura extensiva. Extensiva... con “x”. [[Escribe en la pizarra]] Lectura extensiva versus... contra lectura intensiva. En la lectura intensiva interesa leerlo todo perfectamente. Aquí... interesa el sentido. ¿Qué nos sugiere? ¿Qué nos dice el escritor? Muy importante ahora tener estos dos textos... sobre todo el primero. Que hay muchas palabras que yo... ni siquiera... sé que significan... pero no importa... porque puedo sacar el sentido general. Uno y dos ¿Vale? Leedlo con tranquilidad.</p> <p>[[Reparte las hojas con los textos]]</p> <p>163P: Las chicas primero. Los belgas y franceses después. Leedlo con tranquilidad.</p> <p>[[Guardan silencio]]</p> <p>164P: Solamente una cosa: “arreciar” significa... “arreciar” es más fuerte. [[Escribe en la pizarra]] La tormenta arrecia es que la tormenta es cada vez más fuerte... más intensa. “Arreciar” es más intenso. La tormenta arrecia... se hace más intensa. ¿Vale?</p> <p>165A1: ¿Hay otro intensificar o algo así?</p> <p>166P: Que se intensifica... sí. Pero sobre todo arreciar es con respecto a las acciones meteorológicas.</p> <p>[[Continúan silencio mientras leen]]</p> <p>167P: Irse a pique... por si alguien no sabe es que el barco se va a hundir.</p> <p>168A2: ¿Se va a...?</p> <p>169P: A hundir. Se va a hundir.</p> <p>170A6: Ay...ay... ay.</p> <p>171A4: Verdadero.</p> <p>172P:¿Cuál? ¿El primero o...?</p> <p>173A4: No... el título... siempre (...)</p> <p>[[Risas y de nuevo silencio]]</p> <p>174P: ¿Ya?</p>	<p>oponerla a la literatura.</p> <p>P se refiere explícitamente, y los explica, los conceptos lectura extensiva e intensiva; a la importancia del sentido en la primera, que es la literaria. Todo esto tiene una gran importancia a la hora de decodificar un texto, sobre todo, en cuanto al léxico.</p> <p>P repite que lean los textos con tranquilidad. Reparte las hojas.</p> <p>P antes de lectura explica algún vocablo importante para la comprensión del microrrelato.</p> <p>A1 tiene dudas y P se las aclara.</p> <p>P vuelve a adelantarse a otra posible duda léxica.</p> <p>Continúan leyendo y haciendo comentarios sobre lo que leen.</p> <p>P va preguntando si tienen dudas de comprensión.</p> <p>A1 no lo ha entendido y decide leerlo otra vez.</p>
--	---



<p>[[Continúan leyendo]]</p> <p>175 P: No entiendes... ¿A1? ¿El segundo no?</p> <p>176 A1: El segundo no. Voy a leerlo otra vez</p> <p>177 P: A2 ¿has terminado? ¿No?</p> <p>[[Siguen leyendo]]</p> <p>178 P: ¿Sabes lo que es... A1... una barra de bar?</p> <p>179 A1: No.</p> <p>180 P: Una barra de bar es... cuando tú vas a un bar... tú estás en un lado y el camarero está en el otro lado. Pues... esto que está entre los dos... en donde que se ponen las copas... es la barra del bar. ¿Vale? ¿Sí o no?</p> <p>181 A1: Sí.</p> <p>182 P: ¿Ya... A4? ¿Os gusta?</p> <p>183 A4: Sí... solo uno... el segundo.</p> <p>184 P: El segundo más que el primero. ¿A ti... A3? ¿Cuál de los dos te gusta más?</p> <p>185 A3: A mí me gustan ambos.</p> <p>186 P: ¿Ambos también A5?</p> <p>187 A5: Sí... a mí.</p> <p>188 P: ¿Ambos también? ¿A6?</p> <p>189 A6: Me encanta el primero pero quiero sacar un día el carné del barco ya conozco muchas palabras y me parece un artículo de subnormales el segundo.</p> <p>190 P: [[Se sonríe]] ¿Por qué todo aquello que no ves convencional es de subnormales? Sin duda es una historia surrealista... ¿no?</p> <p>191 A6: No... esto es alguien... o tiene la regla... si es una mujer o es un hombre con una mala leche... [[Se ríe]]</p> <p>192 P: Pero es que... vamos a ver... A6. No es una historia de alguien. Lo que hay en el texto... no se va a producir nunca en la realidad. Es que eso es la literatura. La literatura no es la realidad. Entonces... hay que meterse simplemente en la historia e intentar divertirse. No decir... eso es imposible... eso es subnormal... que también... la situación de arriba es imposible... porque se supone que...</p> <p>193 A6: Yo creo que no son muy normales las dos. Yo cuando tengo mala leche voy a la barra y una camarera no sabe hacer su trabajo... puedo contestar mal. Pero porque yo tenga mala leche.</p> <p>194 P: Claro... pero fíjate que esto no...</p> <p>195 A4: Habla con sí mismo ¿no?</p> <p>196 P: Está hablando consigo mismo. ¿Es que no sé si lo habéis entendido bien entonces?</p> <p>197 A6: No... entonces no.</p> <p>198 P: Ah... bien. Vamos a ver si lo entendemos.</p>	<p>P vuelve a adelantarse a dudas léxicas claves.</p> <p>P, una vez que lo han leído, empieza preguntando por la valoración. A A1 le gustan; a A4 solo el segundo; a A3 y A5 ambos; a A6 le encanta el primero y el segundo opina que es “de subnormales”.</p> <p>P, a partir del comentario de A6, comienza con algunas preguntas, introduciendo el concepto surrealista. A6 responde con su visión del mundo.</p> <p>La conversación continúa.</p> <p>A4 interviene para pedir confirmación. P responde y pregunta, tras su explicación si lo han entendido bien. A6 reconoce que lo había interpretado diferente. P entonces decide explicar ambos de forma detallada, ya que ha habido problemas de comprensión y será necesario para seguir avanzando.</p>
---	---

<p>El primero ¿lo entendéis bien? ¿Todo el mundo... más o menos? En sentido general. Claro... dice “arriad el foque.” Yo sé que el foque es una de las velas... pero no sé más. Arriad... significa levantar el foque... levantarlo “ordena el capitán”...”arriad el foque... repite el segundo”. El segundo ¿entiende todo el mundo qué es? El ayudante del capitán. “Orzad a estribor”... yo creo que es torcer. Creo que es torcer. Tampoco lo sé. A estribor y babor... estribor... derecha... izquierda... adelante y detrás. No sé. Son palabras muy técnicas de navegación... como ha dicho A6... que las piden para sacarse el patrón de embarcaciones que es como se llama aquí el carné... el patrón de embarcaciones. Cuidado con el bauprés. No tengo ni idea que es el bauprés. No tengo ni idea. Dice el capitán “el bauprés”... dice el segundo... “Abrid el palo de mesana.” El palo es lo que sujeta la vela. Yo creo que el palo... o sea... creo que es el palo principal... tampoco no tengo ni idea. El palo de mesana. Entretanto... la tormenta arrecia... y los marineros corremos de un lado al otro de la cubierta. ¿Entiende todo el mundo lo que es la cubierta? ¿Sí? Es la parte de arriba del barco. Efectivamente. Desconcertados... significa que no saben ni en donde están. Si no encontramos pronto un diccionario... nos vamos a pique sin remedio... ¿vale? Ese más o menos comprendido. “A pique” significa “nos hundimos” y “sin remedio” significa que no los salva nadie. El segundo. Dice... “siempre hay una disculpa para salir a beber”. Siempre hay una disculpa. Dice... ¡Ojo!... “me compré una barra de bar... porque quería dejar de salir a beber por ahí”. Él se compró una barra. Una barra de bar. Uno se compra la barra y también con las bebidas... licores etc. Nada más montarla... es decir... cuando la instalé... cuando la puse en mi casa... me puse a un lado de la barra... es muy importante aquí... el juego de un lado y otro... porque en un lado está siempre el camarero y en el otro está el cliente. Dice... me puse a un lado de la barra y pedí una cerveza. ¿En qué lado estaba? ¿En el del cliente o en el del camarero?</p> <p>199 A5: El cliente. 200 P: ¿Y hay alguien al otro lado?</p>	<p>P va repitiendo el texto al mismo tiempo que va explicando. Deja claro que hay palabras que no son claves para comprender el sentido y significado del texto, que por el contexto se puede encontrar.</p> <p>P sigue explicando ambos textos y para ello sigue leyendo y deteniéndose en las palabras más complejas o las que más puede aportar significación a ambas historias. No pregunta de forma directa hasta que no lo explique todo.</p> <p>P pregunta sobre el segundo texto para que los alumnos, con la interacción, comprendan mejor el sentido.</p> <p>P explica de nuevo el texto de forma detallada, casi palabra por palabra, puesto</p>
---	---

<p>201 Varios: No.</p> <p>202 P: No... bien. No había nadie... A1... ¿vale?</p> <p>203 A1: Sí... Sí.</p> <p>204 P: Dice... “y pedí una cerveza”. Fui al otro lado y pregunté “¿Con alcohol o sin alcohol?”. Claro... es un monólogo o es una historia de doble personalidad en este momento. Y de pronto se pone aquí “¿Sin alcohol o con alcohol?” Otra vez... me cambié del sitio y contesté “Con alcohol... ¡imbécil!”. Claro... él mismo se está insultando a sí mismo. Es como una situación que no tiene ningún tipo de problemas... él la está creando conflictiva. Imbécil. “Imbécil será usted.” Ya desde el otro lado. “A mí... nadie me trata así.” contesté. Y entonces... ya la locura máxima dice “Me voy a otro bar.” O sea... cuando realmente... este es su bar y aparte... ni siquiera es un bar. “Y al salir di un portazo. Y allí... quedó el otro...”</p> <p>205 A2: ¿Qué es eso?</p> <p>206 P: ¿Un portazo? Que yo me voy al final enfadado... eso es un portazo [[Lo explica escenificándolo]]</p> <p>207 A2: Ah.</p> <p>208 P: “Al final... di un portazo y allí quedó el otro”... que es mentira... que es su imaginación... “con su mierda de negocio”. ¿Entiende todo el mundo qué es mierda de negocio? ¿Sí? Con su mierda de bar. De bar que es una excusa para salir y para beber. ¿Vale? ¿Sí o no?</p> <p>209 A2: Sí... pero ¿qué significa? ¿Tiene una significación?</p> <p>210 P: Por ejemplo... A4... ¿qué significa?</p> <p>211 A4: No significa nada... Al hombre gusta salir al bar y beber... no sé... con amigos... algo así... quería dejarlo y se ha comprado una barra para no salir por las noches. Pero si te gusta salir... siempre vas a encontrar alguna razón para hacerlo. Y él no tenía ninguna razón para hacerlo... entonces... ha creado una.</p> <p>212 P: Efectivamente. Él se inventó una autojustificación. El justificó... Él se quería ir... pero él decía... esto no está bien... que gasto mucho dinero... que mi familia tal y tal... Se inventó toda esta paranoia para poder salir. Es decir... la significación ¿cuál es?... pues un detalle... una anécdota. Quizás la literatura como evasión... como olvidarse un poquitín de los problemas tan importantes... a veces...</p>	<p>que al ser un microrrelato es breve.</p> <p>A2 tiene otra duda léxica.</p> <p>P lo explica y lo representa.</p> <p>P vuelve al texto para terminar su explicación.</p> <p>A2 lo comprende pero no le encuentra un significado, un sentido.</p> <p>P pide intervenciones al respecto.</p> <p>A4 da su interpretación.</p> <p>P la confirma y matiza esta interpretación.</p> <p>P les habla del significado de evasión que también tiene la literatura.</p> <p>A6 dice que sigue pensando igual.</p> <p>P pasa a pregunta a A2.</p>
--	---

<p>y leer algo que no sean tan importante o tan relevante. ¿Vale? A6... ¿qué pasa?</p> <p>213 A6: Nada.</p> <p>214 P: Bien... ¿lo has comprendido ya ahora? ¿El sentido?</p> <p>215 A6: Sigo con el mismo pensamiento.</p> <p>216 P: ¿Sigues con el mismo pensamiento? A2... ¿qué te parece? ¿Cuál de los dos te gusta más?</p> <p>217 A2: El dos.</p> <p>218 P: El dos... ¿por qué?</p> <p>219 A2: Porque es un poco retrato de mi vida.</p> <p>220 P: El retrato de tu vida. Ok. El buscar excusas ¿no?</p> <p>221 A2: Yo siempre tengo una disculpa para hacerlo.</p> <p>222 P: Ok. ¿A ti... A1?</p> <p>223 A1: Prefiero el primero.</p> <p>224 P: El primero. Bien. Perfecto. Vamos ahora en cinco minutos... ¡Ojo! que ahora necesito de vuestra imaginación. A6... imaginación. Bien... ahora se trata de vosotros... por ejemplo... no... como os dé la gana... es decir... os organizáis como queráis... hacéis dos grupos. Y uno tiene que representar... claro que las dos son representables. Uno tiene que representar uno y el otro tiene que representar el otro. ¿Entiende todo el mundo cómo? No sé... eso... cada grupo se lo tiene que inventar. ¿Entiende todo el mundo lo que significa la palabra representar? ¿Sí... A6? ¿Sí?</p> <p>225 A6: Sí.</p> <p>226 P: Representar... digamos... es escenificar... dramatizar hacer teatro con este texto. ¿Bien?</p> <p>227 A1: No... entonces... no lo entiendo.</p> <p>228 P: ¿Pero lo has entendido?</p> <p>229 A1: No.</p> <p>230 P: Eso significa... Ves que aquí aparece una situación.</p> <p>231 A1: Sí.</p> <p>232 P: Tú tienes que ser partícipe de esta situación y hacerla con tus compañeros. Si tú eres el primero... pues tú te tienes que imaginar que estás en el barco como queráis. Uno hace de narrador... otro tal... vuestra imaginación... vuestras ideas y vuestra manera de construir la historia. ¿Vale? ¿Sí o no? Os organizáis como queráis. Quizás a los que les guste un texto que hagan ése o el</p>	<p>A2 ambos le gusta.</p> <p>P le pide que lo argumente.</p> <p>A2 responde argumentando con humor.</p> <p>P pide que siga explicando.</p> <p>A2 amplía.</p> <p>P continúa con el turno de valoraciones.</p> <p>A1 prefiere el primero.</p> <p>P les indica que ahora tendrán que dramatizar en grupos ambos textos, cada grupo uno. Le deja la organización de los grupos a ellos mismos. Incide en que ambos son representables, usando la imaginación.</p> <p>P pregunta a todos si lo han entendido, especialmente a A6 que es quien más dudas tiene con las propuestas creativas.</p> <p>P usa sinónimos de representar, para llegar a decir “hacer teatro”, que es bastante universal.</p> <p>A1, no obstante, no lo entiende.</p> <p>P vuelve a explicarlo, con ejemplos.</p> <p>A1 por fin lo entiende: usa la palabra “teatro”.</p> <p>Los alumnos no terminan de conectar. Al principio la propuesta le está costando.</p> <p>Se siguen organizando.</p>
--	--

<p>otro o lo que quieran. Como queráis.</p> <p>233 A1: Entonces... vamos a hacer un pequeño teatro.</p> <p>234 P: Eso sería. Cada grupo un texto. Pero en cinco minutos. A ver... ¿cómo os organizáis? Vamos... vosotros... lo que le guste a uno y a otro... como queráis.</p> <p>[[Murmullos]]</p> <p>235 A5: A lo mejor... ambos grupos van a representar los dos textos.</p> <p>236 P: No... porque yo quiero que un grupo represente uno y el otro grupo represente el otro. Como a unos les ha gustado más un texto y a otros otro... cada uno... por lógica... ya que es tan complicado organizarse... pues... al que le guste por ejemplo el texto del naufragio... que se ponga en un grupo y al que le guste el otro... pues... en otro grupo. Así... que trabajáis de mejor grado... pero claro... si A6 por ejemplo se pone a hacer éste que piensa que es de idiotas...</p> <p>237 A6: Pero es más fácil.</p> <p>238 P: [[Se ríe]] O sea... hay dos criterios... que sea fácil... Bueno... organizaos como queráis. Son muy sencillos los dos de escenificar. A ver... organizaos. ¡Vamos! Organizaos como queráis.</p> <p>[[Comentarios y risas entre los alumnos]]</p> <p>239 A6: ¿Quién gusta el barco? ¿En el barco conmigo?</p> <p>240 A1: Yo soy capitán</p> <p>241 P: Haced prácticas y después lo representáis.</p> <p>[[Continúan preparando la representación entre risas y buen ambiente]]</p> <p>242 P: ¿Ya?</p> <p>[[Continúan con el ensayo]]</p> <p>243 P: ¿Vale? ¿Ya?... El escenario... ¿en dónde va a ser? ¿Vosotras allí y vosotros aquí? Pues... empezad vosotros. Esperad un momentillo.</p> <p>244 A6: ¿Otra vez?</p> <p>245 P: Claro... ahora ya la definitiva. Antes era ensayo. Ahora ya es el día del estreno. El estreno... cuando una obra de teatro se inaugura... cuando sale por primera vez. ¿Vale? El día del estreno.</p> <p>246 A1: Ah... vale.</p> <p>[[Murmullos]]</p> <p>247 A1: Arriad... el foque.</p> <p>248 A2: Sí... mi capitán.</p> <p>249 P: ¡¡Arriad el foque!! [[Proyectando la voz]]</p> <p>250 A1: Orzad a estribor.</p>	<p>Al final, ya están más relajados y se empiezan a organizar entre ellos.</p> <p>Van haciendo la selección de personajes.</p> <p>Ensayan.</p> <p>P pacta con los alumnos dónde va a ser el escenario.</p> <p>P pide que hagan la representación final. Se acabaron los ensayos. Usa el término "día del estreno.</p> <p>Comienzan a representar el primer microrrelato A1, A2 y A6. P también participa.</p> <p>Además de una lectura dramática, también lo representa, se mueven por el escenario.</p> <p>Hay sonrisas y buena atmósfera.</p>
--	---

<p>251 P: ¡¡Orzad a estribor!! [[Gritando]]  252 A1: Cuidado con el bauprés.  253 P: ¡¡Cuidado con el bauprés!! [[Sigue interpretando]]  [[A2 y A6 corren de un lado a otro]]  [[Risas]]  254 A1: ¡Abatir el palo de mesana!  255 P: ¡¡Abatir el palo de mesana!!  256 A6: El escenario está aquí.  [[Risas]]  257 A6: Ya hemos terminado.  258 P: Ah... ¿ya habéis terminado?  259 A1: Sí... pienso.  260 P: Vale... vale... vale... vale. Bien.  [[Algunos aplauden]]  261 A6: ¿No se ha terminado con el escenario?  262 A1: Sí.  263 P: A ver... ahora... cuando queráis. Vamos atentos.  264 A5: Érase una vez... cuando me compré una barra de bar... porque quería dejar de salir a beber por allí. Nada más montarla me puse a un lado de la barra y pedí una cerveza.  265 A4: Una cerveza por favor.  266 A3: Fui al otro lado y pregunté.  267 A4: ¿Sin alcohol o con alcohol?  268 A5: Me cambié otra vez de sitio y contesté.  269 A4: Con alcohol... ¡imbécil!  [[Se cambia de sitio]] [[Risas]]  270 A4: ¡Imbécil será usted! A mí... nadie me trata así.  271 A3: Contesté.  272 A4: Me voy a otro bar. [[Se escucha un portazo]]  273 A5: (...) Y allí quedó el otro con su mierda de negocio.  274 P: Bien. ¡Bravo!... ¡bravo!... ¡bravo!  [[Todos aplauden]]  275 P: ¿Veis como es posible? Si se utiliza la imaginación. Os habéis convertido en actores españoles. O en actores en español. Es muy posible.</p> <p><b>Actividad 4</b></p> <p>Bien. Vamos a proseguir haciendo otra cosa. Vamos a dar un pequeño repaso de obras o de historias de literatura infantil. A ver... un pequeño repaso. Para después pasar a otra cosa que no es tan infantil. Venga... a ver. Decidme algunas novelas... obras... historias de literatura</p>	<p>Incluso hay aplausos al final.</p> <p>Empiezan con el segundo texto A5, A4 y A3.</p> <p>Sigue habiendo sonrisas y buena predisposición.</p> <p>Incluso al final dan el portazo final.</p> <p>P valora muy positivamente y hay un aplauso final colectivo.  P les indica que es posible usar la imaginación y creatividad siempre y, por supuesto, en clases de español.</p> <p>P, cambiando de actividad, les pregunta por literatura infantil. No especifica nada porque quieren que se comuniquen y que se dejen llevar por los recuerdos y preferencias.</p> <p>A3 comienza.</p> <p>A6 también y P le pide que termine el título de cuento.  P le advierte que hay una inexactitud (cultural). Le ayuda.  A6 al final acierta a decir “enanitos” en vez de enanos.</p>
--	--

<p>infantil.</p> <p>276 A3: Winnie The Poo.</p> <p>277 P: Winnie The Poo. ¡Bien!</p> <p>278 A6: Blancanieves.</p> <p>279 P: Blancanieves y...</p> <p>280 A6: El gato con las botas... Los siete enanos.</p> <p>281 P: Sí... efectivamente. Acordaos que en español tenemos la costumbre de todo hacerlo más pequeñito. Blancanieves y ...</p> <p>282 A6: ... los siete enanitos.</p> <p>283 P: Efectivamente. Y los siete enanitos.</p> <p>284 A4: Pitufos.</p> <p>285 P: ¿Cómo?</p> <p>286 A4: Pitufos.</p> <p>287 P: Los pitufos también. Bien. ¿Más historias?</p> <p>288 A5: Caperucita Roja.</p> <p>289 P: Caperucita Roja. ¿Todo el mundo sabe cuál es Caperucita Roja?</p> <p>290 A6: Con el lobo feroz.</p> <p>291 P: Efectivamente. A2... ¿sí? ¿Más cosas? Pensad.</p> <p>292 A3: Cenicienta.</p> <p>293 P: Cenicienta. “La Cenicienta” en español. Sí... ¿sabéis cuál es?</p> <p>294 A1: No.</p> <p>295 P: ¿No?</p> <p>296 A4: ¿Y Caperucita Roja también lleva el artículo al principio?</p> <p>297 P: No... no... no... no. Caperucita Roja. Cenicienta... que puede ser “Cenicienta” o “La Cenicienta”. La Cenicienta... ¿cómo es en inglés? <i>Cinderella</i>.</p> <p>298 A4: Ah... sí.</p> <p>299 A1: Ah.</p> <p>300 P: ¿Sí? ¿Sí o no? Creo.</p> <p>301 A1: Sí... sí... sí.</p> <p>302 P: ¿Sabéis cuál es? ¿La historia?</p> <p>303 A6: No lo sé... pero ¿no se dice <i>Cinderella</i>?</p> <p>304 P: <i>Cinderella</i>. Bueno... mi inglés es un poco... <i>Cinderella</i>... ¿no? Más o menos. Todo el mundo sabe cuál es la historia. ¿Más cuentos clásicos?</p> <p>305 A6: Pinocho.</p> <p>306 P: Pinocho. Efectivamente. Es italiano... ¿no? Bien... bien... bien... bien... bien.</p> <p>307 A1: ¿Cómo se llama la historia con los tres cerditos?</p> <p>308 P: En España son “Los tres cerditos.” Hay un lobo también... ¿no?</p> <p>309 A1: Sí.</p> <p>310 P: Y viven en tres casas. Los tres cerditos.</p>	<p>A4 y A5 continúan.</p> <p>P se detiene en <i>Caperucita Roja</i>. Es clave, por tanto, pregunta si todo el mundo la conoce. A6 aporta “lobo feroz”, con prueba de comprensión.</p> <p>A3 continúa con más cuentos claves.</p> <p>P resuelve una pequeña pragmática-lingüística.</p> <p>P, como parece haber dudas, pregunta por ese cuento en inglés.</p> <p>Continúan con más cuentos de literatura infantil.</p> <p>Casi todos los títulos, tras algún error, son traducidos sin problemas, ya que pertenecen al acervo colectivo popular.</p>
---	---

<p>¿Más historias?</p> <p>311 A6: La cigala y la hormiga.</p> <p>312 P: En España es “La cigarra”. La “cigarra” es un insecto un poquitín más grande que la hormiga... ¿no? En cambio... una “cigala”... es un marisco. Es muy rico. La cigarra es como cigarro... pero cigarra... y la hormiga. “La cigarra y la hormiga”. ¿No sabéis cuál es?</p> <p>313 A1: No.</p> <p>314 A4: No.</p> <p>315 A2: No es una historia infantil.</p> <p>316 P: Sí... sí.</p> <p>317 A6: Es una historia infantil... pero también puede ser como...</p> <p>318 P: Es una fábula.</p> <p>319 A6: Para enseñar a los niños que hay que ahorrar... que hay que trabajar... que hay que...</p> <p>320 A2: ¿Es una fábula de Jean de La Fontaine.</p> <p>321 P: Sí.</p> <p>322 A2: Pero no es para niños. Es una manera de escribir a propósito de la vida real.</p> <p>323 A6: Pero por ejemplo... a mí... me lo leyeron por primera vez las monjas del jardín cuando tenía tres años.</p> <p>324 P: Lo que pasa que es posible que a lo mejor...</p> <p>325 A2: En todas las fábulas de Jean de La Fontaine es una representación de la vida real con las personas adultas.</p> <p>326 P: Sí. Pero fíjate... que todos los cuentos clásicos infantiles... todos están representados en un mundo de adultos y que muchas veces son cuentos muy duros... por ejemplo... Caperucita Roja... es una historia muy dura. ¿No?</p> <p>[[Risas apagadas de algunos alumnos]]</p> <p>327 P: ¡¿No?!</p> <p>328 A4: ¿Has leído alguna vez los cuentos de los hermanos Grimm? Ellos son duros. Caperucita Roja no.</p> <p>329 P: Caperucita Roja fue recogida por los hermanos Grimm y ellos hicieron una versión más suave incluso de la real... porque ha habido a lo largo de la historia muchas versiones con Caperucita Roja... incluso... bueno... si es una historia dura... que el lobo se coma a la abuela. Es una historia dura. Lo que pasa que... ¡Ojo!... muy importante... la original... se come a la abuela y no pasa nada. Se come a la abuela y después... la abuela se</p>	<p>A2 y A6 discrepa sobre si una obra es infantil o no.</p> <p>P introduce el término “fábula”.</p> <p>A2 introduce a Jean de La Fontaine.</p> <p>A2 Sigue con el debate de si es infantil o no.</p> <p>A6 recuerda su experiencia de niña.</p> <p>P, reconducir el tema, vuelve a nombrar a <i>Caperucita Roja</i>.</p> <p>Se produce un pequeño debate porque A4 piensa que Caperucita no es una historia dura.</p> <p>P responde y explica.</p> <p>A6 interviene de nuevo.</p> <p>P vuelve a aportar información sobre Caperucita.</p>
--	---



<p>queda muerta. Lo que pasa... después... los hermanos Grimm o no sé quién... hicieron otras versiones que las hicieron más suaves. Es entonces... cuando el cazador mata al lobo... abre y se encuentra a Caperucita...</p> <p>330A6: Y a la abuela.</p> <p>331P: Y a la abuela...efectivamente. En cambio... hay otra versión en la que el lobo se come a Caperucita y a la abuela y nadie las salva. Es decir... que hay varias versiones... por eso... a lo mejor lo que tú dices de la cigarra y la hormiga... eso es verdad... pero muchas de las fábulas de La Fontaine o de otros han sido versionado para niños. Han hecho una versión un poquitín más suave para los niños.</p> <p>332A4: Hay una historia muy triste que se llama... no sé si se llama así en español... pero es una chica como... ¿cerillas?</p> <p>333P: Yo creo que es “La Cenicienta”... ¿no? Ah... “La Cerillera”... es posible que sea “La Cerillera”.</p> <p>334A4: ¿Es muy triste... no?</p> <p>335A6: La que vendía cerillas.</p> <p>336P: Sí... pero no es muy conocida en España. Hay otra historia que sí es muy conocida por los niños que se llama Pulgarcito. Hay un dedo que es el dedo pulgar. Que es de pulgar. Pulgarcito. Que es un niño muy muy pequeñito... y que es este niño y para que no se pierda va dejando migas de pan... ¿no? Y se lo van comiendo los pájaros. Esto es pulgarcito. De pulgar... pulgarcito. En España... todo lo que acaba en “ito” sobre todo para los niños. Pulgarcito... Caperucita.</p> <p>337A2: ¿Cómo se llama en español el cuento de Hänsel y Gretel?</p> <p>338P: Yo creo... que esto no tiene o no sea traducido con ningún nombre especial... puede que se lea igual... creo. Porque yo... este cuento no lo... sí lo he leído... pero con el título ése.</p> <p>339A6: Hänsel y Gretel. Dos nombres.</p> <p>340P: Sí... con los dos nombres iguales. ¿Vale? ¿Cuál era la historia que cuando erais pequeños más os gustaba o la que os parecía más interesante?</p> <p>341A6: También el libro del <i>piccolo</i> príncipe... no... el <i>principino</i>.</p> <p>342P: ¿El principito? Francesa... ¿no? Eso es lo mismo... es una historia para mayores y para adolescentes.</p>	<p>A4 plantea otro cuento infantil.</p> <p>A6 interviene.</p> <p>P introduce otra y lo explica brevemente.</p> <p>A2 vuelve a aportar otra.</p> <p>No hay acuerdo sobre la traducción (porque no la tiene ya que es <i>Hänsel y Gretel</i>)</p> <p>P pregunta ahora por la historia que más les gustaba de pequeños. Busca su subjetividad y recuerdos.</p> <p>A6 comienza.</p> <p>P corrige el pequeño error: <i>El Principito</i>. P vuelve a plantear otra vez el tema de si es para pequeños o mayores.</p> <p>A6 responde.</p> <p>P pone como ejemplo una historia que le gustaba de pequeño y explica por qué.</p>
---	--

<p>343 A6: Hay que leerlo una vez en la vida... sí.</p> <p>344 P: Claro... pero para mí los niños... yo se lo empecé a leer una niña de nueve años... le costaba un poco... si se lo explicaba y tal. A ver... ¿cuál es la historia... la que más os gusta? Ah bueno... hay una historia que se os ha olvidado. Que no sé si la conocéis. El gato con botas.</p> <p>345 A1: Sí.</p> <p>346 P: Yo... guardo de ella un recuerdo muy bonito... porque yo la escuchaba mucho en disco. En un disco. Mi madre... cuando éramos pequeños... nos la ponía mucho.</p> <p>347 A6: Además... ahora... con Shrek II... lo pusieron... porque es Antonio Banderas que interpreta el gato con las botas.</p> <p>348 P: ¡Ah! ¿Sí? El gato con botas.</p> <p>349 A6: En Shrek II... que es esta película nueva. Del ogro. Y ella también. Y hay muchos personajes desde las fábulas... desde los cuentos con los niños. Y el gato con las botas es Antonio Banderas que da la voz por el personaje.</p> <p>350 P: Vale. ¿Alguna de estas historias que os gustaban mucho?</p> <p>351 A6: Los tres cerditos.</p> <p>352 P: Los tres cerditos. ¿Sí?</p> <p>353 A6: Además porque nosotros somos tres hermanas. Cada una tenía su personaje.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>354 P: Muy bueno. ¿Alguno más?</p> <p>355 A3: Pues... a mí... me gustaba muchísimo "Caperucita Roja". Y además existe una fábula polaca que se llama "Juan y Margarita". No sé... no... no existe en español... pero es una fábula que me contaba siempre mi abuela.</p> <p>356 P: ¡Aha!</p> <p>357 A4: Y a mí también.</p> <p>358 P: "Juan y Margarita".</p> <p>359 A3: Sí.</p> <p>360 P: Ok. ¿Y qué era? ¿Sobre dos niños?</p> <p>361 A3: Son dos hermanos y viven en un pueblo. Y un día van a un bosque y allí encuentran una casa de chocolate en la que vive una bruja...</p> <p>362 P: Hay una cosa similar en España.</p> <p>363 A1: Es lo mismo... eso es "Hänsel y Gretel"... ¿no?</p> <p>364 A3: ¿Cómo?</p> <p>365 A6: "Hänsel y Gretel".</p>	<p>A6 hace una analogía de nuevo con una película actual (siempre tienen más referencias en el cine que en la literatura) y nombra a Antonio Banderas.</p> <p>P pide intervenciones.</p> <p>A6 continúa diciendo.</p> <p>A6 también cuenta un recuerdo de niñez.</p> <p>A3 da dos opciones y cita el recuerdo.</p> <p>A4 confirma que a ella también, al ser del mismo país.</p> <p>P pide que cuenten el argumento.</p> <p>A3 lo narra.</p> <p>A1 reacciona y dice que es <i>Hänsel y Gretel</i>.</p> <p>Al final A3, A6 y A1 se ponen de acuerdo.</p>
--	---

<p>366A3: Y después...</p> <p>367A6: Y encuentran todo chocolate... caramelos...Empiezan a comer trozos de la casa.</p> <p>368A3: La bruja quiere que ellos coman mucho para...</p> <p>369A6: Para comer.</p> <p>370A3: Para que pueda comerlos.</p> <p>371A6: Porque se engordan.</p> <p>372A1: Así se pone la bruja... en la...</p> <p>373P: En la cacerola... son versiones muy similares de Anderson.</p> <p>374A1: No lo sé.</p>	<p>P indica que van a comenzar con un cómic, pero un cómic diferente, de Caperucita Roja. P pregunta por Mafalda, sin decir su nombre.</p> <p>A3 la conoce</p> <p>A2 también sabe quien es su dibujante.</p> <p>P introduce el término viñeta y lo explica.</p>
<p><b>Actividad 5</b></p>	
<p>375P: Ok. Muy bien. Vale. Pues vamos a ver ahora un cómic. Un cómic de Caperucita Roja. Es un cómic diferente. No sé si conocéis un personaje de cómic español muy conocido... español no... argentino... ¿que se llama? ...</p> <p>376A3: Mafalda.</p> <p>377P: Mafalda. ¿Y sabéis quién es el escritor?</p> <p>378A2: Quino.</p> <p>379P: Quino. Efectivamente. Pues... Quino... es muy conocido. Además de Mafalda... hace muchos cómics. Aquí tenemos una historia. El problema... ¿cuál es? Que está desordenada. Cada parte... esto se llama una viñeta. Cada parte de un cómic es una viñeta. Viñeta... con "v". Viñeta. Entonces... están todas las viñetas desordenadas. Entonces... lo que tenéis que hacer es... por parejas... intentar buscar el orden correcto de la historia.</p> <p>380A5: ¿Un nombre de tebeo para el cómic en España?</p> <p>381P: Tebeo... si un cómic. Lo que pasa es que tebeo es sobre todo cuando es un libro con varias historias. Un cómic... cuando solamente... no... también es posible... cómic es para adultos y para niños... sobre todo más para adultos... el tebeo es más para niños. ¿Vale? Lo que tenéis que hacer es todos parejas y buscar el orden. ¡Ojo!... que no es la historia clásica. Es una revisión un tanto irónica de la realidad. ¿Vale? Perdón... de la real... no de la realidad. Y quizá bastante moderna. ¡Venga! Por parejas intentad encontrar el orden. Por parejas... por favor.</p> <p>[[Murmullos mientras realizan la actividad]]</p>	<p>P les indica cómo será la actividad por parejas: ordenar las viñetas.</p> <p>A5 pregunta si cómic y tebeo son sinónimos.</p> <p>P lo confirma y lo amplía.</p> <p>P hace una brevísima introducción al cómic que van a ver, especificando que es irónica y moderna.</p> <p>P pide que empiecen y que trabajen por parejas.</p> <p>Comienzan y P vuelve a incidir en que sea trabajo en parejas, ya que hay alumnos que tienen tendencia a trabajar de forma individual.</p> <p>A2 mantiene una breve conversación con P sobre Quino.</p>
<p>382P: Por parejas... ¡por favor!</p>	

<p>[[Continúan con la actividad]]</p> <p>383 P: Por parejas... ¡por favor! Cuatro ojos ven más que dos.</p> <p>[[Los alumnos hablan entre ellos en voz baja]]</p> <p>384 A2: Es escrito en francés.</p> <p>385 P: ¿Sí? ¡Aha! Es que Quino ha hecho parte de su carrera en Francia.</p> <p>386 A2: ¿Él sabía escribir?</p> <p>387 P: Espera... es posible que esté en Francia o aparte éste... a lo mejor es de una versión en francés. O a lo mejor lo que está es imitando... como el cuento es de... o que lo recogió La Fontaine... no... no. O a lo mejor es una versión francesa o que a lo mejor él también escribió... a parte... en francés. Yo creo que es una versión francesa.</p> <p>388 A1: Me gusta el texto.</p> <p>389 P: ¿Te gusta? Es muy original... ¿no?</p> <p>390 A1: Sí.</p> <p>[[Continúan buscando el orden de las viñetas]]</p> <p>391 P: ¿Ya? Bueno... vamos a hacer lo siguiente. ¿Es fácil o no? ¿Sí? Relativamente fácil... ¿no? Vamos a hacer lo siguiente. Me vais diciendo cada uno... y quiero que al mismo tiempo que me deis el número... me vais contando que va pasando.</p> <p>392 A1: ¿Puedes decir otra vez el nombre de un dibujo?</p> <p>393 P: ¿Del dibujante? Quino. Se llama Quino. [[Lo escribe en la Pizarra]]. Era argentino y sobre todo es muy conocido por el personaje suyo que es "Mafalda". Es una adolescente... una mujer... chica adolescente un poquitín... bueno... es inteligente... pero al mismo tiempo un poco ingenua... a veces. ¿Vale? Vamos a ver. Me vais diciendo el número y al mismo tiempo me vais narrando que va pasando. A6... ¿empiezas tú?</p> <p>394 A6: A ver... el número uno le puse dos.</p> <p>395 P: No... pero empieza por el principio. Dime... ¿la primera?</p> <p>396 A6: Para mí la primera es el ocho.</p> <p>397 P: ¿La primera viñeta es...?</p> <p>398 A6: El ocho.</p> <p>399 P: El ocho. ¿Estáis de acuerdo? ¡Ojo!... como es la viñeta... la ocho.</p> <p>400 A6: La ocho.</p> <p>401 P: Muy bien. Perfecto. ¿Estáis de acuerdo?</p> <p>402 A2: Sí</p> <p>403 A5: No.</p> <p>404 P: ¿No? Para vosotras es ¿cuál?</p>	<p>A1 advierte que le gusta el texto.</p> <p>Siguen trabajando.</p> <p>P pide que relaten la historia que han ido uniendo con cada viñeta.</p> <p>A1 vuelve a pedir información sobre Quino. P repite y amplía esta información sobre el autor y Mafalda.</p> <p>A6 empieza con la resolución de la actividad.</p> <p>Están todos de acuerdo.</p> <p>A5 no está de acuerdo. Cambian el orden de viñeta. Dice que es su versión particular.</p> <p>P pide que narren la historia conforme la han ordenado. Esto lo señala con firmeza.</p>
---	---

<p>405 A5: La primera es la tercera.  406 P: ¿La tercera? ¿La primera es la tercera? No.  407 A5: Empieza... pero es nuestra versión.  408 P: Ah bueno... es una versión diferente. Ah... vale... entonces... me la contéis después. En principio... la versión que ha escrito Quino... es ésta. Ahora... después... me la contáis. A ver... A6... empieza.  409 A6: La primera es la ocho. Luego... puse la una.  410 P: No... no... no... ve contándome qué es lo que pasa... que es lo que vas viendo y me tienes que ir narrando como va sucediendo la historia.  411 A6: Pues... entonces... gorrito rojo... que no me acuerdo como se llama.  412 P: No... eso se llama Caperucita Roja.  413 A6: Caperucita Roja iba por el bosque.  414 P: Perfecto.  415 A6: Y encontró el lobo... que tenía mucha hambre. Pero ya se conocían.  416 P: ¿Pero ya estamos en qué número?  417 A6: En la uno.  418 P: Efectivamente. De la ocho... después a la uno.  419 A6: A la uno. Al encontrarse en el bosque... empezaba a charlar. Él tenía hambre... pero empezó a preguntar a gorrito rojo...  420 P: A Caperucita Roja.  421 A6: A Caperucita Roja... qué podía comer.  422 P: Sí... estamos ya ¿con qué viñeta?  423 A6: Ahora llegamos a la que tú pusiste número cuatro... pero que para mí es el número tres.  424 P: Perfecto... sí.  425 A6: La niña dice que tiene una abuela muy vieja enferma en casa. Entonces... con mucha hambre...  426 P: Perfecto. Bien. A4... ¿sigues?  427 A4: Y que esta abuela tiene mucho dinero. Entonces... pueden conjuntar sus fuerzas. Trabajar juntos. Cooperar.  428 P: Cooperar... conjuntar.  429 A4: Y ella quería que el lobo asuste a la abuela. Entonces... el lobo se fue a la casa de abuela.  430 P: ¿En cuál estamos ahora?  431 A4: Ahora... en el nueve.  432 P: La nueve.  433 A4: La nueve y ahora es número tres.  434 P: Sí.</p>	<p>A6 confunde Caperucita Roja con “gorrito rojo”.</p> <p>A6 empieza a narrar. Usa tiempos del pasado.</p> <p>P pide confirmación de números para que los demás puedan seguir el orden.</p> <p>A6 continúa con el relato.</p> <p>P hace intervenir a A4 para repartir los turnos de habla.</p> <p>A4 empieza. Utiliza el presente y tiempos del pasado.</p> <p>P sigue pidiendo confirmación de viñeta.</p> <p>A4 continúa con la narración.</p> <p>P corrige algún error gramatical, solo repitiéndolo.</p> <p>Pide turno a A2.  A2 continúa.  P valora positivamente y matiza una información con una palabra clave.</p>
---	--

