



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LITERATURA Y ELE:
UN ACERCAMIENTO AL
APRENDIZAJE INTEGRADO DE
CONTENIDO Y LENGUA**

Alumno/a: Godoy Gómez, Paloma

Tutora: Dra. Dña. Aurora Biedma Torrecillas
Dpto: Centro de Lenguas Modernas,
Universidad de Granada.

Septiembre, 2020

RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre las posibilidades didácticas que ofrece la literatura en las aulas de ELE. En concreto, el objetivo principal que persigue esta investigación es desarrollar la competencia literaria en L2 utilizando el texto literario como vehículo transmisor de la lengua meta. Para ello, se ha llevado a cabo una reflexión teórica que muestra el estado actual de la Didáctica de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de esta fundamentación, se propone un diseño didáctico dirigido a un grupo de nivel B1 basado en los principios de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua). Así, en la propuesta se toma como contenido de aprendizaje un fragmento de la obra *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo con el fin de trabajar la competencia literaria, cultural pragmática y lingüística.

PALABRAS CLAVE: Literatura y ELE, competencia literaria, AICLE, propuesta didáctica.

ABSTRACT

This study investigates the didactic possibilities offered by literature in ELE. Specifically, the main objective of this research is to develop literary competence in L2 using the literary text as a vehicle for transmitting the target language. For this, a theoretical reflection was carried out that shows the current state of Literature Didactics in the teaching of foreign languages. Based on this foundation, a didactic design is proposed for a group of level B1 based on the principles of CLIL (Content and Language Integrated Learning). Therefore, the proposal takes as a learning content a fragment of *Historia de una escalera* by Antonio Buero Vallejo in order to work on literary, cultural, pragmatic and linguistic competence.

KEY WORDS: Literature and ELE, literary competence, CLIL, didactic proposal.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	2
2.	EVOLUCIÓN DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE.....	2
2.1.	<i>El lenguaje literario</i>	3
2.2.	<i>La educación literaria</i>	4
3.	LA COMPETENCIA LITERARIA	6
4.	BREVES CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	8
4.1.	<i>Enfoque por tareas</i>	8
4.2.	<i>Aprendizaje integrado de lengua y contenido</i>	9
5.	LA LITERATURA COMO CONTENIDO DE APRENDIZAJE EN ELE.....	11
5.1.	<i>Elección del texto</i>	14
6.	OBJETIVOS	17
7.	METODOLOGÍA.....	18
8.	PROPUESTA DIDÁCTICA	21
8.1.	<i>Objetivos concretos</i>	21
8.2.	<i>Diseño de la UD</i>	23
8.3.	<i>Materiales y recursos</i>	36
8.4.	<i>Justificación de la secuencia didáctica</i>	36
9.	CONCLUSIÓN	39
10.	BIBLIOGRAFÍA	41
11.	ANEXOS.....	44

1. INTRODUCCIÓN

La literatura como materia de enseñanza ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Tras años de hegemonía del enfoque tradicional, basado en un modelo de transmisión de conocimientos enciclopédicos, las crecientes investigaciones en Didáctica de la literatura han permitido otorgarle un nuevo espacio a esta disciplina. Lo cual resulta especialmente significativo en el marco de la docencia de lenguas nativas, ya que en este ámbito existe un cierto rechazo por trabajar con el producto literario.

La literatura se erige como una fuente legítima de información lingüística, histórica y sociocultural, por lo que ofrece amplias posibilidades de explotación didáctica. Así, el texto literario permite construir y desarrollar habilidades y destrezas fundamentales asociadas a la competencia lingüística, literaria, cultural y pragmática.

El presente trabajo nace con el fin de ahondar en la reflexión acerca del lugar que ocupa la literatura en el campo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Nuestra investigación defiende que el texto literario es un medio eficaz y productivo como soporte de la lengua meta pero también como objeto de aprendizaje en sí mismo. Para llevar a cabo el estudio, se ha realizado una exploración teórica que desemboca en una propuesta didáctica. Cabe decir que para su diseño se ha seguido el principio de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) tomando como contenido un fragmento de la obra *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo. En cuanto a la metodología, se ha adoptado un enfoque por tareas, lo que ha permitido estructurar de forma natural y progresiva la secuencia de actividades. Nuestra UD busca la interrelación de todos los saberes y destrezas que abarcan la competencia lingüística y la competencia literaria, con el fin de que el alumno pueda llegar a interpretar los mensajes explícitos e implícitos del producto textual. De esta forma, se va construyendo un conocimiento más global e integrador, y por tanto, un aprendizaje más significativo.

2. EVOLUCIÓN DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE

¿Qué es la literatura? Plaza Velasco (2015) nos advierte de la aparente simpleza de la pregunta, la cual esconde un profundo e intenso debate cuya vigencia no se agota en los tiempos actuales. Es precisamente la amplitud de este concepto la que provoca su malinterpretación —o incluso manipulación—, especialmente como objeto de

aprendizaje (Biedma, 2014). En este sentido, cabe decir que la explotación didáctica de la literatura en el campo de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera se ha visto condicionada fundamentalmente por dos aspectos: el estigma del lenguaje literario y la herencia historicista de la formación literaria.

2.1. El lenguaje literario

Biedma (2014: 159) señala el prejuicio que rodea al discurso literario, concebido convencionalmente como “una forma del lenguaje ajena a la realidad del hablante”. El enfoque tradicional perpetuó esta concepción de “muestra elevada de la lengua”, lo que conllevó a una limitación de su estudio únicamente desde el punto de vista estilístico, “como si se tratara de un experimento del sistema lingüístico que nada tenía que ver con el sistema de la conversación en un supermercado, por ejemplo” (2014: 159).

Con el paso del tiempo, el sistema tradicional dejó paso al enfoque comunicativo, el cual se rige por el principio esencial de la lengua como instrumento de comunicación. El discurso literario, lejos de ser atendido como una manifestación más del sistema lingüístico, se vio extralimitado, en tanto que seguía encarnando un aspecto “sublime” y no “real” de la lengua (Biedma, 2014). En esta línea, Sanz (2006: 6) percibe una evolución del texto literario desde una hegemonía en los métodos tradicionales hasta una situación de olvido en el comunicativismo, “aduciendo razones que iban desde la dificultad, incorrección o falta de naturalidad del lenguaje literario, hasta su nula capacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana”.

El rechazo hacia el lenguaje literario ha ido disminuyendo progresivamente, de forma que este comienza a ocupar un nuevo espacio en las aulas de lenguas extranjeras (Biedma, 2014). Sanz (2006) achaca este cambio a dos hechos fundamentales: la desacralización de los textos y la valoración de la literatura de forma respetuosa pero no reverencial. Así, esta nueva concepción entiende que el discurso literario supone una muestra más entre todos los potenciales usos lingüísticos que existen (Sáez, 2010). Por ello, la literatura se erige como un medio totalmente válido —y recomendable— para adquirir conocimientos discursivos, como distintas formas lingüísticas, significados y funciones comunicativas (Fagerström, 2015).