<p>435 A4: A la casa de abuela para asustarla.  436 P: De la abuela para asustarla. Sí.  437 A4: Pero... ahora estamos en el número once. Le parecía muy sabrosa y no sólo le asustó... pero también le comió.  438 P: Se la comió.  439 G: Se la comió.  440 P: Perfecto... bien. A2. Estamos en la once.  441 A2: Después... los dos... Caperucita Roja está buscando el seguro de vida de la abuela.  442 P: Sí... efectivamente... está buscando el seguro... el resguardo... el justificante del seguro de vida de la abuela. Perfecto. Estamos en la... ¿en qué número estamos?  443 A2: Lo encuentra.  444 P: Lo encuentra.  445 A2: En la diez.  446 P: Lo encuentra y se pone contenta... ¿no?  447 A2: Sí. Y el lobo también.  [[Risas]]  448 P: El lobo también. Sigue.  449 A2: Van caminando felices en el bosque...  450 P: Por el bosque.  451 A2: Por el bosque hasta la casa de una mujer... pero...  452 A5: Es su madre.  453 A2: ¿Su madre?  454 A5: La madre de Caperucita.  455 P: Según ella es su madre. ¿Según vosotros es su madre?  456 A6: Sí.  457 P: Perfecto... el resto... ¿estáis todos de acuerdo que es su madre? Seguid... seguid. A1... sigue... A1.  458 A1: Pues... la madre me parece muy feliz y luego... se van a un... me parece un isla... no sé por qué.  459 P: A una isla.  460 A1: A una isla... donde se tiene una casa de... no sé... ¿cómo se llama? Un camarero y con palmeras...  461 P: ¿Pero eso es una casa o...?  462 A4: Es un hotel.  463 P: Es un hotel. Fíjate donde pone "Hotel".  464 A1: Ah... sí.  465 P: Es un hotel. Entonces... están en una isla desierta... pero ¿cómo están?  466 A1: De vacaciones.  467 P: Efectivamente... están de vacaciones o se van de hoteles a una isla. ¿Qué tipo de isla?  468 A1: Trópico.</p>	<p>A2 continúa.  P le ayuda en su narración continuando en el relato y pidiéndole confirmación.  Sigue habiendo un buen ambiente.</p> <p>A2 continúa.  A5 matiza una información del relato de A2.  A2 lo pregunta.</p> <p>P pregunta al resto para llegar a un acuerdo.</p> <p>A6 está de acuerdo.  P lo confirma también y pide a A1 que siga la historia.</p> <p>Continúa con algunas dudas léxicas.</p> <p>P le ayuda para que afine A4 más en sus descripciones.  A4 prosigue.</p> <p>A1 también participa.</p> <p>P confirma y sigue preguntando para que la descripción y narración sea más rica.</p> <p>A1 y A4 interaccionan.</p> <p>P sigue preguntando para que el relato fluya y el desenlace.  A1 utiliza un lenguaje muy distendido.</p> <p>A4 repite la misma expresión que A1 ("borracho").</p>
---	---

<p>469 P: Es tropical.</p> <p>470 A4: Un paraíso turístico.</p> <p>471 P: Efectivamente. Es una isla paradisiaca. Paradisiaca. Cuando es algo excepcional... ¿no?</p> <p>472 A1: Sí.</p> <p>473 P: ¿Algo más?</p> <p>474 A1: El lobo me parece borracho.</p> <p>475 P: Está borracho; está contento y Caperucita casi... casi... también. Claro... como es una visión de Caperucita...</p> <p>476 A4: Seguro que el lobo está borracho. [[ Entre risas]]</p> <p>477 P: El lobo seguro que está borracho. Y como la madre pasa... y Caperucita... de ser muy pobre... de tener un aspecto muy pobre a un aspecto de persona con mucho dinero. El lobo borracho. Bien.</p> <p>478 A2: En esta versión... Caperucita Roja está muy mala.</p> <p>479 P: Es muy mala.</p> <p>480 A2: Porque es ella que dice al lobo de ir a comer su abuela.</p> <p>481 P: ¿Estáis de acuerdo con A2?</p> <p>482 A4: No... porque en la viñeta número once... que ya sabemos que es número seis... la Caperucita parece triste. Por eso yo creo que ella sólo quería que el lobo asusta a la abuela.</p> <p>483 P: Pero ¿para qué? No lo entiendo.</p> <p>484 A4: No sé. Cuando he visto que... cuando vi...</p> <p>485 P: Sí.</p> <p>486 A4: ... que hubiera comido la abuela.</p> <p>487 P: Cuando vio que se había comido a la abuela. Pero... vamos a ver. ¡Ojo!... si lo que quiere es cobrar la póliza de seguro... un susto no le sirve de nada.</p> <p>488 A2: Hay también escrito... "si quieres... puedes comerla."</p> <p>489 P: ¡Aha! Es que aquí está escrito en francés. Que si quieres... puedes comerla. Pero yo pregunto... la mala es Caperucita...</p> <p>490 A5: Sí.</p> <p>491 P: ¿O es una idea a lo mejor de la madre? Porque fijaos que cuando va con la póliza a la madre parece que como si la madre lo supiera. Parece como si ya algo lo hubieran hablado antes. ¿Sí o no?</p> <p>492 A1: Sí.</p> <p>493 A6: Esto no se puede saber. Tú te lo imaginas.</p> <p>494 P: Claro. Por eso está la imaginación. Claro...</p>	<p>P hace una síntesis.</p> <p>A2 expresa su opinión y la argumenta.</p> <p>P pide conformidad a la opinión de A2. A4 no está de acuerdo y se produce una interacción con P.</p> <p>A2 descubre que hay un pequeño texto en francés.</p> <p>P sigue indagando con preguntas para una mayor y personal interpretación.</p> <p>A1 y A5 están de acuerdo. En cambio, A6 no.</p> <p>P hace una pequeña digresión de nuevo sobre la especificidad de la decodificación e interpretación de la literatura frente a otros discursos. Pone ejemplos para explicarlo.</p>
--	--

<p>es que no se puede saber nada. Es que no se puede saber. Por eso... acordaos... que la literatura sugiere siempre muchas cosas. Nunca es... Cuando yo leo la medicina... te tienes que tomar cinco pastillas al día. Yo no puedo sugerir... si es que a lo mejor... el que ha escrito esto... en vez de cinco... me tome dos. No... te tienes que tomar cinco. ¿Entendéis? Y cuando uno lee un texto de un periódico dice “Le han dado el Premio Nobel de Literatura a A1” pienso... se lo han dado a A1 o a lo mejor no se lo han dado a A1... y se lo han dado a A6... que se sentaba al lado en el 2005 en la clase de español. La diferencia es que cuando es una noticia... completamente hay que seguirla a raja tabla y esto... la literatura sugiere. ¿Vale? Claro que me lo invento... pero quizás parece más lógico que sea la madre que se lo diga. ¿O piensas que es Caperucita?</p> <p>495 A2: Sí.</p> <p>496 A6: La mamá comparece sólo desde la viñeta nueve o siete o la que sea.</p> <p>497 P: Sí.</p> <p>498 A4: No... pero yo creo que es la madre que es muy feliz.</p> <p>499 P: Claro.</p> <p>500 A4: Sería triste si...</p> <p>501 A6: Tú por ejemplo dijiste que te parecía muy triste la niña... pero a mí... nunca me parece...</p> <p>502 P: Efectivamente. Yo allí... estoy con A6. Fijaos cuando va con el lobo... va corriendo con el lobo [[Canturrea]]</p> <p>503 A4: ¿No te parece triste?</p> <p>504 A3: Pero es posible que...</p> <p>505 P: Un minuto de remordimiento quizás; un segundo de remordimiento solamente.</p> <p>506 A6: Para mí era remordimiento de tener miedo de encontrar la abuela con el lobo en boca.</p> <p>507 P: Es posible también. Es posible. O la duda de cómo ha surgido todo. Dime A3.</p> <p>508 A3: Pues... es posible que la madre no...</p> <p>509 A6: ... no supiera nada.</p> <p>510 A3: ... no supiera lo que había ocurrido.</p> <p>511 P: Sí.</p> <p>512 A3: Solamente notó que Caperucita Roja encontró... había encontrado la póliza... el seguro. Pero es posible que ella piense que la madre simplemente se haya muerto... ¿no?</p>	<p>P termina con una pregunta para que reflexionen sobre los personajes.</p> <p>A2, A6, A4 y A3 participan en un diálogo a partir de esa pregunta. Las interacciones se suceden. Cada uno va interpretando qué ha ido sucediendo según ellos en esta revisión de la historia.</p> <p>A4 incluso construye preguntas que, en este caso, responde A3.</p> <p>P, sobre todo, hace de nexo, valorando y dando validez a las intervenciones para que continúen.</p> <p>P también va aportando ideas y vocablos nuevos.</p>
---	---



<p>513P: Perfecto. Puede ser.</p> <p>514A3: Pienso ¿no?</p> <p>515P: Pero... fíjate...</p> <p>516A3: Es posible también que Caperucita Roja lo haya hecho para su madre para... no sé... para felicitarla o algo así.</p> <p>517P: Perfecto. Pero tú... fíjate aquí... cuando ella le estaba enseñando la póliza... aparece al fondo el lobo.</p> <p>518A6: Pero está fuera.</p> <p>519A3: Está fuera.</p> <p>520P: Sí... pero... hombre claro... pero es como si fuera un complot entre todos... ¿no? Un complot.</p> <p>521A1: Sí.</p> <p>522P: ¿Entendéis lo que significa un complot? Un complot entre todos. E incluso entre Quino. Un complot entre todos para por fin matar a la abuela de Caperucita. Para volver a matar a la abuela de Caperucita y hacer que Caperucita sea una mujer liberada.</p> <p>523A4: Simplemente que la abuela es la bruja vieja y...</p> <p>524P: Puede ser... puede ser. Bien. Claro... fijaos que la abuela era una persona que tenía una póliza de seguro. A lo mejor era una persona muy mala.</p> <p>525A4: No... pero su hija era tan pobre y su abuela tenía tanto dinero y no ha ayudado...</p> <p>526P: Puede ser... puede ser. Hay muchas versiones. Fijaos en que... como siempre... la literatura es juego. Es juego entre ellos y nosotros. Entre el escritor... el lector y todos los participantes. Bien. Vale. ¿Os gusta la historia?</p> <p>527A1: Sí.</p> <p>528P: ¿A6?</p> <p>529A6: Sí.</p> <p>530P: ¿Por qué os gusta?</p> <p>531A6: Es diferente.</p> <p>532P: Es diferente. Bien. Como es diferente... es diferente con respecto a la otra historia... ¿no? A ver... ¿en qué se diferencia? Con respecto a la otra historia.</p> <p>533A6: No hay complot.</p> <p>534P: Efectivamente... en la otra historia no hay complot. ¿En qué más se diferencia?</p> <p>535A4: El lobo no es el malo.</p> <p>536P: El lobo no es el malo. Incluso parece que el lobo es un poco ¿qué?</p> <p>537A5: Es un medio.</p>	<p>A4 sigue interaccionando a partir de los comentarios de P.</p> <p>P pide participación a A1, que apenas ha participado.</p> <p>A1 participa solo afirmando que le gusta.</p> <p>P pide argumentación sobre las diferentes valoraciones estéticas. A6 argumenta brevemente. P inicia una analogía con la obra clásica.</p> <p>A6 utiliza una palabra antes introducida por P.</p> <p>A4 y A5 encuentran más diferencias.</p> <p>P hace una pequeña síntesis, para proseguir.</p>
---	--

<p>538 A4: Es un perrito.</p> <p>539 P: Es un medio... es un perrito. Incluso un poco ingenio... ¿no? Un poco tonto... ¿no?</p> <p>540 A5: La historia verdadera... la abuela sobrevive.</p> <p>541 P: Efectivamente. La historia verdadera... bueno... la primera historia... no... la primera no... pero después... en la versión posterior...</p> <p>542 A5: La que conoce el mundo.</p> <p>543 P: Efectivamente. La abuela sobrevive... ¿no?</p> <p>544 A5: Sí.</p> <p>545 P: Y aquí...</p> <p>546 A5: Aquí no.</p> <p>547 P: Aquí no. Aquí... seguro que no. Más diferencias que hay entre una historia y otra.</p> <p>548 A3: En la historia original... no aparece la mamá... ¿no?</p> <p>549 A6: Sí... aparece... cuando dice a Caperucita que en el bosque... es peligroso...</p> <p>550 A3: Solamente hablan de ella.</p> <p>551 P: Fíjate... pero sobre todo...</p> <p>552 A6: No... también cuando encuentra al cazador para liberar las dos. Es la mamá que se encarga de hablar con el cazador.</p> <p>553 P: Pero fíjate... quizás lo que está diciendo A3... que en la historia principal o en la historia la primera es que tiene un papel menos importante... ¿no? Aquí tiene un papel mucho más protagonista... ¿no?</p> <p>554 A3: Sí... sí... sí.</p> <p>555 P: Porque sin duda... ella... aunque sea un complot entre todos... pero ella es la que tiene que irse y comprar los billetes para irse de viaje ¿no? En fin... es imposible que los pueda comprar ni un lobo ni la niña. A ver... más diferencias.</p> <p>556 A6: No comparen en islas felices.</p> <p>557 P: ¿Cómo?</p> <p>558 A6: En la primera. La más vieja. No comparen islas felices. Islas de sueño... así.</p> <p>559 P: Ah... no aparecen.</p> <p>560 A6: No aparecen.</p> <p>561 P: No aparecen islas de sueño. Y ¿cómo es el final de la historia de Caperucita?</p> <p>562 A6: Que todos vivían juntos felices y contentos.</p> <p>563 A3: Salvan a Caperucita y la abuela... ¿no?</p> <p>564 P: Sí.</p> <p>565 A3: Y es todo. Viven juntas.</p> <p>566 P: Y vivían juntas... ¿no?</p> <p>567 A3: Juntas y felices.</p>	<p>A3 sigue con las diferencias, pero pide confirmación.</p> <p>A6 y A3 le responden.</p> <p>P sigue matizando las intervenciones y pide más diferencias.</p> <p>A6 interviene un error léxico que no permite comprensión total.</p> <p>Se resuelve.</p> <p>P pide que se comparen los finales para ir acotando el tema.</p> <p>A3 y A4 responden. Hablan de que esta versión es más realista y actual.</p> <p>P intenta que A1 se una al debate.</p> <p>A1 apenas responde.</p> <p>P sigue indagando.</p> <p>A6 vuelve a introducir otra diferencia con otro personaje: el cazador.</p> <p>P intenta conducir el diálogo hace el tema hombre-mujer.</p> <p>A3 y A6 interaccionan con muchas intervenciones a partir de lo propuesto por P. Usan el término “feminismo” y “emancipación”.</p>
---	---

<p>568 A4: Pero esta versión es más conectada...</p> <p>569 A3: Es más realidad... ¿no?</p> <p>570 P: ¡Aha! Es más actual... ¿no?</p> <p>571 A3: (...) es la vida... más que el dinero.</p> <p>572 P: A1... ¿alguna diferencia más?</p> <p>573 A1: Pienso que hemos dicho todo.</p> <p>574 P: No... no las hemos dicho todas. Fijaos que hay... también... una cosa muy importante.</p> <p>575 A6: Que nunca sale el cazador.</p> <p>576 P: ¡Aha! Y eso ¿qué tiene que ver? Fijaos... en la versión antigua... hace mucho tiempo en un mundo dominado por los hombres...</p> <p>577 A3: (...)</p> <p>578 P: ¡Aha! Sigue... sigue... sigue.</p> <p>579 A3: Pues... la... ¿cómo se llama ésta?</p> <p>580 A6: Feminismo.</p> <p>581 A3: No... no es feminismo.</p> <p>582 P: El machismo.</p> <p>583 A3: No... es (...) feminismo. La emancipación.</p> <p>584 P: Ah... la emancipación de la mujer.</p> <p>585 A3: Sí... de la mujer... aparece en el siglo XX. Y aquí podemos verlo. Que la pequeña Caperucita Roja con su madre... pueden colaborar bien y pueden hacer mucho... sin hombres.</p> <p>586 P: A ver... dime... A6.</p> <p>587 A6: Yo no estoy de acuerdo... porque me parece que la emancipación... hablamos de malas cosas.</p> <p>588 P: Bueno... pero fijaos que... bueno... pero no significa que sea ni bueno ni malo... sino que como dice A3... a veces esa emancipación ha llevado a cosas buenas y a cosas malas... ¿no? Y aquí... quizá... es lo que está representando. Claro... es que vamos a ver... ¿cuál es la función del cazador en el antiguo cuento? ¿A2?</p> <p>589 A3: Salvar a todos... ¿no?</p> <p>590 P: Sí. Salvar a todos... pero...</p> <p>591 A3: Es un salvador.</p> <p>592 P: ¿Un salvador de quién?</p> <p>593 A3: De las mujeres.</p> <p>594 P: De las mujeres.</p> <p>595 A6: Pero tiene un roll muy pequeño y además... tampoco de mucho cerebro... porque tiene sólo que usar la fuerza.</p> <p>596 P: Claro... porque era el roll masculino... el roll masculino era usar la fuerza para liberar a las mujeres. ¿Y aquí ocurre o no? Fijaos que aquí... el único hombre...</p>	<p>A3 desarrolla el tema.</p> <p>Prosiguen con el diálogo A3, A6 y P. Existen discrepancia. P intenta aportar información sobre el tema para que se enriquezca el pequeño debate.</p> <p>P vuelve a preguntar por personajes: el cazador.</p> <p>A3 responde y se vuelve a generar un pequeño diálogo.</p> <p>P sintetiza y sigue preguntando.</p> <p>P intenta que haya otras intervenciones.</p>
---	--

<p>597 A3: Las mujeres están muy bien.</p> <p>598 P: Claro. No necesitan que le ayuden.</p> <p>599 A3: La abuela no.</p> <p>600 P: La abuela no. Fijaos que además... el único hombre que aparece es...</p> <p>601 A6: Es un camarero.</p> <p>602 P: Es un camarero. Bueno... el lobo... que es medio tonto y un camarero del servicio.</p> <p>603 A6: A mí no me parece tonto. Ahora... no tiene más hambre. Está en una isla... ve los borrachos... a mí no me parece...</p> <p>604 P: A ver... ¿pensáis que no? ¿Pensáis que el lobo no es tonto?</p> <p>605 A2: Sí.</p> <p>606 A6: Ha comido toda la abuela.</p> <p>607 A2: Antes... estaba sólo en un bosque y ahora está con dos mujeres en una isla.</p> <p>608 A6: Ha ganado dos veces; tiene la barriga llena por la abuela... está de vacaciones.</p> <p>609 P: Y está borracho. Pero ¿no pensáis que va siempre un poquitín por detrás de las mujeres?</p> <p>610 A6: Detrás no... pero...</p> <p>611 A4: El lobo es un el lobo salvaje... ¿no?</p> <p>612 P: Claro... claro.</p> <p>613 A4: Pero aquí es como un perro... Caperucita dice... vete y cómete mi abuela.</p> <p>614 P: Pero... fijaos en la imagen número 2... que aparece ahí con la lengua fuera... que parece un poco... que no es el típico... Y ya no hablemos cuando le está contando toda la historia. Como se está dejando dirigir por una mujer... por una niña... ¿no? Bien... ¿vale? Y que después... hay otra diferencia fundamental. ¿Cuál era la característica principal de todos los cuentos clásicos? ¿De las fábulas y de los cuentos para niños?</p> <p>615 A6: El final que te enseña.</p> <p>616 A3: ¿La moral?</p> <p>617 P: La moraleja.</p> <p>618 A3: Moraleja.</p> <p>619 P: La moraleja. En el cuento de Caperucita clásico... ¿hay o no hay una?</p> <p>620 A3: Sí.</p> <p>621 P: ¿Y aquí?</p> <p>622 A6: Otra.</p> <p>623 P: Pero aquí... ¿hay moraleja? En el sentido...</p> <p>624 A3: Antimoraleja.</p> <p>625 P: Antimoraleja... en el sentido que todo vale. Es decir... que aquí no hay ninguna... como si dijéramos... no hay ningún dictamen moral.</p>	<p>Vuelve a hablar A6 pero también lo hace A2 con una analogía.</p> <p>También se une A4 con otra comparación.</p> <p>P intenta terminar con un concepto clave para los cuentos. Intenta que ellos lo encuentren.</p> <p>A6 y A3 se van acercando: la moraleja.</p> <p>P pide que lo relacionen con las dos versiones.</p> <p>A3 construye el término “antimoraleja”.</p> <p>A6 termina con una expresión muy popular y universal.</p> <p>P matiza con diferentes opciones.</p> <p>P empieza a explicar que van a terminar con dos textos, dos fragmentos de novelas.</p> <p>P empieza a hablar de la primera: <i>Manolito</i></p>
---	--

<p>626A6: La ley del más fuerte.</p> <p>627P: La ley del más fuerte o... en este caso... la ley del más inteligente o la ley de la asociación. O la ley del más joven. Es decir... que son preceptos todos muy actuales y que poco tenían que ver con los cuentos clásicos.</p> <p><b>Actividad 6</b></p> <p>¿Vale? Bien. Bueno... pues... vamos a pasar a los dos últimos textos. Esto ya son dos fragmentos de novelas. Bastante conocidas en España. Hay dos historias. Vais a leer en primer lugar una... tranquilamente... y después la otra... tranquilamente también. La primera... bueno... veis que está señalado a partir de donde hay que leer... ¿vale? Veis que hay unas flechas. Hay que leer esta página... ésta no... ya veo que no... es un error... y la siguiente. ¿Vale? Esto es una historia de un niño que se llama Manolito Gafotas. Manolito Gafotas... de gafas. ¿Vale? Es un niño que vive en un barrio madrileño... en un barrio obrero... es una novela actual. Son varias novelas... esto es un <i>best seller</i> en España... y es un niño que vive en un barrio obrero... que vive con sus padres muy humildes. Su padre es un camionero y su madre es una ama de casa. Vive en Carabanchel. En España entera... Carabanchel es conocido porque hay una cárcel. La cárcel de Madrid es la cárcel de Carabanchel. Y es un barrio obrero.</p> <p>628A6: La que compare de Segovia en “Habla con ella” es otro? ¿No es esto?</p> <p>629A3: ¿Hay una película?</p> <p>630P: ¿Perdón? Me he perdido.</p> <p>631A6: La cárcel que compare en “Habla con ella”...</p> <p>632P: “Hable con ella”... sí.</p> <p>633A6: Que es en Segovia. ¿No es ésta... es otra?</p> <p>634P: ¿Está en Segovia? No lo sé.</p> <p>635A6: En “Habla con ella” hablan de una cárcel... que está entre Madrid y Segovia... donde está el...</p> <p>636P: No... ésta está en las afueras de Madrid... pero está en Madrid... Madrid.</p> <p>637A6: Madrid... Madrid.</p> <p>638P: Madrid... Madrid. Sí... hay varias versiones de cine de Manolito Gafotas. [[Se dirige a A3]] Leed primero el texto... acordaos de lo importante que es la lectura extensiva.</p>	<p><i>Gafotas</i>. Explica sucintamente el argumento, sobre todo, centrándose en su protagonista y su contexto de vida.</p> <p>A6 trae una referencia de <i>Hable con ella</i> al tratarse la cárcel de Carabanchel. A3 interviene también.</p> <p>P pregunta a A6 porque no conoce la referencia.</p> <p>P vuelve al tema de la novela. Le pide que lean los fragmentos y vuelve a destacar la lectura extensiva, y la explica brevemente.</p> <p>A5 pregunta por la autora.</p> <p>A1 tiene una duda léxica. Encuentran sinónimos.</p> <p>Continúan leyendo.</p> <p>P pide que, al terminar, subrayen “cosas” que a ellos les puedan parecer graciosas o con</p>
---	--

<p>Extensiva. No hace falta que lo entendáis todo. Sólo el texto de Manolito Gafotas...  [[Reparte las hojas con el texto]]  639 A5: ¿Cómo se llama (...)?  640 P: Se llama Elvira Lindo. Elvira... es una mujer. Elvira Lindo.  641 A1: ¿Qué son presos?  642 P: Son las personas que están en la cárcel.  643 A1: ¡Ah! Otra palabra... ¿detenidos o algo?  644 P: ¿Detenidos? Sí... también. Encarcelados.  [[Guardan silencio unos minutos mientras leen el texto]]  645 A4: ¿Después esto?... ¿Quedamos aquí?  646 P: No... después... esperad. A ver... acaba aquí. Cuando lo hayáis leído... podéis ir encontrando... podéis ir subrayando algunas cosas que os parezcan quizás graciosas o de humor.  [[Continúan leyendo en silencio]]  647 A6: Garbeo ¿qué significa?  648 P: Una vuelta. Darse un garbeo es darse un paseo... una vuelta.  649 A3: Un borneo... también.  650 P: Un borneo... efectivamente.  [[Siguen leyendo]]  651 P: Empieza a subrayar algunas de las cosas que te parezcan que son graciosas o humorísticas.  [[Mientras recorre el aula se dirige a algunos de los alumnos de forma individual]]  652 P: Bueno... vale... a ver. ¿Qué os parece la historia ésta? Bueno... la historia... el pequeño... la pequeña historia ésta. ¿Os gusta?  653 A3: Sí.  654 P: ¿Sí? ¿A1? ¿A1 y A2?  655 A1: No lo sé.  656 P: No lo sabes. ¿Por qué no lo sabes?  657 A1: Porque es una pequeña parte... Por eso.  658 P: A ver... ¿entendéis todos lo que es una trenca?  659 A1: Las trenca.  660 P: ¿Cómo? Una trenca.  661 A1: No... no lo sé.  662 P: En mi barrio... que es Carabanchel hay de todo. Hay una cárcel... autobuses... niños... presos... madres... drogadictos y panaderías. Pero no hay cuernos para las trencas. Las trencas son unos abrigos grandes... sobre todo azul marino con capucha y que en vez de botones... lo que tiene es una especie de</p>	<p>sentido del humor.  A6 tiene dudas léxicas.  A3 interviene con otro sinónimo.  P vuelve a pedir que subrayen lo humorístico.  P aclara dudas individuales sobre la lectura.  P empieza pidiendo valoración estética sobre la obra.  A3 responde afirmativamente.  A1 dice que es demasiado poco el fragmento para valorar.  P pregunta por algunos vocablos.  Dudan.  P, para contextualizar, le un fragmento con ese vocablo más complejo: trenca. Luego lo explica.  P empieza a preguntar por lo que han subrayado.  A2 responde: le gusta la enumeración que hace Manolito, un tanto particular. La lee.  P hace hincapié en esas particularidades.</p>
---	--

<p>cuernecitos que se van atando. Pues... estos cuernos de las trenzas es una especie de cuernecitos... Un cuerno... todo el mundo sabe lo que es... ¿no? Son cuernos pequeños que se van atando. ¿Vale? Yo no sé... si esto existe en otros países. Sí... existe... ¿no?</p> <p>663 A5: Sí... sí... sí.</p> <p>664 P: Que sobre todo se ponen los niños y también los adultos. En Francia sí... existe... ¿no? Vale... muy bien. A ver... A2... por ejemplo. Dime algo que tú has señalado que te parezca interesante o gracioso.</p> <p>665 A2: Me gusta la enumeración del principio. Hay una cárcel... autobuses... niños... presos... madres... drogadictos y panaderías.</p> <p>666 P: Y panaderías. Fijaos... que lo mezcla todo. Es muy curioso... el niño tiene... no sé si son once años o diez años. Es muy curioso... como su realidad es tan fuerte que dice drogadictos... panadería. ¿Cómo es posible que pueda mezclar los drogadictos con las panaderías? Y los mezcla. ¿Más cosas... A1? ¿Algo que te haya parecido gracioso o humorístico?</p> <p>667 A1: Me gusta que el chico que piense que sus gafas se da la cara un poco extraño.</p> <p>668 P: ¡Aha! Bien. Eso... ¿dónde está? ¿En qué parte?</p> <p>669 A1: Aquí.</p> <p>670 A5: En el segundo párrafo.</p> <p>671 P: ¿En el segundo párrafo?</p> <p>672 A5: Al final.</p> <p>673 P: Ah... dice "A lo mejor yo doy pena porque llevo gafas". Fijaos que dice... "No te lo puedo asegurar." Es decir... en el fondo es la mirada de un niño. A6... ¿algo que te ha parecido humorístico o gracioso?</p> <p>674 A6: Bueno... como termina... dice "Bueno... no le digo abuelito querido... si llega a decirle abuelito querido a mi abuelo me manda con su sumergencia a que me den un electroshock.</p> <p>675 P: Ok. Como él intenta ser un poco cursi o un poco tal... pero en el fondo sabe que no puede ser así. ¿A4?</p> <p>676 A4: Por ejemplo cuando el chico dice que su abuelo da pena... porque es viejo y está de la próstata. Es que son cosas que son bastante íntimas ¿no? Y la próstata y la edad también y creo que el abuelo no quiere parecer dar pena ni parecer viejo ni nada... pero el chico</p>	<p>A1 se refiere a particularidades sobre Manolito.</p> <p>P pregunta dónde está.</p> <p>A1 y A5 responden.</p> <p>P usa "párrafo".</p> <p>P lee el texto literalmente para dar énfasis a la idea de A1.</p> <p>A6 se refiere a su trato con su abuelito.</p> <p>P sigue preguntando.</p> <p>A4 también se refiere a la relación de Manolito con su abuelo.</p> <p>P se centra en la especial mirada de un niño.</p> <p>A5 también se centra en el abuelo. Lee literalmente y luego explica, tras la indicación de P.</p>
--	---

<p>lo describe así... como era algo natural.</p> <p>677P: ¡Aha!... porque claro... que siempre la mirada del niño es de ser siempre muy sincero... porque en el fondo... es la verdad... es evidente... que como es viejo y como está mal... da pena. Es triste... pero verdad. ¿A5? ¿Algo?</p> <p>678A5: Sí... “Así que mi abuelo y yo siempre estamos en el metro como hechos polvo y siempre nos da resultado. Pruébalo... pero tampoco si lo pegas a todo el mundo. A ver si al final... se corre la voz y se nos acaba el chollo”.</p> <p>679P: ¿Cómo?</p> <p>680A5: Este fragmento me gusta... porque el niño con su sinceridad revela su secreto ¿no? A todo el mundo. Y dice que todo el mundo lo (...) pero no... que no pica a todo el mundo.</p> <p>681P: No... solamente a unos poquitos. Bien... A3... ¿hay algo más?</p> <p>682A3: Nos pasamos una hora delante del mostrador... porque mi abuelo dejaba a algunas señoras que se colaran. A él le encanta que las señoras le cuelen y si tienen tiempo... que se tomen un café con él.</p> <p>683A5: Pues... aquí... vuelve a hacer burla. No sé si tiene una intención de burlarse de su abuelo... pero así lo parece.</p> <p>684P: Yo creo que no.</p> <p>685A6: Admiración... también.</p> <p>686P: Admiración o extrañeza... que tampoco entiende por qué deja las chicas. Vale. Muy bien.</p> <p>687A3: No entiendo por qué ocurra porque nunca ninguna ha tenido tiempo... ¿no? Nadie entiende qué ocurre.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>688P: Porque es la mirada de un niño ingenio que no entiende por qué la mujer... Vale.</p> <p><b>Actividad 7</b></p> <p>A ver... el último. El último texto. Este es un texto también muy conocido en España que se llama “Sin noticias de Gurb”. Fijaos que también os he puesto desde cuando hay que leer. “Sin noticias de Gurb”. La historia trata de dos extraterrestres que llegan a Barcelona. A la Barcelona olímpica del 1992. Entonces... uno se va a hacer una busca y se pierde.</p> <p>689A6: Aquí... desde 19.</p>	<p>A3 sigue hablando de la relación de Manolito con su abuelo.</p> <p>Se establece un pequeño diálogo entre A5, A6, A3 Y P, a propósito de la relación, extrañeza y admiración de Manolito con su abuelo.</p> <p>P les dice que van a comenzar con el último texto del día. Se trata de una novel muy conocida en España. Cuenta brevemente el argumento y cita “Barcelona olímpica del 1992” como palabras clave.</p> <p>A6 hace una observación. P continúa con la narración del argumento.</p> <p>P pide que lean los fragmentos para que continúen la historia.</p> <p>A3 tiene una duda léxica. P la explica.</p>
--	--



<p>690 P: Efectivamente. Entonces... éste... que es su jefe... está buscando a Gurb. Lo está buscando por toda la ciudad. Y resulta que... bueno al final ya se va a vivir a un piso y se enamora de una de sus vecinas. Entonces... intentad ver qué es lo que pasa ahora. Vamos a ver qué es lo que pasa ahora. ... A partir de aquí. ¿Sabes... A1? A partir de aquí.</p> <p>691 A1: Sí.</p> <p>692 P: A partir de las flechas. ¡Ojo!... que no hace falta que lo entendéis todo... sino la lectura extensiva.</p> <p>[[Comienzan la lectura]]</p> <p>693 A3: [[Habla muy bajito]]</p> <p>694 P: ¿Cómo?</p> <p>695 A3: ¿El refranero?</p> <p>696 P: Un refrán es un proverbio. El refranero es un libro donde hay muchos refranes.</p> <p>[[Continúan leyendo en silencio]]</p> <p>[[Se escuchan algunas risas apagadas]]</p> <p>[[P les indica en voz baja dónde están los textos]]</p> <p>697 A6: Me parece el diario de Bridget Jones. En masculino.</p> <p>698 P: ¿Sí? Fíjate que el diario de Bridget Jones es una persona de la tierra y éste es un extraterrestre.</p> <p>699 A6: ¿Por qué es un extraterrestre?</p> <p>700 P: ¿Por qué? Pues... porque es un extraterrestre... porque quien inventó la historia ha hecho que sea un extraterrestre.</p> <p>701 A6: ¿Sí? Yo no me di cuenta.</p> <p>702 P: ¡¿Qué no te diste cuenta?! Pues... hay algunas cosas que sí que indican que es un extraterrestre. Es una persona muy ingenua... por ejemplo... ¿quién se encierra para escribir una carta a una chica con una resma de papel... que es un montón de papeles? Una falsilla... que es lo que se pone debajo del papel para que no te tuerzas. ¿Quién se pone como un tintero... un tintero clásico... con pluma... con un mango que es para escribir también... papel secante... y un boli de refuerzo? Normalmente las cartas se escriben con boli y él en cambio con un boli de refuerzo. El María Moliner... que es un diccionario español... el mejor diccionario español. El manual de correspondencia amorosa y mercantil. El refranero. La antología de la poesía española al... vamos... quién para escribirle una carta a una chica... dice que con la antología de la poesía y con el</p>	<p>Continúan leyendo en silencio. Parece que hay una respuesta positiva ante la lectura.</p> <p>A6 hace una analogía con una película actual.</p> <p>P matiza.</p> <p>A6 todavía no había comprendido que el protagonista es un extraterrestre. P se lo explica.</p> <p>P se extiende para explicar características extrañas que demuestran que no es un ser humano. Esto lo hace con ejemplos del fragmento que están leyendo.</p>
---	---

<p>libro estilo del país. Esto es porque es una persona que no conoce verdaderamente como funciona esto... ¿no? ¡¿No?!¿O sea a ti te parece normal que una persona...?</p> <p>703 A6: No... está bastante subrayado como muchas páginas... muchas hojas del diario de Bridget Jones... en clave muy sarcástica... en clave cómica... porque por ejemplo ella intenta dejar de fumar... de beber y de comer y sigue comiendo... comprando libros... tirando la pesa y algo. Son todas cosas que dices ¿Por qué? Estás loca. ¿Quién tira la pesa para adelgazar? Ella. [[Ríe]]</p> <p>704 P: Tirar la pesa... ¿qué es?</p> <p>705 A6: La tira a la basura.</p> <p>706 P: Ah... tira la pesa.</p> <p>707 A6: ¿Quién tira la pesa para adelgazar? ¿Quién tira todo lo que tiene en la estantería para empezar otra vida? Casi nadie. Pero lo hace. Y puede ser que alguien lo haga.</p> <p>708 P: ¿Esto? Hoy en día bastante difícil. Sí... pero bueno.</p> <p>709 A3: Yo creo que se puede ver que no entiende cómo funciona. Por ejemplo en el cartel... ¿no? En una carta escribe “Creo que podría ser un buen marido y un buen padre. Tengo mucha paciencia con los niños”. Si quieres encontrar un hombre que te gusta... habla con él o invítalo. No le escribas “Creo que puedo ser una buena mujer y una madre buena... porque...”</p> <p>710 P: Claro... claro. En esto se nota que no conoce cómo funciona esta sociedad... como funciona todo. Bueno... vamos a hacer una cosa. Bueno... además es muy surrealista y un poquitín extraño que conoce al camarero chino... al del bar chino. Que se cree todavía que está en Nueva York. Es muy típico. O fijaos por ejemplo que le pasa por la cabeza escribirle la carta y decirle “Tengo comida agusanada” ¿Entendéis que significa eso?</p> <p>711 A6: Sí.</p> <p>712 P: ¿A1?</p> <p>713 A3: No.</p> <p>714 A1: No.</p> <p>715 P: Comida agusanada. Un gusano es un animalito de estos pequeñitos que va...</p> <p>716 A6: En la carne muerta. [[Risas]]</p> <p>717 P: En la carne muerta. Comida agusanada es comida que está muy vieja. Tengo comida</p>	<p>P le vuelve a pregunta a A6.</p> <p>A6 lo interpreta en tono sarcástico.</p> <p>Se produce una confusión léxica.</p> <p>A6 lo explica.</p> <p>A3 interviene para explicar ese “algo” comportamiento extraño de un extraterrestre. Usa texto literal.</p> <p>P confirma lo que dice A3, lo amplía y vuelvo a preguntar a ver si comprenden un nuevo significado: “comida agusanada”.</p> <p>A6 lo entiende, que tiene más vocabulario coloquial, en cambio A3 y A1 no.</p> <p>P lo explica. P busca un sinónimo para explicarlo con cierto humor.</p> <p>P aporta más información y pregunta relacionando el concepto con el episodio de la novela. Es decir, lo contextualiza.</p>
---	---

<p>agusanada... hay que comérsela ya. ¿Vosotros creéis que eso es lógico? No conoce como son ni las mujeres ni conoce nada de nada. Tengo comida agusanada. ¿Te vienes a comer... a cenar a mi casa? Y ella pensará "Tú estás loco."</p> <p>718 A6: P... no quiero ser la mujer que ha vivido mucho... pero se te junto un par de amigas... puedo enseñarte cosas de hombre que para hablar con ellas se inventaron historias que te pueden hacer morir.</p> <p>719 P: Claro. Esa es la diferencia.</p> <p>720 A6: Es así... ¿eh?</p> <p>721 P: Claro... esa es la diferencia: que se las inventan. En cambio... éste no se las inventa.</p> <p>722 A6: No... no... no... ellos están convencidos de que si es la verdad.</p> <p>723 P: ¿Ellas?</p> <p>724 A6: Ellos. Que se montan... ¿sabes?</p> <p>725 P: Que se lo montan. Este no se lo monta... es que...</p> <p>726 A6: Lo escribe... pero lo tira. Se da cuenta que no está apropiado.</p> <p>727 P: No... se da cuenta no... porque verdaderamente no sabe qué hacer... porque hay muchas opciones y no sabe cuáles. Es que él (...) sino simplemente no sabe cómo funciona y que puede una cosa u otra u otra y al final dice... nada... esto es imposible y al final se va a comer a un chino. Bueno... vamos a hacer otra cosa. Vamos a hacer una cosa. Lo vamos a continuar el texto este junto con el otro es el día siguiente. El jueves. Vamos a hacer la encuesta sobre los textos y es importante que lo rellenéis todo... ¿vale? Que al menos digáis algo. Lo que sí quiero que me deis entonces también ahora todos los textos y aquí tenéis todos los textos.</p> <p>728 A4: ¿Y por qué lo necesitas?</p> <p><b>Actividad 8</b></p> <p>729 P: ¿Eso? Porque está subrayado y también el próximo día... jueves... os lo doy para que se complete.</p> <p>[[Reparte las encuestas y recoge los textos sobre los que han trabajado]]</p>	<p>A6 responde a partir de sus vivencias personales.</p> <p>Se establece un pequeño diálogo entre A6 y P.</p> <p>P recapitula con el fin de cerrar el diálogo porque es la hora. Emplaza a los alumnos a proseguir el próximo día con ambos fragmentos de las dos novelas.</p> <p>Se reparten las encuestas diarias y los alumnos las rellenan.</p>
---	---

## SESIÓN 5: LITERATURA, CINE Y TEATRO

**Alumnos: A1, A2, A3, A4, A5 y A6.**

Observación secuencia didáctica 5 (S5)	Análisis: “Literatura, cine y teatro”
<p><b>Actividad 1</b></p> <p>001 P: Uno... dos... vamos hoy a retomar o a terminar el trabajo del otro día con Gurb y con Manolito y después vamos a ver literatura junto con cine y con teatro. Sabéis que muchas veces hay muchas obras literarias que se han pasado al cine y lo contrario... del cine a la literatura. Y también se ha dado el caso de que una obra de teatro se hace en teatro... se representa después en teatro... se escribe y se representa y después... también... se hace en la pantalla grande... en el cine. Vamos a ver... a jugar un poquitín con los dos términos ésos... con el cine... ¡perdón! con los tres... cine... teatro y literatura.</p> <p>002 A1: ¿Tienes un ejemplo de una película que después...?</p> <p>003 P: Que después se ha escrito un libro.</p> <p>004 A1: Que después se ha escrito un libro... sí.</p> <p>005 P: No... pero seguro que sí... que las hay. Posiblemente...</p> <p>006 A4: Sí... “Man in black.”</p> <p>007 P: ¿Sí?</p> <p>008 A4: Sí... antes era película y después se ha escrito un libro.</p> <p>009 P: Fíjate. Yo sé que sí que hay. Y después también... lo que se suele hacer es que a veces... por ejemplo... es un libro muy interesante... que es el guion de algunas películas clásicas. Eso también... se hace primero la película... se escribe antes el guion y después el guion se imprime... se difunde... se edita y todo el mundo puede comprarlo. Por ejemplo el guion de Casablanca. Yo lo tengo. Porque en primer lugar se hace la película y después se saca el guion. Lo que pasa que ese guion... tal y como salen... hablando los personajes. Bien... entonces... literatura... cine y teatro.</p> <p><b>Actividad 2</b></p> <p>En primer lugar... vámonos primero a Gurb. A ver... me gustaría... que en dos minutos... bueno... ¿os acordáis de la historia de Gurb?...</p>	<p>P les explica que van a retomar el trabajo del último día y que van a trabajar con cine y teatro. Les habla de la relación entre cine y literatura</p> <p>P les avanza que van a jugar con cine, literatura y teatro.</p> <p>A1 pregunta sobre si conoce el caso de alguna obra de cine que se haya llevado a los libros.</p> <p>P pide aclaración.</p> <p>A4 contesta la pregunta ante la duda de P. A4 lo explica.</p> <p>P comienza a disertar sobre la posibilidad de que un buen guion de cine se edite y publique. Cita a Casablanca.</p> <p>P vuelve a la novela <i>Sin noticias de Gurb</i> y hace un pequeño resumen. Luego explica que a él le parece muy original.</p>