A este respecto, resulta muy interesante la reflexión que hace Biedma (2014) a la hora de justificar el uso del texto literario en las aulas de ELE. Basándose en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, afirma que este constituye una variante dentro de la tipología textual, por lo que su transmisión no depende de la competencia literaria, “sino de la competencia lingüística y cultural general del usuario de esa lengua, igual que ocurre con otro tipo de producto textual” (2014: 160). En consecuencia, una composición literaria se encuentra al mismo nivel que otras manifestaciones textuales como un folleto literario o una conversación telefónica, si bien la diferencia entre todas ellas reside en las características intrínsecas de cada una. En este punto, la autora hace una matización:

Como cada producto textual, los textos literarios tienen características distintas a otros; sin embargo, también es cierto que abarcan todas las competencias comunicativas de la lengua (las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas). (2014: 160)

De acuerdo con ello, McKay (2000: 319) afirma que la composición literaria es única, en tanto que aún de forma indisoluble la forma y el contenido: “What makes literary texts unique is that in literature the what and how of the text are inseparable” (2000: 319).

2.2. *La educación literaria*

Tal y como nos indica Mendoza (2008) la literatura no permite ser aprendida de forma homogénea y tipificada, por lo que resulta difícil su ajuste al mundo de la Didáctica. Tradicionalmente, esta adaptación se ha traducido en un cúmulo enumerado de movimientos, fechas, autores y obras que los estudiantes deben aprender de memoria sin ningún tipo de comprensión o reflexión significativa. Así, sostiene que los alumnos perciben los contenidos como abstracciones poco evidentes y difícilmente asequibles.

En este sentido, cabe señalar que esta problemática se ve acrecentada en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras. McKay (2000) señala que la única explotación del texto literario que se hace convencionalmente en las clases de L2 consiste en un análisis de su forma, “and thus reduce learners' engagement with literature” (2000: 321).

Leibrandt (2007) apunta a un creciente interés de los estudios por establecer procedimientos didácticos que rompan con los métodos meramente historicistas y

estilísticos¹. Asimismo, se erige defensora de este cambio hacia un nuevo sistema de experimentación dinámico donde el protagonista sea el alumno. Esta reconsideración pedagógica de la literatura se basa en la asunción de que, además de abarcar competencias lingüísticas y pragmáticas —como hemos comentado anteriormente—, también implica otras, como la competencia cultural y social (Fagerström, 2015). En este sentido, McKay (2000) apunta que la literatura supone un espacio ideal para explorar la interculturalidad:

If one accepts this view of cultural learning, it is clear that literary texts provide an ideal context for exploring cultural differences. (2000: 329)

Sanz (2006) justifica el *input* cultural de la literatura de la siguiente manera:

Toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción; por debajo de su corteza anecdótica —que es preciso levantar— dice cosas que pueden ser de gran utilidad para el estudiante que se enfrente al reto de sumergirse en una cultura que puede ser o no la suya propia. (2006: 9)

Por su parte, Peragón (2010) rescata la siguiente idea de la profesora Acquaroni (1997: 17)²:

Fuertemente arraigada en casi todas las culturas como vehículo de expresión y transmisión de emociones, reflexiones y valores compartidos por los seres humanos, la literatura se erige en territorio común donde poder coincidir con otras realidades culturales y, al mismo tiempo, reflejar, a través de su concreción en cada lengua, nuestra propia especificidad cultural. (2010: 26)

De igual forma, Biedma (2014) indica que el producto textual literario:

es la manifestación lingüística con mayor número de recursos y abarca el mayor número de elementos culturales desde los que parte para su función estética, bien como reflejo de su cultura o bien para la manipulación de la misma con algún fin particular de la comunicación. (2014: 160)

En esta línea, Sanz (2006) afirma que la literatura es el género textual donde el sustrato cultural de la lengua y sus estructuras discursivas enlazan de la forma más

¹ En otro trabajo, Leibrandt (2008) evidencia la necesidad de acciones específicas para mejorar las prácticas pedagógicas (tanto en lengua nativa como en lenguas extranjeras) con el fin de poder afrontar los nuevos problemas que genera la sociedad del conocimiento. En este sentido, las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental. En su estudio, resulta especialmente interesante el concepto de “Humanities Computing”, una nueva disciplina que aúna ambos ámbitos.

² Acquaroni, R. (1997): “La experiencia de la poesía en E/LE (o como llenar de columpios la clase de gramática)”, *Frecuencia L*, 4, pp. 17-20.

armónica y significativa. Así, vemos como todas estas autoras comparten la idea de la indisolubilidad de la lengua y la cultura a través de la composición literaria.

McKay (2000) opina que el mayor beneficio de utilizar la literatura en las clases de lenguas extranjeras es la posibilidad de formar al alumno como sujeto social e intercultural frente a los prejuicios y estereotipos existentes:

is that literary texts provide an ideal context for examining cross-cultural differences and exploring them in a manner that particularizes rather than stereotypes these differences. (2000: 330)

En este punto, conviene señalar que algunos autores añaden otros valores intrínsecos a la literatura. Fagerström (2015) destaca el potencial creativo a partir del texto literario, mientras que Peragón (2010) le asigna unas dimensiones morales. Por su parte, Sanz (2006: 17) habla de una “aprehensión sentimental”. Otros autores (Leibrandt, 2007, 2008; Plaza, 2015) aúnan todos estos espacios y lo traducen en la capacidad de reflexión crítica que se deriva del trabajo con los productos literarios.

Por último, cabe decir que estas consideraciones ponen en evidencia el enorme potencial pedagógico de la literatura. Sin embargo, ya sea por el mal planteamiento de enfoques anteriores o por la falta de estudios que concreten metodológicamente estas posibilidades didácticas (Leibrandt, 2007; Peragón, 2010; Plaza, 2015³), la realidad es que aún son muchos los profesores que actualmente se muestran reticentes a la hora de incorporar los textos literarios en sus clases (Sanz, 2006; Sáez, 2010), especialmente en los niveles más bajos⁴ (Peragón, 2010). A este respecto, Biedma (2014) alude al hecho de que, en muchos casos, las prácticas educativas de los docentes se basan en la reproducción de sus modelos, lo que dificulta esta necesaria transición hacia un nuevo paradigma de aprendizaje.

3. LA COMPETENCIA LITERARIA

³ Esta autora indica que, a diferencia de Europa, EEUU sí dispone de una tradición de estudios y programas que avalan y garantizan el peso de la literatura en el sistema educativo.

⁴ Sanz (2010: 61) defiende la explotación del texto literario en todos los niveles, siempre y cuando se apliquen “criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.)”.

Tal y como hemos ido describiendo en páginas anteriores, la literatura ofrece un espacio único para su explotación didáctica debido a la amplitud de aspectos que comprende. Las distintas destrezas y habilidades que se desarrollan a partir de esta conforman la competencia literaria. El término *competencia literaria* fue acuñado por Bierswich en 1965 (Sanz, 2006). Esta alude a una serie de conocimientos variados:

que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. (Sanz, 2006: 18)

Sanz (2006: 7) sostiene que, debido a su “espesor connotativo”, el texto literario capacita al alumno no solo a reconocer y descodificar datos lingüísticos, sino también a desarrollar predicciones, anticipaciones, inferencias e interpretaciones, forjándose así las bases de la competencia literaria. Peragón (2010: 20) habla de una “doble interacción del lector con el texto”, donde quedan involucrados los “conocimientos previos, expectativas y experiencia sociocultural” del alumno. Asimismo, le otorga una responsabilidad esencial al docente, cuya función debe ser la de implicar y motivar a los estudiantes, además de conocer sus necesidades y dificultades educativas. De este modo, coincide con Fagerström (2015) en catalogar como fundamental la dotación progresiva de herramientas que faciliten la comprensión lectora de los alumnos⁵.

Sanz (2006: 19) establece unos criterios para desarrollar la competencia literaria similares a los que se aplican para otras competencias como la comunicativa:

1. Rentabilización del conocimiento previo y de la experiencia del estudiante.
2. Asunción de riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente.
3. Recursos para involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
4. Explicitación de objetivos y relación de lo aprendido/practicado con el ámbito general de aprendizaje de la lengua, la cultura y los valores humanos.
5. Variedad: integración de destrezas; trabajo con distintos géneros textuales desde el punto de vista de la interpretación y de la expresión.
6. Selección idónea de los textos y de las actividades en función de las características del grupo.
7. Interacción estudiante/estudiante: el compañero como fuente de información.
8. Secuenciación de la propuesta: el estudiante participa de un proceso.
9. Énfasis en el

⁵ En su investigación, Fagerström (2015) explora posibles estrategias para fomentar el aprendizaje de una lengua mediante la lectura. Entre ellas, se destaca el uso del “contexto local”, el método “top-down” o la estrategia conocida como “Collaborative Strategic Reading”.

carácter comunicativo de la literatura como fenómeno. 10. Democratización de la creación entendida como capacidad de observación, descubrimiento y codificación lingüística.

Por otro lado, esta autora apunta a la intertextualidad como una herramienta de inspiración para el diseño didáctico de la literatura en el aula. Pone ejemplos de técnicas intertextuales para experimentar con el texto, como la reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste o análisis (Sanz Pastor, 2006: 16-17).

4. BREVES CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1. Enfoque por tareas

Podemos afirmar que durante años la enseñanza de lenguas continuó con un enfoque tradicional, ajena a todas las corrientes pedagógicas generales que iban surgiendo paulatinamente (Nunan, 1988). No obstante, a partir de la década de los ochenta comienza a redefinirse los roles asignados al docente y al estudiante, lo que supuso una verdadera revolución educativa. Estudios prestigiosos comprendidos dentro de la Lingüística Aplicada como el de Nunan (1988) avalan esta reorientación pedagógica. En este trabajo se defiende el principio del aprendizaje autónomo del alumno, por lo que el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje no recae ya en el profesor sino en el propio aprendiz. Así, este autor destaca la necesidad de dejar atrás currículos prescriptivos y herméticos, y desarrollar modelos abiertos que se centren en la realidad experiencial del alumno.

Esta línea metodológica, materializada en el paradigma comunicativo, derivó hacia un nuevo sistema: el enfoque por tareas. Este modelo consiste en la organización secuenciada de actividades que tienen como fin la consecución de una tarea final (Salazar, 1999); en otras palabras, este producto final funciona como unidad organizadora de toda la planificación didáctica y determina los contenidos que se trabajan. A lo largo de este proceso, el alumno pone en práctica diversos aspectos integrados (vocabulario, gramática, construcciones, etc.) de forma que va adquiriendo paulatinamente los conocimientos y capacidades comunicativas necesarias.

Ellis (2003) sostiene que este enfoque se constituye de acuerdo con los procesos de adquisición una segunda lengua. En consecuencia, todo el planteamiento didáctico

debe formarse bajo un contexto de uso auténtico, significativo y natural de la lengua meta. Asimismo, este autor evidencia la importancia de la interacción y colaboración entre los alumnos para que se produzca una construcción progresiva y conjunta del conocimiento, y por tanto, la realización exitosa de las tareas. Por su parte, Peragón (2010) insiste en la importancia de la posibilidad de negociación en el planteamiento de los ejercicios para incentivar la implicación y responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

4.2. Aprendizaje integrado de lengua y contenido

El AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras⁶) es un enfoque pedagógico que surgió en EEUU a finales de los 70 y principios de los 80 y que se encuentra respaldado por diversos lingüistas de prestigio (Cook, 1994; Snow, 1995; McKay, 2000; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Lyster, 2018).

Este sistema es definido por Coyle et al. (2010) de la siguiente forma:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.[...] CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion practices. (2010: 1)

Con esta definición, los autores defienden que el objetivo es que el alumno aprenda simultáneamente tanto contenidos como la L2. Por ello, el foco no se centra únicamente en el contenido o en el lenguaje —tal y como propugnan los métodos convencionales—, sino que se atiende a ambos aspectos de forma integrada. Para ello, los autores establecen cuatro principios básicos que conforman el sistema: contenido, cognición, comunicación y cultura (2010: 42).

En primer lugar, el contenido no se refiere únicamente a la adquisición de unos determinados conocimientos cerrados, sino que se busca que los alumnos vayan desarrollando su propio conocimiento o “personalized learning” (2010: 42). La cognición hace referencia a la capacidad de los estudiantes para reflexionar y construir sus propias interpretaciones. Por su parte, la comunicación juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje: la lengua se usa como vehículo para aprender, pero transversalmente se

⁶ En inglés se identifica bajo las siglas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

aprende también la propia lengua. Por último, se promueve la adquisición de una conciencia intercultural:

the acquisition of a deepening intercultural awareness, which is in turn brought about by the positioning of self and otherness. (2010: 41)

Por todo ello, vemos que el propósito no es solo fomentar la competencia lingüística, sino también estimular el desarrollo de las habilidades cognitivas mediante un aprendizaje constructivista.

David Marsh, uno de los autores de esta obra referencial, escribe el prólogo del libro *Echando una mano. 101 técnicas de andamiaje*, de Lee Fields, publicado en 2016. En él, comenta que el éxito del enfoque se debe a que “se había desarrollado de forma natural y particularmente adaptable a nuestro tiempo” (2016: 9). Asimismo, resume la esencia de este sistema en los siguientes componentes:

educación holística, aprendizaje basado en la competencia, autonomía del aprendizaje, creatividad y pensamiento crítico, necesidad de cambiar el currículo de qué aprender a cómo aprender y reconocer la relevancia que el impacto de la tecnología tiene en la vida de nuestros estudiantes. (2016: 9)

Además, este autor destaca la flexibilidad del modelo como una característica esencial que garantiza la calidad de su enseñanza. Esta última idea de volubilidad del paradigma también fue percibida por Snow (1995), quien señala una difuminación de los rasgos clave. En este sentido, McKay (2000) opina que la variedad de aplicaciones en el aula depende de los siguientes elementos:

students' language learning goals, proficiency levels in English, and personal interests, as well as the teachers' knowledge of and interest in content, the teacher's teaching philosophy, and his or her classroom objectives. (2000: 330)

Por su parte, Lyster (2018) habla de un contrapeso de enfoques complementarios al AICLE para una mayor efectividad. Por un lado, “a reactive approach includes scaffolding techniques such as questions and feedback in response to students' language production that serve to support student participation while ensuring that classroom interaction is a key source of learning” (2018: 92). Por otro, “a proactive approach includes preplanned activities that draw students' attention to language features that might otherwise not be used or even noticed in classrooms focusing on content” (2018: 92-93).