<p>que era un extraterrestre que había... junto con un compañero había ido a la Barcelona de 1992... por lo menos sé que a A4 le gustó mucho... pues se rió mucho. A mí la verdad es que es un libro que me encanta... me parece muy original y constantemente está criticando de manera muy sutil y muy inteligente a la sociedad española... a la Barcelona de 1992 y también a la sociedad urbanita... a las grandes urbes... en general.</p> <p>010 A4: ¿Quién es el autor?</p> <p>011 P: Un escritor que se llama Eduardo Mendoza. Manolito Gafotas también es una crítica un poquitín al mundo de los adultos y a las ciudades grandes y a su entorno... a lo que son los barrios obreros.</p> <p>012 A4: (...)</p> <p>013 P: ¿Le queréis echar un vistazo? Bien... "Manolito Gafotas" y Gurb... "Sin noticias de Gurb". El escritor es Eduardo Mendoza. Es muy conocido. Es bastante conocido en España... es catalán y además... este libro...</p> <p>014 A4: Y ¿el título es Gurb? ¿Solo?</p> <p>015 P: No... es "Sin noticias de Gurb."</p> <p>016 A4: ¡Ah!</p> <p>017 A3: ¿De quién?</p> <p>018 P: De Eduardo Mendoza.</p> <p>019 A3: No... no... ¿Sin noticias de?</p> <p>020 P: Gurb... "g"... "u"... "r"... "b". Es el nombre de uno de los extraterrestres. La verdad es que ha escrito bastante. Y de Manolito Gafotas... pues hay... en principio era un libro para adolescentes... pero la verdad es que se está leyendo también... éste es... bueno... son los dos Bestsellers. En España se han vendido muchísimo... muchísimo. ¿Vale? Bien. "Sin noticias de Gurb". Bueno... me gustaría que leyendo el texto de Gurb... que encontráis... que subrayarais algunas cosillas... algunos aspectos... algunas situaciones... palabras o lo que fuera... en donde se puede ver y comprobar que quien lo ha escrito o a quién le está sucediendo es a un extraterrestre. ¿Vale? Intentad en dos minutos individualmente...</p> <p>021 A1: ¿Descubrir la identidad del...?</p> <p>022 P: No... descubrir no... sino que todos sabemos que es un extraterrestre... es el quien está escribiendo el diario ése. Porque veis que es un diario. Entonces... lo que quiero es que tú encuentres algunos rasgos... que tú me digas... "Sí... como él ha hecho</p>	<p>A4 se interesa por su autor. P responde. Pasa a hablar de la otra novela pendiente, <i>Manolito Gafotas</i>.</p> <p>P les pide que vuelvan a leer rápidamente los dos fragmentos.</p> <p>A4 pregunta sobre dudas sobre el título. P lo aclara. A3 pregunta por su autor.</p> <p>P deletrea el nombre del personaje y hace un resumen de la novela.</p> <p>P explica que es una novela muy famosa.</p> <p>P pide que subrayen, de forma individual, los aspectos más interesantes.</p> <p>A1 tiene dudas sobre las instrucciones de P. P aclara que se trata de un diario y explica que se trata de buscar rasgos que caractericen el discurso de un extraterrestre.</p>
--	--

<p>esto... yo creo que por eso es un extraterrestre". Es decir... que eso no diría un ser humano y sí... un extraterrestre. O un loco... ¿no? Sí... lo podría decir un loco. Un loco cuerdo. Vale... A1... un loco cuerdo. Que me miras como diciendo un loco inteligente. O un niño también ¿no? Intentad encontrar con Gurb... "Sin noticias de Gurb". Es el texto segundo.</p> <p>023 A6: ¿En dónde... perdón?</p> <p>024 P: En el texto de Gurb. En el segundo. A partir de "las 7.00 horas."</p> <p>025 A6: [[Asiente]]</p> <p>026 P: Aparte... si os dais cuenta... se lee muy bien porque siempre está en presente. Siempre utiliza el presente. Algún rasgo... algún... ¿entiendes... A2... lo que tienes que hacer?</p> <p>027 A2: Sí.</p> <p>028 P: ¿Sí?</p> <p>[[Se toman un tiempo para leer el texto]]</p> <p>029 P: Venga... a ver. ¿Quién ha encontrado algo? ¿Habéis encontrado algo o no? ¿Sí o no? Dime.</p> <p>030 A5: ¿Qué significa grietas?</p> <p>031 P: ¿Cómo?</p> <p>032 A5: ¿Grietas?</p> <p>033 P: Grieta. Una grieta... cuando en una pared hay una rotura. Eso es una grieta. Hay un espacio entre dos partes de la pared... ¿vale? Lo que pasa es que no es entera... que no tiene por qué ser entera. Puede ser un poquito nada más. ¿Vale? Una rotura en la pared. ¿En italiano es?</p> <p>034 A6: Tropa.</p> <p>035 P: ¿Vale? Venga... ver. Por ejemplo... A5... ¿me dices algo?</p> <p>036 A5: No.</p> <p>037 P: No me dices nada. ¡Perfecto! Dime... A3.</p> <p>038 A3: He encontrado algunos rasgos. A lo mejor no son rasgos del extraterrestre... pero seguramente de un loco. Por ejemplo... al principio de la página 95... esta carta a su vecina... que dice... pero no... la mejor está a las 9 y 20 minutos.</p> <p>039 P: A las nueve y veinte. O sea que ya estamos en la página 96.</p> <p>040 A3: Sí... 96... "Tengo unas cosas en la nevera que se están echando a perder. ¿Por qué no vienes y los acabamos? Pues... (...) durante la primera cita.</p>	<p>Se dirige a A1 porque muestra perplejidad.</p> <p>A6 pregunta sobre qué texto tienen que trabajar.</p> <p>P explica que se trata de una lectura sencilla, siempre en presente.</p> <p>Leen tranquilamente el fragmento.</p> <p>A5 pregunta por dudas léxicas. P lo explica y pregunta a A6 cómo es en italiano.</p> <p>A6 le responde.</p> <p>P le pregunta a A5, pero no dice nada. P pregunta a A3 sin darle importancia. A3 responde sobre algunos rasgos relacionándolo con un loco. Cita una página en concreto.</p> <p>A3 prosigue y cita literalmente.</p> <p>P confirma y aporta información.</p> <p>A5 interviene y vuelve a citar literalmente.</p>
---	--

<p>041 P:Claro... efectivamente. Y además... rompe una norma de cortesía. A nadie se le invita...</p> <p>042 A5: Cuando dice... en la página 95... cuando dice que a él le encanta “escupir lejos y las chicas”.</p> <p>043 P:¡Ah! Efectivamente. “Escupir lejos y las chicas”. Nadie en su sano juicio... diría para conquistar a una chica... escupir. ¿Sabéis qué es escupir? [[Lo explica con un gesto]]</p> <p>044 A1: ¡Ah!... vale.</p> <p>045 P:“Me encanta escupir lejos”. Eso es cosa de los niños. ¿Sí o no... A6?</p> <p>046 A6: En España lo hacen bastante.</p> <p>047 P:Sí... claro. Esa es la diferencia. Hay cosas que en España se hacen... pero no se dicen. Si yo conozco a una chica...</p> <p>048 A6: No te das cuenta. ¿También las chicas lo hacen? Por la calle hay que esquivarlo...</p> <p>049 P:Sí... sí... sí. Y hay gente que lo hace en todo el mundo.</p> <p>050 A4: ¿Por qué lo hacen?</p> <p>051 A6: No en todo el mundo.</p> <p>052 A3: No... no se lo hacen.</p> <p>053 P:Es un problema el tema de educación.</p> <p>054 A3: Hemos visto también unas...</p> <p>055 P:Y de falta de higiene.</p> <p>056 A3: ...unas mujeres muy muy elegantes.</p> <p>057 P:¿Sí?</p> <p>058 A4: Cuando estábamos esperando en la parada de autobús... una mujer estaba sentada y de vez en cuando... se...</p> <p>059 A5: Cada cinco o diez minutos.</p> <p>060 A4: ¡No!... cada dos minutos.</p> <p>061 A6: Yo he oído que decían. “Mejor para fuera que para dentro.” Pero yo digo...</p> <p>062 P:Vale. Pero... es posible que lo haga gente... pero fijaos como está mal visto. Esto es una norma en España de mala educación. Además de que es una falta de higiene.</p> <p>063 A3: Una mujer de cincuenta años...</p> <p>064 A6: También el de no sonarse la nariz... pero de subir. Siempre se oye en biblioteca.</p> <p>065 P:Hombre... lo que pasa... no... ¡Ojo!... eso es diferente. Yo por ejemplo... yo casi nunca estoy resfriado... pero cuando estoy... aunque me suene... siempre estás allí con el tic ése... que te pone un poco nervioso...</p> <p>066 A6: No... no... te hablo de quien quiere comérselo. En el sentido de se nota que lo hace porque le gusta.</p> <p>067 P:Si tenía hambre el hombre... No lo sé. Ok.</p>	<p>P confirma y hace una pregunta sobre léxico y lo gesticula.</p> <p>Siguen con ejemplos de la novela, y con preguntas y respuestas.</p> <p>A6 cuestiona un comportamiento de los españoles. Se crea un diálogo al respecto.</p> <p>A3 y A4 hablan de una situación que han vivido, de una experiencia personal.</p> <p>A6 se une. P también interviene y prosigue la conversación sobre el mismo tema.</p> <p>P usa el humor (para no parecer impositivo) para cambiar de tema y centrarse en el fragmento de Gurb.</p> <p>P pregunta a A1, pero muestra poco interés</p>
--	---

<p>Vale. Fijaos... que bien... aunque todo el mundo hiciera... nadie lo diría. Si yo quiero conocer a una chica y conquistarla y que se enamore de mí... yo no diría... “Sí... a mí... me encanta escupir.” Nunca lo diría... es decir... nunca... ¿no? Que yo no sé en Bélgica... a lo mejor... los hombres para conquistar a las mujeres ...</p> <p>068 A1: No sé.</p> <p>069 P:¿Sí? “Hola Carmen... yo escupo ...”</p> <p>070 A1: ¡Mira... mira! [[Bromeando]]</p> <p>071 P:¡Mira! Record mundial. Récord de Bélgica. En Francia... seguro que sí... ¿no?</p> <p>072 A2: ¡No!</p> <p>073 P:No... lo estoy diciendo en broma. Vale... entonces... fijaos como es una persona que no conoce cómo funciona la comunicación social... porque en parte... la comunicación social es un poco hipócrita. Quizás yo... es posible que sí que lo haga o por ejemplo si yo voy a conocer la chica no le digo mis peores cosas... sino le digo mis mejores cosas ¿no? Después... a los cinco meses ya se entera o a los dos meses de lo malo que soy... etc... etc. ¿Más cosas? ¿Algún rasgo más?</p> <p>074 A4: Es que el precisa en su carta es sobre que van a hablar y esto es muy divertido... ¿no? “Comentaremos algunas cuestiones relacionadas con el inmueble y otras no.”</p> <p>075 P:Vale.</p> <p>076 A4: “Hablaemos sobre lo que he dicho y otros asuntos también”. Eso no es natural.</p> <p>077 P:Efectivamente. Sobre todo... teniendo en cuenta... que yo creo que ni se conocen. Es decir... que probablemente se han cruzado. Ni se conocen. ¿Alguna cosa más? ¿A2?</p> <p>078 A2: Página 36: “¿Te gustaría conocerme mejor? Te espero a las nueve y media. Habrá comida gratuita”.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>079 P:Efectivamente. Eso se podría decir en tono de humor. Eso sí... pero él no lo está diciendo en tono de humor. Él lo está diciendo en serio... porque él piensa que algo gratuito es algo muy bueno. Entonces... que lo diga. Efectivamente... tienes razón. Ahí demuestra que no conoce... claro... tú a mí me dices que es una cosa gratis... “toma... que es una cosa gratis” y yo digo... pues ¡vaya regalo! Son normas de la sociedad... pero que funciona</p>	<p>al responder.</p> <p>Se establecen turnos de habla con sentido del humor para ir abandonando el tema.</p> <p>P pregunta por más ejemplos en el texto. A4 interviene con otra cita literal.</p> <p>P hace que prosiga.</p> <p>P hace una síntesis de intervención de A4 y pide a A2 que intervenga.</p> <p>A2 interviene y provoca sonrisas su ejemplo textual.</p> <p>P resalta el tono de humor de la obra y resalta las normas sociales y su desconocimiento por el protagonista.</p> <p>P pregunta a A6.</p> <p>A6 compara al personaje con personas de su entorno. Se crea un diálogo.</p>
--	---



<p>así. ¿Alguna cosa más A6?</p> <p>080 A6: Es alguien de muy muy muy parecido a mucha gente.</p> <p>081 P:¿Conoces a gente parecida? Sí... y yo también... pero que no lo dicen. Esa es la diferencia.</p> <p>082 A6: No... no... no... que lo dicen.</p> <p>083 P:¡Ah! que lo dicen también. Pues... a ver si es que tú has estado en la luna o en marte con los extraterrestres. [[Se sonríe]]</p> <p>084 A6: No... depende de quién estamos hablando... porque hay gente que le gusta parecer lo que no es... por ejemplo. Empiezan a hacer cosas que no le competen.</p> <p>085 P:Claro... pero esa es la diferencia. Este hombre ...</p> <p>086 A6: No... te hablo de gente... como por ejemplo... lo que tiene el papá ya no da dinero y todo y por todo tienen que ser comunista... irse por la calle a beber... escupir cada cinco minutos para sentirse más chulo...</p> <p>087 P:Como la señora...</p> <p>088 A6: No... para hacerlo de alternativo.</p> <p>089 P:Ya... ya... ya. Pero fíjate existe en España una expresión que es muy buena. Esa persona “va de”... con “v”... de “ir”... por ejemplo... él va de comunista... diciendo que el verdaderamente no es comunista... pero él quiere que el resto de la gente vea “soy comunista”. Entonces... yo voy de comunista. Pero fíjate... ésa es la diferencia. No... él es como es. Él está equivocado... pero él no tiene maldad. Esa es la diferencia. Él no tiene ninguna maldad. ¿Vale? Entonces... no sé. ¿Alguna cosa más? por ejemplo que yo he visto... me parece muy curioso... en la página 95... en la 19:45...</p> <p>090 A2: Le encanta lavarse sus dientes.</p> <p>091 P:También... también. Pero eso... “Me encanta”... efectivamente. “Me quedo en casa”... “me lavo los dientes”. Efectivamente. Y dice “Soy joven y de aspecto agradecido”. Eso ya es extraño. “Romántico y cariñoso”. “Tengo una buena posición económica”. Y “soy muy serio para las cosas serias”. Dice... “me gusta divertirme”. Me encanta... entre paréntesis... además de los churros... eso es una información que no se suele decir... me gusta... además de los churros... ¿por qué?... pues... porque este hombre es muy curioso...</p>	<p>P le interpela al respecto.</p> <p>P muestra algunas discrepancias y anima a que siga hablando A6. A6 continua con el mismo tema en el diálogo.</p> <p>P explica una expresión informal a propósito de lo dialogado.</p> <p>P añade otro ejemplo de la novela como elemento humorístico.</p> <p>A2 lo encuentra y lo cita.</p> <p>P lo confirma y se refiere a otro, muy claro de no conocimiento de las normas de cortesía y de cortejo por parte del protagonista.</p>
--	---

<p>porque claro... es un extraterrestre... no necesita comer. No necesita comer... pero como él ve que los españoles comen... entonces... se ha aficionado a comerse churros. El se compra cinco kilos de churros y se los comía. Él se ha aficionado a comer churros... porque él veía que la gente comía churros. Él se aficionó a comer churros... hasta un día tuvo un problema en el estómago de tanto comer churros. ¿Vale? Había alguno más... "estoy por tus huesos"... es decir... eso significa que estoy loco por ti. Tampoco es normal que se diga cuando no se conocen. Y después... al final... es muy curioso... como él es una persona que mimetiza todo. Es un poquitín como los niños. Mimetiza todo. Hace lo mismo que el resto de los humanos... pero claro... sin orden y sin concierto. Al final... después de ir completamente borracho... en la página 98... a las tres y diez dice "Todo me da vueltas. Mascullo unas oraciones." ¿Quién... cuando está totalmente borracho... se pone a rezar? Pero claro... como él lo ha visto... pues él no sabe si hay que rezar cuando uno tal... el siempre reza. ¿Vale? Muy bien. Bueno... ¿os gusta entonces? Menos a A6. ¡Ah! ¿sí?... ¿te gusta?</p> <p>092 A6: Claro... me gusta... pero no me parece un extraterrestre.</p> <p>093 P: Te parece muy ...</p> <p>094 A6: Natural.</p> <p>095 P: Realista. Está bien. ¿Os gusta al resto? A A3 sí... a A5 también. ¿A2? Ok. Una cosa... tanto en una como en otra. ¿Quién es el narrador? ¿Quién está contando la historia?</p> <p>096 A2: El protagonista.</p> <p>097 P: El protagonista principal. En ambas historias. Tanto Manolito es el que habla... Manolito y en Gurb el que nos cuenta la historia es el compañero de Gurb. O sea... nosotros estamos viendo toda la historia a través de sus ojos... ¿no? ¿Sí o no?</p> <p>098 Varios: Sí.</p> <p>099 P: Ok. Bien. ¡Perfecto! ¿Y qué tipo de lenguaje utiliza uno y otro? A ver... por ejemplo... con Manolito. ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?</p> <p>100 A3: Manolito... utiliza un lenguaje sencillo... en lenguaje de los niños... ¿no?</p> <p>101 P: ¡Eh! Sí [[expresando ciertas dudas]]... de</p>	<p>P explica algunos ejemplos del fragmento en donde el protagonista tiene varios malentendidos por desconocimiento de los hábitos españoles y humanos.</p> <p>P pide valoración sobre el texto leído a A6.</p> <p>A6 explica y argumenta su respuesta. P reacciona para que se vuelva a producir un diálogo. No obstante, hace intervenir a otros alumnos.</p> <p>P pregunta sobre cuestiones narrativas. A2 responde y P continúa preguntando sobre el mismo tema.</p> <p>Varios alumnos confirman. P ahora pregunta por el lenguaje y pide una comparación con la novela antes vista <i>Manolito Gafotas</i>.</p> <p>A3 responde y pide confirmación. P continúa preguntado.</p> <p>A3 y A6 están de acuerdo. A6 matiza y A3 prosigue con una breve respuesta.</p> <p>P ahora pregunta sobre la segunda novela (<i>Manolito</i>) y pide comparación.</p>
---	---

<p>los niños.</p> <p>102 A3: Sencillo... fácil de comprenderlo.</p> <p>103 P: Sencillo...</p> <p>104 A6: Sin filtros.</p> <p>105 P: Sin filtros... eso quiere decir que utiliza el lenguaje... y además... como él vive en un entorno muy coloquial... en un entorno no muy snob... sino en las afueras de una ciudad... entonces... él utiliza un estilo muy coloquial... continuamente.</p> <p>106 A3: No hay metáforas.</p> <p>107 P: También... también... también. ¿Vale? ¡Perfecto! También... por ejemplo... bueno... no sé si aparece. ¡Ah! Sí... sí... por ejemplo... en la página 17 dice “Vale... ¡cómo mola!” ¿Entendéis lo que significa “cómo mola”?</p> <p>108 A6: Mola mazo.</p> <p>109 P: Página 17. Efectivamente. Mola mazo. Eso es algo muy divertido... guay... mola. Normalmente... eso no se suele escribir. Claro... él lo ha escrito... porque es un niño. Bien. Y ¿cómo es el lenguaje que utiliza el extraterrestre?</p> <p>110 A4: Muy parecido.</p> <p>111 P: ¿Muy parecido al de Manolito?</p> <p>112 A4: Sí. También parece un lenguaje coloquial... pero... también de un niño.</p> <p>113 P: ¿Coloquial de un niño? ¿Alguno pensáis otra cosa diferente?</p> <p>114 A5: Pienso que... el extraterrestre quiere imitar a la gente que está alrededor de él. Utiliza el lenguaje que antes ha oído.</p> <p>115 P: ¡Aha! Entonces... si él quiere imitar el lenguaje que está alrededor de él... lo imitará todo. Tanto el lenguaje...</p> <p>116 A5: (...)</p> <p>117 P: Efectivamente... el muy culto y el lenguaje muy coloquial. Como bien ha dicho A4. Por ejemplo... fijaos si os vais a la página 95... no a las siete sino un poco antes... a las 18:40... él siempre... que termina de escribir su diario... siempre... al final dice... “Temperatura 28 grados centígrados. Humedad relativa 79 %. Viento encalmado... estado de la mar... llana”. Es decir... eso no es habitual que lo escriba nadie en un diario... pero él lo imita porque ¿lo escucha en dónde?</p> <p>118 A6: En el telediario.</p> <p>119 P: En la tele... en la radio. Claro... entonces... utiliza o a veces un lenguaje muy culto...</p>	<p>A6 ha encontrado la referencia en las fotocopias.</p> <p>P prosigue con el tema y preguntando sobre cómo es el lenguaje.</p> <p>A4 y A5 van respondiendo y siguen interaccionando con P.</p> <p>P sigue indagando para que los alumnos sigan interaccionando.</p> <p>P vuelve a poner ejemplos de lenguaje coloquial. Sigue interpelando a los alumnos.</p> <p>A6 responde de forma breve.</p> <p>P ahora pregunta sobre el lenguaje culto.</p>
--	--

<p>como por ejemplo... para escribir una carta una resma de papel... una falsilla... un tintero... una plumilla... un mango... eso seguro que tú le preguntas a cualquier español y no sabe lo que es eso. ¿Vale? Porque es un lenguaje muy culto.</p> <p>120 A3: ¿Qué significa resma de papel?</p> <p>121 P: Una resma es unos cuantos papeles. Un bloque de papeles. Sí... pero es un lenguaje muy... muy culto. Pero eso no lo emplea nadie. ¿Vale? Entonces... él va imitando. ¿En qué lugar se desarrolla la historia y en qué tiempo la historia de Gurb? ¿Dónde y en qué tiempo?</p> <p>122 A1: Barcelona.</p> <p>123 P: Barcelona... pero ¿qué es Barcelona? Una ciudad importante... ¿no?</p> <p>124 A6: En el 92 sí.</p> <p>125 P: En el 92. Una ciudad europea... ¿no?</p> <p>126 A6: Sí... porque en el 90 habían reestructurado todo para las olimpiadas.</p> <p>127 P: Y en el 92 también. Él... por ejemplo... una de las cosas que le pasa... es que empiezan a andar... buscando a su amigo y como no sabe cómo andar por la ciudad... entonces... él va con un plano. Entonces... claro... él va sin mirar el suelo... con el plano. Claro... ando cinco pasos y me caigo en una zanja... que una "zanja" es una rotura del suelo por obras... me levanto... continuo andando... caigo en otra zanja y así cae un montón de veces.</p> <p>128 A4: ¿Pero él tiene un aspecto de un hombre?</p> <p>129 P: Él puede adaptarse como quiera. De hecho... Gurb se perdió porque se adaptó... se transformó en primer lugar en una cantante española que se llama Marta Sánchez.</p> <p>130 A5: ¿Y de dónde vinieron?</p> <p>131 P: ¿Ellos? No lo sé. De un país... digo de un planeta extraño. No lo sé. Entonces... se transformó...</p> <p>132 A3: ¿Cuánto tiempo están en la tierra?</p> <p>133 P: Pues... si leéis el libro... os dais cuenta que al final deciden quedarse.</p> <p>134 A3: ¿Y tienen algún propósito?</p> <p>135 P: El principio era simplemente investigar cómo era la tierra. Por eso se va Gurb y él se queda en la nave y Gurb se va con el cuerpo de Marta Sánchez... que es una cantante española. Además... es una cantante</p>	<p>A3 tiene dudas léxicas.</p> <p>P responde y vuelve a preguntar por cuestiones narrativas: ahora por el tiempo y lugar de <i>Sin noticias de Gurb</i>.</p> <p>A1 responde con facilidad.</p> <p>P aprovecha su respuesta para volver a iniciar otros turnos de habla que giren en torno a Barcelona 92.</p> <p>P menciona otra escena de la novela. Crea el interés en los alumnos y pregunta A4 y A5.</p> <p>También interviene A3 con otra pregunta sobre la interpretación de lo que sucede en la novela de Mendoza.</p> <p>Sonrisas ante la nueva explicación de una situación cómica del libro.</p> <p>P cambia ahora a la historia de Elvira Lindo. Aparece Madrid y los lugares de la novela. A2, A6 y A3 van respondiendo sobre ese tema.</p>
--	---

<p>española muy conocida. [[Hace gestos y los alumnos se sonríen]] Claro... se va con el cuerpo éste. Y dice... que lo primero que hace es que se pone a hacer dedo y le coge un camionero... claro... todo el mundo quiere enrollarse con ella... ¡claro!</p> <p>[[Risas]]</p> <p>136 A2: ¿Hacer dedo?</p> <p>137 P:Haciendo dedo... sí [[Lo explica con un gesto]]. Hacer dedo. ¿Vale? Bueno... en Barcelona. Y la historia de Manolito... ¿en dónde?</p> <p>138 A4: ¿En Madrid?</p> <p>139 A2: En Madrid.</p> <p>140 P:En Madrid. ¿Pero justo en Madrid?</p> <p>141 A6: En la periferia.</p> <p>142 A3: En las afueras.</p> <p>143 P:En la periferia. Efectivamente. En Carabanchel.</p> <p>144 A6: Lo que nos hemos leído nosotros... está en Sol... en el centro.</p> <p>145 P:Sí... pero eso es una incursión que hace... pero normalmente siempre es en un barrio de Madrid que se llama... muy conocido... que se llama Carabanchel. ¿Vale? Carabanchel. ¡Perfecto! La época ahora también. En el mismo... 1990... noventa y tanto. Muy bien. ¡Perfecto! Bueno... veis que todo este tipo de cosas... nos hacen conocer un poco más sobre los textos. Pero de modo objetivo. No estamos diciendo ninguna valoración personal. Si yo digo del extraterrestre que él está hablando en toda la novela... yo no estoy aportando nada mío... sino simplemente estoy diciendo una idea objetiva. ¿Vale? ¿Sí o no? Bien... vamos a intentar valorar un texto subjetivamente... es decir... dar vuestra opinión... pero no quiero que simplemente sea vuestra opinión de decir... como suele pasar mucho a los españoles... a ver... “¿Has visto esta película?” “Sí.” “¿Y qué tal?” “Me gusta.” “Me gusta... porque me gusta. ¿Qué pasa? Es muy divertida... me gusta.” “No me gusta.” “¿Ya... pero por qué no te gusta?” “Porque no... porque no me gusta.” ¿Vale? Para intentar salir un poquitín del “me gusta y no me gusta” vamos a hacer lo siguiente. Con la hoja ésta... la parte ésta central... hay una breve explicación de cómo poder variar y como poder valorar un texto subjetivamente.</p>	<p>A2 pregunta sobre una expresión coloquial. P lo puede explicar fácil por el contexto y por un gesto.</p> <p>P matiza que no es Madrid, sino Carabanchel y explica sobre el tiempo de la novela.</p> <p>P vuelve a <i>Sin noticias de Gurb</i>. Va alternando una y otra.</p> <p>Los alumnos se han apoyado mucho en los textos, incluso de forma literal, lo que ha favorecido la interacción. Además, parecían bastante interesados</p> <p>P pide valoración sobre los dos textos y que hagan una comparación.</p> <p>P resalta que intenten argumentar por qué les gusta o no les gusta: un juicio estético.</p> <p>P les pide que escriban sus respuestas en una hoja modelo que les servirá de ayuda para la valoración escrita. Incide en que sea subjetiva.</p>
---	--



<p>¿Vale?  [[A1 y A2 hablan entre ellos en voz baja]]  157 P: A3 ¿ya está?  158 A3: Es difícil decir cuál de estos textos es más interesante. Son muy diferentes y a mí me gustan ambos. Me impresiona Gurb... por el lenguaje y los giros divertidos que usa (...) me encanta por su manera de hablar tan direct...  [[No termina la palabra]]  159 P: Tan directa... sí.  160 A3: Tan directa... no... me encantó por su manera tan directa de expresar sus opiniones.  161 P: ¡Perfecto! Muy bien. Dime A4.  162 A4: El texto que me gusta más es Gurb... porque me parece más divertido y más corresponde con mi sentido de humor. El estilo es sencillo... pero también irónico... que me encanta. Y creo que extraterrestre comenta nuestra realidad también.  163 P: ¡Perfecto! Nuestra realidad también... porque me parece más divertido y más corresponde con mi sentido del humor...  [[Releyendo lo escrito por A4]] “se corresponde más”... “se corresponde más”... no es “más corresponde”. Dime A5.  164 A5: Me gustan ambos textos... porque me parecen interesantes y divertidos... pero voy a hacer la valoración de Manolito. Manolito me encanta la sencillez y sinceridad de la narración de este niño.  165 P: ¡Perfecto! Muy bien. ¿A2?  166 A2: A mí me gusta el texto “Sin noticias de Gurb”. Me gusta... porque el estilo narrativo... a la primera persona de singular...  167 P: En la primera persona singular.  168 A2: En la... Me permite de sentirme más cerca del protagonista principal... aunque sea un extraterrestre y yo no. Además... lo que más me llama la atención es el humor muy sutil y casi involuntario de obra.  169 P: Muy sutil ¿y?  170 A2: Casi involuntario.  171 P: Casi involuntario.  172 A2: Involuntario.  173 P: Y sin casi... ¿no? Yo creo que es involuntario. Ok. Muy bien. ¡Perfecto! ¿A1?  174 A1: Yo he escrito que me gusta el primer texto... porque Manolito vive su vida... su niñez en su propio barrio. Y me parece muy</p>	<p>usando el modelo y argumentando.</p> <p>A4 compara los textos y los valora positivamente.</p> <p>P continúa evaluando positivamente las respuestas y pide a A5 que intervenga.</p> <p>A5 también valora positivamente ambos textos y argumentan más allá del “me gusta”.</p> <p>A2 también valora positivamente.  P pide aclaración y A2 sigo argumentando con bastante solidez.</p> <p>A1 también valora positivamente y habla de sí mismo.</p> <p>P valora positivamente todas las intervenciones y pasa a la siguiente actividad.</p>
---	---

<p>bonito porque yo tenía el mismo... muchas aventuras en un lugar.</p> <p>175 P:En un círculo un poco cerrado... ¿no?</p> <p>176 A1: Sí... un poco cerrado.</p> <p>177 P:¡Perfecto! Muy bien. ¡Perfecto! Bien... tú has encontrado una correspondencia entre el texto y tú... y tu vida.</p> <p>178 A1: Sí.</p> <p><b>Actividad 3</b></p> <p>179 P:¡Perfecto! Como A1... con él de siempre hay una disculpa para beber. Ok. Bien... bien... bien. Bueno... vamos a pasar a literatura... cine y teatro y vamos a empezar primeramente con un escritor que yo creo que todo el mundo lo tiene que conocer... que se llama Federico García Lorca. ¿Lo conocéis?</p> <p>180 A3: Sí</p> <p>181 A2: Sí.</p> <p>182 P:Federico García Lorca.</p> <p>183 A6: No sé por qué... pero sí.</p> <p>184 P:¿No sabes por qué? Yo sí lo sé. Porque... por dos cosas. Una... porque posiblemente sea el escritor más conocido internacionalmente conocido del siglo XX español. Posiblemente. Yo creo que a cualquier universitario del mundo le preguntas... y de España lo que conoce es el Quijote y Lorca. Creo. Y después... porque este hombre... quizás su fama se hizo mucho más grande... porque murió en la Guerra Civil Española.</p> <p>185 A3: El primer día.</p> <p>186 A1: ¡Ah! Bueno.</p> <p>187 P:Bueno... no el primer día exactamente... pero si en la primera...</p> <p>188 A3: Fue fusilado.</p> <p>189 P:Fue fusilado... efectivamente... en 1936.</p> <p>190 A6: ¿Por parte de Franco?</p> <p>191 P:Sí... claro... claro... claro. Su historia era que él estaba en Granada... su familia es de Granada... y ellos... en ese momento... el gobierno... era un gobierno de izquierdas. Entonces... el cuñado de Federico García Lorca era el alcalde. Entonces... cuando empezó la guerra... en unos sitios dominaban los del gobierno actual y en unos sitios dominaron los que querían el poder... es decir... los de Franco... los militares. Y en</p>	<p>P les indica que van a pasar a la siguiente actividad. Les pregunta sobre García Lorca.</p> <p>Varios alumnos afirman que lo conocen.</p> <p>P habla de la importancia del poeta.</p> <p>Intervienen A1, A3 y A6 con P en un pequeño diálogo sobre Lorca y su muerte.</p> <p>P explica lo sucedido con ese hecho.</p> <p>P comienza a explicar sobre la generación del 27 y la compara con El Siglo de Oro y sus máximos exponentes.</p>
--	---



<p>Granada... los que cogieron el poder... fueron los militares. Entonces... claro... fueron matando a toda la gente... es decir... a todo el mundo que no pensaba como ellos. Lógicamente uno de los primeros que mataron fue al cuñado de García Lorca que era alcalde. Y a García Lorca lo condenaron... lo arrestaron y lo mataron por las acusaciones de comunista... espía de Rusia y homosexual. Por estas razones. Bien... homosexual... espía de los rusos y comunista. Quizás por eso... su fama fue mucho ... y además era una persona bastante joven. Era en el 36 y el nació en el 98... creo... entonces... a lo mejor tendría unos 40 años como mucho. Es decir... muy joven. ¿Vale? Y además... su producción era grande... pero claro... siempre queda duda... que habría pasado si hubiera podido seguir. Bueno... él estaba inmerso dentro de la Generación del 27... una generación muy importante de poetas españoles. La Generación del 27. Al siglo XX español... se le ha llamado el Siglo de Plata. No sé si vosotros sabéis que en el siglo XVI y XVII... las letras españolas... literatura española fue muy intensa... muy... muy intensa y se generó lo que se llamó el Siglo de Oro. El Siglo de Oro ¿vale? El Siglo de Oro de la literatura española. Muchísimos escritores... poetas... intelectuales... el Siglo de Oro. No sé si os sonará Lope de Vega... Calderón de la Barca... Quevedo... Cervantes... son las figuras más importantes de esta época... pero hubo muchísimos. Muchísimo movimiento. Mientras que España estaba perdiendo todas sus posiciones y se estaba volviendo un país muy pobre... es decir... después de ser un imperio... y de ser el dueño casi del mundo... del mundo occidental... empezó a perder y eso generó esa situación de pobreza... generó que la mente funcionaba muchísimo mejor y lo que generó es que la economía bajó... pero en cambio... los intelectuales subieron. Y ocurrió algo similar en el siglo XX español. En el siglo XX español... el comienzo del siglo XX fueron las pérdidas de las últimas colonias de España. Se perdió Cuba... Filipinas y más tarde Marruecos. Entonces... España se volvió... es decir... entró en la pobreza más</p>	<p>P va completando su analogía entre la creatividad de una época y otra, utilizando los nombres de algunos autores clásicos.</p> <p>Contextualiza con hechos históricos.</p> <p>P se centra en Lorca en sus facetas de poeta y dramaturgo.</p> <p>P adelanta que van a trabajar con su obra de teatro <i>La casa de Bernarda Alba</i>.</p>
--	---

<p>absoluta. En cambio... se fue generando algunos movimientos culturales y literarios muy importantes... entre ellos el de la Generación 27. Por eso... al principio del siglo XX... se le ha llamado el Siglo de Plata de la Literatura Española. ¡Ojo! Que la Generación del 27 sobre todo eran poetas... pero García Lorca... además de poesía escribía o escribió muchísimo teatro... es decir... era conocido por su teatro y por su poesía. Una de las obras... él tiene sobre todo tres obras muy importantes que son "La casa de Bernarda Alba"... que es la que vamos a ver hoy... o lo que vamos a trabajar hoy.</p> <p>192 A3: Esto es (...)</p> <p>193 P: Bueno... pero éste no. ¿Lo estás confundiendo con?</p> <p>194 A3: Bodas de sangre.</p> <p>195 P: Bodas de sangre. Efectivamente.</p> <p>196 A3: Esta la hemos visto.</p> <p>197 P: ¿Ah sí? Pues... las tres obras más importantes son "Bodas de sangre"... "Yerma" y "La casa de Bernarda Alba". Estamos hablando de un teatro... son tres dramas... un teatro muy lírico... pero también siempre mirando a la sociedad española. Bien... entonces... lo que vamos a hacer ahora... es que os voy a dar estos pequeños fragmentos de la obra de "La casa de Bernarda Alba". Os doy la portada... los personajes... los personajes que intervienen en la obra de teatro y en esta primera hoja está el principio de la obra... el principio... y en esta segunda... el final. Quiero ahora... que leáis tranquilamente el principio de la obra. ¿Vale? Os pongo en situación. En este momento se acaba de morir... es la casa de Bernarda Alba. Bernarda es una mujer muy dominante... muy... muy dominante... que tiene muchas hijas... y todas viven en su casa. Viven también con su abuela. Y se acaba de morir su marido. ¿Vale?... se acaba de morir el marido de Bernarda. Bernarda es una persona... repito... es un personaje muy fuerte... muy poderoso... muy absorbente... que quiere que sus hijas...</p> <p>198 A3: (...)</p> <p>199 P: ¿Cómo?</p> <p>200 A3: Como una déspota.</p> <p>201 P: Como una déspota... efectivamente. ¿Por</p>	<p>A3 interviene y aporta otro drama lorquiano: <i>Bodas de Sangre</i>.</p> <p>P les explica la siguiente tarea y los materiales que van a recibir sobre la obra de teatro citada.</p> <p>P les pide que lo lean todo pero antes contextualiza la</p> <p>A3 lo entiende y aporta información.</p> <p>P lo confirma y continúa explicando algunas expresiones que les pueden resultar complicadas.</p>
---	---

<p>qué? Porque asume el rol masculino. Ella asume el rol masculino y quiere que todas sus hijas vivan en su casa como si fuera una cárcel. Dice... en un momento de la obra dicen “Estamos en presidio”. Un presidio es la cárcel. Todas sus hijas viven sin poder salir nunca de allí. ¿Vale? Estamos hablando en el 36... en el 35... donde la mujer española... pues... estaba bajo el hombre. ¿Bien? Y es una crítica a esto. ¿Vale? Entonces... incluso yo he visto alguna representación de “La casa de Bernarda Alba”... en donde Bernarda era representada no por una mujer... sino por un hombre. Caracterizado como si fuera una mujer... pero lo representaba un hombre... porque ella encarna el rol masculino. Mucho dominio y mantener a todas las mujeres bajo su yugo. ¿Vale? Entonces... os vais ahora con el primer texto... perdón... con la primera hoja... a ver si lo entendéis y me contáis que es lo que está pasando allí.</p> <p>[[P reparte las hojas a los alumnos]]  202 P: Mirad si no entendéis algo.  [[Murmulllos]]  203 A1: ¿Era un amigo de Salvador Dalí?  204 P: Sí... claro... claro... claro. Es que mañana vamos a ver... mañana no... el lunes... vamos a ver un poco más de Lorca y de Borges. Entonces... ya hablaré un poquitín más de la historia de Lorca... ¿vale? Sí... era muy amigo de Dalí y de Buñuel. Era un amigo de Dalí... claro.</p> <p>205 A1: ¿Empezamos?  206 P: Sí... sí.  [[Comienzan a leer el texto en silencio]]  207 P: El duelo... veis que están en un duelo... ¿vale? El duelo es cuando alguien se ha muerto... y el resto de los familiares están junto al muerto. Están en el duelo.</p> <p>[[Continúan leyendo]]  208 A1: ¿Qué es “la era”?  209 P: ¿Cómo? ¿“La era”?... sí... sí... sí... “la era” es el campo que después se labra y en el que se cultivan varios productos... efectivamente... productos que después se comen.</p> <p>210 A1: [[Asiente]]  [[Siguen en silencio durante unos minutos]]  211 P: Hay que leer solamente la primera hoja.  [[Continúan con la lectura]]</p>	<p>Se reparten las hojas para empezar a leer el fragmento.</p> <p>P les vuelve a decir que pregunten si no entienden algo.</p> <p>A1 pregunta por Dalí.  P le dice que sí, que en la próxima sesión lo verán.</p> <p>P se adelanta a explicar algún concepto que puede ser complicado.</p> <p>A1 tiene más dudas léxicas.  P las resuelve.</p> <p>P les interrumpe para preguntar por la atmósfera de la obra.</p> <p>A4 y A3 responden acertadamente.</p> <p>A6 también responde en esa línea.</p> <p>P se detiene en los personajes de la obra.</p>
--	---