De acuerdo con el interés de este trabajo, podemos destacar los estudios de Cook (1994) y McKay (2000), los cuales indagan sobre las posibilidades de relacionar la literatura como contenido con la enseñanza de una lengua extranjera. Entre las principales propuestas de Cook (1994), resulta interesante su teoría sobre los esquemas de conocimientos⁷, los cuales contribuirían a la comprensión lectora en una L2. Por su parte, McKay (2000) establece tres beneficios de integrar la literatura con el aprendizaje de una lengua:

First, because literary texts depend on how the language is used to create a particular effect, literature demonstrates for learners the importance of form in adhering specific communicative goals. Second, using literature as content in the L2 classrooms provides an ideal basis for integrating the four skills. And third, [...] literary texts are valuable in raising students' and teachers' cross-cultural awareness. (2000: 319)

Por último, cabe decir que, si bien este enfoque abre infinitas posibilidades didácticas, aprender a desarrollarlo y ponerlo en práctica de forma eficaz es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los docentes de lenguas extranjeras (Porrás, 2013).

5. LA LITERATURA COMO CONTENIDO DE APRENDIZAJE EN ELE

Leibrandt (2007) sostiene que la Didáctica de la literatura, poco reconocida en España, es un área de conocimiento nueva que pone en foco en los procesos — comunicativos, cognitivos, de desarrollo y de adecuación— y que tiene como objetivo principal la intervención: formación de hablantes competentes, lectores y redactores eficaces, individuos con destrezas sociales, etc.

Tal y como hemos comentado en apartados anteriores, la literatura ofrece un enorme potencial de explotación didáctica, por lo que se hace necesaria una metodología que sea capaz de cumplir estas expectativas. A modo de resumen, rescatamos los cuatro

⁷ Cook (1994: 11) define los esquemas como “organised packages of knowledge based on previous experience of objects, events and situations, which are stored in memory; they may be defined as mental representations of typical instances”.

aspectos establecidos por Acquaroni (2007) sobre las posibilidades que brinda el texto literario en una clase de ELE⁸:

1. Abastecedor de información cultural explícita (historia, autor, obra...), 2. Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita, 3. Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta y 4. Producto o manifiesto cultural en sí mismo (que implica la CI). (2007: 63-64)

A este respecto, podemos mencionar la investigación llevada a cabo por Peragón (2010). Para su análisis sobre el tratamiento de la literatura en distintos manuales de ELE, esta autora toma como referencia los criterios establecidos por Martín Peris⁹, los cuales se pueden resumir en los siguientes puntos: relación entre el texto literario y el resto de la UD, dependencia de los objetivos concretos del texto con referencia a los objetivos generales de la unidad, destrezas que se activan en la recepción del texto, actividades propuestas, atención a la diversidad de los alumnos, y conexión entre el texto y el resto de actividades de la unidad.

En este punto, podemos establecer dos perspectivas posibles a la hora de acercarnos a un texto literario en el contexto de una clase de ELE. Por un lado, utilizar el texto literario como un recurso más dentro de una clase de lengua; y por otro lado, usarlo como objeto en sí mismo en una clase de literatura. Biedma (2014) establece diferencias significativas entre ambos casos. En el primero, se obvian muchos aspectos literariamente sustanciales en favor de elementos discursivos, léxicos, gramaticales, etc.; además, las actividades se centran en la descomposición del texto con el único fin de alcanzar la comprensión lectora. En el segundo supuesto, el objetivo es reconstruir el texto mediante la consideración de otros aspectos, tales como “el texto como representación de pensamientos, la escritura creativa como estrategia de lectura, las ideas internas del texto, la intencionalidad, la ideología y la visión del mundo desde el contexto histórico, conceptual y personal del autor” (2014: 161). En esta perspectiva se tiene en cuenta, además de la competencia lectora, la interpretación en la recepción del discurso. Esta autora concluye que el acercamiento al texto literario supone una mayor sensibilización

⁸ Plaza (2015) reflexiona sobre las diferencias educativas a la hora de enseñar literatura entre alumnos nativos y extranjeros. Entre ellas, se encuentra el grado de dificultad del idioma, la base cultural y la tradición hermenéutica al acercarse a un texto literario.

⁹ Martín Peris, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, 16, págs. 101–130.

de los estilos en la lengua meta y apreciación de “múltiples niveles de significado y manipulación de las normas establecidas para conseguirlos” (2014: 162)

Podemos afirmar que nuestro trabajo se enmarca en esta segunda perspectiva, es decir, trabajaremos la competencia literaria utilizando un texto literario como vehículo transmisor de la L2 bajo el contexto de ELE. Con vistas a establecer un modelo didáctico de acuerdo a esta premisa —y siguiendo un enfoque por tareas—, resulta interesante aplicar en este momento la conocida como *Taxonomía de Bloom*.

Bloom (1956) diseñó una estructura del proceso de aprendizaje que tuvo una inmensa repercusión en el ámbito de la enseñanza. Este marco establece la clasificación las habilidades y destrezas que se van adquiriendo paulatinamente durante el proceso de aprendizaje. Muchos años después, Anderson y Krathwoht (2001) hicieron una revisión de este diseño¹⁰, la cual queda ejemplificada en la siguiente gráfica:



Ilustración 1. Gráfica elaborada a partir de Anderson y Krathwoht (2001).

¹⁰ La Taxonomía de Bloom Revisada (2001) fue a su vez modificada por Churches (2009), quien propuso una renovación de este diseño de acuerdo a los nuevos tiempos de la sociedad tecnológica actual.

Basándose en esta organización, Lazar (1993)¹¹ establece una propuesta de actividades que es descrita de forma esquemática por Biedma (2014: 166-167) del siguiente modo:

<p>1. TAREAS DE PRELECTURA. Estas tareas se pueden desarrollar desde varias perspectivas:</p>	<p>a) Ayudar a los estudiantes partiendo de sus conocimientos lingüísticos y culturales. b) Provocar el interés de los estudiantes en el contenido del texto. c) Empezar a presentar el léxico.</p>
<p>2. TAREAS DURANTE LA LECTURA. Deben ir orientadas a:</p>	<p>a) Ayudar a los estudiantes a entender el argumento. b) Ayudar a los estudiantes a entender a los personajes. c) Ayudar a los estudiantes ante la dificultad del vocabulario. d) Ayudar a los estudiantes en el aspecto lingüístico y de estilo.</p>
<p>3. TAREAS DE POSLECTURA. Actividades encaminadas a:</p>	<p>a) Interpretación del tema principal del texto. b) Ayudar a los estudiantes a interpretar el punto de vista del narrador. c) Actividades que permitan realizar productos textuales escritos. d) Actividades que permitan realizar productos textuales orales (discusiones, negociaciones, etc.)</p>

Ilustración 2. Tabla elaborada a partir del esquema propuesto por Biedma (2014: 166-167)

5.1. Elección del texto

Una de las cuestiones claves a la hora de trabajar con textos literarios en el aula es la elección del texto. Peragón (2010) nos recuerda que los textos literarios seleccionados deben ser una fuente de integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales (más allá de las habilidades de lectura y escritura). Biedma (2014) establece unas consideraciones básicas a tener en cuenta para llevar a cabo la selección: la adhesión o no a un currículo, el perfil de los estudiantes, obras completas o fragmentos,

¹¹ LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: CUP.

análisis de las posibles formas de explotación del texto y la anticipación a posibles problemas que puedan surgir.

En cuanto al primer criterio, Plaza (2015) opina que, si no hay delimitación curricular, por regla general se debe seguir la tradición en la elección de obras y autores, basándose en el hecho de que el canon es considerado un conocimiento cultural básico de una nación. No obstante, puntualiza que las obras no canónicas podrían ser trabajadas en cursos más avanzados o en clases optativas.

El parámetro de la extensión del texto literario puede ser uno de los más discutidos. Respecto a obras completas, Sanz (2006: 21) señala que en numerosas ocasiones se toma la brevedad como un descriptor de supuesta sencillez; sin embargo, precisamente esta escasez de palabras “dejan al lector un hueco enorme para interpretar a partir de sus conocimientos previos, de modo que las estrategias de lectura que hay que activar son mucho más complejas y se asientan en una madurez lectora”. Por el contrario, defiende que la dificultad de un texto largo se puede solventar con una correcta dosificación del tiempo y con la aplicación sistemática de estrategias para la adquisición del léxico presente en el texto. En cuanto a los fragmentos, Plaza (2015) señala la importancia de que este muestre cierta autonomía, ya sea desde un punto de vista narrativo, conceptual, simbólico, estético o rítmico.

En este punto, conviene destacar otra de las cuestiones más controvertidas: la adaptación de los textos. Sáez (2010: 64) defiende las “buenas adaptaciones”, siempre que se traten de “una adaptación literaria con finalidad literaria”. De acuerdo con ella, Plaza (2015) opina que, si bien se debe intentar mantener el texto original, a veces “es mejor leer una obra importante adaptada que no leerla en absoluto” (2015: 36). En el otro extremo, Biedma (2014) y Peragón (2010) coinciden al reivindicar la originalidad del texto, al menos en las clases donde la literatura sea utilizada como contenido. A pesar de que el alumno pueda encontrarse durante el proceso con dificultades lingüísticas (Peragón, 2010), “los objetivos, la metodología y las tareas son los que deben adaptarse al nivel y no el texto como muestra de lengua auténtica” (Biedma, 2014: 164).

En otro orden de ideas, podemos afirmar que el grado de complejidad de un texto viene determinado por varios factores, como “su dificultad lingüística, su dificultad cultural e intercultural y la dificultad relacionada con los aspectos literarios del texto”

(Plaza, 2015: 35). Plaza (2015) puntualiza que la competencia lectora en una L2 estará estrechamente determinada por la competencia lectora que el alumno posea en su propia lengua. Sobre esto, Peragón (2010) sostiene que se deben elegir textos claros y concisos, y evitar aquellos con demasiados componentes satíricos o irónicos que puedan oscurecerlo. Asimismo, señala que el texto debe suponer un reto asequible para el alumno, ya que, de lo contrario, la frustración puede llegar a nublar su aprendizaje.

Por otro lado, esta autora apunta a la importancia de elegir textos culturalmente significativos en términos históricos y sociales. En este sentido, McKay (2000) advierte que el docente debe examinar de forma exhaustiva el texto antes de proponerlo en clase:

approaching literature to develop cross-cultural understanding requires that teachers first carefully examine the cultural assumptions present in a particular literary work and then structure activities that help students gain an understanding of those assumptions. (2000: 329)

A este respecto, Plaza (2015) avisa de los contrastes ideológicos interculturales que puedan generarse, por lo que conocer el perfil de los estudiantes será clave para evitar posibles temas polémicos (religión, moral, historia, etc.). Sin embargo, a pesar de los posibles problemas que puedan surgir, esta autora destaca el enriquecimiento que proporciona la explotación del componente cultural en los textos literarios.

Sean del tipo que sean los obstáculos que puedan aparecer, el docente será el encargado de anticiparse a ellos y/o detectarlos en el aula, animar a los estudiantes a que recurran a su propia experiencia y proporcionarles las herramientas adecuadas para que puedan solventarlos (Plaza, 2015). Sanz (2006: 19) destaca la importancia de que el profesor acerque el texto literario desde una perspectiva comunicativa y creativa, para que el alumno pueda percibir la literatura como “una disciplina estimulante, enriquecedora y vinculada a la vida y a la realidad”. Asimismo, advierte que el docente no debe limitar la competencia literaria de sus estudiantes mediante el filtro de su propia experiencia lectora. Siguiendo esta idea, Leibbrandt (2007) sostiene que se debe incentivar al alumno para que participe activamente y consiga comprometerse con la literatura mediante una experiencia propia, ya sea individual y/o colectiva.

6. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica orientada a desarrollar la competencia literaria de los alumnos de Español como Lengua Extranjera bajo el principio de AICLE. En consecuencia, el texto literario, objeto en sí mismo, funcionará como vehículo transmisor de esta lengua.

Además, podemos establecer una serie de objetivos generales que se pretenden alcanzar con el modelo didáctico propuesto:

- Desarrollar las cuatro competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender.
- Construir de forma progresiva los conocimientos tanto para adquirir competencia literaria como competencia lingüística de la L2.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Incentivar el trabajo cooperativo.
- Impulsar el pensamiento crítico mediante reflexiones significativas.
- Alcanzar una visión intercultural del mundo bajo el respeto y la tolerancia.
- Vincular los contenidos del aula con la realidad experiencial del alumno.
- Crear un vínculo más personal con la lengua meta.
- Promover una actitud positiva y abierta ante manifestaciones artísticas y culturales como la literatura.
- Apreciar el valor estético y patrimonial de la literatura.
- Motivar la capacidad creativa.
- Desarrollar la capacidad asociativa e interpretativa de ideas.
- Adquirir capacidad resolutoria de problemas.
- Desarrollar la capacidad selectiva de información relevante.
- Adoptar un papel activo y participativo en el aula.
- Incentivar el uso competente de las TIC como fuente de recursos para la elaboración de actividades y proyectos académicos.

7. METODOLOGÍA

El sistema metodológico que guía toda la elaboración de la propuesta de Unidad Didáctica responde al enfoque por tareas bajo el principio de AICLE. Una vez fijada la línea temática de la investigación, se ha seguido una serie de procedimientos que han estructurado el proceso de su diseño.

En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica exhaustiva para recabar información acerca de la enseñanza de la literatura en ELE. La lectura se basó tanto en investigaciones de fuentes primarias —artículos y libros científicos— como en documentos normativos —como el Plan Curricular del Instituto Cervantes—. Asimismo, cabe señalar la consulta de varias obras de naturaleza práctica que han servido como herramienta de apoyo para la planificación de las actividades de la UD¹². Gracias a esta revisión, se ha podido realizar un estado de la cuestión sobre la enseñanza y aprendizaje de la literatura en ELE y confeccionar una propuesta didáctica acorde a ello.

En cuanto al diseño de la UD, se ha tomado como referencia para su organización la Taxonomía de Bloom citada en apartados anteriores. Además, podemos decir que el enfoque metodológico por tareas ha contribuido a afianzar esta disposición. De acuerdo con todo ello, la secuenciación de las actividades gira en torno a tres ejes estructurales: tareas de presentación, tareas de desarrollo y tareas de evaluación. Como se ha anunciado anteriormente, las primeras tareas suponen un primer acercamiento al texto literario mediante su propia experiencia lingüística y cultural; las tareas centrales sirven para asentar conocimientos y profundizar sobre el texto trabajado; y las últimas tareas permiten la interiorización de los conocimientos y destrezas adquiridos, y buscan la reflexión crítica a partir de la interpretación del texto. Cabe destacar que las tareas están planteadas desde una perspectiva comunicativa, de forma que la dinámica de la secuencia se basa en diferentes formas de interacción. Todos estos aspectos se tratarán con más detalle en el apartado 7.4.