<p>212 P:Venga... fijaos un momentillo... aunque no lo hayáis terminado... fijaos lo que nos está queriendo... ahí... decir... ¿qué es? Que hay un ambiente... ¿Qué tipo de ambiente hay? ¿Qué aire se respira?</p> <p>213 A4: No se puede respirar.</p> <p>214 A3: Enfermo.</p> <p>215 P:No se puede respirar.</p> <p>216 A3: Pues hay una atmósfera... enferma... ¿no?</p> <p>217 P:Bueno... enfermo. Vale... bien. ¿Más cosas?</p> <p>218 A6: Y de tensión.</p> <p>219 P:De gran tensión... efectivamente... entre ellas ¿no? Entre todas las mujeres. ¿Más cosas que me decís? Más o menos eso... ¿no?</p> <p>220 A1: Tensión.</p> <p>221 P: Fijaos que Bernarda Alba tiene sesenta años y las hijas... ¡Ojo!... una cosa muy importante. Hay hijas de un padre y de otro padre. Todas son hijas del padre que se acaba de morir... menos la mayor... que es hija de otro padre... que tiene mucho dinero. O sea que ella es la que va a heredar mucho dinero... la mayor.</p> <p>222 A6: ¿Pero el otro padre sigue vivo?</p> <p>223 P:No... muerto también. Los dos padres... los dos maridos de Bernarda han muerto. Y fijaos... como ahí ya es una historia fuerte.</p> <p>224 A6: Que suerte para ella.</p> <p>225 P:Que suerte para ella. Claro... porque fíjate... incluso a saber... qué le habrá pasado... es decir... cómo murieron ¿no?</p> <p>226 A6: Viuda negra.</p> <p>227 P:Efectivamente... una viuda negra. Fijaos... que las hijas tienen... la mayor... que es la hija del otro... tiene 39 años. No se han casado todavía. Y las demás tienen 30... 27... 24... 20. Bien. Esto es el principio de la historia. El final de la historia... por favor. Pasad al final... que es mucho más corto. Os he puesto nada más que un poquito. Es justo el final. Es muy interesante.</p> <p>[[Los alumnos leen el texto]]</p> <p>228 P:Es muy importante... por favor... que si alguna palabra o algo no entendéis que sea clave que me lo preguntéis. Muy importante.</p> <p>[[Continúan con la lectura]]</p> <p>229 P: ¿Ya? Bueno... a ver. ¿Ya?... ¿A1? ¿A4? ¿Ya? Bueno... vamos a ver. Hay un personaje</p>	<p>A6 pregunta sobre el argumento. Se sigue conversando sobre los personajes y la interpretación de ellos, entre A6 y P.</p> <p>Los alumnos prosiguen leyendo el texto, el final de la obra. P vuelve a pedir por errores léxicos.</p> <p>P, una vez leído el final, vuelve a incidir en la importancia de los personajes en el drama y pregunta.</p> <p>A6 y A4 interaccionan al respecto.</p> <p>P aclara cuestiones interpretativas sobre "Pepe el romano". P pregunta por la última escena.</p>
--	---

<p>que es diferente al principio o que por lo menos en el principio no aparecía o aparecía de forma muy tenue.</p> <p>230 A6: Pepe.</p> <p>231 P:Pepe... efectivamente. Pepe ¿el ...?</p> <p>232 A6: Es el novio.</p> <p>233 P:Pero ¿cómo se llama? Pepe...</p> <p>234 A4: El romano.</p> <p>235 P:Pepe... el romano. Fijaos... Pepe... el romano. ¿Qué es lo que nos dice eso? ¿Y por qué es el romano?</p> <p>236 A4: ¿Es de Roma?</p> <p>237 P:No... es de allí. ¿Qué os sugiere cuando alguien es... que le digan a alguien el romano?</p> <p>238 A6: El colonizador.</p> <p>239 P:El colonizador... efectivamente. Una persona fuerte. Viril... ¿no? Quizás muy viril. En un mundo de mujeres entra alguien muy viril. Entonces... fijaos... ¿qué es lo que pasa aquí... en esta escena? A3 ¿qué es lo que pasa?</p> <p>240 A3: ¿En la última o en la primera?</p> <p>241 P:En la última.</p> <p>242 A3: Pues... muere la hija menor de Bernarda Alba.</p> <p>243 P:Muere la hija menor.</p> <p>244 A3: Muere o es matada.</p> <p>245 P: A ver... ¿muere o es matada?</p> <p>246 A4: Se suicida.</p> <p>247 P:Se suicida. ¿Estáis todos de acuerdo?</p> <p>248 A5: Sí.</p> <p>249 A6: No. No se sabe.</p> <p>250 P:¿Seguro que no se sabe?</p> <p>251 A4: Yo creo que Adela piensa que su novio está muerto y no quiere vivir más en esa familia.</p> <p>252 P:Efectivamente. Es decir... el novio de Adela... o no sabemos si es el novio ...</p> <p>253 A4: No es el novio.</p> <p>254 A5: No es el novio.</p> <p>255 P:Alguien... un hombre... que ella está enamorada de él y que se han estado acostando juntos... porque fijaos... que dicen... que está en su propia casa... lo han matado o se creía que estaba muerto y se ha suicidado. Se ha suicidado porque estaba sola en la habitación. Entonces... se ha suicidado. ¿Y qué pasa después?</p> <p>256 A5: Pues... la madre actúa como al principio ¿no?</p>	<p>A3, A4, A5 y A6 interaccionan con P sobre la última escena.</p> <p>Existen diferencias de interpretación entre los alumnos.</p> <p>A4 da su interpretación personal de esta escena.</p> <p>P confirma y sigue cuestionando sobre. A 4 y A5 intervienen y matizan una información de P.</p> <p>P confirma que se ha suicidado la hija menor y sigue preguntando.</p> <p>A3 y A5 responden interpretando lo sucedido.</p> <p>P hace una recapitulación de lo sucedido y de la interpretación más común.</p> <p>A3 introduce el léxico apropiado: "la honra".</p>
--	---

<p>257 P: Sí.</p> <p>258 A3: Y quiere (...) que su hija ha muerto como una virgen.</p> <p>259 P: ¡Perfecto! Muy bien. Como una virgen... es decir... es muy importante... en esa España... en que todavía... es muy importante en esa época las apariencias. ¿Entendéis todos qué significa “las apariencias”? ¿Sí? Hay un dicho en España que no me gusta a mí... pero que dice que además de ser hay que aparentar. O hay que ser y parecer. Es decir... todo va bien. Todo va bien aunque después sea una porquería. Es decir... mi hija se ha suicidado. Eso no es importante. Lo importante es que es virgen. Se ha muerto virgen. A mí no me importa.</p> <p>260 A3: Ella no quiere perder la honra de la casa.</p> <p>261 P: Efectivamente. El estatus social... no... no el estatus... sino...</p> <p>262 A3: La honra.</p> <p>263 P: Sí... la honra.</p> <p>264 A5: Pues... la historia se desarrolló en el centro... ¿no? No sabemos que pasa porque esta chica... es un amor prohibido.</p> <p>265 P: Vamos a hacer una cosa.</p> <p>266 A3: Nosotros tardamos porque hemos leído.</p> <p>[[Risas]]</p> <p>267 P: ¡Perfecto! En un minuto... en dos minutos... quiero que por parejas... vosotras dos... os inventáis esta historia... quiero que intentéis pensar qué ha pasado en la historia... es decir... vosotros sabéis el principio y el final y qué ha podido pasar. ¿Vale? ¿Qué ha podido pasar? A ver... ¿por qué se ha suicidado? ¿Por qué aparece Pepe el Romano? Etc. etc. ¿Vale? ¿Por qué? Con los datos que vosotros sabéis. Quiero que lo habléis. ¿Vale? En cinco minutos.</p> <p>[[Los alumnos hablan entre ellos]]</p> <p>[[Murmulllos y risas apagadas]]</p> <p>268 P: ¿Bien? ¿Ya? Venga... a ver. ¿Qué es lo que ha sucedido?</p> <p>269 A6: Tenemos dos teorías distintas.</p> <p>270 P: Venga... a ver. Contadme la uno y la dos.</p> <p>271 A4: Yo creo que Adela se enamoró en Pepe y quería vivir con él y cambiar también la vida de su familia. Se acostó con él y estaba embarazada. Pero cuando dijo a su madre todo eso... Bernarda mató Pepe. Por eso después Adela se suicidó.</p> <p>272 P: Se ha suicidado. ¡Perfecto! A6.</p>	<p>P lo confirma.</p> <p>P propone que completen la historia por parejas, que inventen y recreen.</p> <p>P le ayuda planteándole preguntas que se pueden hacer para crear la historia.</p> <p>Los alumnos trabajan en parejas, parecen animados y motivados.</p> <p>A6 no se ha puesto de acuerdo con A4. Cada una narra su historia.</p> <p>P valora positivamente la historia de A4. A6 prosigue con la continuación del drama, bajo su hipótesis. Bastante fluido.</p> <p>A6 hace una referencia a Romeo y Julieta para hacer una analogía de la muerte de Adela.</p> <p>P valora también la historia de A6. A1 y A2 usan el humor en su historia. P usa la ironía. A2 interacciona con P con humor. Vuelven a sus temas “juveniles”.</p>
---	--

<p>273 A6: En esta casa de mujeres empezaron a entrar hombres. La mamá se enteró hasta que un día encontró Adela en la cama acostado con Pepe el Romano.</p> <p>274 P: Un día encontró Adela con Pepe el Romano.</p> <p>275 A6: Entonces... intenta de matarlo... Adela está convencido que él había muerto... pero no estaba segura... pero como en Romeo y Julieta se quitó la vida y ya está.</p> <p>276 P: ¡Perfecto! ¿Vuestra historia?</p> <p>277 A1: Es que Pepe era un hombre muy... muy popular.</p> <p>278 P: Gracias... gracias. [[Bromeando]] [[Risas generalizadas]]</p> <p>279 A2: Tú no.</p> <p>280 P: ¡Ah! El Romano.</p> <p>281 A1: Sí... el Romano. Y por eso Adela... pero también su madre... Bernarda... que quería su tercer hombre...</p> <p>[[Risas]]</p> <p>282 A1: Disputa y muertos y drogas... alcohol... [[Más risas]]</p> <p>283 A2: Más mafia... porque Pepe de Roma...</p> <p>284 P: ¡Ah!... era Pepe el Siciliano pero allí le decían Pepe el Romano para que la gente no se enterara. Ok. Vale. ¡Perfecto! Y la historia real... ¿qué es lo que ocurre de verdad?</p> <p>285 A5: Este hombre era el novio de la otra hija.</p> <p>286 A3: Otra hija que estaba comprometida.</p> <p>287 P: De la hija mayor... efectivamente.</p> <p>288 A5: De la que tenía tanto dinero... de la que tenía tanto (...)</p> <p>289 P: Efectivamente. Fue novio por el dinero. ¿Y?</p> <p>290 A3: Pero el amor verdadero...</p> <p>291 A5: Era de la hija menor.</p> <p>292 A3: Por eso fue un amor prohibido.</p> <p>293 P: ¡Perfecto!</p> <p>294 A3: No podían convivir.</p> <p>295 P: No podían convivir e incluso otra de las hermanas... claro... era tanta la ansiedad... otra de las hermanas también estaba enamorada de Pepe el Romano. Porque era verdaderamente el único hombre que habían visto. Claro... que se crea esta ansiedad.</p> <p>296 A3: Y el papel de la abuela es importante. Ella es un poco loca... pero...</p> <p>297 A5: Todo el mundo piensa que ella está un poco loca.</p> <p>298 A3: Pero dice la verdad.</p>	<p>A1 crea una historia llena de referencias actuales y cinematográficas. ¿Tarantino?</p> <p>P también valora positivamente esta historia con humor.</p> <p>P pregunta por la historia real. A3 y A5 la conocen y la explican bastante detalladamente porque la conocían de antes.</p> <p>P confirma lo dicho por A3 y A5.</p> <p>P pide que dramaticen la historia; cada uno con un papel.</p> <p>Los alumnos se van repartiendo los personajes.</p> <p>Los problemas de organización se van resolviendo porque P va proponiendo candidatos.</p> <p>Se siguen organizando cada uno con sus preferencias.</p>
--	---

<p>299 P: Ella está loca... efectivamente... la abuela de 80 años está loca o aparentemente está loca... pero es como la conciencia de todo el mundo. ¿Vale? Vamos a ver. Me gustaría que dramatizáramos esta historia. Simplemente se trata de que cada uno se encarga de un personaje. A ver... por ejemplo... ¿quién quiere ser Adela?</p> <p>300 A3: Yo puedo serlo.</p> <p>301 P: Tú eres Adela. A ver... ¿quién quiere ser Magdalena? ¿Tú A5?</p> <p>302 A5: Sí.</p> <p>303 A6: Yo... Pepe.</p> <p>304 P: El problema es que Pepe no sale. ¿Quién quiere ser Angustias? Angustias... ¿por ejemplo A1?</p> <p>305 A4: Yo... puedo ser. Yo.</p> <p>306 A1: Sí.</p> <p>307 P: ¿Tú? Venga... tú vas a ser Angustias. ¿Y Bernarda?</p> <p>308 A1: ¿Tú?</p> <p>309 P: No... yo no voy a ser Bernarda. ¿Quién?</p> <p>310 A2: ¿Pepe?</p> <p>311 P: No... yo soy Pepe... yo no puedo ser. ¿Quién va a ser de los dos Bernarda?</p> <p>312 A2: ¿Y Poncia?</p> <p>313 P: Poncia vendrá después... espérate... espérate.</p> <p>314 A1: Yo me siento más como Poncia. [[Se ríe]]</p> <p>315 P: A ver... me faltan Bernarda y Poncia. No... es solamente el último texto. A ver... ¿quién de los dos es Bernarda?</p> <p>316 A3: Yo puedo ser Bernarda también.</p> <p>317 P: No... porque y entonces... ellos ¿qué?</p> <p>318 A3: ¡Ah! Vale.</p> <p>319 P: No... es que todo el mundo tiene que intervenir.</p> <p>320 A6: Yo soy Poncia.</p> <p>321 P: Tú eres Poncia. ¿Bernarda? A1. Y tú... A2... entonces vas a ser la criada. ¿Vale? Yo creo que ya están todos. Tenéis un papel muy pequeñito.</p> <p>322 A5: ¿Y el narrador? (...)</p> <p>323 P: Bueno... eso soy yo. Vale. ¡Ojo!... es importante que lo dramaticéis... lo digáis como se diría en la obra de verdad... en la realidad. ¿Vale? Venga... a ver. ¿Empezáis? Haciéndole frente.</p> <p>324 A3: Aquí se ha acabado con las voces del presidio.</p> <p>325 P: Adela arrebató un bastón a su madre y lo</p>	<p>P advierte que todos tienen que participar.</p> <p>P incide en lo importante que dramaticen, que no es una obra cualquiera, que la vivan. La dramatizan.</p> <p>P va leyendo las acotaciones y las onomatopeyas.</p> <p>La dramatización se sucede.</p>
---	--



<p>parte en dos.  [[Sonido de un golpe]]  326A3: Eso hago yo con la barra de la dominadora. No dé usted un paso más. En mí... no manda nadie más que Pepe.  327P: Sale Magdalena.  328A5: Adela.  329P: Sale la Poncia y Angustias.  330A3: ¡Yo soy su mujer!  331P: A Angustias.  332A3: Entérate tú y ve al corral a decírselo. El dominará toda esta casa. Allí fuera está... respirando como si fuera un león.  333A4: ¡Dios mío!  334A2: ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta?  335P: Sale corriendo... aparece Amelia por el fondo... que mira aterrada con la cabeza sobre la pared... sale detrás Martirio.  336A3: Nadie podrá conmigo.  337P: Va a salir... ¡sujetándola!  338A4: De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo. Ladrona. Dishonra de nuestra casa.  339A5: Déjala que se vaya a donde no la veamos nunca.  340P: ¡Pum!  [[Risas]]  341A2: Atrévete a buscarlo ahora.  342P: Entrando.  343A6: Martirio.  344P: ¿Quién es Martirio? ¡Ah! Martirio soy yo... es verdad. ¡Se acabó Pepe el Romano!  345A3: ¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe!  346P: Sale corriendo.  347A6: Pero... ¿le habéis matado?  348P: No... salió corriendo la jaca.  349A2: Fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.  350A5: ¿Por qué lo has dicho entonces?  351P: Por ella. Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.  352A6: Maldita.  353A5: ¡Endemoniada!  354A2: Aunque es mejor así. Adela... Adela.  355P: En la puerta. Poncia. ¿Quién es Poncia?  356A6: Yo. ¿Dónde estoy?  357P: Abre.  358A6: ¿Dónde estoy? ¡Ah! abre. No lo había visto.  359A2: ¡Abre! No creas que los muros defienden de la vergüenza.  360P: Entrando.</p>	<p>Quando P hace alguna onomatopeya se oyen sonrisas. Hay buen ambiente.</p> <p>A6 se ha despistado, pero vuelve a intervenir.</p> <p>A2 susurra entrando en el papel.</p> <p>P explica sobre la marcha, con un gesto, qué es santiguarse.</p>
---	--

<p>361A1: Se han levantado los vecinos. [[Risas apagadas]]</p> <p>362 P: Abre.</p> <p>363 A4: Tú... Pepe.</p> <p>364 P: Sigue... sigue tú.</p> <p>365 A2: ¡Abre! Porque echaré abajo la puerta.</p> <p>366 P: Pausa... se hace el silencio.</p> <p>367 A2: ¿Adela? [[Casi susurrando]] Trae un martillo.</p> <p>368 P: La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.</p> <p>369 A2: ¿Qué?</p> <p>370 P: Se lleva las manos al cuello.</p> <p>371 A6: Nunca tengamos ese fin.</p> <p>372 P: Las hermanas se echan hacia atrás. La criada se santigua. La criada se santigua. A1... eso es santiguarse [[Lo explica con un gesto]]. La criada se santigua ¿sabes? Santiguarse. La criada se santigua. Bernarda da un grito y avanza.</p> <p>373 A6: ¡No entres!</p> <p>374 A2: No... yo no [[Con afectación]]. Pepe... irás corriendo vivo por lo oscuro de las almendras... pero otro día caerás. Descolgadla. Mi hija ha muerto virgen. Llevadla a su cuarto y vestidla como si fuera doncella. Nadie verá nada. Ella ha muerto virgen. Avisa que al amanecer den dos clamores las campanas.</p> <p>375 P: Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.</p> <p>376 A2: Yo no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! ¡A callar he dicho! Las lágrimas cuando estés sola. Nos hundiremos todas en un mar de luto. Ella... la hija menor de Bernarda Alba ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio! ¡Silencio he dicho! ¡Silencio!</p> <p>377 P: ¡Perfecto!</p> <p>378 A5: Telón.</p> <p>379 A1: Telón.</p> <p>380 P: Telón. [[P prepara el vídeo para que los alumnos vean la escena final de la película]]</p> <p>381 P: Vamos a ver. Vamos a ver cómo es la parte final... ¿vale? ¿Veis bien todos?</p> <p>382 Todos: Sí.</p> <p>383 P: Lo tenía puesto ya.</p> <p>384 A3 y A4: ¿Puedes apagar la luz?</p> <p>385 P: Voy a apagarla. [[Durante unos minutos ven las imágenes]]</p>	<p>Prosiguen.</p> <p>P valora positivamente. A5 y A1 repiten “telón” para dar por terminada la representación.</p> <p>P empieza a preparar el vídeo mientras que le explica que van a ver el final en una versión cinematográfica. Por petición de A3 y A4 apagan las luces. Después de ver el impactante final P cierra la actividad.</p> <p>P comienza a explicar la última tarea del día: cuentos de Quim Monzó.</p> <p>P explica que son cuentos de un libro que se llama El porqué de las cosas. También les explica que se ha hecho una película con ese título. P les explica la tarea y les reparte cuatro textos.</p> <p>P le pide que apunten el título y alguna palabra clave para que les sirva de guía en la tarea siguiente.</p>
---	--

<b>Actividad 4</b>	
<p>386 P: ¿Bien? ¿Vale? ¿Duro? Pasamos entonces... con esto de fondo [[Se escucha la canción con la que finaliza la película]] Vamos a mezclar la tragedia con el humor o por lo menos con la sonrisa y ahora vamos a pasar a un texto o un grupo de textos de un escritor que se llama Quim Monzó que escribió un libro que se llama “El porqué de las cosas.” Con muchos cuentos. Y se ha hecho una película. <i>El porqué de las cosas</i>. Es esta película. Os paso ahora el comienzo y el título de cuatro cuentos de Quim Monzó. Entonces quiero que anotéis el título y alguna palabra o alguna idea importante del cuento... ¿vale? Porque nosotros los vamos a ver en la televisión y tenéis que adivinar cuál de los cuentos es. ¿Vale?Cuál de los cuatro es.</p>	<p>Resuelven las dudas y comienzan a leer.</p>
[[Reparte las hojas con los textos]]	
387 A4: Falta uno.	
388 P: No... no... no. Son los cuatro y os lo tenéis que ir pasando los cuatro con el fin de que todo el mundo anote los cuatro. ¿Vale? Enseguida entonces... apuntáis el título y alguna palabra o idea que os pueda servir.	<p>P le da una nueva información sobre el libro. P les pide rapidez pues van mal de tiempo.</p>
389 A5: ¿Este es el título?	
390 P: El título siempre es el de arriba.	
[[Los alumnos leen el texto en silencio]]	
391 P: Venga... hacedlo rápido. Por favor... rápido.	
[[Continúan con la lectura]]	
392 P: Se me ha olvidado decir que esto estuvo escrito... en primer lugar... en catalán.	
[[Siguen en silencio]]	
393 P: ¿Ya? Por favor... hacedlo muy rápido. Solamente una palabra o algo que os pueda dar la clave. Ya está... ¿tenéis los cuatro? Hacedlo rápido... por favor.	
[[Murmullos y de nuevo silencio]]	
394 P: ¿Ya? Bueno... venga. Lo empezamos a ver. Os lo pongo con subtítulos. Os lo pongo con subtítulos en español también.	
[[Comienzan el visionado de un fragmento de la película]]	
395 P: ¿Lo habéis adivinado ya?	
[[Continúan viendo la película]]	
[[Risas apagadas]]	
396 P: Un poco surrealista ¿no?	
[[La película transcurre]]	<p>Empieza el visionado de uno de los cortos de la película.</p> <p>P interrumpe para preguntar si saben ya el cuento que corresponde con el corto. No contesta nadie, solo sonríen porque el corto presente una situación peculiar. P, al terminar el corto, comienza con las preguntas.</p> <p>A6 lo ha adivinado y P confirma. P sigue preguntando sobre lo sucedido en el corto. A6 y A3 empiezan con las interpretaciones a las preguntas de P.</p> <p>P pregunta por la actividad. A6 lo descubre fácilmente, que es <i>La fuerza de la voluntad</i>.</p> <p>P repite el título y pregunta que lo valoren. Algunos alumnos responden que les ha</p>

<p>[[De nuevo algunas risas]]  397 P:¿En dónde ha caído?  398 A6: En Barcelona.  399 P:En Barcelona. Efectivamente. Y ¿por qué está diciendo “pa”? ¿Porque quiere que aprenda “pa”?  400 A6: Papá.  401 P:Papá. ¿Por qué?  402 A3: Porque quiere que hable con él. Es un hombre que no tiene nada.  403 P:No tiene ni comunicación... no tiene...y está sólo. Pero ¿por qué “pa”?  404 A3: Porque es la primera palabra o el primer sonido que utilizan...  405 P:...aprenden los niños... ¿no?  406 A3: Sí.  407 P: Vale. ¿Cuál de los textos es?  408 A6: La fuerza de voluntad.  409 P:La fuerza de voluntad. ¡Perfecto! ¿Os ha gustado?  410 Algunos: Sí.  411 P:A A6 no. ¿A A2?  412 A2: [[Asiente]]  413 P: ¿A tí?  414 A1: Sí... más o menos.  415 P:Lo pasáis. [[Reparte un nuevo texto]]  Vamos a ver. Este ya es el texto. Como es un poco tarde... no nos da tiempo. No lo leáis ahora entero... en casa con tranquilidad... el que quiera que lo lea. Pero lo que sí quiero por favor... que leáis el principio nada más... solamente el principio... el primer párrafo y el final también. Y ahora quiero... una vez que os hayáis leído el final... en la hoja esta última... en la hoja que os he dado antes... os pregunto... ¿es el mismo narrador en el cuento escrito que en la tele?... es decir... ¿en la película? ¿Es el mismo? Si vosotros pensáis que sí... le hacéis un círculo en sí y si pensáis que no... hacéis un círculo en no.  416 A3: Pero preguntas si es la misma persona  417 P:No... si es el mismo narrador. En el texto que en la película. Si es el mismo narrador. Simplemente escribir sí o no. ¿Ya lo habéis escrito? ¿Sí?  418 A6: Sí.  419 P:¿Sí o no? ¿A4... ya lo has escrito? A4 y A5... simplemente sí o no. Y ahora lo discutimos. ¿Lo habéis escrito?  420 A4: No... todavía no.  421 P:Pues... es solamente poner sí o no. No es</p>	<p>gustado, pero a A6 no, lo percibe P.  A2 le gusta y A1 responde que más o menos.  P le reparte el último texto, que es ya el cuento completo.  Como van mal de tiempo, les da la posibilidad de que lo lean en casa y les pide que solo lean el principio y el final, con el fin de identificarlo con el corto de la película.  P pregunta por cuestiones narrativas comparando ambas versiones.  A3 tiene dudas.  P lo aclara. Y solo pide sí o no, mucha concreción.  Van respondiendo a las interpelaciones de P.  A4 necesita más tiempo.  P protesta por el tiempo.  Siguen respondiendo.  P pide argumentación de las diferentes respuestas.  Se establece un diálogo sobre si es el mismo narrador o no en ambos textos. Los alumnos tienen dudas.  P insiste que casi todo es igual en ambas versiones pero si es el mismo narrador.  El debate sigue.</p>
--	---

<p>importante... porque no aparece vuestro nombre allí. Sino simplemente para ver... la primera impresión. Es el mismo... ¿Sí o no? ¿A5 ya?</p> <p>422 A5: Sí.</p> <p>423 P:A ver... ¿qué es lo que pensáis? ¿Que sí o que no?</p> <p>424 A6: No.</p> <p>425 A1: Sí.</p> <p>426 P:No... sí. No... ¿por qué?</p> <p>427 A6: No... porque aquí habla... “el hombre porfiado”...</p> <p>428 P:¡Efectivamente! Hay un narrador que nos está contando la historia. Y tú dices que sí... ¿por qué?</p> <p>429 A1: No... sé. Porque los diálogos son los mismos y luego se cuenta que pasa.</p> <p>430 P:Sí... perfecto. Efectivamente. Sí... son los mismos personajes... la misma historia... pero el narrador... que es quien nos cuenta la historia... como bien dice A6... no es el mismo.</p> <p>431 A1: ¿Por qué?</p> <p>432 P:Porque en la historia... en ésta... nos está contando... Hay una persona que nos está contando algunas cosas... por ejemplo cuando está hablando el personaje... dice “pa”. Bien... perfecto. Está hablando él. Pero cuando... como dice A6... nos está contando... que es lo que pasa o como es el hombre... hay otra persona... que nos está contando... dice “durante un rato mira la piedra”. En cambio aquí... no hay nadie que nos está contando nada.</p> <p>433 A4: Pero la cámara tiene las mismas funciones como el narrador. Aquí no se puede enseñarlo... entonces... tiene que ser alguien que lo cuenta. En la película... lo mismo hace la camera... cuando aquí un hombre dice “pa”... aquí podemos oírlo... porque es otro medio de comunicación.</p> <p>434 A3: Sí... pero se trata del narrador. La persona que narra.</p> <p>435 P:Claro... fijaos... que en muchas películas aparece una voz en off que nos está contando algunas cosas.</p> <p>436 A3: Nadie te dice que el hombre...</p> <p>437 P:Efectivamente... como indica... A3... implícitamente sí. Pero explícitamente... realmente... directamente... no aparece nadie. ¿Vale? Y lo segundo: ¿Hay alguna</p>	<p>A1 tiene dudas y pregunta.</p> <p>P les intenta ver que no hay narrador directo en la versión visual.</p> <p>A4 y A3 contraargumentan con fundamento lógico y coherente.</p> <p>P matiza sobre el mismo tema y amplía con los conceptos “explícitos” e “implícitos”.</p> <p>P vuelve a preguntar por más diferencias intertextuales</p> <p>A6 aporta información. P sigue pidiendo más diferencias.</p> <p>A4 finalmente llega hasta donde quería llegar P.</p>
---	--

<p>diferencia más entre el texto que habéis leído y el visto? ¿Hay alguna diferencia en el final?</p> <p>438 A6: Sí... que se rompe la piedra y no se rompe.</p> <p>439 P: Y rompiéndose... Una es que se rompe... pero ¿alguna más?</p> <p>440 A4: Sí... además deja escapar un sonido seco bastante parecido a "pa". Aquí no hay ruido bastante parecido a "pa".</p> <p>441 P: Aquí era "pa". Veis la diferencia ¿no? Aquí hay un paso más. Aquí ha hablado... en cambio allí... es el sonido que hace. Que no son exactamente iguales. ¿Vale? Bien. ¡Perfecto! Bueno... hacemos la encuesta en cinco minutos. Celebro que os haya gustado... a quien os ha gustado y a quien no... lo siento. ¿Y el otro?</p> <p>442 A6: Tenemos que regresarte todo ¿no?</p> <p>443 P: ¿Cómo?</p> <p>444 A6: ¿Tenemos que darte todos los papeles?</p> <p>445 P: Sí y tenéis que rellenarme... en los quince minutos que quedan... la encuesta. A6 ¿entonces el otro tampoco te ha gustado?</p> <p>446 A6: ¿Este de la piedra?</p> <p>447 P: No... el otro.</p> <p>448 A6: ¿La tragedia? Sí.</p> <p>449 P: El drama.</p> <p>[[Silencio]]</p> <p><b>Actividad 5</b></p> <p>450 P: Intentad contestar todas las cuestiones. Ya el lunes... lo que haremos... lo que vemos... será ver algo de dos autores en concreto... que es Lorca otra vez y Borges. Algo de Lorca y Borges y a lo mejor nos da tiempo a ver lo que hizo Dalí. A lo mejor nos da tiempo. No lo sé.</p>	<p>P pregunta si todo el mundo ve la diferencia y la explica con detenimiento.</p> <p>P cierra la actividad muy rápido por falta de tiempo.</p> <p>P pide que hagan los cuestionarios como siempre y les explica, muy sucintamente, lo que verán el próximo día.</p>
--	--

## SESIÓN 6: TRES AUTORES: CERVANTES, GARCÍA LORCA Y BORGES

Alumnos: A1, A2, A3, A4, A5 y A6.

Observación secuencia didáctica 6 (S6)	Análisis “Tres autores: Cervantes, García Lorca y Borges”
<p><b>Actividad 1</b></p> <p>001 P: Bueno... empezamos. Hoy vamos a terminar la sesión de literatura y lo que vamos a ver hoy es sobre todo a dos autores del siglo XX... y vamos a ver la literatura a través de sus ojos. A través de cómo ellos contemplaban el mundo. Los dos autores son muy importantes... uno es... ya lo estuvimos viendo el otro día... que era Federico García Lorca... el otro día estuvimos viendo su parte como escritor de obras de teatro... como autor dramático y ahora lo vamos a ver como poeta. Y también veremos un texto en concreto de un escritor fundamental en la literatura hispanoamericana del siglo XX que se llamaba... porque se murió... José Luis Borges. Un autor fundamental... quizás no tan conocido como otros... como García Márquez... posiblemente... no tan conocido como Mario Benedetti... es posible... pero un autor... quizás no es tan conocido... porque es un autor mucho más difícil de entender... pero aun así tiene textos muy fáciles... muy entendibles y geniales. Yo creo... estoy completamente convencido de que dentro de 100 años... 200... 500 años... cuando se hable de la literatura en lengua española del siglo XX... se hablará de dos o tres autores y uno de los ellos seguro que será Borges. Estoy completamente convencido. Pero fijaos... a lo mejor a la hora de hablar de la literatura italiana... del siglo XVIII... que nada más que hablamos de dos o tres autores importantes o muy importantes. Italiana... polaca o la que sea. Estoy convencido que si hablamos de la literatura hispanoamericana o española... seguro que Borges estará allí. Dentro de 500... 600 años... porque es un autor muy importante... muy culto y muy importante. Y eso además... lo haremos por medio de textos escritos... pero también con la utilización de música y también de cine.</p>	<p>P informa avanza los contenidos de la clase.</p> <p>P empieza hablando sobre García Lorca, recordando su faceta dramática y ahora como poeta.</p> <p>P resalta la importancia al otro escritor de hoy: Borges. Lo compara con otros autores hispanoamericanos.</p> <p>P utiliza apreciaciones personales para seguir resaltando la valía artística de Borges, su erudición y profundidad.</p>

<p>¿Vale? Entonces... vamos a empezar haciendo lo siguiente. Vamos a hacer un pequeño juego para descubrir... para conocer algo más de las vidas de Borges y Lorca. Pero es además de Borges y Lorca... lo vamos a oponer también a la vida de un personaje fundamental de la literatura española como era Miguel de Cervantes. Todo el mundo habla de <i>El Quijote</i>... La pequeña aportación aquí será ver algo de la historia... de la vida de Cervantes.</p> <p>[[Reparte las hojas con los textos a los alumnos]] Fijaos que aquí aparecen quince datos de la vida de estos tres personajes... de estos escritores. Lo que pasa que no sabemos cuál corresponde a cada uno. Entonces... los cinco primeros los vamos a hacer entre todos ¿vale? Venga... el primero. ¿Quién lo lee? A3 por ejemplo.</p> <p>002 A3: Fue bautizado el 9 de octubre de 1547 en la iglesia parroquial de Santa María la Mayor de Alcalá de Henares... donde nació posiblemente el día 29 de septiembre... día de San Vidal.</p> <p>003 P: ¿A quién penséis que corresponde este dato?</p> <p>004 A3: Cervantes.</p> <p>005 P: ¿Miguel de Cervantes seguro? ¿Estáis todos de acuerdo?</p> <p>006 A3: Sí.</p> <p>007 A6: Sí. Yo estuve a ver su casa.</p> <p>008 P: Bueno... el dato elemental es la fecha. En esta fecha no había nacido ni Borges... ni García Lorca... ni siquiera yo había nacido.</p> <p>[[Risas apagadas]]</p> <p>009 P: Bien. La segunda la lees... A5... por ejemplo tú.</p> <p>010 A5: Nació el 24 de abril de 1899 en Buenos Aires... en la casa de la abuela materna de la calle Tucumán... entre Esmeralda y Suipacha.</p> <p>011 P: Suipacha. ¿Qué significa? Esto... ¿a quién corresponde?</p> <p>012 A3: A Borges.</p> <p>013 P: ¿A Borges? ¿Estáis seguros?</p> <p>014 A3: Sí.</p> <p>015 P: ¿Por qué?</p> <p>016 A3: Porque nació en Buenos Aires.</p> <p>017 P: En Buenos Aires. Efectivamente. ¿Cómo se llama a las personas que nacen en Buenos Aires?</p> <p>018 A6: Argentino.</p>	<p>P les explica que vana a hacer un juego con la biografía de los autores y de Cervantes, por la gran importancia de <i>El Quijote</i>.</p> <p>P reparte las hojas y explica que se trata de un juego por descubrimiento sobre las biografías de los tres autores.</p> <p>P les explica que van a hacer de forma conjunta las 5 primeras preguntas, a modo de ejemplo.</p> <p>A3 comienza a leer la primera información.</p> <p>P, para que comprendan la dinámica del juego, pregunta de quién se trata. A3 lo acierta fácilmente. P pregunta por la confirmación de todos. A6 manifiesta que estuvo en la casa de Cervantes. P usa el humor como transición.</p> <p>Continúan leyendo y jugando.</p> <p>P, tras la respuesta acertada, vuelve a pedir conformidad al resto.</p> <p>A3 demuestra conocer algo de la vida de Borges o de inferirlo.</p>
--	--



<p>019 P: Bueno... pero eso también son los que nacen en otros sitios.</p> <p>020 A6: De la plata.</p> <p>021 A3: Bonaerenses.</p> <p>022 P : ¿Bonaerenses?</p> <p>023 A3: Bonaerenses.</p> <p>024 P: Bonaerenses o también... más coloquial... también se dice porteños. De allí... no sé si sabéis que hay una gran rivalidad entre dos equipos de fútbol. No sé si los conocéis... uno es el River Plate y otro es el Boca Juniors. Maradona jugó en el Boca Juniors. Y que dicen que posiblemente junto con el Barcelona–Madrid... es el partido más importante del mundo del fútbol. El River contra el Boca Junior. Bien. ¡Perfecto! Nació en Buenos Aires 1899. Vale... el tercero... muy sencillo también. ¿Lo lees... A4?</p> <p>025 A4: La férrea disciplina impuesta por su madre Leonor Acevedo de Borges... lo condenó observar el barrio desde detrás de la cerca.</p> <p>026 P: Bien. ¿Quién puede ser?</p> <p>027 A4: Borges.</p> <p>028 P: Bien. Bastante sencillo... ¿no?</p> <p>029 A4: Sí.</p> <p>030 P: Borges... bastante sencillo por el apellido de la madre. Fijaos que es un dato fundamental. Dice... “la férrea disciplina”. ¿Entiende todo el mundo que significa férrea?</p> <p>031 A3: ¿Dura? ¿Muy dura?</p> <p>032 P: Dura. Efectivamente. Férrea viene de hierro y entonces... la dura disciplina. Es un símbolo de una disciplina como una reja de hierro... ¿no? Que no puede salir. Y eso fue muy importante en su vida porque eso le hizo no ser un niño normal. Eso le hizo un niño el cual leía muchísimo. Todo su tiempo lo pasaba entre libros y entre cultura. Eso es fundamental. Venga... el cuarto. Lo lees... ¿A6?</p> <p>033 A6: A los cuatro años ya sabía leer y escribir. En alguno de estos días de la infancia declaró entre los suyos su deseo de ser escritor. A las seis garabateó su primer poema. A los nueve... el diario El País publicó su traducción de “El príncipe feliz” de Oscar Wilde.</p> <p>034 P: ¿Quién puede ser éste?</p> <p>035 A5: García Lorca.</p> <p>036 A6: García Lorca.</p> <p>037 P: ¿García Lorca? ¿Sí? ¿Todos estáis de</p>	<p>A6 se une al diálogo sobre el nacimiento de Borges.</p> <p>P aporta más información sobre Argentina y algunos gentilicios.</p> <p>P vuelve a preguntar por dudas léxicas.</p> <p>A3 responde correctamente, pero pide confirmación.</p> <p>P confirma y amplía.</p> <p>A6 continúa leyendo.</p> <p>Existe un error de A5 y A6.</p>
--	---

<p>acuerdo?</p> <p>038 A4: Puede ser.</p> <p>039 P: ¿Puede ser? ¿Sí o no? ¿A5?</p> <p>040 A5: Sí.</p> <p>041 P: Pues... no. Lo siento.</p> <p>042 A4: ¿Borges?</p> <p>043 P: Claro... lógicamente... si no es Lorca... es Borges. Y os explico por qué. Quizás a vosotros os ha confundido el dato de <i>El País</i>... ¿no?</p> <p>044 A4: Sí.</p> <p>045 P: <i>El País</i> también es un periódico de Argentina. Hay un <i>País</i> en Argentina. Y fijaos... he dicho antes... que vivió entre libros. Entonces... a los cuatro años sabía leer y escribir. Y además es muy importante esta persona... Borges... este escritor... era un gran conocedor... porque en esta biblioteca había una gran parte de libros en inglés. Era un gran conocedor de la cultura anglosajona. Un gran conocedor. El leía y hablaba perfectamente inglés y francés. También conocía muy bien la cultura francesa... pero sobre todo la inglesa. Él decía que la literatura inglesa era magnífica. Leía muchísimo y tenía una gran cultura en general. Uno de los datos más importantes de Borges es que era una persona increíblemente culta e interesada en cualquier tema. Y mucho más en temas anglosajones. Bien. ¿Sigues? A5... por ejemplo.</p> <p>046 A5: Sí. En 1914 empieza sus estudios de derecho... filosofía y letras en la Universidad de Granada. Con su profesor Martín Domínguez Berrueta viaja por toda España y descubre todos los tesoros culturales del país. Lorca.</p> <p>047 P: ¿Lorca? Bien. ¡Perfecto! Fijaos que es muy curioso el genio y la genialidad española. Bueno... española y de cualquier artista o de muchos artistas. Dice... empieza. No quiere decir que los termine. Empieza derecho... filosofía y letras. La verdad es que no sé si lo llegó a terminar o no. Bien. Y después... viaja por toda España. También... Lorca fue un gran conocedor de la cultura española. Bueno... el resto... si no os importa... lo hacéis en parejas.</p> <p>048 A3: ¿Qué significa garabatear?</p> <p>049 P: Garabatear. Hacer un garabato es hacer esto [[Lo explica ayudándose de la pizarra]].</p>	<p>P no lo niega, pero pide confirmación a los demás.</p> <p>Todos se suman al error.</p> <p>P les advierte de la respuesta correcta y que ha sido por una cuestión cultural: confundir el periódico <i>El País</i> de España con el de Argentina.</p> <p>P amplía información sobre Borges y su gran capacidad de conocimiento.</p> <p>Continúan con un dato de la biografía de Lorca. Que acierta A5.</p> <p>P aprovecha para hablar un poco su vida.</p> <p>P pide que comiencen a trabajar en parejas para resolver las otras 10 preguntas.</p> <p>A3 tiene una duda léxica.</p>
--	--