¹² Como Dale y Tanner (2012), Estaire (2004), Lee Fields (2016) o Lindstromberg (2001).

7.1. Perfil del alumnado

Para la elaboración de la propuesta didáctica se ha tomado como referencia un grupo multilingüe perteneciente a un curso de inmersión lingüística de un mes y medio de duración en una academia privada del centro de Málaga. El grupo, constituido por un total de 10 alumnos, responde a unas características muy diversas:

En primer lugar, cabe señalar que los alumnos proceden de países de origen tanto europeos como no europeos —Alemania, Inglaterra, Francia, Irlanda, Croacia, Japón y Emiratos Árabes—. En cuanto a la diversidad etaria, podemos decir que la franja de edad estaba comprendida entre los 21 y los 30 años, exceptuando una persona de 38 años y otro de 42 años. Asimismo, cabe decir que todos poseen —o están en proceso de obtener— una carrera universitaria y dominan al menos una lengua además de la materna. Respecto a la situación laboral, seis de los alumnos son estudiantes universitarios y los cuatro restantes trabajan. Todos ellos acudieron al curso en un período vacacional. Además, es preciso subrayar que el objetivo común de todos es mejorar su currículum mediante el aprendizaje del español. Por último, podemos afirmar que todos poseen un nivel intermedio B1 según el MCER.

Esta academia realiza de forma sistemática una prueba de nivel y una entrevista sobre los intereses e inquietudes de los alumnos al matricularse. Esto condiciona la organización y estructuración del curso, de modo que, en la medida de lo posible, se garantiza la homogeneidad del grupo y se asegura cubrir las necesidades de los estudiantes.

7.2. Texto literario como contenido: *Historia de una escalera*

Una vez fijado el grupo meta con el que hipotéticamente se trabajará, y tras la lectura bibliográfica, se procedió a la elección del texto. Teniendo en cuenta los criterios y recomendaciones expuestos en el punto 4.1, hemos seleccionado dos fragmentos pertenecientes a la obra *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo, publicada en el año 1949. El interés de trabajar con esta obra puede resumirse en varios puntos:

En primer lugar, cabe señalar que esta obra se erige como una de las piezas canónicas más representativas de la literatura de posguerra en España. En consecuencia, porta una gran carga histórica que ayudará a ubicar el texto y profundizar en los aspectos socioculturales del discurso en concreto. Además, pertenece al género dramático, por lo que ofrece unas posibilidades didácticas intrínsecas especialmente atractivas para el contexto de ELE —como la declamación o puesta en escena—. La razón de trabajar con fragmentos y no con el ejemplar completo responde a una limitación temporal: como ya hemos anunciado, nuestro grupo meta pertenece a un curso de inmersión lingüística de un mes y medio de duración. En un período temporal tan reducido, trabajar con fragmentos permite atender a varias obras y no sola una. Asimismo, cabe decir que las partes elegidas resultan especialmente significativas, en tanto que simbolizan la esencia de la obra. El nivel del discurso no es demasiado complejo, por lo que las tareas pueden plantearse con mayor dinamismo. Su trama, sencilla y sin exceso de acciones paralelas en el argumento, facilita la recuperación del contexto mediante de los fragmentos. También podemos resaltar el hecho de que los personajes principales tienen una edad cercana al de los alumnos de nuestro grupo ideal, por lo que se deduce una mayor afinidad e implicación de estos en la obra. Además, argumentalmente nuestra selección ofrece posibilidades de explotación creativa, ya que recoge la escena final —cuyo desenlace es abierto—. Por último, podemos subrayar el hecho de que existen muchas representaciones teatrales y cinematográficas disponibles en la red sobre esta obra que nos pueden servir como recursos de apoyo a nuestra secuencia didáctica.

No obstante, también debemos atender a las desventajas que presenta esta selección a fin de poder anticiparnos a posibles problemas en el aula. Si bien los temas que presenta el argumento son universales —amor, ilusiones adolescentes, melancolía, resignación—, estos pueden derivar hacia conflictos interculturales —amor y anhelo fuera del matrimonio—. Por otro lado, el alumno puede encontrar ciertas dificultades a la hora de trabajar con un texto dramático debido a sus particularidades, especialmente si no está familiarizado con este género. Finalmente, podemos decir que no atender a la obra completa conlleva una pérdida de caracterización de los personajes, de giros argumentales, etc.

Al analizar las ventajas y desventajas del potencial didáctico de estos fragmentos, podemos afirmar que la valoración final es positiva, por lo que podemos considerarlos óptimos y rentables para una clase de literatura en ELE.

8. PROPUESTA DIDÁCTICA

8.1. *Objetivos concretos*

Para la elaboración de nuestro diseño de Unidad Didáctica hemos establecido una serie de objetivos concretos tomando como referencia las competencias fundamentales definidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002). A este respecto, cabe señalar que el Marco no hace alusión directa a la competencia literaria para el nivel B1¹³; no obstante, los criterios que implica esta competencia quedan recogidos en los productos textuales que se proponen para este nivel. Así, quedan fijados los siguientes objetivos concretos para la propuesta didáctica:

OBJETIVOS LITERARIOS	OBJETIVOS CULTURALES	OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	OBJETIVOS PRAGMÁTICOS
Distinguir en el texto las características propias del género teatral, como el uso de acotaciones, guiones, etc.	Conocer el período de la posguerra y época franquista en España como uno de los hitos de la Historia del siglo XX en este país.	Conocer el uso del imperativo para expresar peticiones, consejos o recomendaciones.	Conseguir información del compañero o de la clase a través de la interacción adecuada
Entender el significado de la obra bajo el marco histórico, político y social en el que fue escrita.	Familiarizarse con el realismo social del siglo XX mediante la obra representativa <i>Historia de una escalera</i> , de Buero Vallejo.	Conocer el uso del futuro simple de indicativo para hacer predicciones del presente y del futuro, expresar acciones futuras y con valor de promesa.	Hacer hipótesis y predicciones sobre el argumento del texto a partir de estímulos visuales y textuales.
Reconocer los rasgos generales más representativos del realismo social en la obra: crítica	Reconocer los Premios Goya como uno de los reconocimientos con mayor	Deducir el significado de palabras o expresiones desconocidas a	Expresar alegría y satisfacción mediante expresiones exclamativas como:

¹³ Solo establece esta competencia de forma explícita para los niveles C1 y C2.