<p>Es por ejemplo... escribir mi nombre... pero escribirlo mal. Escribir rápido y mal. Garabatear es una metáfora de decir... bueno... como eres un niño eres incapaz de escribir bien. Sí... que escribía bien... pero es una manera de decir... pues... que no tenía la precisión de un Borges con 50 años. ¿Vale? Pues... hacedme las otras diez restantes. En parejas.</p> <p>[[Comienzan con la actividad]]</p> <p>050 A6: Este creo que es Lorca [[En voz baja]]</p> <p>051 P: Sobre todo... utilizad la lógica y vuestros conocimientos anteriores y la observación también.</p> <p>[[Los alumnos hablan entre ellos en voz baja]]</p> <p>[[Suena una canción de Ana Belén]]</p> <p>052 P: ¿Vale? El sexto. Abandona el ambiente científico para entrar en el oficio militar donde se embarcaría en la galera Marquesa... junto con su hermano Rodrigo. Para combatir el 7 de octubre... en la batalla naval de Lepanto. Allí... recibió dos arcabuzazos en el pecho y uno en la mano izquierda... que se la dejaría inmovilizada para siempre. Quedaría inmortalizado como el manco de Lepanto. ¿Quién es?</p> <p>053 A3: Cervantes.</p> <p>054 P: Cervantes. Efectivamente. ¿Alguien sabe a qué se refiere? Es verdad que es muy conocido en España... como el manco de Lepanto. ¿Vale? Incluso había una leyenda que se pensaba que él no tenía brazo. Que lo perdió en la batalla ésa. No es cierto... la realidad es que simplemente estaba mal herido. Pero no lo llegó a perder.</p> <p>055 A4: ¿Cuándo fue esta batalla? ¿Qué fecha?</p> <p>056 P: Esta batalla... en la segunda mitad del siglo XVI</p> <p>057 A4: ¿Dónde?</p> <p>058 P: ¿Dónde? ¿La batalla de Lepanto?</p> <p>059 A4: Sí. Yo no sé.</p> <p>060 A5: Cerca de Lepanto.</p> <p>061 A4: ¿Dónde es Lepanto?</p> <p>062 P: Es una batalla entre el ejército español y el ejército de los infieles. Eran batallas entre España o entre Europa y los infieles... los turcos.</p> <p>063 A4: ¿Pero en Turquía? ¿Allí?</p> <p>064 P: En Turquía o Grecia... creo... sí fue por la zona ésa. Fue allí.</p> <p>065 A3: ¿Qué significa arcabuzazos?</p>	<p>P la resuelve escribiendo en la pizarra y explicando verbalmente.</p> <p>P interrumpe para pedir que utilicen sus razonamientos.</p> <p>Siguen trabajando en parejas. Mientras ha empezado a sonar una canción de fondo que los alumnos desconocen.</p> <p>Prosiguen la actividad. P empieza leyendo.</p> <p>A3 lo vuelve a dar la respuesta correcta.</p> <p>P aprovecha para hacer una pregunta retórica sobre Cervantes y responderse con información biográfica sobre cervantes.</p> <p>A4 y A5. tras las palabras de P, muestran interés por la batalla de Lepanto.</p> <p>Se produce un pequeño diálogo sobre ese hecho histórico entre los tres.</p>
--	--

<p>066 P: Yo creo que eso significa disparos de un arcabuz. Era un arma de la época. Un arma grande. Era como una escopeta... nada más que más grande. Y fue una batalla muy importante. A ver... el siete. ¿A6?</p> <p>067 A6: En el 1919 se instala en la residencia de estudiantes de Madrid... donde vivir hasta 1928. En estos años conocerá a Luis Buñuel... Salvador Dalí... José Moreno Villa... Emilio Prados... Pedro Salinas... Pepín Bello. Yo creo que es Lorca.</p> <p>068 P: ¿Lorca? ¿Estáis de acuerdo?</p> <p>069 A3: Sí.</p> <p>070 P: Este dato es fundamental. Porque él se traslada de Granada a Madrid. Y allí vivió en la residencia. En la residencia de estudiantes. Y es fundamental... sobre todo que él se juntó casi todo el tiempo con Dalí y con Buñuel y que entre ellos surgió una amistad muy fuerte y una gran creatividad. En esta época fueron trayendo... importando la vanguardia de Europa y que le dieron a España un ambiente diferente. Fue muy importante. Luego lo veremos. “En 1919 se trasladaron a España. En Madrid... el joven [[lee por encima]] se sumó a la tertulia literaria de la época.” ¿Quién es éste?</p> <p>071 A4: Borges.</p> <p>072 P: Borges. Por el viaje... efectivamente. Era muy típico y lógico que los intelectuales en esa época viajaran en seguida a Europa. [[Lee]] Después de sus estudios en España... viaja por los Estados Unidos. Allí estudia y da conferencias en la University of Columbia en Nueva York. Sale también por Cuba que le impresiona mucho. Las obras de este período están recogidas en el libro de poemas “Poeta en Nueva York”.</p> <p>073 A4: ¿Borges?</p> <p>074 P: ¿Borges?</p> <p>075 A3: Lorca. [[La música sigue sonando de fondo]]</p> <p>076 P: Lorca. Lorca. Lorca viajó... viajó... hizo dos viajes fundamentales a Cuba y a Nueva York. Fijaos en esta canción. Fijaos en esta canción como dice... Este es un poema que se llama “Son de negro en Cuba”. [[Sube el volumen de la música]] Entonces... el hizo dos viajes fundamentales que le influyeron muchísimo. Sobre todo el segundo... el de Nueva York... porque allí... de vivir en Madrid... de vivir en</p>	<p>A3 tiene entonces una duda léxica.</p> <p>P responde a propósito de nuevo de la batalla de Lepanto.</p> <p>Siguen con la actividad.</p> <p>A6 da con la respuesta correcta.</p> <p>P vuelve a utilizar la información para ampliarla.</p> <p>P lee la información siguiente y pregunta en general.</p> <p>A4 vuelve a acertar.</p> <p>P amplía de nuevo y vuelve otra vez a leer la pregunta para agilizar la actividad.</p> <p>A4 no acierta con el personaje. P pone en interrogación su respuesta para que alguien vuelva a participar. A3 reacciona con la respuesta correcta. Durante toda la actividad sigue la música de fondo para contextualizar esta actividad y presentar la siguiente, de ahí que en este momento haga referencia a ella. Explica que es un poema de Lorca y habla sobre él.</p>
--	---

<p>un país no tan grande como Estados Unidos... un país en decadencia... de pronto llegó a Estados Unidos y padece un gran choque... un gran choque... el contraste con esta ciudad tan inmensa... porque ya era una ciudad muy importante... con su rascacielos etc. etc. Y también para él fue un shock muy importante el tema de la lengua. El... en ningún momento logró aprender inglés. Entonces... no se comunicaba bien con la gente. Fue un viaje en donde... en muchos sitios era recibido como un gran poeta... pero después... en su soledad... en su intimidad era una persona que sufría mucho. ¿Más cosas? [[Lee de nuevo]] Entre 1933 y 34 su drama "Bodas de sangre" alcanza un gran éxito... sobrepasando las cien representaciones. ¿Quién es?</p> <p>077 A3: Lorca.</p> <p>078 P: Lorca. Efectivamente. Bodas de sangre. Lorca... aparte de lo importante que fue como poeta y como dramaturgo... era una persona muy conocida en la época... porque era una persona que sabía... era una persona muy polifacética. Tocaba perfectamente el piano... hacía música... pintaba... como conferenciante era muy bueno... era una persona muy singular que siempre que había un grupo de gente... él siempre era el que llevaba la voz cantante... una persona que tenía mucho imán para todo el mundo. Una persona con mucha personalidad. Y eso hacía que siempre él fuera el centro de las reuniones. Algunos... incluso... le han acusado de ser muy egocéntrico... de ser muy pesado en este sentido. ¿Bien? Y que además era un escritor que se leía y sus obras algunas tuvieron una cierta importancia en la época. [[Lee el siguiente dato]] A partir de los 30 años fue sufriendo una ceguera progresiva hasta quedar completamente ciego. ¿Quién es éste?</p> <p>079 A5: Borges.</p> <p>080 P: ¿Borges?</p> <p>081 A4: Puede ser Borges.</p> <p>082 P: Puede ser Borges. ¿A3 y ...?</p> <p>083 A3: Borges o Cervantes.</p> <p>084 P: Borges o Cervantes. Borges. Borges fue el que se fue quedando ciego. Hasta quedarse completamente ciego. Eso no le perjudicó al cien por cien para poder seguir leyendo y escribiendo. Lo que pasa es que eso... entre</p>	<p>P se extiende en hablar de la biografía de Lorca, sus viajes y las repercusiones en su obra poética.</p> <p>Continúan con la actividad lúdica.</p> <p>A3 sigue encontrando la respuesta correcta, rellenando el vacío de información sobre la vida de estos autores.</p> <p>P continúa ampliando la información tras las respuestas.</p> <p>En la siguiente A4 y A3 tienen dudas.</p> <p>P solventa la duda y aprovecha de nuevo para ampliar la información sobre la vida de Borges.</p>
---	--

<p>otras muchas cosas... de hecho... le hizo una persona... que sufrió en vida también. El doce... [[Lee]] A principios de... de forma un tanto precipitada... ve la luz “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” en la imprenta madrileña de Juan de la Cuesta. Fue un éxito inmediato. Fue un éxito inmediato... no solamente en España... sino también en otros países.</p> <p>085 A3: Cervantes.</p> <p>086 P: Es Cervantes... sin duda. A principios de... ¿en qué año entonces?</p> <p>087 A6: 1600.</p> <p>088 P: 1600 ¿qué?</p> <p>089 A5: ¿Y cuatro?</p> <p>090 P: Casi</p> <p>091 A3: Y cinco.</p> <p>092 P: Cinco. Efectivamente. Este año se cumple el quinto centenario. De su publicación. De su impresión. [[Lee otro dato]] En 1979 gana el Premio de Cervantes.</p> <p>093 A3: Borges.</p> <p>094 P: Borges... efectivamente. El Premio Cervantes... ¿todo el mundo sabes qué es? ¿No? Es el Nobel de la literatura en lengua española. Y además es el premio se da a toda una vida... no solamente a una obra. [[Lee otro dato]] Al comenzar la Guerra Civil española de Madrid hacia Granada. Ciudad más tranquila. Después de una denuncia anónima es arrestado por milicias nacionalistas. El 19 de agosto es asesinado y su cuerpo echado a algún barranco de Sierra Nevada. ¿Quién es ese?</p> <p>095 A3: Lorca.</p> <p>096 P: Lorca. Vale. Como dije el otro día... se le acusó de...</p> <p>097 A6: De gay... de traidor.</p> <p>098 P: Se le acusó de gay... de comunista y de espía. Espía ruso. Espía soviético. Además... su caso es muy curioso... porque era íntimo amigo de una familia muy importante en Granada... que eran Los Rosales. Los Rosales. Eran una familia de la falange... la falange era el brazo político de los nacionalistas... era el partido político y ellos eran muy falangista... pero al mismo tiempo eran muy amigos de Lorca y era una familia muy interesada en todo lo cultural. De hecho... uno de sus hermanos... Luis Rosales... es un poeta bastante importante. Pero a pesar de su</p>	<p>Algunas preguntas son muy sencillas para ir recordando informaciones básicas y ampliarlas con otras a partir de las primeras.</p> <p>Vuelven a plantear dudas A6, A3 y A5.</p> <p>P vuelve a leer otra información.</p> <p>P pregunta sobre el premio cervantes y al ver que desconocen qué es, lo explica.</p> <p>P vuelve a explicar y ampliar a partir de la información previa, esta vez sobre Lorca y la familia Rosales en la Granada del 1936. Es una estrategia que se ha utilizado durante toda la actividad.</p>
---	---

<p>influencia y a pesar de que cuando la cosa se puso peor... se hospedó en casa de Los Rosales... fueron... lo sacaron de allí y lo mataron. ¿Vale? Bien. El último. [[Lee el último dato]] Dijo... “he cometido el peor pecado que uno puede cometer. No he sido feliz”. ¿Quién?</p> <p>099 A4: Borges.</p> <p>100 P: Borges. Efectivamente. Esto también lo podría haber dicho Lorca... quizás en algún aspecto o incluso Cervantes... porque Cervantes llevaba una vida muy azarosa... muy complicada y murió... no murió pobre... pero no murió...</p> <p>101 A3: No murió feliz.</p> <p>102 P: ¿Cómo?</p> <p>103 A3: No murió feliz.</p> <p>104 P: No murió feliz. Efectivamente. Murió sólo. Además... sin el apoyo de sus hijos. Había también una leyenda que decía que murió pobre... posiblemente no murió pobre... pero tampoco gozó del sustento económico que se le supone por ser un escritor tan famoso. Lorca igual. Lorca era una persona... sin duda las circunstancias de su muerte fueron muy duras y además... en su vida en el exterior era una persona muy alegre... pero su interior... era una persona golpeada por su forma de ser... y sin duda por su homosexualidad. Y Borges... pues también. Sin duda... le marcó muchísimo su infancia entre libros y que no salía al exterior y que no tuvo una relación con el mundo. Y después... por cierto... su ceguera. Bueno... pues esto nos va a servir como hilo conductor... Vamos a ver en primer lugar un... veis esto es con motivo de... si Lorca nació en el 98... 1898... fue su primer centenario... el centenario de su nacimiento. Con motivo de esto... se hicieron muchos actos y entre ellos... se compuso... se hizo... se editó este disco y otro más... en el cual salen todos... algunos de sus poemas adaptados a música. Adaptados a canciones. Y la cantante... la persona que los cantó es esta mujer... que no sé si os suena de algo.</p> <p><b>Actividad 2</b></p> <p>105 A3: ¿Es Ana Belén?</p> <p>106 P: Es Ana Belén. Efectivamente. Y ¿os suena de algo?</p>	<p>P lee la última información.</p> <p>P interviene explicando la última información y A3 participa con dos intervenciones</p> <p>P hace una pequeña recapitulación biográfica de los 3 autores para terminar la actividad.</p>
--	---

<p>107 A3: Ella actuó en “La casa de Bernarda Alba”.</p> <p>108 P: Efectivamente. Si te fijas bien... A6... ella es Elvira. Es la chica que se suicida.</p> <p>109 A6: Adela.</p> <p>110 A3: Adela.</p> <p>111 P: Adela... perdón. Veis... si os fijáis bien. Es una cantante española muy conocida... muy... muy... muy conocida. Es una mujer... que tiene sobre 60 años... se conserva muy bien y además... también ha hecho mucho cine y teatro. Entonces... fijaos... esto es un montaje. [[Refiriéndose a la portada del disco que suena]] Este es García Lorca. Esto es un montaje... lógicamente no fueron coetáneos... pero es un montaje... tanto por delante como por detrás.</p> <p>[[Las alumnas se sonríen]]</p> <p>112 P: De hecho ella lleva el peinado y la ropa de la época suya. Es una buena fotografía... ¿no?</p> <p>113 A3: Sí.</p> <p>114 P: Vamos a ver un poema suyo... que se llama “Canción del muchacho de siete corazones”. Entonces... vamos a hacer lo siguiente... Yo os voy a pasar la canción... vosotros la escucháis e intentáis... veis que hay algunos huecos... a ver si encontráis qué palabras faltan. ¿Vale? Bien.</p> <p>[[P reparte las hojas y los alumnos leen en silencio]]</p> <p>[[Se oye la música de fondo]]</p> <p>115 P: Ésta es una canción muy bonita. [[Sube el volumen]]</p> <p>[[Escuchan la canción]]</p> <p>116 P: ¿Os ha gustado?</p> <p>117 A4: Sí.</p> <p>118 A5: Sí.</p> <p>119 P: La mujer... Ana Belén... es muy conocida y canta muy bien. ¿No?</p> <p>120 A4: Sí.</p> <p>121 P: A ver... ¿qué os ha parecido el poema? ¿Triste... alegre... divertido?</p> <p>122 A4: Triste.</p> <p>123 P: Triste... ¿no? Está reflejando una impresión triste... un sentimiento triste... ¿no? Bien. ¡Perfecto! Más o menos... ¿lo habéis entendido?</p> <p>124 Todos: Sí.</p> <p>125 P: A ver... ¿quién me lo empieza a leer? Por ejemplo A6.</p> <p>126 A6: Siete corazón tengo.</p> <p>127 P: ¿Siete corazón o...?</p>	<p>P se centra ya en García Lorca. Explica por qué ha puesto la canción de antes, que era Ana Belén en un disco homenaje al poeta.</p> <p>A3 recuerda a Ana Belén porque era una de las actrices de la película <i>La casa de Bernarda Alba</i> que vieron la sesión anterior.</p> <p>A6 y A3 incluso corrigen a P.</p> <p>P habla sobre Ana Belén y les muestra la portada del CD <i>Lorquiana</i>, que aparecen ambos.</p> <p>P incide en algunos rasgos de la fotografía.</p> <p>P les explica la actividad siguiente. Se trata de escuchar la canción y completar el texto.</p> <p>P no ha dado ninguna información más del poema. Los alumnos la escuchan. Solo hace una valoración personal positiva.</p> <p>A4 y A5 también la valoran positivamente.</p> <p>A4 muestra su impresión al decir que es triste.</p> <p>P matiza entre la obra de arte y lo que refleja.</p>
--	---



<p>128 A6: Corazones. Siete corazones tengo... pero el mío... no lo encuentro. En el alto monte madre tropezábamos... yo y el viento.</p> <p>129 P: Y el viento... bien.</p> <p>130 A6: Siete niñas de largas manos me llevaron en sus espejos.</p> <p>131 P: ¡Perfecto! Sigue A4.</p> <p>132 A4: He cantado por el mundo con mi boca de siete pétalos... mis galeras de amaranto iban sin jarcias y sin remos.</p> <p>133 P: Sí. ¿Sigues A3?</p> <p>134 A3: He vivido los paisajes de otras gentes... mis secretos alrededor de la garganta sin darme cuenta iban abiertos.</p> <p>135 P: ¿Vale? A5.</p> <p>136 A5: En el alto monte madre... mi corazón sobre los ecos... dentro del álbum de una estrella... tropezábamos yo y el viento.</p> <p>137 P: Siete corazones tengo... pero el mío no lo encuentro. Bien. Vale... vale... vale. Fijaos como nos está diciendo... bueno hay una palabra que se repite mucho.</p> <p>138 A5: Siete corazones.</p> <p>139 P: Siete. Bueno... siete o siete corazones. ¿Qué es?</p> <p>140 A4: Siete niñas.</p> <p>141 P: Sí... siete niñas. Siete... siete... siete. Y ¿por qué el siete?</p> <p>142 A3: Es un número de la suerte.</p> <p>143 P: Es un número de la suerte. Es un número muy importante en cábala... en la numerología. Es un número muy importante. Representa varias cosas. Yo sin duda... no soy un experto en numerología... pero una de las cosas que representa es que el desarrollo importante de tus hijos... de la gente que tú puedes ir creando. Entonces... allí tiene quizás un sentido que puede ir por allí. Bueno... ahora... lo comprobaremos. Me gustaría que cada uno... cada uno de vosotros cogiera una estrofa... por ejemplo A6 la primera... A3 la segunda... A4 la tercera y A5 la cuarta. Cogierais una estrofa... la leáis con tranquilidad e intentad explicarla un poquitín al resto. ¿Vale? Intentad ver por qué el poeta ha dicho eso... con qué intención... con qué sentido... ¿vale?</p> <p>144 A3: ¿Qué significa pétalos?</p> <p>145 P: Pétalos. Es una rosa o una flor... tiene pétalos. Las distintas...</p> <p>146 A3: ¿Y mis galeras de amaranto?</p>	<p>A6 empiezan a leer el texto con lo que han escrito que faltaba.</p> <p>P va dando el turno a todos los alumnos (solo están A3, A4, A5 y A6, porque A1 y A2 llegarán tarde).</p> <p>P va preguntado algunas dudas para completar el poema en su totalidad.</p> <p>P pregunta por el número siete para que activen sus conocimientos previos o hagan hipótesis.</p> <p>A3 enuncia su hipótesis y P la amplía.</p> <p>P les explica que quiere que hagan un trabajo individual interpretativo cada uno con una estrofa del poema.</p>
--	---

<p>147 P: Las galeras... no sé si lo sabéis... a lo mejor A6.</p> <p>148 A6: Por el italiano.</p> <p>149 P: Sí... por el italiano. En el siglo XV... XVI... XIV... alguno de los condenados... algunos de los presos eran condenados a galeras... que eran barcos grandes... en los cuales la condena era que tú remabas. Eran barcos para el transporte o para la guerra... pero los condenados estaban remando.</p> <p>150 A3: ¿Y amaranto?</p> <p>151 P: Amaranto es una piedra preciosa... lo que refleja es el color negro.</p> <p>152 A6: Negro-rojo... ¿no?</p> <p>153 P: Negro. Rojo.</p> <p>154 A6: Es un color amaranto. Es éste... ¿no?</p> <p>155 P: Sí. Pero que en España no existe como tal. Sí... que puede ser... claro. Igual que existe el color turquesa... ¿no? El color amaranto. Fijaos que es muy importante... ahí está diciendo "galeras"... algo muy negativo y el color negro también... o rojo... negativo también.</p> <p>156 A5: ¿Jarcia?</p> <p>157 P: La jarcia es una de las partes de los barcos. Es decir que hace que el barco vaya...</p> <p>158 A3: Pero es algo muy importante... ¿no?</p> <p>159 P: Sí. Yo creo que tiene algo que ver con las velas. Eso hace que el barco vaya direccionado. Si no tiene... claro... ¿cómo iba sin jarcias y sin remos? Vale... un barco sin jarcias y sin remos... ¿cómo iría?</p> <p>160 A4: ¿Remos son?</p> <p>161 P: ¿Remos? [[Lo explica con gestos]]</p> <p>162 A5: Y ¿tropezar?</p> <p>163 P: Tropezar es cuando alguien andando... [[Entra en el aula A1]]</p> <p>164 P: A1 pasa. Buenas noches A1... pasa.</p> <p>165 A1: (...)</p> <p>166 P: Estamos trabajando un poema de García Lorca. Tropezar es el acto o el hecho o la acción cuando tú vas andando... golpearlo con algo o con alguien. Por ejemplo... si yo voy andando y de pronto me tropiezo con esto... [[Escenifica]] Entonces... es tropezarme. Y también se puede tropezar con otra persona. Yo voy andando y me tropiezo con ella. Lo que pasa es que también se puede utilizar metafóricamente... por ejemplo se puede decir... el Barcelona ayer perdió... que no perdió... pero es un ejemplo... y se dio</p>	<p>A3 tiene una duda léxica. Hasta ahora P no se había referido a las dudas o problemas léxicos.</p> <p>P lo explica.</p> <p>Prosiguen las dudas en los vocablos más complejos y líricos.</p> <p>A6 resuelve alguna por su L1.</p> <p>P explica las dudas.</p> <p>A6 matiza alguna información de P.</p> <p>P explica la imagen poética del poema de Lorca: "Las galeras de amaranto".</p> <p>Prosiguen con las dudas ya que hay algunas palabras no muy cotidianas.</p> <p>P al mismo tiempo que explica el léxico no conocido lo intenta integrar en el contexto del poema para una mejor comprensión e interpretación por parte de los alumnos.</p> <p>P utiliza los gestos para las explicaciones.</p> <p>Entra A1 en el aula y P lo pone al día brevemente sobre el trabajo que están haciendo.</p> <p>P sigue gestualizando para explicar el significado de algunas palabras, sabedor de que es un poema lleno de imágenes a interpretar: la imaginería poética lorquiana.</p>
--	--

<p>un tropiezo. Que tuvo un tropiezo... significa que no ganó... como es habitual. ¿Vale? Eso es un tropiezo. ¿Bien? Bueno. A1... lee el poema... el texto ahora y yo te voy diciendo. "Siete corazones". [[Le señala las estrofas]] Después... "en lo alto del monte madre tropezamos yo y el viento". "Siete niñas". Después... al final... "he viajado por el mundo"... después... la siguiente... "he vivido los paisajes de otras gentes"... "mis secretos"... después...</p> <p>167 A1: No sé si secretos.</p> <p>168 P: Secretos... después... "en lo alto del monte..."</p> <p>169 A6: P... ¿no era he cantado por el mundo? He viajado...</p> <p>170 A4: He cantado.</p> <p>171 P: He cantado... ¡ah! perdonad que he dicho he viajado. No... es... he cantado. [[Canturrea]] Después... el siguiente... "mi corazón sobre los ecos dentro del álbum de una estrella". Después... coma... "tropezábamos yo y el viento"... después... "siete corazones tengo... pero el mío... no lo encuentro". ¿Vale? Venga... a ver.</p> <p>172 A2: Perdón... pero es que el autobús...</p> <p>173 P: Vale. A ver... venga... A6. ¿Cómo nos explicarías a todos la primera estrofa?</p> <p>174 A6: La tengo desde el presupuesto que siete es un número muy importante por la cábala española de la numerología... estos siete corazones que la que está cantando que se está personificando... una persona que tiene muchos sentimientos... muchos ánimos... muchos todos... pero está en un lío porque busca el suyo... pero no encuentra su verdadera identidad.</p> <p>175 P: Su identidad... efectivamente. Aunque digamos que se sienta algo sólo... que están allí todos... pero él no está satisfecho consigo mismo. ¿Estáis de acuerdo? ¿Sí o no?</p> <p>176 A4: Sí.</p> <p>177 P: A ver A4... dime la siguiente.</p> <p>178 A4: Yo pienso que él se sienta sólo en un mundo como en el monte alto...</p> <p>179 P: ¡Aha! Él se siente sólo.</p> <p>180 A4: Sí y sólo con su pensamiento... lo tiene en su cabeza como con viento y que sólo por las artes siete niñas puede decir al mundo lo que piensa.</p> <p>181 P: O sea... tú ves allí...</p>	<p>P sigue explicando palabras integrándolas en el significado del poema.</p> <p>P lee el poema como recordatorio con A1.</p> <p>Entra a clase A2 y se disculpa por el retraso.</p> <p>P empieza a pedir las explicaciones por estrofa a cada alumno.</p> <p>A6 explica e interpreta su estrofa a partir del número cabalístico siete, al que se había ya referido con anterioridad P.</p> <p>P confirma y matiza lo dicho por A6. Pide confirmación al resto para que exista un participación y conexión grupal.</p> <p>A4 lo confirma.</p> <p>P sigue con el turno de palabra.</p> <p>A4 desarrolla su interpretación de forma</p>
---	--

<p>182 A4: Que siete niñas son las artes y que sus espejos son las obras de arte.</p> <p>183 P: ¡Perfecto! Como él es un artista... la manera de comunicarse con el mundo es a través del arte... ¿no? Ahí sería una metáfora del arte o de la escritura o de la literatura las niñas de las largas manos. Claro... porque con estas manos uno comunica a todo el mundo. Y ¿por qué ha utilizado el viento?</p> <p>184 A4: Es algo loco que no se puede arreglar ¿no?</p> <p>185 P: Que no se puede arreglar y sobre todo...</p> <p>186 A4: Se va como quiere.</p> <p>187 P: Y también es algo que no se puede...</p> <p>188 A3: Ver.</p> <p>189 A6: Pero es naturaleza.</p> <p>190 P: Es la naturaleza. Naturaleza... que no se puede ver y que no se puede tocar. O sea que es parte de la vida... como dice A6... y que no es tangible. Es decir... quizás es una soledad interna y que no la ve nadie. Solamente la sufre él. ¿Vale? Perfecta. A3... perdón.</p> <p>191 A3: “He cantado por el mundo con boca de siete pétalos”. Pues... para mí... no es una canción... sino un lamento... un grito. Pero esta boca de siete pétalos es una metáfora... para mí tiene un significado muy poético. Esto significa que es la boca de un poeta.</p> <p>192 P: ¡Aha! Efectivamente. Una boca hermosa... bella o que dice cosas hermosas.</p> <p>193 A3: Sí. Y después empieza “Lamento mis galeras de amaranto iban sin jarcias y sin remos.” Pues... entonces... está en una barca... probablemente en el centro del mar o del lago o algo así. No se puede mover... porque no hay remos. No puede huir y canta.</p> <p>194 P: Bien. ¿Estáis todos de acuerdo en que no se puede mover?</p> <p>195 A3: Pues... con el viento solamente se puede mover... pero no puede decidir.</p> <p>196 P: ¡Aha! No puede controlar su nave... su vida. Es decir que no puede controlar su vida. Fijaos que hay una expresión que se utiliza en el mar... aquí es muy exacta... cuando un barco no tiene ni velas ni tiene nadie quien lo dirija... es un barco que va a la deriva. Va a la deriva. Eso es lo que nos está queriendo decir. Que no controla la situación... que no tiene una felicidad en...</p> <p>197 A6: Con “v” ¿no? Deriva.</p> <p>198 P: Sí... sí... con “v”. ¿Vale? ¡Perfecto! ¿A5?</p>	<p>muy subjetiva y creativa.</p> <p>P lo confirma y le plantea otra pregunta a A4.</p> <p>A4 vuelve a interpretar otra imagen, la del viento. Se crea un pequeño diálogo a partir de la pregunta de P.</p> <p>A3 también da su versión interpretativa de su estrofa. Utiliza el término “metáfora” y “poético”. Interpreta perfectamente como un texto lírico.</p> <p>P confirma.</p> <p>Vuelve a haber diferentes turnos de habla con réplicas de P y A3.</p> <p>P utiliza ejemplos para ir avanzando en la comprensión e interpretación del poema. Comprender es interpretar, ya que existe</p>
---	---

<p>199 A5: “He visto los paisajes de otras gentes”. Pienso que (...) quiere demostrar aquí sus experiencias en cuanto a sus viajes... en cuanto a sus encuentros con otra gente y no gente de su generación o de su país... sino la gente extranjera. Después... “Mis secretos alrededor de la garganta sin darme cuenta iban abiertos”. Él ha revelado a alguien sus secretos y no se ha dado cuenta que todo el mundo ya los sabe. Que alguien le robó su... su enigma... su...</p> <p>200 P: ¿Su intimidad?</p> <p>201 A5: Sí... su intimidad.</p> <p>202 P: Vale. ¿Estáis de acuerdo con eso? Bien... podría ser una interpretación. ¡Perfecto! O que también podría ser válido que los secretos estarían alrededor de su garganta... porque estarían dentro de él. Estarían dentro de él y es algo que no ha salido nunca y que está allí y él se lo traga todos los días. ¿Vale?</p> <p>203 A5: Sí... pero “sin darme cuenta iban abiertos”. Él no sabía que (...)</p> <p>204 P: Puede ser... puede ser. O lo de que iba abiertos puede ser... también... que le estaban haciendo daño... es decir que no solamente estaban (...) sino que le estaban haciendo daño. Bien. ¡Perfecto! Cualquiera de las opciones es válida. Bien... después otra vez vuelve a decir lo de “en el alto monte” y después... repite lo de los siete corazones. Es muy importante... también hay una palabra que quizás se os ha escapado... pero que es muy importante. Madre. Madre y madre. Lo repite en varias ocasiones. Cuando uno se siente sólo... muchas veces quizás piensa en su madre. O en su infancia. Y él... pues... es una manera de buscar o de recordar tiempos mejores. ¿Vale? ¿Sí o no?</p> <p>205 A4: Sí.</p> <p>206 P: Entonces... ¿el poema os gusta? ¿Os parece interesante?</p> <p>207 A3: Sí.</p> <p>208 A6: Muy triste.</p> <p>209 P: Muy triste. Sí... posiblemente sí. Pero bueno... en cualquier caso es una tristeza que... no es que haya sido compensada... pero sí... en cierto modo ha podido ser un poco liberada por ser un poeta. Por ser... como ha dicho A3... por ser un artista que se ha apoyado en el arte... en la comunicación que implica que él sea artista. Vale. Es una</p>	<p>interacción real entre poemas</p> <p>A6 tiene dudas ortográficas que se resuelven fácilmente.</p> <p>A5 hace su interpretación utilizando cada verso como ejemplo para comenzar su explicación. Sin duda al ser estrofas cortas pero dentro de un poema se pueden guiar ellos mismos con facilidad.</p> <p>P complementa con una palabra su interpretación A5 confirma.</p> <p>P comenta otras interpretaciones alternativas.</p> <p>A5 no está de acuerdo.</p> <p>P deja abiertas las interpretaciones, aunque siga dando alternativas.</p> <p>P deja claro que todas las interpretaciones son posibles y aceptables. Eso es clave para escuchar su voz sin que se sientan cohibidos ante un profesor y nativo.</p> <p>P pide valoración. A3 le gusta. A6 le parece muy triste. P hace una pequeña digresión sobre las posibilidades catárticas de la poesía y del arte.</p>
--	--

<p>persona con una... como has dicho... con una gran dualidad. Es decir... una persona que exteriormente era muy alegre... era una persona muy conocida pero que también tenía su tragedia interior. ¿Vale? También hay que resaltar en la poesía... sobre todo en la época primera o en la época de dos grandes libros suyos que son “El romancero gitano” y “El poema del cante jondo”. La poesía de García Lorca está llena de musicalidad. Es una poesía muy rítmica... con mucho ritmo. Por eso... se puede ver como utiliza palabras... a veces con mucho brillo. Palabras como viento... pétalos... como repite siete... siete... siete... madre... madre. Es una poesía con mucho ritmo. Con mucha musicalidad. ¿Vale? Lo vamos a escuchar una última vez. Sobre todo para A1 y A2.</p> <p>[[De nuevo suena la canción]]</p> <p><b>Actividad 3</b></p> <p>[[P escribe en la pizarra mientras escuchan la canción]]</p> <p>210 P: En la biografía... en el número siete... encontráis el dato de que Dalí se encontró con otros personajes en la residencia universitaria. Eso es un dato fundamental. Se encontró allí con Dalí y con Buñuel y entre ellos... como antes he dicho... revolucionaron en parte el arte español. Ellos fueron acogiendo el surrealismo. Fue una época de mucha diversión... de muchas fiestas... etc. etc. y de mucha crítica a las épocas anteriores literarias españolas. Por ejemplo... Buñuel y Dalí... no sé si conocéis a Buñuel... Luis Buñuel... para quién no le conozca... fue un director de cine muy... muy conocido... posiblemente junto con Almodóvar el director de cine más importante español. En esta época... cuando todavía no era director de cine... estaba estudiando en Madrid y entonces conoció a Lorca y a Dalí. Se hicieron íntimos amigos. Por ejemplo... ellos intentaban romper... transgredir las normas... sobre todo las normas artísticas de la época. Ellos por ejemplo... como un hecho... una anécdota... es que ellos fueron a una tertulia en donde se unían y se juntaban los literatos más clásicos españoles y delante de todo el mundo... eso en el 1920... Buñuel y Dalí se</p>	<p>P da por concluida la actividad de la interpretación y pasa a hablar de la forma y musicalidad en algunos libros del poeta.</p> <p>P les dice que van a escuchar una última vez la canción. Esta vez será sin anotar nada, solo escuchando y disfrutando: también para A1 y A2 que han llegado tarde.</p> <p>P, una vez termina la canción, comienza un monólogo bastante extenso en comparación con casi todas sus intervenciones que suelen estar basadas en la interacción continua con los alumnos.</p> <p>P enlaza la actividad de la biografía de Lorca con Dalí y luego con Buñuel. Empieza a hablar de los tres y de su amistad.</p> <p>P cuenta una anécdota sobre Dalí y Buñuel en su etapa surrealista.</p>
--	---

<p>dieron un beso. Un beso en la boca. Delante de todo el mundo. Claro... allí... todo el mundo se quedó [[Onomatopeya de sorpresa]] “Estos están locos.” Entonces fue... lo que ellos llamaron un gesto surrealista... intentar provocar a los otros literatos... a los otros artistas. ¿Vale? Vamos a ver... Buñuel... Luis Buñuel... director de cine fundamental en la historia de la literatura... no sólo española... sino mundial... con muchísimas obras... con muchísimas películas... entre ellas... quizás las dos más importantes son “Los olvidados”... Él estuvo... a partir del 37 emigró a Méjico por problemas con la guerra... por problemas con el franquismo... y allí hizo una serie de películas... entre ellas “Los olvidados”. Hace poco... ha sido declarada patrimonio cultural del mundo... porque en ella lo que se hace es dar una visión y una crítica sobre la explotación de los niños. Es decir... sobre la explotación en Méjico... en las grandes urbes... en las grandes ciudades... de los niños. Es una obra fundamental. Y también “Viridiana”.</p> <p>“Viridiana” es también otra obra fundamental. Es una obra que la hizo en España. Él tuvo un período en México... tuvo un período en España y otro período en Francia. Y “Viridiana” la hizo en España. La hizo en España y es muy curioso lo que ocurrió... porque es una película muy dura y muy crítica contra los valores convencionales... entre ellos contra la religión... contra el catolicismo. ¿Pero qué es lo que pasa? Es una crítica digamos escondida... soterrada. Y él hizo la película y al poco tiempo de que estuviera hecha... era el festival de Cannes. Entonces... él consiguió que fuera en representación de España... porque las personas que lo vieron... los censores... los de la censura... dijeron “¡Ah!... sí... perfecto... esta película no hay problema. No da ningún problema.” Cuando la pasaron en Cannes... ganó la Palma de Oro... fue una película que tuvo muchísimo éxito... pero claro... cuando se vio bien... con tranquilidad... el Vaticano mandó una crítica diciendo que era una película muy mala... terrible... etc. etc. Lógicamente... a las personas que habían dado el visto bueno en España... las echaron... los cesaron de su</p>	<p>P ahora se centra en Buñuel y brevemente habla de su trayectoria vital y de sus películas más relevantes.</p> <p>P centra el foco en <i>Viridiana</i> y en los problemas que tuvo con la censura. También relata las tribulaciones de la película para participar en el festival de Cannes.</p>
---	--

<p>cargo y automáticamente... esta película no se pudo ver en España. Es una historia que nos indica la época en la que estaba España. El momento histórico en el país. Bien... entonces... “Viridiana” y “Los olvidados”... pero la primera película que hizo Buñuel es “Un perro andaluz”. Creo que la habéis visto vosotras. “Un perro andaluz.” Es posiblemente... junto con otra película que hizo... dos de las escasas películas que se han hecho dentro del momento cultural surrealismo. En seguida... se entendió como una película surrealista. Es una película que la hizo Buñuel cuando no sabía nada de cine. La hizo en Paris... en Francia y además... la hizo con el dinero que le había prestado su madre... porque no tenía dinero. Es una película que transgredió todo... recibió miles o muchas denuncias por la película... porque era una obra muy transgresora para ser 1928. Y como anécdota os puedo decir... que por ejemplo Chaplin... Charlot la vio diez veces por lo menos... de lo que le impresionó. Y hay una escena muy dura... la escena la vio Chaplin con Buñuel... estaban viendo también con un criado chino de Charles Chaplin... de Charlot y cuando vio la escena se calló completamente... se desmayó de lo que le impresionó aquella escena. Es una película surrealista... sin ningún tipo de lógica y el guion está escrito entre Buñuel y Dalí. El guion de la película está escrito entre Buñuel y Dalí y lo escribieron los dos en dos semanas simplemente con sueños que ellos tenían y sin ningún tipo de lógica. Ellos... lo que querían era que el guion... la película no tuviera nada que ver ni con la razón ni con la cultura. Ni con lo cultural... solamente sueños y sueños y sueños. Y todo parte de dos sueños. Uno... de un sueño de un ojo que ya lo veréis que es de Buñuel... el sueño de un ojo... y el otro de un sueño sobre hormigas. ¿Todos sabéis qué son hormigas?</p> <p>211 A1: Sí.</p> <p>212 A2: Insectos.</p> <p>213 P: Efectivamente. Entonces... la vamos a ver. Apagad la luz. Intentad por favor... bueno y fijaos también que al final aparece un burro y el sonido es el sonido original... lo que pasa... está puesto después.</p> <p>[[Comienza a ver la película]]</p>	<p>P empieza a hablar de la película que van a ver ahora: <i>Un perro andaluz</i>. Cuenta las vicisitudes de su financiación y la trascendencia que tuvo como icono surrealista en su época y ahora.</p> <p>P incluso cuenta una anécdota de Chaplin con Buñuel y este cortometraje.</p> <p>P explica en qué se basaron Buñuel y Dalí para escribir el guion.</p> <p>P termina la alocución (¿demasiada extensa?) con una pregunta léxica. A1 contesta positivamente.</p>
---	---



<p>[[Sonidos de sorpresa y repulsión]]  214 P: Imaginaos que es una película del 28... 1928.  [[Continúan con el visionado]]  [[Algunas risas apagadas]]  [[Finaliza la película]]  215 P: Fijaos... ellos dos lo escribieron... tanto Buñuel como Dalí... que fueron quienes escribieron el guion... lo hicieron utilizando la técnica surrealista de la escritura automática que era que todo lo que les venía a la mente lo iban escribiendo. Sin razón... sin raciocinio... sin lógica... sin cuestiones culturales por en medio. Me gustaría que vosotros utilizéis la escritura automática.  216 A6: Eso es muy peligroso... ¿sabes?  [[Risas apagadas]]  217 P: Sí... pero lo peligroso es interesante. ¿Sí o no?  218 A6: Sí.  219 P: O a veces. Bien. Me gustaría que... cuando yo os diga ya... que hagáis en relación con lo que habéis visto... que escribáis todo lo que se os ocurra durante solo dos minutos. ¿Vale? Venga... ya. Empezad ya. Durante dos minutos.  220 A5: ¿Pero tienen que ser frases o...?  221 P: A5... si es escritura automática... lo que a ti te salga. Lo que os salga. De la mente a la mano. Inmediatamente.  [[Comienzan con la actividad]]  222 P: ¿Vale? A ver A1... ¿qué es lo que has escrito? Ya está... ya está... ya está. A ver... A1.  223 A1: ¿Yo?  224 P: Sí... tú... por ejemplo.  225 A1: Yo he escrito que he visto al escritor... diciendo (...) luego las barracas y luego A2 que acaba de hablar con la actriz.  226 P: Ok. ¡Perfecto!  227 A4: ¿Pero era sobre la película o...?  228 P: ¿Lo estás haciendo pensando en la película?  229 A1: ¿En la película? No.  230 P: Bueno... ha sido... vale. A ver... A1.  231 A1: No... tampoco estoy haciendo sobre la película. Pienso a mis ideas... tengo que estudiar y pregunto cuándo podría volver aquí... porque me voy luego... pronto.  232 P: Ok. ¿A5?  233 A5: Yo he escrito lo que he tenido en mi</p>	<p>Comienzan a visionar el vídeo.</p> <p>Los alumnos se muestran bastante sorprendidos antes algunas escenas, especialmente con la del ojo y la navaja. Poco a poco van apareciendo sonrisas en los alumnos.</p> <p>P, al terminar la película, comienza a hablar de la escritura automática, utilizada por el surrealismo</p> <p>P les pide que lo hagan ellos ahora.</p> <p>A6 reacciona de forma divertida.</p> <p>P continúa en esa línea.</p> <p>P les da las instrucciones precisas: solo dos minutos</p> <p>A5 pide aclaración, puesto que no ha terminado de comprender la dinámica. P le advierte que si es escritura automática es libre.</p> <p>Comienzan a escribir.</p> <p>P va pidiendo que todos los alumnos lean lo que han escrito.</p> <p>El escrito de A1 es muy breve, como suele ser habitual. Hace referencias a la película. A4 plantea si era sobre la película al escuchar la intervención de A1. P no da mucha importancia al origen de lo escrito porque ya está hecho y porque se trataba de que fuera libre. A1 lee el suyo. También breve. Y se refiere a que no lo ha hecho sobre la</p>
--	---

<p>cabeza durante dos minutos. Surrealismo... ironía... (...) perro... clases... la mujer de la tele... (...) Dalí... bigotes... tiempo en el reloj... estrellas del cine clásico... un montón de tonterías.</p> <p>234 P: Ok. ¡Perfecto!</p> <p>235 A3: Yo tengo algo completamente no relacionado con la peli. En las nubes rojas... en la tierra sin flores... tan rojas como mi jersey... me siento bien... pero algo raro pasa alrededor por el mar y a alguien... pero está demasiado lejos. Y (...)</p> <p>236 P: OK. Bueno. No tiene ninguna relación... pero fíjate en que una de las primeras imágenes que se ven aquí... es una nube.</p> <p>237 A5: ¿Sí?</p> <p>238 P: Claro... antes del ojo.</p> <p>239 A5: ¡Ah! Sí... se ve la luna.</p> <p>240 P: Antes del ojo... acordaos... se ve la luna y la nube... como van corriendo toda la imagen.</p> <p>241 A6: ¿Cómo pudo elegir estos dos vídeos? En verdad que los sueños son sin lógica... pero no entiendo cómo se puede hablar de arte si se pone en escena los sueños. Todos tenemos sueños y son extraños y no todo lo escribimos en escritura automática.</p> <p>242 P: Ok. ¡Perfecto!</p> <p>243 A4: He escrito sobre la peli. La operación en el ojo. Sangre. Un accidente del ciclista en la calle sin coches. La mujer que ayuda y la libros. La mujer juega con la mano.</p> <p>244 P: ¡Perfecto! La mujer juega con la mano. Sí. Muy bien. ¿Vosotros pensáis que es posible la escritura automática? ¿Vosotros creéis que es verdaderamente automática?</p> <p>245 A5: No.</p> <p>246 A6: No.</p> <p>247 A1: Depende.</p> <p>248 P: ¿Depende?</p> <p>249 A1: Depende de tu mente... no sé... de la condición.</p> <p>250 P: ¿De las condiciones?</p> <p>251 A1: Sí.</p> <p>252 P: De las condiciones. ¿A2... tú crees que es posible?</p> <p>253 A2: No.</p> <p>254 P: Fijaos que una de las cosas que más se le ha acusado al surrealismo y a la escritura automática... hay mucha gente que opina que es verdaderamente imposible. Es decir que lo que tú pienses... que lo escribas... porque</p>	<p>película, que eran las indicaciones previas.</p> <p>A5 se extiende un poco más. Utiliza algunos símbolos pop-surrealistas.</p> <p>P lo valora positivamente. A3 explica que no tiene nada que ver con la película. Construye un texto con ideas sueltas y dispares. Vuelve a pasar lo mismo que con A1.</p> <p>P le advierte que sí que existen las nubes como elemento de la película.</p> <p>A5 al final lo afirma y recuerdan ese fragmento.</p> <p>A6 lee el suyo. Es el más extenso, como también es habitual.</p> <p>P valora positivamente todos los textos.</p> <p>Termina A4 leyendo el suyo. Se centra en la película que acaban de ver.</p> <p>P repite el final y pregunta por la escritura automática, quiere escuchar sus opiniones al respecto.</p> <p>A5 y A6 son muy rotundas en su negación hacia la posibilidad real de escritura automática.</p> <p>A1 deja abierta su respuesta y luego argumenta.</p>
---	--

<p>siempre...</p> <p>255 A6: Sociológicamente tenemos siempre como un binario... porque partimos siempre desde presupuestos... del presente... pasado y futuro.</p> <p>256 P: Y además de unos presupuestos que están dentro de una cultura.</p> <p>257 A6: Eso. Si ya cultura... lo que hemos visto... pero como lo recibe la imagen el cerebro individual es algo ya hecho... entonces no es natural. Al final es...</p> <p>258 P: Artificial. Bueno...</p> <p>259 A6: Bueno... no... es natural... pero individual. Eso.</p> <p>260 P: ¡Perfecto! Ellos... fijaos... ellos lo intentaron hacer todo escritura automática. Todo el guion... pero aun así... hay algunas cosas que se ven que no... por ejemplo... ellos... no sé si os habéis dado cuenta... que utilizan un burro muerto.</p> <p>261 A4: Yo no lo he visto.</p> <p>262 A5: Yo tampoco.</p> <p>263 P: ¿Cómo que no? Cuando tira...</p> <p>264 A3: ¿Es un burro o una vaca?</p> <p>265 P: Yo creo que es un burro. No... es un burro que estaba encima del piano. Había también dos señores así que están tirando de ellos... pues... eso parecía que era un burro. Ellos... os acordáis del primer día. El primer día que vimos un texto muy relacionado. El primer día que vimos un texto de Juan Ramón Jiménez... que era "Platero y yo."</p> <p>266 A3: Sí.</p> <p>267 P: ¿Sí? ¿Os acordáis?</p> <p>268 A4: [[Asiente]]</p> <p>269 P: Pues... ellos... a Juan Ramón Jiménez le llamaban el putrefacto... quiere decir... una cosa que está putrefacta que hace mucho tiempo que está muerta y que huele mal. Porque ellos eran dos transgresores. Entonces... se ha relacionado el burro... como el burro de Platero. Y por eso está muerto y olía mal. Hasta aquí. Dalí... Buñuel...</p> <p>270 A4: Entonces... no puede ser escritura automática... ¿no? Es la ironía que...</p> <p>271 P: Claro. Por eso... es que todo es cultural. Todo. Pero bueno... vale.</p> <p><b>Actividad 4</b></p> <p>Pasamos ahora a un texto de Borges.</p>	<p>P sigue buscando respuestas. A2 niega la posibilidad sin argumentos.</p> <p>P reflexiona sobre el tema para proseguir con el pequeño debate.</p> <p>A6 prosigue con otro comentario y continúan con un pequeño diálogo sobre la influencia de la cultura en nuestras acciones y pensamientos.</p> <p>P recapitula para pasar a preguntar sobre el corto que acaban de ver.</p> <p>P pregunta por el burro que aparece.</p> <p>A4 y A5 no lo han visto. Existen dudas si es un burro o una vaca.</p> <p>P relaciona el burro con <i>Platero y yo</i>, texto que se vio en la primera sesión.</p> <p>A3 y A4 lo recuerdan.</p> <p>P cierra la actividad con la última explicación interpretativa sobre <i>Un perro andaluz</i>.</p> <p>A4 vuelve a preguntar y dudar sobre la escritura automática.</p>
---	--

<p>Borges... como habéis visto antes en la biografía es una persona muy culta... e incluso su literatura... toda su literatura es muy culta. Muy... muy... culta. El siempre utiliza un gran estilo... incluso los temas... siempre son temas muy importantes... temas muy transcendentales... él es una persona con un gran interés por la cábala... un gran interés por la literatura... por escribir sobre la literatura y también con una persona que le interesaba mucho la historia. Vamos a ver un texto suyo... precioso... desde mi punto de vista... que se llama "In memoriam JFK." A ver... ¿sobre qué pensáis que era el texto ése?</p> <p>272 A2: Kennedy.</p> <p>273 P: ¡Aha!</p> <p>274 A4: ¿JFK? [[En inglés]]</p> <p>275 P: [[Escribe en la pizarra]] JFK... es que como lo he escrito en español. "Jota" ... "efe" ... "k".</p> <p>276 A1: ¿Se dice también "de jota"?</p> <p>277 P: ¿De jota?</p> <p>278 A1: Para DJ [[Lo pronuncia en inglés]]</p> <p>279 P: Ah... no. En español no. En España sería un DJ [[También lo pronuncia en inglés]]... no es "d" "jota". Pero es mucho más habitual decir un DJ que no JFK. A ver... ¿a qué os suena? "In memoriam"... aquí utiliza el latín. "In memoriam JFK". ¿Sobre qué irá eso?</p> <p>280 A6: En memoria de J.F. Kennedy.</p> <p>281 P: ¿Y qué es?</p> <p>282 A6: Algo que recuerda lo que hizo... como se murió... qué cambios ha habido en el mundo.</p> <p>283 P: Qué cambios ha habido en el mundo a partir de su muerte. ¿Alguna idea más? ¿A2?</p> <p>284 A2: Sí... quizás en honor de la memoria de J.F.K.</p> <p>285 P: En honor de la memoria de J.F.K... de John F. Kennedy. ¿Alguna cosa más? ¿No? Bien. Vamos a hacer una cosa. Os voy a dar el texto. Os lo voy a dar así. Os voy a dar un minuto para que extraigáis la máxima información posible para que lo leáis... para que leáis lo que vosotros creáis conveniente... en un solo minuto. Perdón... mejor que un minuto... treinta segundos. Y cuando diga "ya"... todo el mundo le puede dar la vuelta y cuando diga "ya"... le da todo el mundo automáticamente... como la escritura automáticamente la vuelta. ¿Vale?</p>	<p>P cierra afirmando que todo es cultural.</p> <p>P les indica que van a pasar al Borges, a un texto suyo. Les habla un poco sobre los intereses del autor argentino.</p> <p>P les informa que van a trabajar sobre un texto llamado <i>In memoriam JFK</i> y pregunta por el título.</p> <p>A2 responde acertadamente. P lo confirma Surge una duda con la traducción del inglés.</p> <p>P, una vez resulta la duda, pregunta por el título de nuevo.</p> <p>A6 responde de forma literal. P pide que amplíe la información. A6 amplía.</p> <p>P aprovecha para seguir el diálogo y las inferencias a partir del texto. A2 presenta una hipótesis usando "Quizás".</p> <p>P lo confirma y pide si alguien quiere ampliar. Como ve que nadie dice nada, decide darles el texto.</p> <p>P les explica las instrucciones. Solo pueden</p>
--	--

<p>¿Comprendido?</p> <p>286 A4: Sí.</p> <p>287 P: ¿Sí o no?... ¿A1?</p> <p>288 A1: Perdón.</p> <p>289 P: Yo os voy a dar el texto y os lo voy a dar así. Entonces... cuando yo os diga ya... le dais la vuelta y lo leéis e intentas conseguir información.</p> <p>290 A1: Vale.</p> <p>291 P: Y cuando diga ya... le volvéis a dar la vuelta. [[Reparte las hojas]]</p> <p>292 P: ¡Ya! En treinta segundos. ¡Ya! [[Leen el texto]]</p> <p>293 P: Vale... fuera... fuera... fuera. Ya está... ya está... ya está. Ya está... A4. Vale. A ver... A6... dime algo del texto. Una palabra... dos palabras... algo que te ha... ¿Qué información has podido sacar? La tienes que resumir en una palabra.</p> <p>294 A6: Muertes.</p> <p>295 P: Muertes.</p> <p>296 A4: Sobre los jefes.</p> <p>297 P: Una palabra.</p> <p>298 A4: Asesinados.</p> <p>299 P: Muertes... asesinados.</p> <p>300 A5: Asesinato.</p> <p>301 P: Asesinato.</p> <p>302 A3: Disparo.</p> <p>303 P: Disparo.</p> <p>304 A1: Uruguay.</p> <p>305 P: Uruguay.</p> <p>306 A2: Historia.</p> <p>307 P: Historia... bien. Lo vamos a leer ahora en un minuto. Ahora os doy un minuto. Ya. [[Leen de nuevo el texto]]</p> <p>308 P: Vale... corre... corre... corre. Vale. A ver. ¿Qué más información habéis sacado? A2.</p> <p>309 A2: Instrumentos para dar la muerte.</p> <p>310 P: Para matar... para dar... para hacer... para dar muerte alguien. Instrumento.</p> <p>311 A6: Fusiles... bayonetas... también.</p> <p>312 P: Fusiles... bayonetas. ¿Qué más información?</p> <p>313 A4: Las armas.</p> <p>314 P: Armas. Armas.</p> <p>315 A1: ¿Una palabra?</p> <p>316 P: No... más palabras. ¿Qué información has sacado?</p> <p>317 A1: Me parece que es una historia sobre la (...) sobre los riegos... sobre asesinar... pero muy... muy fraccionado.</p>	<p>leer el texto un minuto y luego le dan la Vuelta. Se trata de un juego y al mismo tiempo trabajan la lectura extensiva y las estrategias lectoras.</p> <p>P pide confirmación.</p> <p>A4 y, finalmente, A1 confirman.</p> <p>P les va dejando los textos del revés para que nadie se pueda adelantar a ese solo minuto de lectura rápida y extensiva.</p> <p>P vuelve a incidir en las indicaciones. Se inicia el minuto y la lectura. P avisa que faltan 30 segundos.</p> <p>P avisa con vehemencia del final del tiempo.</p> <p>P pide a A6 que le diga la información que ha obtenido, pero que lo haga en una palabra, un resumen en una palabra. A6 comprende y responde. P repite valorando positivamente. A4 responde más de una palabra. P le pide que se ciña al juego/actividad. A4 lo hace. P une las dos palabras de las dos intervenciones. A5 continua, pero en la misma línea. A3 también. A1, en cambio, utiliza una palabra del texto que no representa la idea general. Sin duda ha tenido más problemas. A2 también utiliza otra palabra del texto. P vuelve a indicarles que tienen otro minuto para extraer más información. Lo vuelven a leer. P, al acabarse el tiempo, vuelve a pedirles que dejen de leer y pregunta. A2 articula una propuesta muy bien elaborada. P matiza. A6 se mueve en la misma línea.</p> <p>A4 también.</p> <p>A1 pregunta si solo una palabra.</p>
--	---

<p>318 P: Muy fraccionado. Muy bien. ¡Perfecto!</p> <p>319 A3: Pues... algunos datos relacionados con acontecimientos diferentes.</p> <p>320 P: ¡Aha!... perfecto.</p> <p>321 A5: Los hechos de la historia.</p> <p>322 P: ¿De la historia en general?</p> <p>323 A5: No... no... no... de la historia de unas muertes.</p> <p>324 P: Ah... de algunas muertes. Muy bien. Ahora ya le dais la vuelta y lo leéis con tranquilidad.</p> <p>325 A3: ¿Qué es bala?</p> <p>326 P: Una bala es lo que va dentro de una pistola. Lo que hace que te mate. Dicen que no mata la bala... sino lo que mata es la velocidad de la bala. Si yo cojo la bala y te la tiro así... no te mato... mata su velocidad.</p> <p>327 A4: ¿Qué es cordón de seda?</p> <p>328 P: Vamos a ver. Un cordón es una cuerda. Y seda es una tela muy suave y fina que se trajo... se importó de China. Para hacer trajes. De los gusanos de seda.</p> <p>[[Leen el texto con más tranquilidad]]</p> <p>329 P: ¿Vale? ¿Ya? ¿A1? Lo leo yo en un minuto. "In memoriam J.F.K. Esta bala es antigua." Fijaos como empieza. El principio es fundamental. "Esta bala es antigua. En 1897 la disparó contra el presidente del Uruguay un muchacho de Montevideo, Arredondo, que había pasado largo tiempo sin ver a nadie, para que lo supieran sin cómplice. Treinta años antes, el mismo proyectil mató a Lincoln,..."</p> <p>330 A4: ¿Qué es proyectil?</p> <p>331 P: ¿Un proyectil? También... la bala. Cualquier cosa que salga de un arma.</p> <p>332 A4: ¡Ah!</p> <p>333 P: "El mismo proyectil mató a Lincoln, por obra criminal o mágica de un actor, a quien las palabras de Shakespeare habían convertido en Marco Bruto, asesino de César. Al promediar el siglo XVII la venganza la usó para dar muerte a Gustavo Adolfo de Suecia, en mitad de la pública hecatombe de una batalla. Antes, la bala fue otras cosas, porque la transmigración pitagórica no sólo es propia de los hombres. Fue el cordón de seda que en el Oriente reciben los visires, fue la fusilería y las bayonetas que destrozaron a los defensores del Álamo, fue la cuchilla</p>	<p>P le habla de información esta vez. A1 ahora sí que desarrolla más el tema del texto, aunque realmente ninguno ha ido más allá de lo externo, la violencia que expresa el texto.</p> <p>A3 y A5 inciden más hechos históricos de asesinatos.</p> <p>P les pide que ahora ya lo lean tranquilamente para contrastar sus informaciones previas con las actuales.</p> <p>Una vez comienza la lectura, surgen las dudas léxicas.</p> <p>P las explica y ellos siguen leyendo atentamente.</p> <p>P lee el texto lentamente.</p> <p>A4 lo interrumpe por una duda léxica.</p> <p>P explica esa duda y continúa.</p>
--	---

<p>triangular que segó el cuello de una reina, fue los oscuros clavos que atravesaron la carne del Redentor y el leño de la Cruz, fue el veneno que el jefe cartaginés guardaba en una sortija de hierro, fue la serena copa que en un atardecer bebió Sócrates. En el alba del tiempo fue la piedra que Caín lanzó contra Abel y será muchas cosas que hoy ni siquiera imaginamos y que podrán concluir con los hombres y con su prodigioso y frágil destino”.</p> <p>¿Vale? ¿Qué es lo que entendéis del texto? ¿Qué es lo que nos está diciendo aquí el autor... Borges?</p> <p>334 A6: Que desde los siglos de los siglos se mató... piedras... veneno... clavos... cuchillos... fusiles... bayonetas hasta las balas y que los hombres siguen con su pródigo y frágil destino.</p> <p>335 P: ¿Siguen? Siguen... pero... ¿Simplemente siguen o que puede pasar algo más?</p> <p>336 A6: En crecimiento... es una estructura piramidal invertida... pero siempre. El destino frágil del hombre estará siempre... porque hasta que se irá inventando y matando a alguien... habrá siempre violencia.</p> <p>337 P: Pero... fíjate dice que hoy ni siquiera imaginamos y que podrán concluir... el piensa que a lo mejor alguna vez... tanta destrucción pueda acabar con el mundo... porque él dice “y podrán concluir con los hombres y con su prodigioso destino.” ¿Vale? A ver. ¿Alguna cosa más? ¿A1? ¿A2? ¿Sobre el texto?</p> <p>338 A2: Parece que los hombres tienen una gran creatividad para dar la muerte a los suyos.</p> <p>339 P: ¡Aha!</p> <p>340 A4: Para mí es también que el poder siempre va con peligro y que la gente que tiene poder... la gente importante... las jefes de los estados o los políticos... filósofos como Sócrates... pero él también tenía poder grande... siempre tienen que recordar sobre un peligro que tienen enemigos y que la lucha por la poder en el mundo es siempre... para siempre.</p> <p>341 P: ¡Perfecto! ¿Alguna cosa más? ¿A5? ¿A3?</p> <p>342 A5: Estoy de acuerdo con mis compañeros.</p> <p>343 P: ¡Aha!... estás de acuerdo con tus compañeros. ¿En todo? Ok. Entonces... arma... bala... ¿aquí la bala es una metáfora de qué?</p>	<p>P les pregunta qué han entendido y cómo lo interpretan. A6 hace un resumen consistente del texto.</p> <p>P le pide que amplíe y que interprete. A6 desarrolla sus ideas coherentemente.</p> <p>P hace una síntesis y pide más turnos de habla. A2 interviene con otra idea. A4 desarrolla y amplía esta idea de A2.</p>
---	--

<p>344 A4: De la muerte.</p> <p>345 A3: De un objeto que es la causa de la muerte.</p> <p>346 P: [[Duda]] Un objeto que causa...</p> <p>347 A6: Y de mala suerte.</p> <p>348 P: Vale... entonces... metáfora de la muerte... pero ¿qué más? Quizás de la forma de ser del ser humano... ¿no? De la forma de ser... del ser humano. De la venganza... de la forma intrínseca de cómo es el ser humano. Y esa bala hace un recorrido... ¿no? Dice... fijaos como esta misma bala... el habla... que hace un recorrido. Dice... en 1897... la disparó... esa misma bala. Sin duda es un juego literario... no es esta bala. ¿Qué más hace esta bala? A ver... en primer lugar... la disparó... la dispararon contra el presidente de Uruguay. Antes... la habían disparado contra Lincoln. También la habían disparado contra Gustavo Adolfo de Suecia. Y después o antes... se habían convertido... antes era... otros utensilios... otros objetos... ¿como por ejemplo?</p> <p>349 A6: Fusilería... bayonetas... cuchillos... clavos...</p> <p>350 P: Fusilería... bayonetas...</p> <p>351 A2: Cordón de seda.</p> <p>352 A6: Piedra.</p> <p>353 P: Cordón de seda... piedra... ¿qué más?</p> <p>354 A3: Clavos.</p> <p>355 A6: Veneno.</p> <p>356 P: Clavos... efectivamente. Veneno. Clavos... venenos... ¿qué más? Bueno... hay otra metáfora... no sé si os habéis dado cuenta... que es cuchilla triangular. ¿Qué es la cuchilla triangular?</p> <p>357 A3: Es algo para...</p> <p>358 P: A ver fijaos lo que dice: Fue la cuchilla triangular que segó el cuello de una reina. ¿De cuál reina?</p> <p>359 A6: La guillotina.</p> <p>360 P: La guillotina. ¿La que segó el cuello a quién?</p> <p>361 A2: <i>Marie-Antoinette</i>.</p> <p>362 P: María Antonieta. ¿Vale? Bien. Pues todo eso. ¿Os gusta el texto? ¿Os parece interesante?</p> <p>363 A4: Sí.</p> <p>364 P: Pues... este es Borges y esta es su manera de ver el mundo. De un hecho... no circunstancial... pero de un simple hecho... como él ha sacado una reflexión a través del</p>	<p>P valora positivamente y pide más intervenciones.</p> <p>A5 está de acuerdo con lo dicho.</p> <p>P sigue preguntando para que encuentren la simbología del texto.</p> <p>A3 y A4 responden.</p> <p>P repite la respuesta para seguir.</p> <p>A6 aporta su idea.</p> <p>P vuelve a incidir en el desarrollo del relato, en las ideas que subyacen.</p> <p>P pregunta, para encauzar sus ideas, de forma concreta.</p> <p>A6 y A2 responden siguiendo el texto.</p> <p>P continúa la enumeración.</p> <p>A3 y A6 también.</p> <p>P les pregunta sobre la paráfrasis “cuchilla triangular”.</p> <p>A6 encuentra el significado tras la nueva explicación de P.</p> <p>P sigue preguntando para encontrar referentes comunes.</p> <p>A2 responde acertadamente.</p> <p>P pregunta si el texto les gusta.</p> <p>A4 contesta afirmativamente.</p> <p>P da por terminada la actividad y el acercamiento al mundo de Borges.</p>
--	--



<p>conocimiento de la historia... una visión general y universal. Y por cierto... siempre contemporánea. ¿Vale? Bueno... veo que ya hemos visto muchas cosas hoy... hemos estado viendo cosas más surrealistas... que uno puede pensar que es o no literatura o esto es un texto clásico... la adaptación de un poema... literatura. Hacemos una cosa.</p> <p><b>Actividad 6</b></p> <p>365 P: Os paso las encuestas como siempre... ¿vale?</p> <p>366 P: Por supuesto en las encuestas no hay que poner el nombre. Y por supuesto... para las encuestas sí... se puede usar un diccionario.</p>	<p>P hace una pequeña recapitulación de lo visto hoy.</p> <p>P les explica algunas instrucciones finales.</p> <p>P les indica que realicen las encuestas finales como todas las sesiones anteriores.</p>
--	--

## ANEXO IV

### Diario del profesor-investigador

#### ***SESIÓN 1 “LITERATURA”***

---

Asisten A3, A4, A5, A6 y A2, que llega tarde. No asiste A1. Empezamos algo tarde y eso hace que tema que no vamos a llegar a terminar a las 17h, por eso voy bastante rápido en *Zoom*. Al final tengo razón porque solo les dejo 10 minutos para la encuesta. Y como estamos ante un grupo muy responsable, ellos pueden llegar a necesitar más tiempo.

**¿QUÉ ES LA LITERATURA? (LLUVIA DE IDEAS):** Como siempre, cuando les digo de salir a la pizarra, cualquier actividad que no sea habitual, les cuesta trabajo arrancar. Incluso, A2 sale el primero y aun no ha escrito la segunda palabra cuando ya todo el mundo estás sentado. Se consigue romper el hielo, pero muy sencillo que enseguida vuelvan a la dinámica “convencional”.

La actividad podía haber sido más dinámica explotarse más en su movimiento, por el objetivo de mayor ruptura con la pasividad.

En esta actividad se dejan mucho sentir sus conocimientos previos, su culturalización y su relación con la literatura. Yo había repetido “cualquier cosa que se os ocurra”, para paliar esto y que dejaran volar su imaginación y que hicieran asociaciones fantásticas, pero no ha sido del todo así. Así A3 escribe: “análisis”, y también escriben géneros (novela) o subgéneros (picaresca) o cuestiones tópicas: cultura (A6). A2 se ha detenido en Picaresca y en el Siglo de las Luces.

**ZOOM (ÁLBUM ILUSTRADO):** En otras ocasiones había alargado demasiado la presentación y lectura del libro, por eso esta vez lo he tenido en cuenta.

Sin duda, como ya había comprobado, este texto es perfecto para empezar el debate sobre qué es literatura, porque les gusta mucho, les emociona, les despierta su curiosidad y todas esas cuestiones se las suponen idealmente a lo literario. Eso quiere decir que la asociación está hecha, ahora sólo hay que racionalizarla y debatirla. Por ejemplo, cuando yo he dicho que me hablen del texto A4 me ha dicho riéndose “¿¡Qué texto!?”, señalando al libro, y eso que antes les había explicado que para mí todo es texto. Incluso al ser un texto tan agradable hace que teoricen sin pensar que están teorizando.

El texto les resulta muy original, llamativo. Incluso, A4 le hubiera gustado que el final fuera otro engaño para poder continuar. Solo con el título ya se generaban unas expectativas y solo con la portada otras. Esto hace que lleguen muy predispuestos.

La actividad de ir hablando, mientras vemos el libro, les resulta cómoda por ellos, hay mucha variedad y ellos van decidiendo el *input*, apoyándose en los dibujos. Si no se alarga es muy interesante para ellos. Solo hay que ir recordando que escriban las palabras claves. También para el profesor es cómodo porque les estoy viendo las caras y no se frena el ritmo. Incluso A2 participa sin problemas cuando se le pregunta sobre la historia.

Tampoco tienen ninguna dificultad en explicar que ha ido pasando, una vez que ya hemos visto el libro, ni en formular hipótesis sobre aspectos de la historia. Sin duda hay una notable participación debido a que el texto les ha sorprendido y que se entiende muy fácil la dinámica.

Todo el mundo piensa que *Zoom* es literatura menos A6 que no lo sabe (dice que ella no sabe nada de literatura y que nunca ha seguido un curso sobre literatura, pero su naturaleza extrovertida le hace que sí le interesa sea la que más intervenga). Eso hace que no haya debate, todos piensan similar, mi voz podía haber sido disonante, pero no lo fue.

Se alterna perfectamente la escritura con el habla cuando pasamos a la dinámica de escribir después de que se haya hecho una puesta en común. En sus comentarios vuelven continuamente al texto. Al entregarle la hoja sobre definiciones de literatura, la leen pero no con tanto entusiasmo como *Zoom*. A la hora de definir la literatura A5 me

dice “¿en 1 minuto?”, A3 y A4 se apoyan en alguna de ellas (la literatura como tal), sin duda a ellas dos le ha ayudado a tomar una decisión sobre como dirigir la respuesta. En su definición A6 habla de la historia: una clara influencia de una instrucción clásica.

**PLATERO Y YO (PROSA POÉTICA):** Al escuchar el nombre de Platero A3 y A5 han dicho que le sonaba, incluso A5 ha dicho que lo había leído pero que no se acordaba de nada ni del autor. Esto demuestra lo fácil que se puede llegar a olvidar una lectura y un autor, sobre todo en LE. Esto lo digo porque uno de los objetivos era que conocieran algo de Juan Ramón Jiménez y de Platero, pero al darle unos simples datos sobre Juan Ramón es muy posible que lo olviden pronto. No ha habido interacción, salvo cuando les he dicho que Juan Ramón escribía siempre con la “j”; ahí se han sentido muy identificados, se han reído y A6 le ha parecido excelente.

Sobre el otro objetivo, reflexión sobre las características del lenguaje literario, al final han descubierto el uso metafórico y diferenciado entre esmeralda y acero: al principio A3 me había dicho que “como va a tener o ser un burro una esmeralda”.

La metáfora definitiva es la de lamer y lavar. Después de mucho explicar han comprendido que es más propio del discurso informativo en ese contexto “lavar” que “lamer”. Eso, el ejemplo anterior, y pata/mano hacen que las diferencias sean demostrables.

Es una obviedad que si no desentrañan estas metáforas no le sacan todo el sentido al texto. Pero esto ha de hacerse muy guiado, porque sus dificultades están ahí, sobre todo en valencia léxica que la connotación literaria propone (“lengua” / “caudal”) y la hora de saber discernir cuando un vocablo está más o menos manido y es, por tanto, más receptivo a ser utilizado en literatura (“estremecido” / “desecho”). La enseñanza ha de ser muy guiada en esos aspectos, Incluso en estudiantes muy avanzados.

Una de las figuras que más reconocen es la personificación, sin duda recurren a sus lecturas previas, por ejemplo, fábulas.

Al presentar el texto en audio, al principio, apenas han entendido nada. Alguna palabra suelta. Pero era más por la forma de transmitírselo que por el texto en sí.

Demasiado lejano el aparato y mi introducción no ha sido nada intensa. Se puede decir que no han entendido casi nada.

**DENOMINACIÓN DE ORIGEN (POEMA):** El objetivo principal era ver otras obras no habituales de literatura. Casi todo el mundo tenía claro que era literatura, menos A6 que ha dicho que eso era fácil hacerlo, entonces A4 le ha dicho que sí, pero que hay que hacerlo. También ha habido acuerdo en que tenía rasgos literarios (han comprendido muy bien que en la poesía se utiliza la ortografía con más libertad, aunque yo he tenido que decírselo porque ellos no habían caído).

Identifican muy fácil “tío” con la lengua coloquial y también el tema de la cárcel, al tiempo que este tema da un matiz de universalidad e importancia, como ha sugerido A2. También es fácil ver rasgos formales literarios, por ejemplo, la falta de mayúsculas y comas y la anáfora del final. Identifican al “tío” del final con el lector.

Surte un efecto positivo el que yo les lea el poema (sin duda más que la voz impersonal de la lectora de *La Púa*), pues es una voz conocida, pongo mucho énfasis y leo despacio y vocalizando. Es más fácil así introducir el tema/texto

Le sigue costando mucho hacer actividades de análisis textual (otra cosa es dar su opinión). A3 me dice que no hay fronteras entre el lenguaje literario y convencional. Pero vemos algunas características, mejor dicho, se ven cuando yo los guío pasito a pasito.

Las dificultades de un entendimiento general del texto son superadas por el contexto. Además, tienen claro que deben hacer una lectura extensiva, pues es literatura (yo no se lo he dicho, parte de su experiencia), porque casi nadie me pregunta por palabras y seguro que hay más de una que no conocen. A veces buscan en el diccionario. A6 que ha dicho que no le parece un buen texto, se despista con otras cosas. En cambio, A2 parece que está más atento que nunca y antes ha dicho que le parecía un buen texto porque trata un tema muy importante, que nadie trata y que pueda ayudar a concienciar a la gente.

## **SESIÓN 2 “NARRATIVA”**

---

Asisten todos: A2, A3, A4, A5, A6 y A1, que llega algo tarde. Hemos empezado unos 5 minutos tarde, y cada vez hemos ido acumulando retraso.

**INTRODUCCIÓN:** El objetivo del comienzo de la sesión es diferenciar ficción vs. realidad y el concepto de narración. Creo que solo se tienen que apoyar en sus conocimientos previos. Se produce una interacción interesante cuando le hablo de “textículos”. Acertaron en “tex”, pero no en la segunda parte. A3 ha pensado y dicho, tras algún pudor, que podría venir de “culo”. No les ha subyugado en exceso la proveniencia real.

Como siempre empiezan muy pasivos, parece (quizá es mi impresión) que no le interesa nada o que se acomodan a mi discurso/monólogo, por eso intento que haya interacción y les pregunta “qué tipo de libros son los más leídos en vuestros países”. A2 directamente introduce los cómics, pues dice que son los más leídos en su país (Francia). Es curioso como A6 dice que en Italia se leen más novelas rosas y dice que es literatura menos importante.

La pasividad me parece que continúa, pero poco aparecen algunos personajes, sobre todo cuando se les pregunta: Tarzán, un gato/demonio, Asterix y Hercules Poirot. Tengo que insistir bastante para conseguir la respuesta de cuatro de los seis. Todos argumentan razonablemente. Se ve que tienen problemas para nombrar un personaje típicamente literario y, en cambio, tienen menos problemas para personajes del mundo del cine, televisión, cómic, etc.

**ORGULLO PATERNO (MICRORRELATO):** Al final no les leo *orgullo paterno*, sino que se lo dicto, para que recojan todo el valor léxico. En cuanto se los leo se muestran animados, trabajan en parejas, con el delante/detrás, siendo esta forma mejor, porque hay movimiento, participación, porque van a empezar a interactuar y, sobre todo, lo han comprendido con facilidad. Todas las versiones que han narrado de forma oral son escuchadas por el resto con agrado. A6 y A1 hacen dos versiones porque no se han

puesto de acuerdo. Salvo la historia de A2 y G3 todas las demás tienen un final feliz, amable o divertido.

Cuando les muestro el final dicen que es muy triste. En principio podría parecer que algo desilusionados (aunque A3 y A5 me han preguntado por el autor, si tiene más libros), pero el debate ha sido interesante, con un tema que les motivaba, aunque siempre muy apáticos o al menos esa es mi impresión. El tema de la culpabilidad de los padres ha dado mucho juego, han discutido, a veces se han interrumpido y ha habido diferentes opiniones. A2, siempre algo mecánico, ha apuntado que para él los padres son responsables, pero no culpables. También destaco como A3 y A1 han dicho que si y no. En cambio, en los aspectos puramente literarios muestran menos interés, sobre todo porque están bastante perdidos. Así cuando les pregunto “quién es el narrador”, A6 me dice que el padre, A3 y A5 que “qué importa eso”; es A2 quien me dice que si existe en español eso de “narrador omnisciente”. Les hablo entonces del pacto narrativo, pero no parece que mi explicación les haya resultado muy convincente y menos que le interesa verdaderamente. Tengo la impresión de que les interesa la interacción con el texto y no la teoría, al menos sin ejemplos claros, muy mascados.

**MI HERMANO (MICRORRELATO):** Las actividades de *Mi hermano* las he centrado en primer lugar en la comprensión y disfrute del texto. El problema es que en cuanto lo leen una vez apartan de él la vista, no continúan y no hacen más relecturas.

Yo pensaba que les iba a impresionar más, pues siempre que lo presentado en cursos y seminarios ha dejado a todo el mundo con la boca abierta, y además es el ganador del Premio Faroni. Me vuelven a decir que es muy triste, no obstante, genera otro buen debate “extraliterario” sobre los celos y si el problema que plantea el texto es del hijo o de la madre. A6 dice que es imposible que nadie se acuerde de esos momentos, así que el problema es de la madre. Es buena deducción, pero ninguna deducción es infalible, y así se lo hace saber A4. Sin duda hay estudiantes que reciben los textos literarios con más convenciones adquiridas, y de este modo no discuten cuestiones que serían difíciles en la no literatura. Así A4 dice que es posible que el hijo no se lo dice por herir menos a la madre, que es una posibilidad más imaginativa, literaria (yo también la había dado como opción). En cambio, A6 dice es imposible que

una madre se comporte así. A2 se detiene en cuestiones estilísticas del texto, aunque le cuesta trabajo argumentarlas. Al resto es como si le costara mucho trabajo trabajar este tipo de cosas. Por eso las preguntas sobre estilo tienen que ser muy concretas y cerradas.

**EL MIEDO (MICRORRELATO):** Por falta de tiempo el micro *El miedo* lo he dejado casi exclusivamente para la creación literaria. Es fácil de continuar la historia porque se comprende muy bien y las dos palabras más difíciles de comprender, se explican muy con dibujos (enjaular) y con ejemplos (conejo de indias). También han trabajado de buen grado, parece que les ha gustado el trabajo con las transparencias. Los dos finales son felices o jocosos, y además a sugerencia de la clase. A3 ha dibujado un conejo, del cual todos se han reído mucho. Cuando les he entregado el final han vuelto a protestar diciendo que es muy triste. Se podría variar el tono de algunos textos, sin duda asocian lo divertido con lo gracioso, pero yo he discrepado, sin que hubiera polémica. Muy justos de tiempo.

**PROPUESTA DE EJERCICIO DE MESTIZAJE (MICRORRELATO):** Muy rápido todo por la falta de tiempo. Sin duda ha sido clave la explicación previa, lo requería. Incluso hemos descubierto que A6 vivió allí, en Lavapiés. He acertado en todas las palabras que pensaba que no sabrían: “UNED”, “trapichear”, “santuario”, “retrato”, etc. Todos se han dado cuenta de la especial disposición del texto. Aunque, A1 ha protestado algo por el sobreesfuerzo y que ya era muy tarde, todos han puesto los cinco sentidos. Parecen que lo han comprendido. A6 dice que se trata de una descripción. Apenas me preguntan, por eso es bueno adelantarse a sus carencias. Ya muy cansados han leído el texto alternativamente, sin errores. No me ha dado tiempo a hacer más.



### **SESIÓN 3 “POESÍA”**

---

Asisten a clase A2, A3, A4, A5 y A6 . No asiste A1.

**INTRODUCCIÓN:** Cuando les digo que hoy vamos a tratar poesía estoy muy atento a sus reacciones, estoy acostumbrado a que los estudiantes pongan mala cara, ya que la poesía en clase suele tener mala prensa. hace un gesto de desánimo y desesperación; cosa que me sorprende porque ella es estudiante de filología, aunque no del todo ya que le gusta mucho el cine, quizá más lo narrativo. Les digo que la mala prensa viene por el tratamiento de la poesía del profesorado y del sistema: temas poco cercanos, autores clásicos y actividades muy poco creativas. Les digo, en especial a A5, que al final espero que les guste más la poesía. No tengo claro si lo habré conseguido, más adelante veremos algunos ejemplos. También les digo que en la sesión de hoy utilizaremos otras artes: cine, dibujo; y que otro día utilizaremos cine y teatro (esto lo hago para calmar la ansiedad, sobre todo de A5 y A6, y que vean que no solo va a ser texto escrito.

En la presentación, al preguntarle a qué se opone la poesía, A3 y A4 me dicen que a la épica. Sin duda A3 utiliza sus conocimientos previos en la carrera. Lógicamente tengo que entrar en que lírica y poesía son dos categorías distintas, pero lo hago de soslayo, de puntillas, porque no creo que el objetivo sea ese, es decir, un análisis estilístico profundo, lleno de tecnicismos. No me parece muy útil, en este curso, hablar de épica. Le pregunto a A2, cuando se sienta (ha llegado tarde), y enseguida me lo dice: “prosa”. A3 y A4 prefieren la poesía. A4 nos dice que la lírica/poesía se puede interpretar de diferentes maneras y eso la hace más imaginativa. Aprovecho, entonces, para leerles una cita donde se manifiesta que no se debe pretender entender la poesía. No creo que se haya entendido del todo, no ha habido debate, solo mi lectura fría, una breve explicación y nada de interacción por su parte.

**VIDA (POEMA):** Parece que les condiciona a algunos para la lectura del poema el que la autora sea Teresa de Calcuta, más tarde esto se va a corroborar, por ejemplo, con la escritura del título del poema por los alumnos. En una línea extrema se sitúa A2 (sin

duda hoy tiene un día muy rebelde), que dice que no ha escrito ningún texto porque dice que este texto no es merecedor de su esfuerzo para poner un título. Por supuesto, no me inmuto, no me lo tomo como nada personal. Sin embargo, la actividad ha sido muy participativa, a pesar de la habitual reticencia inicial. Todos han participado y actuado, y apenas se ha caído el/los papeles (en vez de pelotas) al suelo. Esta actividad sin duda ha ayudado a poner una sonrisa en sus caras y ha ayudado a que todos participen conjuntamente, sobre todo en una clase a veces fría como es esta, en donde cada uno va algo por su lado. A3 o A5 ha tardado mucho en responder y yo le he dicho que la cosa tenía que ser automática, como los surrealistas, pero ella me ha dicho que son preguntas serias y que había que pensarlas (¿la obsesión del pedestal de la literatura?), aunque le ha gustado mi explicación surrealista. También ha ayudado al desarrollo de la actividad que el poema siga una estructura muy repetitiva y sencilla de reproducir.

Toda la dinámica positiva de la actividad también se ha dejado notar en la actividad de debate, pues todo el mundo ha participado, incluso A4 animosamente, menos A2. No cabe la menor duda que esta actividad final hubiera sido más rentable si hubieran tenido algo de tiempo para hablar entre los integrantes de cada grupo, pues la hemos hecho directamente, sin mediar palabras entre ellos. Es verdad que así todo el mundo participa, ya que nadie se erige en portavoz, y es todo más espontáneo y natural.

**LUNES (POEMA):** Con *lunes* en principio he tenido una importante decepción, pues nunca lo había trabajado con estudiantes extranjeros, salvo en Brasil con estudiantes de los últimos años de letras, pero sí lo había presentado en varios cursos de formación de profesores y siempre había sido recibido este texto de muy buen grado; cosa que creo que no ha ocurrido hoy. Principalmente A6 y A2 me han dicho que no les gustaba nada, algo así como de cotidiano y vulgar no tuviera valor. No cabe la menor duda que eso son prejuicios adquiridos en la escuela, el desconocimiento general y el canon, donde solo hay cabida para la poesía culta y “elevada” y no la poesía de la experiencia. Incluso A6 dice que parece que lo ha escrito alguien que no es poeta, que lo intenta pero ni siquiera lo termina. Esto es por el tema “lunes” y por el léxico.