social encubierta, determinismo, temas como la libertad, la frustración, el paso del tiempo, etc.	repercusión en el campo cultural y cinematográfico de España.	partir del contexto local y del léxico conocido con el fin de alcanzar una comprensión general del texto.	<i>¡Estupendo! / ¡Fantástico! / ¡Perfecto! ¡Qué alegría!...</i>
Reconocer rasgos concretos del teatro de Buero Vallejo, como la contraposición de personajes activos frente a personajes pasivos.	Intercambiar experiencias con los compañeros del grupo para adquirir nuevas perspectivas del mundo.	Adquirir nuevo vocabulario, especialmente sobre adjetivos de estado de ánimo.	Respetar los turnos de palabra en los diálogos y debates.
Identificar e interpretar simbolismos en el texto literario.	Fomentar la reflexión sobre las conexiones entre distintas manifestaciones culturales, como el cine y el teatro.	Desarrollar la competencia semántica mediante el establecimiento de relaciones de antonimia entre palabras.	
Comparar dos textos y establecer semejanzas entre ambos.	Acercarse a convenciones sociales propias del horizonte cultural español, como el hecho de asignar el mismo nombre del padre al hijo.	Expresar hartazgo mediante fórmulas como: Estoy harto / aburrido + de + SN / inf. + de que + pres. subj.	
Crear un texto teatral siguiendo la estructura y características esenciales del género dramático, como las acotaciones o el diálogo.	Acercarse a saberes y comportamientos socioculturales españoles como los tipos de viviendas y sus estructuras y las relaciones entre vecinos.	Dar una opinión en un debate o llegar a un acuerdo utilizando expresiones como: <i>en mi opinión, desde mi punto de vista, (a mí) me parece que, (yo) pienso que, (yo) no creo que, etc.</i>	
	Tomar conciencia sobre la propia identidad cultural y las diferencias con	Expresar acuerdo o desacuerdo en los debates utilizando expresiones como:	

	otras culturas en aspectos de la vida cotidiana, valores, comportamientos sociales, etc., especialmente respecto al papel del hombre y la mujer en la sociedad.	<i>¿piensas igual / lo mismo que + SN?, ¿no te parece?, ¿no crees?, yo no pienso lo mismo (que tú), a mí me parece que no/sí, (yo) no estoy de acuerdo, etc.</i>	
	Entender el valor del teatro desde distintas perspectivas: como texto literario, como vehículo de compromiso social, como espectáculo cultural, etc.	Leer y representar el texto teatral en voz alta cuidando la pronunciación y entonación.	

8.2. Diseño de la UD

1º SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN

ACTIVIDAD 1. Duración: 10 min.

Comentad entre toda la clase las siguientes cuestiones. El profesor apuntará todos vuestros comentarios en la pizarra. Así, podréis ver qué experiencia general tiene la clase con el teatro.

- ¿Alguna vez has ido a un teatro? ¿Y leído una obra teatral?
- ¿Qué diferencias encuentras entre ver una película en el cine o ver una representación teatral?
- ¿Y entre leer una novela y leer una obra de teatro?
- Los siguientes elementos te pueden ayudar a reflexionar: público, acotaciones, narrador, escenario, extensión, música, efectos especiales...



¿Sabías que...?

En el centro de Málaga hay muchos teatros donde puedes ver representaciones teatrales de todo tipo, como el Cervantes, el Echegaray o el Soho.

ACTIVIDAD 2. Duración: 15 min.

En grupos de 5 personas, buscad información de las próximas representaciones teatrales en las webs de estos museos. ¿Cuál podría interesar más a la clase en general, según las opiniones anteriores? ¿Por qué? Comentad vuestra elección al otro grupo. Juntos debéis decidir a cuál podríais ir.

ACTIVIDAD 3. Duración: 15 min.

- a) Observa el título de la obra. ¿Qué crees que significa? Da tu opinión a la clase.



Ilustración 1.

- b) Observa los siguientes vídeos. Fíjate en el lugar donde ocurren las escenas. ¿Es el mismo lugar? ¿Qué elemento aparece en ambas? ¿Qué piensas ahora del título?
- [La comunidad](#)
 - [Aquí no hay quien viva.](#)

ACTIVIDAD 4. Duración: 5 min.

Lectura en voz alta del fragmento (ver anexo 1). Para ello, se necesitarán tres voluntarios (dos personajes y acotaciones). A continuación, cada alumno leerá de forma individual el fragmento.

ACTIVIDAD 5. Duración: 15 min.

Busca 5 palabras o expresiones que conozcas del texto. Después, compáralas con las de tu compañero. ¿Hay alguna diferente? Si no conoces el significado de alguna de sus palabras, pídele que te la explique.

PALABRA	SIGNIFICADO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

2ª SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDAD 6. Duración: 15 min.

Observa estas palabras y frases sacadas del texto. ¿Conoces el significado de alguna? Identifícalas en el texto. A continuación, con la ayuda de un compañero, intentad averiguar su significado por el contexto. Finalmente, se hará una puesta en común con todo el grupo.

- a) Rencor
- b) Ellos se han dejado vencer por la vida
- c) Nos apoyaremos el uno en el otro
- d) Expresión inquieta
- e) Me haré (profesión)

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

ACTIVIDAD 7. Duración: 15 min.

Comenta las siguientes preguntas con un compañero:

- a) ¿Cuántos personajes hay?
- b) ¿Qué relación crees que les une?

- c) ¿Qué palabras utiliza para describir a sus padres? ¿Qué significan? Intentad adivinarlo.
- d) ¿Conoces algunas palabras que signifiquen lo contrario? Estas servirán para definir a los hijos. Después, ponlas en común con la clase.

Los padres son...	Los hijos son...

ACTIVIDAD 8. Duración: 15 min.

A menudo, Buero Vallejo incluye dos tipos de personajes en sus obras: personajes activos frente a personajes pasivos. ¿Qué tipo de personaje crees que es Fernando? Coméntalo con tu compañero. A continuación, lee los comentarios que hacen otros personajes sobre Fernando. ¿Qué pensáis ahora?



DOÑA ASUNCIÓN
(madre de Fernando)

¡Tiene muchos proyectos!
Quiere ser delineante,
ingeniero, ¡qué sé yo! Y
no hace más que leer y
pensar. Siempre tumbado
en la cama, pensando en
sus proyectos.

(Riendo) Siempre es desde
mañana. ¿Por qué no lo has
hecho desde ayer, o desde
hace un mes? *(Breve pausa.)*
Porque no puedes. Porque
eres un soñador.
¡Y un gandul!



URBANO
(vecino y amigo de Fernando)



¿Sabías que?...

Esta obra fue escrita en 1949, apenas 10 años después del fin de la Guerra Civil Española (1936-1939). Tras la guerra, se inició una dictadura liderada por Franco. Esta etapa de posguerra fue especialmente dura: exilios, hambre, pobreza, miseria, falta de libertad... Los intelectuales que no estaban de acuerdo con el régimen franquista tuvieron que esquivar la censura mediante algunos mecanismos. Buero Vallejo utilizó el Realismo para mostrar las penurias y problemas que existían en la sociedad del momento.

ACTIVIDAD 9. Duración: 15 min.

Reflexiona sobre los elementos realistas del fragmento mediante estas preguntas:

- ¿Dónde ocurre la escena? ¿Es un lugar fantástico o un lugar corriente?
- ¿Tienen algo de sobrenatural o extraordinario los personajes? ¿Podrían ser tus vecinos?
- ¿Hay algo irreal o fuera de lo común en la conversación?
- ¿Te sientes identificado de algún modo con alguno de los personajes? ¿Por qué?

3ª SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDAD 10. Duración: 15 min.

Busca en el texto ejemplos que indiquen estos valores:

RUEGO O PETICIÓN	SUGERENCIA O CONSEJO	ORDEN O MANDATO



Además de estos valores, el imperativo también se usa en algunas situaciones concretas, como en restaurantes, bares, etc.



Ilustración 2.

ACTIVIDAD 11. Duración: 15 min.

Imagina que eres Carmina. ¿Tienes alguna petición, consejo o mandato que decirle a Fernando? Piensa al menos 3 frases. Recuerda que también pueden ser frases negativas.

ACTIVIDAD 12. Duración: 15 min.

Observa las siguientes frases:

- “Dejar para siempre esta *casa miserable*, estas *broncas constantes*”.
- “Abandonaremos este *nido de rencores y de brutalidad*”.