Sin duda el trabajo previo con respecto al poema ha sido muy eficaz en cuanto a que ha preparado a los estudiantes para poder descodificar sin problemas el texto lingüístico (me he centrado sólo en aspectos léxicos), pero no ayuda a la descodificación de aspectos literarios, como sería el que un texto lírico puede hablar del lunes y de tareas domésticas. En esto tiene mucho que ver su aprendizaje previo, si solo has leído poesía clásica y por imposición es difícil que comprendas esto; quizás esta sea la razón por la que a A3, A4 y A5 sí les ha gustado el poema. Es curioso que A2 sea uno de los que piensan que esto no es poesía cuando él piensa que el cómic es literatura; sin duda la poesía es lo sagrado e intocable.

Cuando trabajamos sobre los colores dominantes y oponentes del poema parece que todo el mundo lo sigue bien, es trabajo guiado paso a paso. Cuando ellos tienen que hacer de poetas y decir lo contrario del poema lo hacen sin ninguna dificultad, pero el problema es que al ser oral parece que no es del todo una actividad de creación poética; parece (una observación muy particular) incluso que adrede buscan expresiones no literarias. Estoy seguro de que si hubieran tenido tiempo y el trabajo hubiera sido grupal y por escrito la cosa hubiera cambiado.

**POEMA XX DE NERUDA (POEMA):** Sobre temas poéticos me dicen el amor y A6 lee textualmente algunos de los conceptos abstractos que aparecen en el poema de Teresa de Calcuta. Le pregunto si alguno de esos temas no aparece también en *Lunes*. Sin duda cuando uno lleva literatura a clase debe aprender a convivir con esas incoherencias y hacer ver a los alumnos que un poema puede sugerir otras cosas.

Leen con tranquilidad y despacio, creo que no les digo que disfruten. Ahora sobre este poema me han dicho que es el típico poema de amor, y eso que les he dicho que es fundamental ya archiconocido en el mundo hispano el poema y el poeta. Cuando les he recitado el poema parece que prestaban mucha atención, pues sin duda este es un poema que se recita muy bien. El tiempo ha impedido que ellos no leyeran en voz alta y pudieran disfrutar de esa catarsis.

**NOCHE DE INSOMNIO (POEMA):** La actividad es sencilla y es realizada sin dificultad, además puede ser la opción que se haga con palabras, dibujos, música, etc. La rima y el texto lo comprenden sin problema, sin embargo, a la hora de que interpreten el poema se demuestra la dificultad que tienen a la hora de entrar en el lenguaje figurativo y connotativo. Por ejemplo, interpretan el poema al pie de la letra como si una persona no pudiera dormir y se levantara, se fuera por ahí y viera el cielo, mar, etc.

**VENENO EN LA PIEL (CANCIÓN):** Antes de la canción les explico el título (que dice mucho: “veneno en la piel”) y lo fácil que les resultará distinguir el final de cada verso y entonces la palabra que rima. Anotan con atención y encuentran muchas palabras, sobre todo A6, muy activa. Noto una gran diferencia con el texto escuchado de Platero. Esta canción se entiende muy bien y ayuda la gran cantidad de rimas sencillas, simples.

Muy rápido, pero también encuentran rimas con otras palabras, creo que no hubiera sido difícil que hubieran contruidos algún pequeño texto, sobre todo imitando la canción, pero no había tiempo. En este textos y actividad se han cumplido los objetivos pero ha faltado interacción con el texto y entre ellos. Al escuchar la segunda vez el texto, solo se han limitado a leer y escuchar el texto (yo no se lo había pedido) casi maquinalmente.

**CERTAMEN DE POESÍA (POEMAS):** Sin duda la actividad de poemas y dibujos es para dedicarle más tiempo. Como hay menos alumnos que textos, cada uno lee uno y yo leo algún otro.

Cuando yo les explico la dinámica de la actividad la entienden sin problemas: es fácil. Cuando se quedan solos ante los poemas, apenas me preguntan, parece como si enseguida hubieran elegido el poema. A la Hora de dibujar, se muestran activos, se intercambian colores. La falta de tiempo hace que no se cuelguen los dibujos, siendo yo quien los recoge y los presenta al grupo. Algunos son muy evidentes, pero otros hacen que tengan que mirar los poemas escritos. Si los poemas hubieran estado colgados en la pared, hubieran actuado con más tranquilidad y con menos presión por mi parte.

No creo que haya explotado convenientemente la explicación, el porqué, y la relación entre el dibujo y el texto (tampoco lo he especificado/explicado convenientemente al principio).

Había diez poemas y dos alumnos eligieron el poema de la “pizza” y otros tres, *Objetos* de Octavio paz. Sin duda poemas cortos, que se entienden bien, incluso cotidianos. Lo mejor aquí hubiera sido que cada uno dibujara dos poemas y que todos fueran cortos, aunque en realidad todos lo eran bastante. Cada uno me ha dicho cual eran los dos que más le gustaban, quizás con cierta desidia, como si lo importante fuera el dibujo y poco importara su opinión. No hubiera estado mal diferenciar las dos actividades y que cada uno presentara dos poemas como candidatos para un concurso.

#### **SESIÓN 4 “LITERATURA Y HUMOR”**

---

Participantes: A1, A2, A3, A4, A5 y A6. Todos son puntuales. A3 y A5 me piden que si pueden salir 15 minutos antes, que rellenan en casa la encuesta.

**INTRODUCCIÓN:** Empiezo la presentación, diciéndole que vamos a ver literatura y humor, cosa que toman con agrado. Todos me dicen que sí es posible, la literatura y el humor. A la hora preguntar sobre personajes u obras humorísticas, cómo siempre les cuesta mucho trabajo, A2 y A4 me hablan de dos personajes: A2 de un francés y G4, en cambio, de literatura americana (lee bastante). Sin duda las preguntas tienen que ser más concretas y el problema de las preguntas al aire es que siempre se contesta menos. Voy rápido pensando en dedicarle más a los textos.

**RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA (GREGUERÍAS):** Al hablarle de las greguerías y explicarles que Gómez de la Serna decía que todo se puede improvisar, incluso una novela, excepto una greguería, parece como si no lo hubieran cogido, quizás es el término “improvisar”. Es como si no terminaran de comprender qué es una greguería (por otro lado, muy lógico, como les pasaría a miles de hispanohablantes, pero en cambio le exigimos más a L2 que a L1). Quizás hubiera ayudado un par de ejemplos

geniales de Gómez de la Serna en la pizarra para poder ver y comprender en la práctica eso de humor + metáfora.

En cualquier caso, es muy positivo que se muevan, parecen más activos a partir de ese momento; prueba de ello es que una vez terminada la actividad se quedan de pie, no vuelven por sí solos a sus asientos; además seguro que así asocian lo lúdico con las greguerías. La actividad se hace sin problemas, sin apenas errores y dudas, con más estudiantes o greguerías hubiera sido más dinámica e interesante. Sin duda hace falta una sensibilidad muy fina, o una comprensión total, para degustar algunas de las greguerías, por eso varios han contestado que no les había gustado.

Al hacerse la comprensión de que cada greguería de forma distendida, tras la actividad y todos de pie, entre todos y explicándola cada uno una, eso hace que la comprensión y atención sea mayor.

**TEXTOS DE HUMOR (MICRORRELATOS):** En los textos breves de humor, más que una explicación muy detallada, me limité a dos palabras en el primero: “arreciar” e “ir a pique” y cuando ya habían recibido los textos. Aposté más por explicarle el sentido de lectura extensiva vs intensiva, que no hace falta entender todas las palabras. El texto de la tormenta es ideal para esto, incluso para hispanohablantes. Se nota el conjunto explicación texto, porque todos entienden y disfrutan el texto.

Siempre las primeras sonrisas vienen de A4 y después de A3 y A5, por su disposición inicial; parece como si les costase siempre mucho más a los otros tres (aunque el caso de A2 es diferente porque es menos expresivo y más tímido). Debería también haber incidido en que se lea y relea despacio.

El texto de “la barra de bar” lo leen con dificultad A1 y A6. Esto se hubiera solucionado dando algunas pequeñas y sencillas claves que nunca harían falta para nativos, pero sí para ellos: algo tan sencillo como decir lo que es una barra de bar y llamar su atención para que estuvieran atentos que solo aparece una persona en el texto. Una vez explicado esto A1 lo entiende, pero RI, a pesar de que lo entiende, persiste en sus trece, con su poca capacidad figurativa/connotativa, de decir que el

protagonista le parece idiota. A4 le intenta rebatir ante la lógica literaria del texto (competencia literaria en su L1).

Como siempre, cuando les planteo la representación se muestran vagos, reticentes; sin embargo, una vez que empiezan es un éxito, hablando mucho entre ellos, aunque sea en polaco o francés (se hubiera solucionado mezclando nacionalidades), y perdiendo el miedo a representar en público y dramatizar en español.

**CAPERUCITA ROJA (CÓMIC):** Cuando les digo que vamos a ver algo de literatura infantil y juvenil no protestan, no se sienten incómodos, se notan que no son adolescentes. Enseguida es fácil encontrar títulos, lo único es que a veces sin demasiados problemas hay que traducirlos al español (aunque a veces tiempo después siguen teniendo problemas, por ejemplo, A6 que en toda la clase fue capaz de decir “caperucita roja”). Es fácil comprobar como los cuentos son iguales o similares en todas las lenguas.

También ayuda mucho sus conocimientos cuando nos centramos en *Caperucita Roja*. Más de uno conoce más de una versión y nadie se extraña por las diferentes versiones que yo les muestro, en cambio si que se muestran muy interesados. El cómic les parece a todos sin excepción muy interesante, y eso da lugar luego con mucha facilidad al debate sobre personajes, sentido, etc. También la actividad de reconstruir la historia, y más de Quino que algunos conocen, ayuda a una mayor interacción y motivación; de hecho, A3 y A5 dicen que han hecho su propia y diferente historia (en particular, eso podría ser otra opción: que los alumnos encontraran una recomposición alternativa; y en general, siempre la opción de escuchar y observar a los alumnos ante la posibilidad de que ellos mismo construyan juegos diferentes y seguro que amenos y divertidos para ellos mismos).

Sin duda la parte más interesante es cuando entramos al comparar en los roles de los personajes clásicos y actuales, pues da lugar al debate machismo /feminismo que puede continuar fuera del texto. Eso sí, no todo el mundo va a ver fácil el papel machista/dominador/protector del cazador en la versión clásica (en el cómic, el desprecio es total, pues ni aparece); en cambio, el cómic permite comparar con la

versión clásica la actitud y personalidad de Caperucita, la madre y, sobre todo, del lobo, que, como A2 ha sugerido, en la escena final puede estar borracho.

**GURB Y MANOLITO (FRAGMENTOS DE NOVELAS):** Cuando empiezo con las dos novelas les explico algunas cosas sobre los dos personajes principales, donde se desarrollan ambas historias, autores, etc. Es fundamental no saturarlos de información pero si crear cierto clima favorable: 1 para una comprensión más sencilla; 2 para que antes de leerlo lo estén motivados y con ganas de empezar la lectura. Lo primero sí que parece que lo he conseguido, lo segundo, no lo sé.

Cuando leen el texto de Manolito, que es algo extenso y que se gastan más de 10 minutos de clase, los observo y pienso en si merece la pena emplear este tiempo. Está claro que este trabajo lo pueden hacer para casa, ya lo he hecho otros años, pero así me aseguro de que lean y ese es el máximo objetivo de la animación a la lectura y, posiblemente, también de la educación literaria. Quizás esto después se ve recompensado con una mayor comprensión del texto, pues se pueden resolver las dudas en tiempo real, con un nativo, entre todos y casi al 100%.

Esto se refrendó al hacer la actividad primera de *Manolito Gafotas*, qué rasgos de humor encuentran, pues me sorprendió gratamente que entre todos encontraron bastantes rasgos, incluso teniendo en cuenta el gran esfuerzo que supone, y lo poco que lo utilizan realmente, el trabajo en parejas. La falta de tiempo hace que pueda terminar lo previsto y comenzar con *Sin noticias de Gurb*, las comparaciones entre ambos y la diferenciación entre análisis objetivo vs subjetivo. Dada la importancia, decido, sin estar previsto, continuar el texto de Gurb la siguiente sesión.



---

## **SESIÓN 5 “LITERATURA, CINE Y TEATRO”**

---

Participantes: A1, A2, A3, A4, A5 y A6. Hoy también han venido todos y han sido puntuales.

**SIN NOTICIAS DE GURB (FRAGMENTO DE NOVELA):** No estaba previsto en esta sesión continuar con la literatura y humor, pero, como apenas se vio nada de esta novela, decidí trabajarla un poco hoy e ir un poco más ajustado en el tiempo. No ha salido mal. Es importante ser flexible, y creo que en este caso los alumnos agradecen un texto más distendido como este de Eduardo Mendoza. Quizá se compense con la tensión que irá avanzando la sesión.

Empezamos directamente con el texto de Gurb, sin comentar casi nada. En general les ha gustado a todos bastante, incluso mucho diría yo, aunque no creo que todo el mundo haya llegado a entender la fina ironía de Mendoza, seguro que A4 (se ha reído bastante), A3 y A5 sí. El que más dificultades tiene es A1, que tarda bastante en leer y no termina de comprenderlo todo, aunque creo que sustancialmente es por problemas lingüísticos porque cuando se le explica en tiempo real lo entiende perfectamente, incluso se muestra bastante reflexivo.

Sin demasiados problemas encuentran rasgos no terrícolas en el comportamiento del personaje, pero claramente quien más ha disfrutado y reído más los ha encontrado. Lo más positivo es que, aunque haya cosas en las que no caigan, cuando yo me detengo en ellas parece que sí las comprenden. (En la siguiente sesión, la última, en la actividad de las biografías voy a utilizar el modelo contrario, es decir, primero comenzaremos la actividad entre todos y cuando se haya visto cómo es la dinámica, entonces ellos lo harán en parejas. Esto quiere decir que ha ellos se le facilita el trabajo, pero de igual modo son ellos los que terminan con bastante autonomía interaccionando con el texto/actividad.)

A la hora de comparar los textos (*Sin noticias de Gurb* y *Manolito Gafotas*) e intentar un análisis objetivo parece que funciona bastante bien y fluido. Sin duda ayuda que ya hemos algo similar en otras sesiones; que en los textos está bastante claro el narrador, así como el tiempo, espacio, personajes, etc., y que se haya trabajado bien en

las actividades. No me detengo mucho en su valoración subjetiva por la falta de tiempo (una pena), pero también porque veo que todo el mundo la entiende. A la hora de escribir sus opiniones todo el mundo observa y utiliza los modelos de la hoja que les he repartido como apoyo para su escritura, aunque después en el producto final intentan que no haya un gran mimetismo entre su texto y el modelo.

**LA CASA DE BERNARDA ALBA (TEATRO Y CINE):** Creo que es demasiado extenso el fragmento que les doy de la primera parte de Lorca para el nivel general de clase; demasiado tiempo y esfuerzo, los hay que tardan mucho y que además se les ve que están teniendo dificultades (lógicas, por otro lado, porque no es excesivamente sencillo). Creo que en el comienzo las explicaciones previas son fundamentales, incluso más que el propio texto.

Por el contrario, esto no ocurre con el fragmento final de la obra que es mucho más identificable y dramático, incluso cinematográfico (por eso, sin duda, lo entienden y lo leen mucho mejor). Este fragmento es muy jugoso y da pie al debate, como así ocurre, de si ha habido suicidio o no, interesándoles mucho más a todos.

A la hora de adivinar qué sucede durante la obra, entre la escena primera y la última, A3 y A5 ya conocen la historia (son estudiantes de Filología Hispánica en su universidad); esto lo arreglo poniéndolas juntas a trabajar, diciéndoles que hagan otra historia y al final utilizándolas para que le expliquen a la clase qué pasa verdaderamente, una vez que las otras parejas ya han explicado oralmente sus hipótesis dramáticas.

Este tipo de trabajo, oral, creativo y no técnico, sí que funciona el trabajo en parejas, así A1 y A2 han sacado su vena más burlona y han pensado que Bernarda podía tener un “lío” con El Romano. No obstante, como casi siempre, A4 y A6 no han podido llegar a un acuerdo y cada una tenía su historia.

La dramatización ha salido bien, pero quizás hubiera sido mejor algún tiempo para que cada alumno diseñara/interiorizara su personaje y que entre todos hubiéramos diseñado la atmósfera, por ejemplo, con música apropiada y con cierta tensión dramática. Es verdad que yo tengo que estar encima para que todos estén atentos. Importante la “actuación” del profesor. Lástima la falta de tiempo.

El visionado del vídeo es todo un éxito; nada más que hay que ver con la atención que miran todos, incluso con la emoción (después A5 me pediría ambos vídeos). Como vamos escasos de tiempo, justo al acabar la peli pasé a los textos de Quim Monzó, sin un debate ni siquiera algunas preguntas sobre lo visto y sentido. También el final hubiese sido un momento ideal para preguntar sobre qué prefieren cine, teatro o texto escrito y hacer un debate con las diferentes posturas, posicionándose cada uno en una tesis.

**EL PORQUÉ DE LAS COSAS (CUENTOS Y CORTOMETRAJE):** Como ya íbamos muy mal de tiempo al final reduje los cuentos de Monzó a cuatro (se trata de solo enseñarles el título y el principio de cada cuento y que luego ellos identifican el correcto con el cortometraje correspondiente de la película de Ventura Pons). Esta actividad me ha parecido interesante, pues al ser un grupo muy responsable, todos han leído con mucha atención los textos y han apuntado cosas. La posibilidad del juego les anima a sacar en poco tiempo la idea o palabra principal y fijar su concentración. Quizás el problema es que era demasiado fácil descubrirlo pues aparece en el principio de texto verdadero la palabra piedra, y entonces ellos pueden tener la sensación de que mucho trabajo para nada (una opción podría haber sido tachar algunas palabras de los textos, para despistar, y entre ellas piedra).

Por la falta de tiempo les pasé el video con voz y con subtítulos en español, aunque estaba previsto hacerlo primero sin subtítulos. De la otra forma, a pesar de que es un poco mas largo y pesado, se crea un mayor clima de expectación. Así, de esta forma hecho hoy, es más directo, y al que le gusta el texto, bien y al que no, pues quizá es más directo en afirmar que no le gusta. Como era de prever a A6 no le gusta ya que le cuesta trabajo entrar en todas las sesiones en la verosimilitud y creatividad artística, y a los demás sí.

Una vez ya con el texto del cuento íntegro (lastima que lo tengan que leer tan rápido) lo leyeron con rapidez y parecía como si fuera entendido con más facilidad. Hubo algunas discrepancias al preguntar sobre el narrador en ambos textos (escrito y cinematográfico), como siempre A4 estuvo muy activo, discrepando y pensando que en ambos el narrador era el mismo. Sobre la gran diferencia, el final, nadie cayó, salvo A4 que tras un rato tuvo la respuesta. Sin duda con este grupo, aunque ya estaban un poco

cansados (hay que tener en cuenta que todavía les quedaba por hacer el cuestionario) se hubiera podido haber continuado con preguntas del tipo qué final es más abierto, qué hubiera pasado después con los dos personajes y con los dos textos, cuál preferís, se ha respetado el texto original, qué pensará el autor de ese final cinematográfico, etc. Pero se acabó el tiempo.

### ***SESIÓN 6 “TRES AUTORES: CERVANTES, LORCA Y BORGES”***

---

Participantes: A3, A4, A5, A6, A1 (llega casi 30' tarde por el autobús) y A2 (me había avisado que llegaría tarde y llega incluso más tarde que A1). Esta sesión tuvo la particularidad de que no se desarrolló en aula habitual, sino en una contigua, aunque son similares.

**INTRODUCCIÓN:** En la presentación no me quiero extender mucho por el tiempo y porque ya veremos somera información de los diferentes autores, tanto en la siguiente actividad como en el resto de las actividades y textos. En general a los cuatro (todavía no han llegado A1 y A2) el autor que más les suena y es más conocido en su país es Cervantes, por *El Quijote*.

**BIOGRAFÍAS (ACTIVIDAD):** La actividad de las biografías no la inicio de forma convencional (como la había hecho en otras ocasiones), es decir, con algún ejemplo o sin ejemplo y enseguida ellos se ponen a hacer el trabajo en parejas; sino que los cinco primeros datos los hacemos detenidamente entre todos con las explicaciones y anécdotas pertinentes de los autores. Así es la actividad es muy fluida, solo que falta algo más de debate/juego porque solo hay 4 personas. El resto de las informaciones biográficas ya lo trabajan y buscan en parejas, aunque lo de parejas es un quimera, pues ambas parejas, A4-A6 y A3-A5, apenas trabajan conjuntamente, si acaso intercambian algunas palabras en polaco A3 y A5 (la otra pareja es de nacionalidades distintas: Polonia e Italia). La actividad sale bastante bien: aciertan la mayoría de veces los datos e informaciones, así que quiere decir que tenía algo de dificultad (aunque se podía haber

hecho un poco más difícil) pero estaba dentro de su *input* comprensible (repito: quizá demasiado par el nivel lingüístico y cultural de los cuatro). Es importante que algunos de estos datos los utilice como hilo conductor de la clase: Lorca y sus viajes, residencia de estudiante, Buñuel, y Dalí, la ceguera de Borges, etc., que todo tenga una conexión y no sea una clase y actividad con informaciones y datos aislados.

**CANCIÓN DEL MUCHACHO DE SIETE CORAZONES (POEMA Y CANCIÓN):** No les aportó mucha información más sobre la vida y obra lírica de García Lorca (aparte de lo que se ha visto de la actividad anterior, con algunos de sus datos biográficos), no al menos a priori, porque me quiero centrar en el texto, pues pienso el objeto principal de la literatura es la lectura, comprensión y disfrute del texto en sí; además, este también da muchas más posibilidades de interactuar.

Les doy el texto y escuchan la canción de Ana Belén con el poema al mismo tiempo. Se podía haber hecho de muchas formas, pero al verlos escuchando la música y tan mecánicamente buscando las palabras pienso que primero los tenía que haber dejado o con le texto escrito y así se hubieran centrado en el texto literario y no en la actividad (recordemos que estas son actividades con objetivos literarios y no la destreza auditiva en sí). También se podía haber evitado esa actitud conductista, al rellenar huecos, haciéndolos trabajar en parejas para encontrar las palabras infiriéndolas del resto del texto, sin escuchar en primera instancia la canción.

Las aciertan todas porque la voz y grabación de Ana Belén es muy clara, haciendo eso que no vean el texto como algo extraño; sin duda también ayuda la melodía que es agradable y pegadiza. Les hago que se fijen en el número cabalístico “siete”; para después empezar la interpretación individual por estrofa. Como siempre esta es una actividad muy agradecida, por un lado, son versos hermosos y por otro lado la interpretación de algunas claves es relativamente sencilla, Así A3, A4. A5 y A6 (A1 y A2 han ido llegando al final de la actividad) son capaces expresar sus ideas e interpretaciones sin apenas problemas, salvo los lingüísticos-comunicativos.

**UN PERRO ANDALUZ (PELÍCULA):** Utilizando el dato anterior del juego de la biografía les informo de la estancia en la Residencia de Lorca, Buñuel, y Dalí. Les cuento la anécdota del beso entre Dalí y Buñuel –el momento surrealista– y apenas se inmutan. Puede ser que haya fallado la explicación y que no lo hayan entendido (nadie me ha dicho tal cosa, pero no significa que no haya ocurrido) o que no les sorprenda al estar acostumbrados a muchos impactos visuales e informativos en la actualidad. Yo pensaba que les iba a sorprender, como a mí, es posible que la diferencia de edad nos haga tener diferente perspectiva/sensibilidad, aunque también es posible que ante personajes como Dalí todo el mundo espere excentricidades (tópicos españoles) y a nadie le sorprenda ya nada.

Apenas conocen a Buñuel y apuntan sus películas con interés. Creo que surte efecto el apuntar en la pizarra los dos sueños germinales que dieron origen a la película surrealista, pues así pueden asirse de algo, sobre todo estudiantes como A2 y A6, que necesitan cosas más “tangibles”. La peli la observan con atención, incluso A3 y A5, que ya la habían visto (me imagino en su facultad). Como era de esperar a todos le impacta el ojo, por supuesto a mí todavía lo hace. Intento no interrumpir (no me acuerdo sí antes o durante les he recalado que la película es del 1929, con toda la carga contextual que eso conlleva). Cuando la vuelvo a ver no puedo evitar pensar en si es o no arte, que no sé si me gusta, sé que es curiosa, atrevida y que tiene un buen ritmo muy favorecido por la música. Algunas escenas, ¡estamos en 1929!, están muy conseguidas, por ejemplo, la del ojo.

Intento enseguida hacer la escritura automática, pero esa rapidez me traiciona (olvido que son extranjeros), ya que, por ejemplo, A1 y A2 escriben muy poco y además no lo hacen sobre la peli. Cuando pregunto sobre si es posible realmente la escritura automática, todos pueden responder porque más o menos todos tienen ya una idea tras las actividades. Es curioso que pensaban que el burro era una vaca o que no había salido.

**IN MEMORIAM J. F.K. (TEXTO BORGIANO):** Ya vamos mal de tiempo por eso prefiero pasar lo más directamente al texto. Aunque les hago referencia sobre JFK, no hay duda de que pertenece al acervo popular de occidente pues han nacido más de 20 años después de su muerte y aún lo recuerdan como algo importante.

En el juego de lectura rápida (primero 30 segundos y luego un minuto) es importante como se aferran al texto y aguantan un poco más, sin duda les motiva ese aspecto lúdico y casi competitivo. Yo no le he dado indicaciones previas, pero todos aparentemente saben qué hacer. Todos tienen una palabra que represente el texto y claramente se nota como se impregnado más del texto en la segunda lectura, hasta yo diría una mejora exponencial. Una vez respondido por mi parte dos o tres preguntas sobre vocabulario todo el mundo entiende perfectamente el texto; esto me consta porque sus respuestas y debate posteriores son muy acertados y, sobre todo, coherentes.

Se los leo, entre otras cosas porque es un texto que yo lo disfruto mucho, me encanta leerlo y porque quiero que ellos se impregnen de la atmosfera lírica y circular del texto. Cometo un grave error al no decirles que no lean el texto que solo escuchen, ya que así se pierde la belleza y el ritmo de palabras-texto-voz.

Es curioso que han detectado todas las formas metafóricas de la bala menos la guillotina, incluso habiendo un francés en la clase; esto nos indica que muchas veces una metáfora aparente y sencilla para un nativo no lo es tanto para ellos al estar centrados en cuestiones de comprensión más básicas, casi para sobrevivir en la secuencia recepción-producción. Sin embargo, una vez explicada tranquilamente (cosa que yo no terminé de hacer bien, así que seguro que entendieron la palabra objeto, pero no tan seguro el mecanismo metafórico), apoyándose en el texto, el contexto y en sus conocimientos previos, pueden acceder a su significado e interpretación global sin ningún problema.

## ANEXO V

### CUESTIONARIO ESTUDIANTES

Estamos realizando una investigación doctoral sobre *la literatura en la enseñanza de español como L2/LE* en la que pretendemos investigar sobre cómo mejoran los estudiantes universitarios su competencia literaria en lengua española. Su experiencia como alumno de este curso de Lengua Española para Extranjeros de la Universidad San Antonio de Murcia es importante en este sentido, por lo que le pedimos que colabore participando en este cuestionario. Le garantizamos el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de la información exclusivamente para esta tesis doctoral. Muchas gracias.

José Coloma Maestre

Profesor del Curso de Lengua Española para Extranjeros de la Universidad San Antonio de Murcia  
y doctorando de la tesis doctoral en la cual se utilizará este cuestionario.

#### **POR FAVOR, CONTESTA RESPECTO A LA CLASE DE HOY**

1. ¿Qué has aprendido en esta clase?
2. ¿Piensas que es útil aprender este tipo de cosas? ¿Por qué?
3. ¿Qué dificultades has tenido para comprender los textos (escrito, audio, vídeo, etc.)?
4. ¿Conocías textos similares en tu lengua?
5. ¿Te han gustado los textos? ¿Cuáles? ¿Por qué?
6. ¿Qué dificultades has tenido al hacer las actividades?



7. ¿Habías hecho antes actividades de este tipo?
  
8. ¿Te han parecido interesantes las actividades? ¿Cuáles? ¿Por qué?
  
9. ¿Las actividades te han ayudado a comprender y disfrutar más de los textos?  
¿Cuáles? ¿Por qué?
  
10. ¿Las actividades están centradas en el profesor o en el alumno? ¿Por qué?
  
11. ¿Qué conocimientos previos has utilizado en esta clase?
  
12. ¿De qué forma has resuelto los problemas con los textos y las actividades?
  
13. ¿Qué cambiarías para mejorar la clase de hoy?

**MUCHAS GRACIAS**

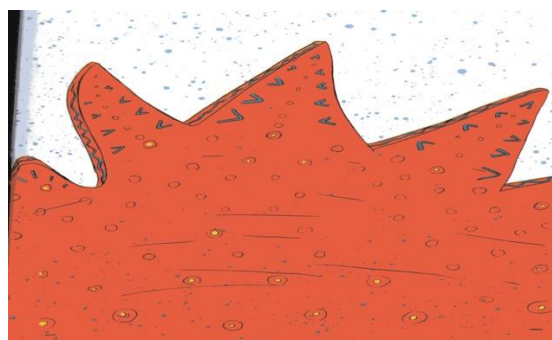
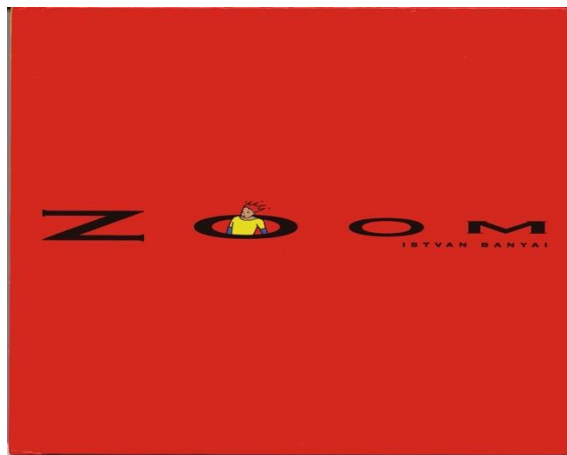
## ANEXO VI

### Materiales utilizados por los estudiantes en clase

#### Sesión 1 “Literatura”

- Material 1: Álbum ilustrado *Zoom* (Banyai, 2012). (Diapositivas en presentación de Power Point).
- Material 2: Hoja fotocopiada para actividad sobre *Zoom*. (Creada *ad hoc* por el investigador).
- Material 3: Hoja fotocopiada con diferentes definiciones de literatura. (Creada *ad hoc* por el investigador).
- Material 4: Hoja fotocopiada con el texto “La púa” de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez (2006). Aparece el texto fiel del autor y otro modificado por el investigador. (Creada *ad hoc* por el investigador).
- Material 5: Hoja fotocopiada del poema “Denominación de origen” del libro *Los mundos marginados (poemas de cárcel)* (González, 2000).
- Material 6: Hoja fotocopiada con preguntas sobre los rasgos literarios y no literarios en el lenguaje del texto “Denominación de origen”. (Creada *ad hoc* por el investigador).

MATERIAL 1





## MATERIAL 3

### ¿¿¿¿¿¿¿LITERATURA???????

Arte que emplea como medio de expresión una lengua. (RAE)

Pertenecen a la Literatura, según el concepto hoy dominante, las obras estéticas de expresión verbal, oral o escrita" (*Un objeto estético da la posibilidad de reunir lo material y lo espiritual gracias a su combinación de forma sensorial (colores, sonidos...) y contenido espiritual (ideas). Kant*)

LA LITERATURA, EN SU SENTIDO MÁS AMPLIO, ES EL ARTE DE LA *ESCRITURA EXPRESIVA*

Obra literaria es una ordenada serie de pensamientos, expresados por medio del lenguaje, y dirigida a un fin, que en último resultado nunca debe ser otro que el bien de la especie humana.

La literatura se define esencialmente en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura.

Literatura es todo lo que se lee como tal.

**La función principal de la cultura y de la literatura es mostrar que el mundo está mal hecho. (Mario Vargas Llosa)**

*Son literarios aquellos textos aceptados como tales en una cultura.*

La literatura es un acto de habla o un suceso textual que suscita ciertos tipos de atención.

## MATERIAL 4

### CAPÍTULO XII. LA PÚA.

Juan Ramón Jiménez (*Platero y yo*)

**¿Cuál de estas dos versiones es la verdadera?**

#### Versión I

Entrando en la dehesa de los Caballos, Platero ha comenzado a cojear. Me he echado al suelo...

--- Pero, hombre, ¿que te pasa?

Platero ha dejado **la mano** derecha un poco levantada, mostrando la ranilla, sin fuerza y sin peso, sin tocar casi con el casco la arena ardiente del camino.

Con una solicitud mayor, sin duda, que la del viejo Darbón, su medico, le he doblado la mano y le he mirado la ranilla roja. Una púa larga y verde, de naranjo sano, está clavada en ella como un redondo puñalillo de **esmeralda**. **Estremecido** del dolor de Platero, he tirado de la púa; y me lo he llevado al pobre al arroyo de los lirios amarillos, para que el agua corriente le **lama**, con su larga **lengua** pura, la heridilla

Después, hemos seguido hacia la mar blanca, yo delante, él detrás, cojeando todavía y dándome suaves topadas en la espalda...

#### Versión II

Entrando en la dehesa de los Caballos, Platero ha comenzado a cojear. Me he echado al suelo...

--- Pero, hombre, ¿que te pasa?

Platero ha dejado **la pata** derecha un poco levantada, mostrando la ranilla, sin fuerza y sin peso, sin tocar casi con el casco la arena ardiente del camino.

Con una solicitud mayor, sin duda, que la del viejo Darbón, su medico, le he doblado la mano y le he mirado la ranilla roja. Una púa larga y verde, de naranjo sano, está clavada en ella como un redondo puñalillo de **acero**. **Desecho** por el dolor de Platero, he tirado de la púa; y me lo he llevado al pobre al arroyo de los lirios amarillos, para que el agua corriente le **lave**, con su largo **caudal** puro, la heridilla

Después, hemos seguido hacia la mar blanca, yo delante, él detrás, cojeando todavía y dándome suaves topadas en la espalda...

¿Por qué?

¿Dime algunos rasgos literarios del texto verdadero?

## MATERIAL 5

### *Los mundos marginados (Poemas de la cárcel)*

David González

#### denominación de origen

la misma palabra lo dice: cárcel.  
diminutivo de cárcel: reformatorio.  
sinónimos de cárcel:  
penal  
presidio  
correccional  
penitenciaría  
(los dos últimos incluyen  
matiz de regeneración).  
prisión es palabra escogida  
o forense.  
se la conoce también por otros nombres:  
talego (el más extendido)  
maco  
trullo  
trena (germanismo).  
los gitanos la llaman estaribel  
o estar,  
que viene a ser lo mismo  
pero abreviando. sin embargo,  
cuando estás dentro de una,  
cuando te ves allí metido,  
el nombre es lo de menos,  
no tiene mayor importancia,  
lo único que cuenta,  
es que siempre,  
en todo momento,  
es una cárcel.

una cárcel, tío.

## **MATERIAL 6**

Por favor, dime algunos rasgos del lenguaje convencional (no literario) que el autor utiliza en este poema.

Ahora dime algunos rasgos del lenguaje literario.



## **Sesión 2 “Narrativa”**

- Material 7: Hoja fotocopiada del texto *Orgullo paterno*, de José Marzo (Araya, s.f., diapositiva 8).
- Material 8: Hoja fotocopiada del texto *Mi hermano*, de Rafael Novoa (Rodríguez Criado, 2014), y preguntas sobre el texto.
- Material 9: Hoja fotocopiada del texto *El miedo*, de Eduardo Galeano (2015), más un dibujo y dedicatoria del autor y una pregunta sobre el texto.
- Material 10: Transparencia para escribir sobre ella la continuación del texto *El miedo*.
- Material 11: Hoja fotocopiada del texto *Propuesta de ejercicio de mestizaje*, de Gonzalo Bartolomeu (2001) y una pregunta sobre el texto.

## **MATERIAL 7**

### **ORGULLO PATERNO**

Sus padres estaban orgullosos de ella porque era una niña muy estudiosa. A menudo contaban que leyó la Biblia de principio a fin cuando sólo tenía diez años.

En la adolescencia, según decían, se hizo “rebelde” (vestía pantalones ajustados y volvía a casa a altas horas de la noche) y terminó por abandonar el hogar paterno.

Murió joven a causa del sida y durante la agonía sus padres cuidaron de ella.

Tras su entierro convirtieron su habitación en un santuario. La fueron llenando poco a poco de objetos religiosos y recuerdos de su infancia. Retratos, velas, estampas, rosarios... Estaban contentos porque en cierto modo la habían recuperado.

José Marzó

## MATERIAL 8

### MI HERMANO

*Nunca le perdoné a mi hermano gemelo que me abandonara durante siete minutos en la barriga de mamá, y me dejara allí, solo, aterrorizado en la oscuridad, flotando como un astronauta en aquel líquido viscoso, y oyendo al otro lado cómo a él se lo comían a besos. Fueron los siete minutos más largos de mi vida, y los que a la postre determinarían que mi hermano fuera el primogénito y el favorito de mamá.*

*Desde entonces salía antes que Pablo de todos los sitios: de la habitación, de casa, del colegio, de misa, del cine -aunque ello me costara el final de la película. Un día me distraje y mi hermano salió antes que yo a la calle, y mientras me miraba con aquella sonrisa adorable, un coche se lo llevó por delante. Recuerdo que mi madre, al oír el golpe, salió de la casa y pasó ante mí corriendo y gritando mi nombre, con los brazos extendidos hacia el cadáver de mi hermano.*

*Yo nunca la saqué del error.*

**Premio Faroni de Relato Hiperbreve 2002**  
**"Mi hermano", por Rafael Novoa**

1. Ponle otro título:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. ¿Te gusta? Por qué:

## MATERIAL 9

### EL MIEDO

Una mañana nos regalaron un conejo de indias.

Llego a casa enjaulado. Al mediodía le abrí la puerta de la jaula.

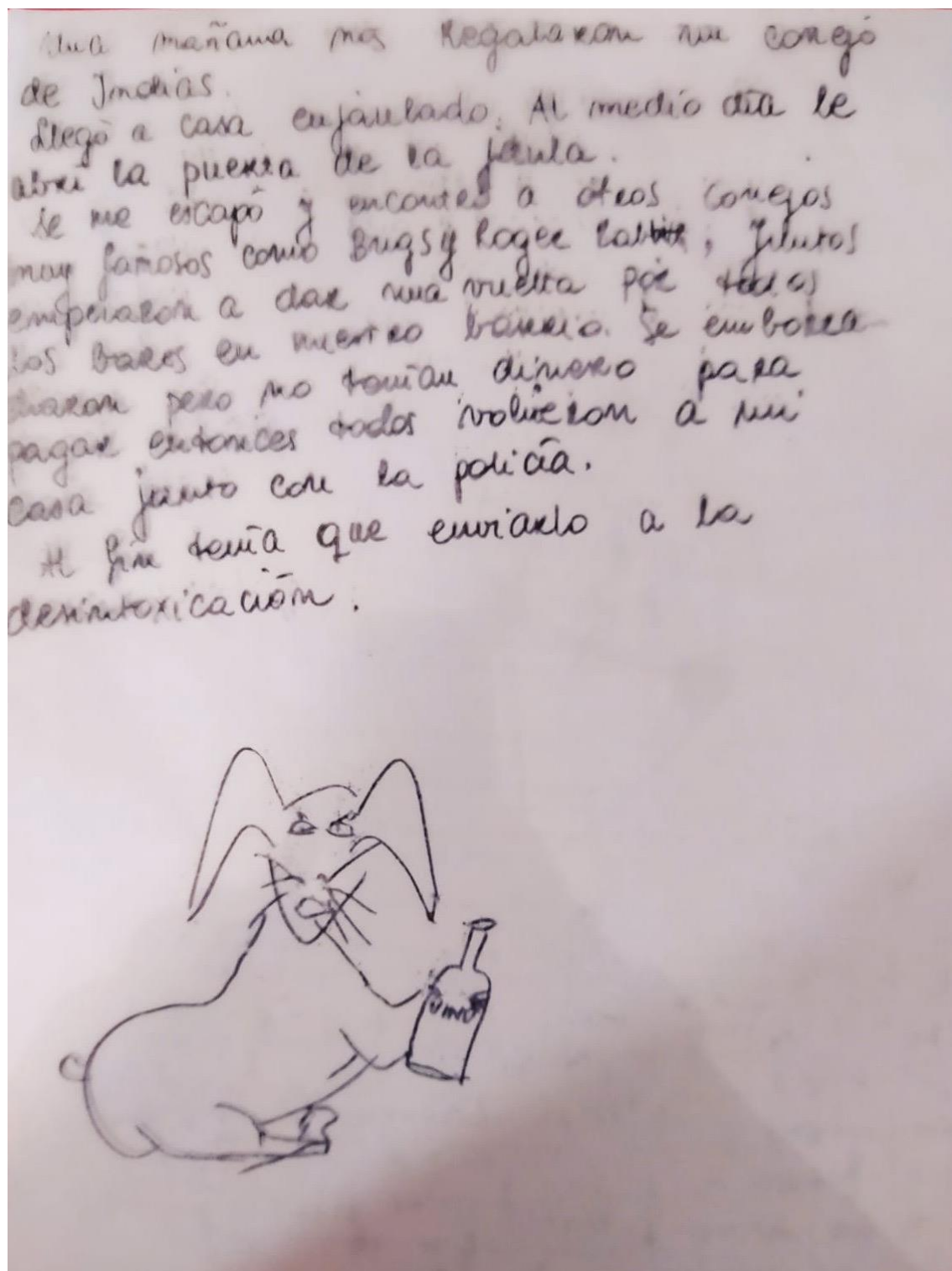
Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando del susto de la libertad.

*Eduardo Galeano (1940- )*



Enumera las funciones del texto y de la literatura:

## MATERIAL 10



**MATERIAL 11****Propuesta de ejercicio de mestizaje**

*Léase de abajo a arriba (a lo oriental) y de derecha a izquierda (a lo árabe).*

¿tú sabes Lo? .es qué bien sé no y aquí pasa extraño Algo. atrae  
 Me ¿distinta tan gente esta salido ha dónde de?: preguntas te y  
 paras Te. –UNED la en clases hay sólo aquí- mendigo Ningún.  
 “duritos veinte” a collares los de eterna vieja La. mano la lee te  
 que La. bien místicos Los. rockero el y abuelos Los. juguetes sin  
 jugando niños, algo-neo-guiris unos, artista Algún. carnicería la en  
 carne La. chino el en hora última a pan El . –Mestizaje estación-  
 metro el en confunden se caras las y ritmos Los. policías pocos;  
 movida, manifestación, negros pies, tambores, salsa con  
 radiocassete un, guitarras: plaza su en apareces y Fe por Cruzas.  
 Argumosa y María Ave de terrazas las, Barbieri el, Chapata el,  
 Peluquería la, Automático el, Económico El. gazpacho un o  
 croquetas, kebabs, cocido, Pinchitos. cañas unas tomas Te. Babel  
 de Trapicheos. aceras las y balcones los en Sensualidad. tendidas  
 camisetas y geranios de estrecha calle a Olor. marcadas muy,  
 juntas identidades Muchas. contrastes los en orgullo; estética  
 Tensión. poco un pierdes Te. bajas y Subes

Gonzalo Bartomeu

1. Subraya entre 6 y 8 frases del texto que tu creas que son las más importantes del texto y que mantendrían cierta coherencia entre todas y en el mismo orden.

### **Sesión 3 “Poesía”**

- Material 12: Hoja fotocopiada del texto *Preguntas*, de Teresa de Calcuta (Pop, 2018).
- Material 13: Hoja fotocopiada del texto *Lunes*, de Juan Francisco Lorenzo (1994).
- Material 14: Hoja fotocopiada del texto *Poema XX*, de Pablo Neruda (1989).
- Material 15: Hoja fotocopiada de un fragmento del texto *La noche de insomnio y el alba. Fantasía*, de Gertrudis Gómez de Avellaneda (2000).
- Material 16: CD con la canción *Veneno en la piel*, de Radio Futura (1990), y fotocopia con la letra fotocopiada.
- Material 17: Hoja fotocopiada con 10 poemas de diferentes autores, lápices y rotuladores de colores. (Creada *ad hoc* por el investigador).

## MATERIAL 12



¿El día más bello? Hoy  
¿El obstáculo más grande? El miedo  
¿La raíz de todos los males? El egoísmo  
¿La peor derrota? El desaliento  
¿La primera necesidad? Comunicarse  
¿El misterio más grande? La muerte  
¿La persona más peligrosa? La mentirosa  
¿El regalo más bello? El perdón  
¿La ruta más rápida? El camino correcto  
¿El resguardo más eficaz? La sonrisa  
¿La mayor satisfacción? El deber cumplido  
¿Las personas más necesitadas? Los padres  
¿La cosa más fácil? Equivocarse  
¿El error mayor? Abandonarse  
¿La distracción más bella? El trabajo  
¿Los mejores profesores? Los niños  
¿Lo que más hace feliz? Ser útil a los demás  
¿El peor defecto? El malhumor  
¿El sentimiento más ruin? El rencor  
¿Lo más imprescindible? El hogar  
¿La sensación más grata? La paz interior  
¿El mejor remedio? El optimismo  
¿La fuerza más potente del mundo? La fe  
¿La cosa más bella de todo? El Amor

**Teresa de Calcuta**



**MATERIAL 13****LUNES**

HOY no tenemos tiempo.  
Hoy no tenemos nada que decirnos.  
Hay tiempo sangrando de los muebles,  
pisamos tiempo muerto a cada instante  
(carecemos de tiempo: estamos muertos).

Yo preparo un café que sabe a cieno,  
tú planchas mi camisa tardíamente.

Hoy es lunes. Lo sabemos y no hablamos  
(de qué sirve aterrarse ante los ojos  
de un contrario que no entiende y que no sabe;  
de qué sirve recordar las azuladas  
gaviotas de otros días o de otros tiempos).

Hoy no somos nosotros y debemos  
empezar a correr; huir a donde  
se estrellan las mañanas; donde llueve  
siempre.

Hoy no tenemos tiempo.  
No tenemos más ganas de vivir que las precisas.

**Juan Francisco Lorenzo**

1. Explícame los dos fragmentos subrayados:

## MATERIAL 14

### Poema XX

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: "la noche está estrellada,  
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.  
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.  
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Pensar que no la tengo. sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.  
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.  
La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.  
Mi alma no se contenta con haberle perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.  
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.  
nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.  
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro, como antes de mis besos.  
Su voz, su cuerpo claro, sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.  
Es tan corto el amor y es tan largo el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos,  
mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa  
y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

**Pablo Neruda.** *Del libro "Veinte poemas de amor y una canción desesperada"*

## MATERIAL 15

# La noche de insomnio y el alba

Fantasía

Noche  
Triste  
Viste  
Ya,  
Aire,  
Cielo,  
Suelo,  
Mar.

5

Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1973)

## MATERIAL 16



### **RADIO FUTURA** *VENENO EN LA PIEL*

Dicen que tienes veneno en la **piel**  
y es que estás hecha de plástico **fino**.  
Dicen que tienes un tacto **divino**  
y quien te toca se queda con **él**.

Y si esta noche quieres ir a **bailar**  
vete poniendo el disfraz de **pecadora**,  
pero tendrás que estar lista en media **hora**  
por que si no yo no te paso a **buscar**.

Pero primer quieres ir a **cenar**  
y me sugieres que te lleve a un sitio **caro**  
a ver si aceptan la cartilla del **paro**,  
porque sino lo tenemos que **robar**.

Yo voy haciéndome la cuenta de **cabeza**  
y tu prodigas tu sonrisa con **esmero**  
y te dedicas a insultar al **camarero**  
y me salpicas con espuma de **cerveza**.

Y aquí te espero en la barra del **bar**,  
mientras que tú vas haciendo **discoteca**.

Como te pases, te lo advierto, **muñeca**,  
que yo esta vez no te voy a **rescatar**.

Te crees que eres una bruja **consumada**  
y lo que pasa es que estás **intoxicada**;  
y eso que dices que ya no tomas **nada**,  
pero me dicen por ahí: "Que sí, que sí,  
que sí, que sí", y dicen, dicen...

Dicen que tienes veneno en la **piel**  
y es que estás hecha de plástico **fino**.  
Dicen que tienes un tacto **divino**  
y quien te toca se queda con **él**.

Dices que yo no soy tu hombre **ideal**  
mientras hojeas con soltura una **revista**  
y me pregunto si tendrás alguna **pista**  
o alguna foto de tu "tal para **cual**".

## MATERIAL 17

1

El mar. La mar.  
El mar. ¡Sólo la mar!

¿Por qué me trajiste, padre,  
a la ciudad?

¿Por qué me desenterraste  
del mar?

En sueños, la marejada  
me tira del corazón.  
Se lo quisiera llevar.

Padre, ¿por qué me trajiste  
acá?

*Rafael Alberti*

3

Menos tu vientre  
todo es confuso.

Menos tu vientre  
todo es futuro  
fugaz, pasado  
baldío, turbio.

Menos tu vientre  
todo es oculto,  
menos tu vientre  
todo inseguro,  
todo es postrero  
polvo del mundo.

Menos tu vientre  
todo es oscuro,  
menos tu vientre  
claro y profundo.

*Miguel Hernández*

5

Ya no será la paz.

Han besado  
mis ojos  
tu terrible desnudo.

**Ada Salas**

2

LLAMANDO AL HIJO

Cuando tú me llamas  
todos los pájaros cantan;  
la mar y sus caracolas  
al corazón lo levantan.

Cuando tú me llamas  
el cuerpo se sobresalta:  
que es un romero sin sed  
y no necesita el agua.

Cuando tú no me llamas  
la vida se me desgana.  
Se convierte en un erial  
que ya no produce nada.

*Carmen Conde*

4

BUEN COMIENZO

Ahora me dices que no,  
que la última noche que pasamos juntos  
no estabas conmigo,  
que no eras tú,  
que te confundo con otra  
(el alcohol),  
o que torpemente te invento  
(otra vez el alcohol).

¡Y qué hago yo ahora con este libro de  
poemas!

*Ízam Roma*

6

OBJETOS

Viven a nuestro lado,  
los ignoramos, nos ignoran.  
Alguna vez conversan con nosotros.

**Octavio Paz**

7

Aquí, Madrid, mil novecientos cincuenta y cuatro: un hombre solo.

Un hombre lleno de febrero, ávido de domingos luminosos, caminando hacia marzo paso a paso, hacia el marzo del viento y de los rojos horizontes —y la reciente primavera ya en la frontera del abril lluvioso...—

Aquí, Madrid, entre tranvías y reflejos, un hombre: un hombre solo.

—Más tarde vendrá mayo y luego junio, y después julio y, al final, agosto—.

Un hombre con un año para nada delante de su hastío para todo.

Ángel González

8

SÓLO PARA DECIRTE  
que la pizza  
estaba anoche  
deliciosa.

Aunque a  
nuestra vida  
le sigue faltando  
helado.

María Naranjo

10

### CARTAS

*Recibí, soñé.  
Leí, lloré y releí.  
Guardé, olvidé...  
Acordé, busqué, abrí.  
Contesté, negué, ofendí.  
Sellé, envié, esperé.  
Recibí, soñé.*

Juárez Alves

9

### VIDA

*Después de todo, todo ha sido nada,  
a pesar de que un día lo fue todo.  
Después de nada, o después de todo  
supe que todo no era más que nada.*

*Grito "¡Todo!", y el eco dice "¡Nada!".  
Grito "¡Nada!", y el eco dice "¡Todo!".  
Ahora sé que la nada lo era todo,  
y todo era ceniza de la nada.*

*No queda nada de lo que fue nada.  
(Era ilusión lo que creía todo  
y que, en definitiva, era la nada.)*

*Qué más da que la nada fuera nada  
si más nada será, después de todo,  
después de tanto todo para nada.*

José Hierro

### **Sesión 4 “Literatura y humor”**

- Material 18: Hoja fotocopiada con greguerías de Ramón Gómez de la Serna (Greco, 2009).
- Material 19: Hoja fotocopiada con los textos *Naufragio*, de Ana María Shua (2009) y *Siempre hay una disculpa para salir a beber*, de Jesús Alonso (Rodríguez Criado, 2017).
- Material 20: Hoja fotocopiada con el cómic (con las viñetas desordenadas) *Caperucita Roja*, de Quino (Minguella, 2009).
- Material 21: Hojas fotocopias con diferentes fragmentos de la novela *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2012).
- Material 21: Hojas fotocopias de diferentes fragmentos de la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza (2001).



## MATERIAL 18

### GREGUERÍAS (de Ramón Gómez de la Serna)

Era un pintor tan viejo que se le habían quedado calvos los pinceles

Genio: el que vive de nada                      y no se muere

¡Qué tragedia!    Envejecían sus manos y no envejecían sus sortijas

Abrir un paraguas                      es como disparar contra la lluvia

Los nudistas llevan en la mano              un diario por si llega una visita

El mar sólo ve viajar:                      él no ha viajado nunca

## **MATERIAL 19**

### **SUEÑO 117 | NAUFRAGIO**

¡Arriad el foque!, ordena el capitán. ¡Arriad el foque!, repite el segundo. ¡Orzad a estribor!, grita el capitán. ¡Orzad a estribor!, repite el segundo. ¡Cuidado con el bauprés!, grita el capitán. ¡El bauprés!, repite el segundo. ¡Abatid el palo de mesana!, grita el capitán. ¡El palo de mesana!, repite el segundo. Entretanto, la tormenta arrecia y los marineros corremos de un lado a otro de la cubierta, desconcertados. Si no encontramos pronto un diccionario, nos vamos a pique sin remedio.

**Ana María Shua**

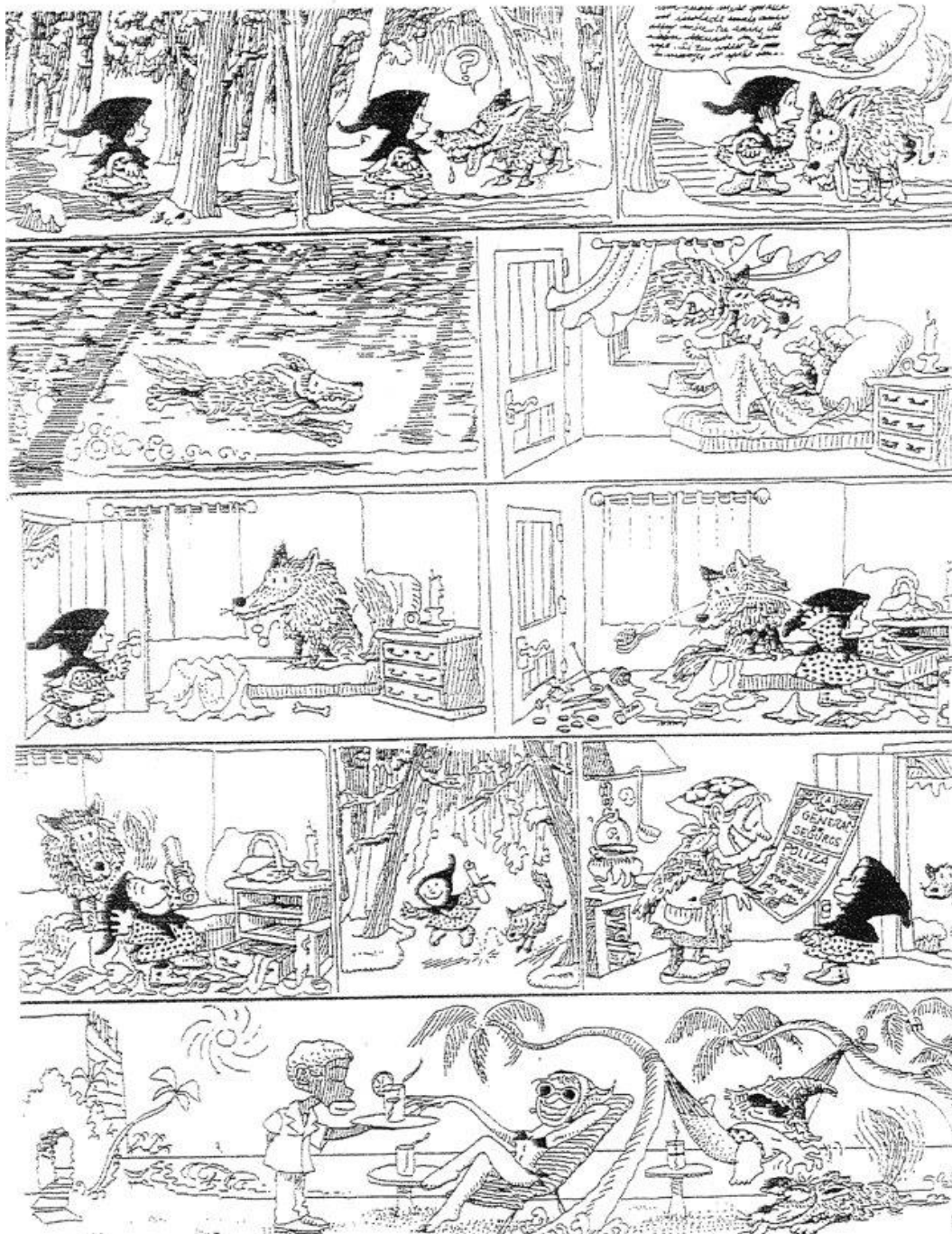
---

### **Siempre hay una disculpa para salir a beber**

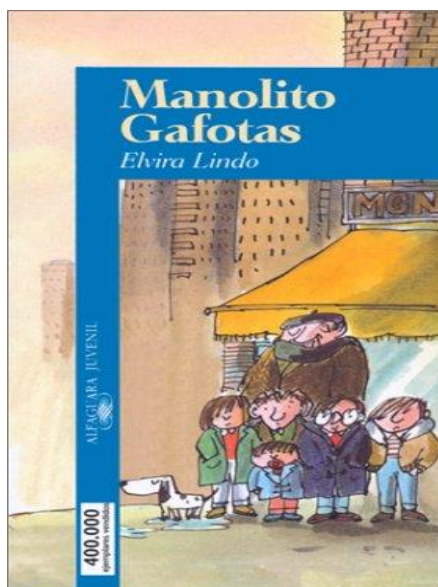
Me compré una barra de bar porque quería dejar de salir a beber por ahí. Nada más montarla, me puse a un lado de la barra y pedí una cerveza. Fui al otro lado y pregunté: "¿Con alcohol o sin alcohol?". Me cambié otra vez de sitio y contesté: "Con alcohol, ¡imbécil!". "¡Imbécil será usted!", me respondí. "A mí nadie me trata así", contesté, "me voy a otro bar". Al salir di un portazo. Y allí quedó el otro con su mierda de negocio.

**Jesús Alonso**

MATERIAL 20



## MATERIAL 21



14

ésta será la trenca que lleve el día de mi muerte, cuando sea viejo. Odio mi trenca. Tendré que pasar la vida odiando la misma trenca. ¡Qué aburrimiento!

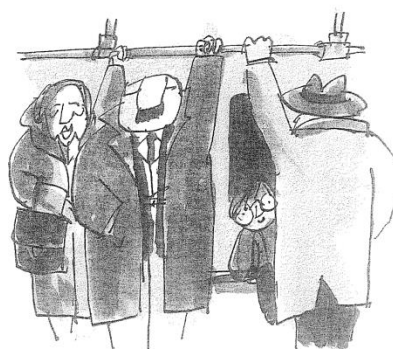
Este verano mi madre obligó al médico a que me recetara vitaminas. Yo creo que a ella le da vergüenza que la trenca siempre me esté igual de grande y me da vitaminas para que la trenca y yo seamos de una vez por todas de la misma talla. Hay veces que pienso que mi madre quiere más a la trenca que a mí, que soy de su sangre. Se lo pregunté a mi abuelo mientras íbamos a por el cuerno, pero él me dijo que todas las madres le cogían mucho cariño a las trencas, a los abrigos en general, a los gorros y a los guantes, pero que a pesar de todo seguían queriendo a los hijos porque las madres tenían un corazón muy grande.

En mi barrio, que es Carabanchel, hay de todo, hay una cárcel, autobuses, niños, presos, madres, drogadictos y panaderías pero no hay cuernos para las trencas; así que mi abuelo Nicolás y yo cogimos el metro para ir al centro.

Tenemos mucha suerte en el metro porque, aunque vaya muy lleno, mi abuelo y yo juntos damos mucha pena y siempre nos dejan el sitio. Mi abuelo da pena porque es viejo y está de la próstata. La próstata no se le ve pero sí se le ve que es viejo. A lo mejor yo doy pena porque llevo gafas, no te lo puedo asegurar.

Cuando la gente nos deja el sitio nos vemos en la obligación de poner cara de pobres desgraciados, porque si, por ejemplo, te dejan el sitio y vas y te sientas y te partes de risa inmediatamente la gente se mosquea. Así que mi abuelo y yo siempre entramos en el metro como hechos polvo y siempre nos da re-

15



sultado. Pruébalo, pero tampoco se lo vayas contando a todo el mundo, a ver si al final se corre la voz y se nos acaba el chollo.

Mi madre nos había mandado a Pontejos, que es una tienda que hay en la Puerta de Sol, donde van todas las madres del mundo mundial a comprar botones, cremalleras y cuernos.

Nos pasamos una hora delante del mostrador porque mi abuelo dejaba a todas las señoras que se colaran. A él le encanta que las señoras se le cuelen y, si tienen tiempo, que se tomen un café con él. Nunca ninguna ha tenido tiempo, pero él dice que jamás se dará por vencido.

Después de estar allí una hora, de que mi abuelo hablara con unas y otras, yo me tumbé en el mostrador porque estaba muy cansado de estar de pie y el dependiente se empeñó en despacharnos. No

## MATERIAL 22

Seix Barral Biblioteca Eduardo Mendoza

**Eduardo Mendoza**

Sin noticias de Gurb



00.50 Nos sentamos a la puerta del Banco Atlántico y cantamos *Cuidado con tus mentiras*. Lloramos.

01.20 Nos sentamos en las escaleras de la catedral y cantamos *Permíteme aplaudir por la forma de herir mis sentimientos*. Lloramos.

01.40 Nos estiramos en el suelo de la plaza de San Felipe Neri y cantamos *Más daño me hizo tu amor*. Lloramos.

02.00 Damos vueltas a la Sagrada Familia cantando a voz en cuello. El Golden Gate no aparece por ninguna parte, pero a la tercera vuelta se asoma Subirachs a un ventanuco a ver qué pasa. Le cantamos *Voy a apagar la luz para pensar en ti*.

02.20 Paramos un taxi, subimos y le decimos al taxista que nos lleve a China. En el taxi cantamos *Se me olvidó que te olvidé*.

02.30 El taxista nos deposita en la puerta de la comisaría y encima nos cobra la carrera. No le damos ni un real de propina.

02.55 Amonestado por la autoridad, regreso a casa. Subo las escaleras a cuatro patas. Quiera Dios que mi vecina no me vea en esta condición tan degradada.

03.10 Todo me da vueltas. Mascullo unas oraciones y me meto en la cama. Todavía sin noticias de Gurb.

98

## DÍA 21

09.20 Me despierto embargado por una extraña sensación. Tardo un rato en recordar lo ocurrido ayer noche. La evocación de los hechos me permite entender el origen de la jaqueca y las náuseas, pero no el de la inquietud que me invade. Por más que hago memoria, no recuerdo en qué momento saqué la cama al balcón. Tampoco recuerdo haber comprado estas sábanas con estampados salaces. Ahuyento las palomas que se arrullan sobre la colcha y me levanto.

09.30 En el botiquín no hay sal de fruta; en su lugar hay una botella de pipermin. ¿Me estaré volviendo majareta? Me lo tengo merecido por crápula.

09.40 Lllaman a la puerta. Abro. Es un mozo con un paquete. En el paquete, doce trajes de lino de Toni Miró, que, según reza el albarán, yo mismo me hice ayer. No sé a qué se refiere, pero no me siento con fuerzas para discutir. Pago y se va.

09.50 Lllaman a la puerta. Abro. Es un mozo con una caja. En la caja, cinco kilos de caviar beluga y doce botellas

99

### **Sesión 5: “Literatura, cine y teatro”**

- Material 23: Hoja fotocopiada con actividades sobre *Sin noticias de Gurb y Manolito Gafotas*. (Creada *ad hoc* por el investigador).
- Material 24: Hoja fotocopiada sobre valoración subjetiva, del libro *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* (Benetti, et al., 2004).
- Material 25: Hojas fotocopiadas de diferentes fragmentos de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (2001).
- Material 26: DVD de la película *La casa de Bernarda Alba*, de Mario Camús (1987).
- Material 27: Hojas fotocopiadas de diferentes fragmentos de *El porqué de las cosas*, de Quim Monzó (2006).
- Material 28: Hoja fotocopiada con actividades sobre *El porqué de las cosas*. (Creada *ad hoc* por el investigador).
- Material 29: DVD de la película *El porqué de las cosas*, de Ventura Pons (1994).

**MATERIAL 23**

1. Por favor, subraya en ambos textos las partes que te parezcan humorísticas y coméntalo con tu compañero.
  
2. Utilizando la fotocopia que te acabo de entregar, haz, por escrito, la valoración o crítica subjetiva del texto que más te guste (“Gurb” y “Manolito Gafotas”).

## MATERIAL 24



Comenta desde un punto de vista subjetivo el fragmento que prefieras.



- Me gusta porque...
- Lo que menos me gusta es...
- Lo que más me llama la atención es...
- Me intriga porque...

### Valorar subjetivamente un texto literario

En una valoración subjetiva de un texto literario tienes que intentar ir más allá del "me gusta" o del "es muy bonito". Aquí te proporcionamos una serie de consejos que te pueden ayudar:

- Fórmulas de expresión de la opinión: no sólo me gusta o no me gusta, también puedes utilizar otras como: "es interesante", "me impresiona", "no conecta con mi sensibilidad", "me resulta demasiado complicado", etc.
- Adjetivos que puedas aplicar al texto: el estilo puede ser lento o rápido, sencillo o recargado, la acción puede ser creíble o no creíble.
- El estilo, el léxico, los personajes, la capacidad de narración y la construcción de la historia son aspectos que cabe valorar, igual que al hacer un comentario de texto. Pero en este momento debes verlos bajo tu óptica personal. Así, tú no puedes decir que el estilo de Valle-Inclán en las *Sonatas* es imperfecto, pero sí que te resulta lento por demasiado descriptivo.



- 8 Desarrolla en tu cuaderno los puntos que han determinado tu comentario subjetivo: notarás que en muchos casos terminarás acudiendo a algunos de los recursos que has aprendido hasta ahora:



- El tema.
- Los tiempos verbales.
- Los flashback.
- Los personajes.
- Otras cosas.



- 9 En grupos de cinco, contrastad los resultados y luego comentadlos con el resto de compañeros para completar y enriquecer vuestro análisis.



## MATERIAL 25

**LA CASA  
DE BERNARDA ALBA**

DRAMA DE MUJERES  
EN LOS PUEBLOS DE ESPAÑA

FEDERICO GARCÍA LORCA

LA CASA DE BERNARDA ALBA

ADELA.—(*Haciéndole frente.*) ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (*Adela arrebató un bastón a su madre y lo parte en dos.*) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!

(*Sale Magdalena.*)

MAGDALENA.—¡Adela!

(*Salen la Poncia y Angustias.*)

ADELA.—Yo soy su mujer. (*A Angustias.*) Entérate tú y ve al corral a decirselo. Él dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.

ANGUSTIAS.—¡Dios mío!

BERNARDA.—¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta? (*Sale corriendo.*)

(*Aparece Amelia por el fondo, que mira aterrada, con la cabeza sobre la pared. Sale detrás Martirio.*)

ADELA.—¡Nadie podrá conmigo! (*Va a salir.*)

ANGUSTIAS.—(*Sujetándola.*) De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona!, ¡deshonra de nuestra casa!

MAGDALENA.—¡Déjala que se vaya donde no la veamos nunca más!

(*Suena un disparo.*)

BERNARDA.—(*Entrando.*) Atrévete a buscarlo ahora.

MARTIRIO.—(*Entrando.*) Se acabó Pepe el Romano.

ADELA.—¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe! (*Sale corriendo.*)

PONCIA.—¿Pero lo habéis matado?

MARTIRIO.—¡No! ¡Salió corriendo en la jaca!

BERNARDA.—Fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.

MAGDALENA.—¿Por qué lo has dicho entonces?

MARTIRIO.—¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.

PONCIA.—Maldita.

MAGDALENA.—¡Endemoniada!

BERNARDA.—Aunque es mejor así. (*Se oye como un golpe.*)

¡Adela! ¡Adela!

PONCIA.—(*En la puerta.*) ¡Abre!

BERNARDA.—Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza.

CRIADA.—(*Entrando.*) ¡Se han levantado los vecinos!

BERNARDA.—(*En voz baja, como un rugido.*) ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (*Pausa. Todo queda en silencio.*)

¡Adela! (*Se retira de la puerta.*) ¡Trae un martillo! (*La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.*) ¿Qué?

PONCIA.—(*Se lleva las manos al cuello.*) ¡Nunca tengamos ese fin!

(*Las hermanas se echan hacia atrás. La Criada se santigua. Bernarda da un grito y avanza.*)

PONCIA.—¡No entres!

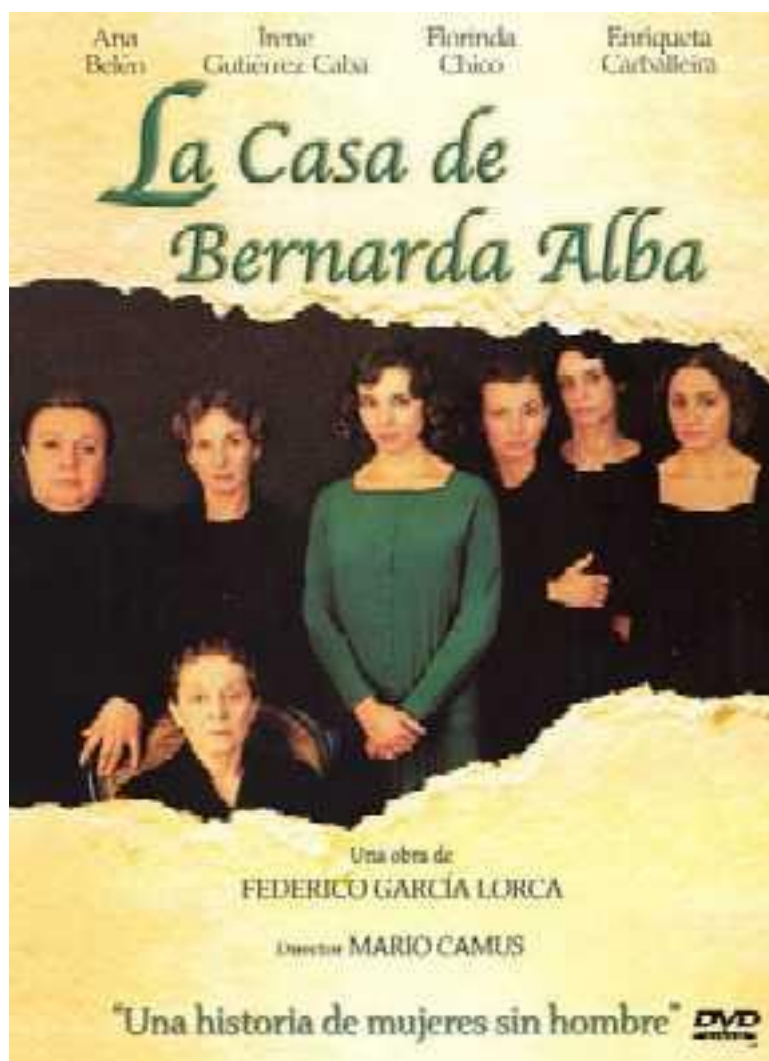
BERNARDA.—No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descólgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llevadla a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.

MARTIRIO.—Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

BERNARDA.—Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (*A otra hija.*) ¡A callar he dicho! (*A otra hija.*) Las lágrimas cuando estés sola. ¡Nos hundiremos todas en un mar de luto! Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? Silencio, silencio he dicho. ¡Silencio!

TELÓN

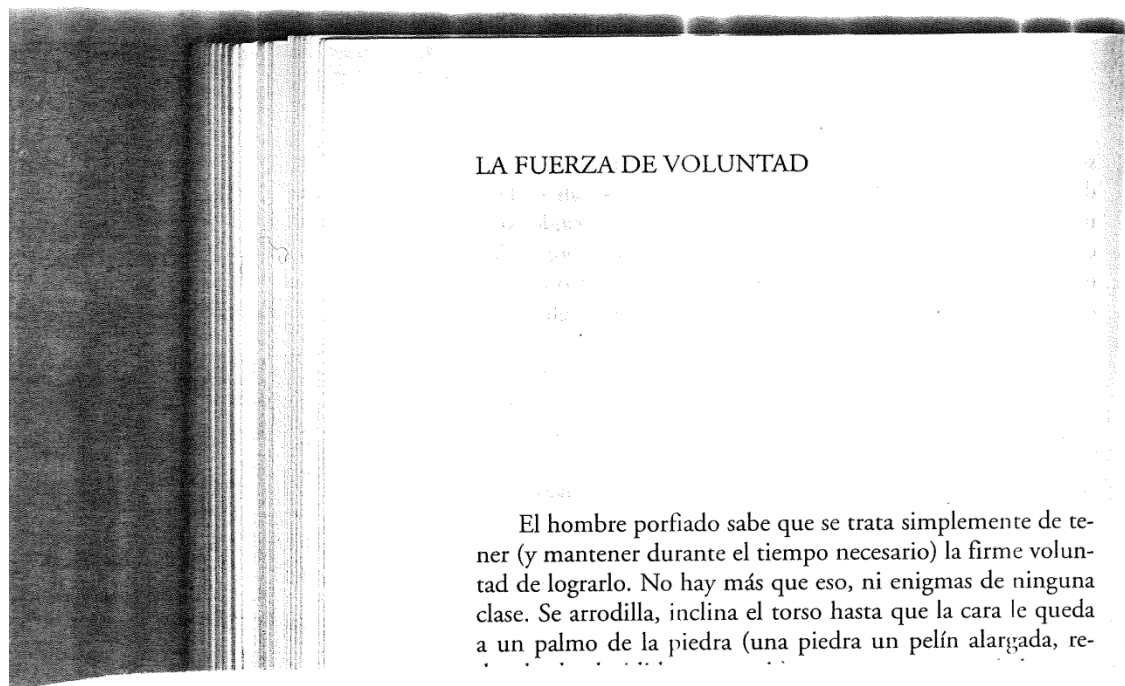
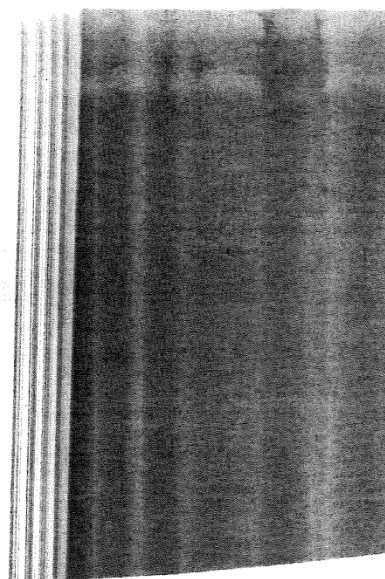
**MATERIAL 26**



## MATERIAL 27

### EL REINO VEGETAL

Decir que estos tiempos son difíciles es no decir nada, porque hemos usado tanto la expresión que ha acabado por perder su sentido, si es que alguna vez lo ha tenido: los tiempos han sido siempre difíciles para las frases hechas. Quizá sería más preciso decir que ya no sabemos dónde está el nor-





MATERIAL 29

**COLECCIÓN VENTURA PONS**

**DVD VIDEO**

2 PAL

WIDESCREEN

ESTRERO DE TOTS LOS BONS

IDIOMAS

CATALAN / VO CASTELLANO

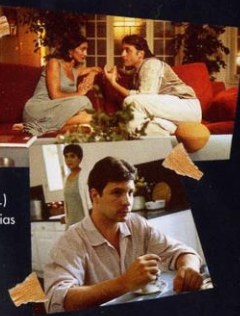
SUBTITULOS

CASTELLANO

ENGLISH

FRANCAIS

**Sinopsis:**  
Friso minimalista en quinze episodios sobre el comportamiento humano (deseo, sumisión, amor, celos, sensatez, honestidad, sinceridad, pasión, fe...) situado entre dos historias fantásticas sobre la voluntad y la duda.



**El perquè de tot plegat**

play version extra scenes/chapters

**CONTENIDOS DISPONIBLES:**

- SELECCIÓN DE IDIOMAS Y SUBTITULADO
- SELECCIÓN DE CAPÍTULOS
- TRAILER (CATALAN / CASTELLANO)
- MAKING OF (CATALAN / CASTELLANO)
- GALERIA DE PÓSTERS
- CRÍTICAS DE LA PELÍCULA
- BIOFILMOGRAFIA DE VENTURA PONS
- OTROS TÍTULOS

D 02803

DVD-9210

8 411704 921041

LAUREN FILMS

**DVD PROTEGIDO CON ANTI-COPY**

DISTRIBUIDOR POR: LAURENFILM, S.A. Balnax, 87 - Tel: 93 888 13 83 - 08008 Barcelona

DURACIÓN APROX.: 90 minutos - Nº Expediente: 48.859 - DEP. LEG.: B-4.582-2001 - NO RECOMENDADA PARA MENORES DE 18 AÑOS

**COLECCIÓN VENTURA PONS**

**DVD VIDEO**

**El porqué de las cosas / El perquè de tot plegat**

**El porqué de las cosas**

15 relatos de **Quim Monzó** llevados al cine por **Ventura Pons**

EL FILM DE LA RAMBLA STEREO

Generalitat de Catalunya Departament de Cultura

<http://www.venturapons.com>

<http://www.laurenfilm.es>

LAUREN FILMS

## **Sesión 6 “Tres autores: Cervantes, Lorca y Borges”**

Material 30: Hoja fotocopiada con datos biográficos de Cervantes, Lorca y Borges. (Creada *ad hoc* por el investigador).

Material 31: CD del disco *Lorquiana*, de Ana Belén (1998).

Material 32: Hoja fotocopiada con la letra del poema *Canción del muchacho de siete corazones*, de García Lorca (2014).

*Material 33: Un perro andaluz* (cortometraje), de Luis Buñuel y Salvador Dalí (1929).

<https://www.rtve.es/alacarta/videos/un-perro-andaluz/perro-andaluz/1570997/>

Material 34: Hoja fotocopiada para *escritura automática*. (Creada *ad hoc* por el investigador).

Material 35: Hoja fotocopiada del texto *In memoriam J.F.K.*, de Jorge Luis Borges (1998).

## MATERIAL 30

### **BIOGRAFÍA DE ... ¿BORGES?, ¿CERVANTES? O ¿GARCÍA LORCA?**

1. Fue bautizado el 9 de octubre de 1547, en la iglesia parroquial de Santa María la Mayor, de Alcalá de Henares, donde nació posiblemente el día 29 de septiembre, día de San Miguel.
2. Nació el 24 de agosto de 1899 en Buenos Aires, en la casa de la abuela materna de la calle Tucumán entre Esmeralda y Suipacha.
3. La férrea disciplina impuesta por su madre, Leonor Acevedo de Borges, lo condenó a observar el barrio desde detrás de la cerca.
4. A los cuatro años ya sabía leer y escribir. En alguno de esos días de la infancia declaró ante los suyos sus deseos de ser escritor. A los seis garabateó su primer poema. A los nueve, el diario "El País", publicó su traducción de "El Príncipe Feliz" de Oscar Wilde.
5. En 1914 empieza sus estudios (derecho, filosofía y letras) en la Universidad de Granada. Con su profesor Martín Domínguez Berrueta viaja por toda España y descubre los tesoros culturales del país.
6. Abandonó el ambiente pontificio en \_\_\_\_\_, para entrar en el servicio militar, donde se embarcaría en la galera *Marquesa*, junto con su hermano Rodrigo, para combatir, el 7 de octubre de \_\_\_\_\_, en la batalla naval de Lepanto. Allí recibió dos arcabuzazos en el pecho y uno en la mano izquierda, que se le dejaría inutilizada para siempre. Quedaría inmortalizado como El manco de Lepanto
7. En 1919 Se instala en la Residencia de Estudiante de Madrid, donde vivir hasta 1928. En estos años conocerá a Luis Buñuel, Salvador Dalí, José Moreno Villa, Emilio Prados, Pedro Salinas, Pepín Bello....
8. En 1919 \_\_\_\_\_ se trasladaron a España. En Madrid, el joven \_\_\_\_\_ se sumó a tertulias literarias de la época. Durante esos años de 1919 y 1920 colaboró con las revistas ultraístas madrileñas, como "Ultra" y "Grecia".
9. Después de sus estudios en España, viaja por los Estados Unidos. Allá estudia y da conferencias en la "University of Columbia" en Nueva York. Sale también por Cuba que le impresiona mucho. Las obras de ese período están reunidas en el libro de poemas "Poeta en Nueva York".
10. Entre 1933 y 1934 su drama teatral Bodas de Sangre alcanza un gran éxito, sobrepasando las cien representaciones.
11. A partir de los 30 años fue sufriendo una ceguera progresiva hasta quedar completamente ciego.
12. A principios de \_\_\_\_\_, de forma un tanto precipitada, ve la luz *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, en la imprenta madrileña de Juan de la Cuesta, con un éxito inmediato.
13. En 1979 gana el premio Cervantes.
14. Al comenzar la Guerra Civil Española huye de Madrid hacia Granada, ciudad más tranquila. Después de una denuncia anónima es arrestado por milicias nacionalistas. El 19 de agosto es asesinado y su cuerpo echado en algún barranco de Sierra Nevada.
15. Dijo: "He cometido el peor pecado que uno puede cometer: no he sido feliz."

MATERIAL 31





## MATERIAL 32

**Federico García Lorca (1898 - 1936)****CANCION DEL MUCHACHO DE SIETE CORAZONES**

Siete \_\_\_\_\_  
tengo  
pero el mío no lo encuentro.

En el alto monte, madre,  
tropezábamos yo y el \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_ niñas de largas manos  
me llevaron en sus espejos.

\_\_\_\_\_ por el mundo  
con mi boca de siete pétalos.  
Mis galeras de amaranto  
iban sin jarcias y sin remos.

He vivido los paisajes  
de otras gentes. Mis \_\_\_\_\_  
alrededor de la garganta,  
¡sin darme cuenta!, iban abiertos.

En el alto monte, madre,  
(mi corazón sobre los ecos,  
dentro del álbum de una \_\_\_\_\_),  
\_\_\_\_\_ yo y el viento.

Siete corazones  
tengo.  
¡Pero el mío no lo \_\_\_\_\_!

## MATERIAL 33





## **MATERIAL 35**

### **In memoriam J.F.K.**

Esta bala es antigua.

En 1897 la disparó contra el presidente del Uruguay un muchacho de Montevideo, Arredondo, que había pasado largo tiempo sin ver a nadie, para que lo supieran sin cómplice. Treinta años antes, el mismo proyectil mató a Lincoln, por obra criminal o mágica de un actor, a quien las palabras de Shakespeare habían convertido en Marco Bruto, asesino de César. Al promediar el siglo XVII la venganza la usó para dar muerte a Gustavo Adolfo de Suecia, en mitad de la publica hecatombe de una batalla.

Antes, la bala fue otras cosas, porque la transmigración pitagórica no sólo es propia de los hombres. Fue el cordón de seda que en el Oriente reciben los visires, fue la fusilería y las bayonetas que destrozaron a los defensores del Álamo, fue la cuchilla triangular que segó el cuello de una reina, fue los oscuros clavos que atravesaron la carne del Redentor y el leño de la Cruz, fue el veneno que el jefe cartaginés guardaba en una sortija de hierro, fue la serena copa que en un atardecer bebió Sócrates.

En el alba del tiempo fue la piedra que Caín lanzó contra Abel y será muchas cosas que hoy ni siquiera imaginamos y que podrán concluir con los hombres y con su prodigioso y frágil destino.

**Jorge Luis Borges**