Fernando las utiliza para expresar elementos negativos del lugar donde vive y de los cuales quiere escapar. En el cuatro, puedes ver una forma muy común para expresar este rechazo o aburrimiento:

ESTAR + HARTO/ABURRIDO DE + SN/INF.
ESTAR + HARTO/ABURRIDO DE QUE + pres. subj.

Transforma las frases utilizando esta expresión. Sigue el ejemplo:

Ejemplo: Fernando está harto de sus padres.



En el texto, también encontramos expresiones para indicar alegría. ¿Qué personaje las utiliza? ¿Conoces otras? Coméntalo con tus compañeros. ¿Cuántas expresiones habéis reunido entre todos?

ACTIVIDAD 13. Duración: 15 min.

En España, hay un refrán muy popular que dice “Las mentiras tienen las patas muy cortas”. Cada alumno de la clase dirá algo de lo que está harto o aburrido (puede ser verdad o mentira). El primer alumno que consiga averiguar 5 mentiras de sus compañeros ganará. Recuerda utilizar la expresión que acabas de aprender.

4º SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDAD 14. Duración: 15 min.

¿Qué le propone Fernando (hijo) a Carmina (hija)? ¿Cuál es el plan de Fernando? Fíjate en el tiempo verbal. ¿Puedes adivinar algún valor de este tiempo? Después, completa la tabla:

- ✚ Usamos el _____ para indicar acciones que ocurrirán en el futuro.
Ejemplo: En el 2040 no existirán los coches de gasolina.
- ✚ Usamos el _____ para hacer suposiciones sobre el _____ o el _____
Ejemplos: ¿Estarán vacías esas cajas?
No debes preocuparte. Volverá mañana.



Si queremos presentar la información más objetivamente, usamos el PRESENTE o IR A + INFINITIVO.

Ejemplo: A las cuatro estaré allí [+ improbable]
A las cuatro estoy allí [+ probable]
A las cuatro voy a estar allí [+ probable]



En algunas ocasiones, usar la **primera persona** con el futuro simple indica promesa o compromiso. ¿Encuentras algún ejemplo en el texto?



Ilustración 3.

ACTIVIDAD 15. Duración: 10 min.

¿Crees que Fernando hijo finalmente cumplirá sus promesas? ¿Cómo serán sus vidas después de esta conversación? En parejas, decidid cuál será su futuro. Después, contad vuestras predicciones a las demás parejas. ¿Habéis coincidido?

ACTIVIDAD 16. Duración: 15 min.

Fíjate en el final del texto. ¿Por qué crees que los padres se sienten así? ¡En pie! Levántate de tu silla y cuéntale tus suposiciones a tus distintos compañeros utilizando el futuro para hacer predicciones del presente. ¿Coincides con alguno? ¿Tienes nuevas ideas?

Ejemplo: (Ellos) estarán melancólicos porque...



¿Sabías que...?

Durante el período franquista, las mujeres no tenían los mismos derechos que los hombres. Normalmente el marido trabajaba mientras que la mujer era ama de casa y cuidaba de la familia. En esta época, la mujer no tenía libertad y dependía totalmente de su marido.

ACTIVIDAD 17. Duración: 20 min.

Observa el siguiente fragmento extraído del primer texto:

FERNANDO, HIJO. —[...] Para entonces ya estaremos casados... Tendremos nuestro hogar, alegre y limpio..., lejos de aquí. Pero no dejaré de estudiar por eso. ¡No, no, Carmina! Entonces me haré ingeniero. Seré el mejor ingeniero del país y tú serás mi adorada mujercita...

En pequeños grupos¹⁴, reflexionad sobre las siguientes cuestiones. Después, compartid vuestras respuestas con los demás grupos. ¿Hay muchas diferencias entre las distintas culturas?

- a) En tu país, ¿es habitual que las mujeres trabajen?
- b) En tu país, ¿hay el mismo número de mujeres y hombres en las Universidades?
- c) En tu país, ¿es importante el matrimonio?
- d) En tu país, ¿hay alguna actividad que una mujer no pueda hacer y un hombre sí?
- e) ¿Conoces algún movimiento actual sobre los derechos de las mujeres?

5º SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDAD 18. Duración: 20 min.

El siguiente fragmento muestra qué paso 30 años antes de esta escena, cuando Fernando (padre) y Carmina (madre) eran jóvenes (ver anexo 2).

- A) Reconstruye toda la historia en orden cronológico.
- B) ¿Con quién crees que se casó finalmente Fernando (padre)? ¿Y Carmina (madre)?
- C) Compara las dos escenas con un compañero. ¿Qué semejanzas hay en los dos fragmentos? Anótalas en tu cuaderno.

¹⁴ Los grupos se organizarán según criterios de afinidad o parentesco cultural.

30 AÑOS ANTES	MOMENTO ACTUAL



En España, es común que un hijo/hija tenga el mismo nombre que su padre/madre. Sin embargo, en la obra esto es un símbolo. ¿Qué crees que puede significar? Coméntalo con tu clase.

ACTIVIDAD 19. Duración: 25 min.

Visionado común del vídeo sobre [El cuento de la lechera](#)¹⁵. Comenta las siguientes preguntas con tu clase:

- ¿Se puede relacionar este cuento con la obra? ¿Por qué?
- ¿Puedes encontrar el momento en el que se hace una alusión más directa a este cuento en alguno de los fragmentos?
- ¿Conoces algún cuento popular de tu país que pueda relacionarse con esta historia?

¿Quieres conocer la historia completa de estos personajes? Hay muchas representaciones teatrales sobre esta obra disponibles en internet. Te recomendamos los siguientes:
<https://www.youtube.com/watch?v=lifxe2CiAvY>
<https://www.youtube.com/watch?v=wvvBGaj1AYc>



ACTIVIDAD 20. Duración: 15 min.

En gran grupo, debate las siguientes cuestiones con el resto de tus compañeros.

- ¿Cuál crees que es el significado de la obra?
- ¿Cuál crees que es la intención del autor al escribir esta obra?
- ¿Puedes ver alguna relación contigo o con tu país?

¹⁵ El profesor explicará que este cuento pertenece a la tradición popular española.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN



¿Sabías que...?

Los premios Goya son los premios de cine más famosos y prestigiosos de España. Entre las categorías premiadas, están la mejor película, el mejor actor/actriz principal o el mejor guion. Se celebran desde 1987 y debe su nombre al conocidísimo pintor español Francisco de Goya.

PROYECTO FINAL: LOS PREMIOS GOYA

Como proyecto final, se celebrará una gala de los Goya en la clase. Para ello, se realizarán cuatro actividades desarrolladas en cuatro sesiones:

ACTIVIDAD 21. Duración: 120 min.

En grupos de 3 o 4 personas, imaginad qué pasará 30 años después en esta escalera*. Después de crear la historia, tenéis que plasmarla en un texto dramático siguiendo los modelos anteriores. Para ello, se tendrán en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Deben aparecer acotaciones e ir entre paréntesis.
- Después de indicar el nombre del personaje que habla, debes poner una raya ortográfica.
- El texto debe ocupar 2 hojas aproximadamente.
- Recuerda indicar bien cómo se sienten los personajes (expresan alegría, aburrimiento o rechazo de algo, etc.).
- Intenta incorporar las palabras y frases nuevas que has aprendido.
- Ya sabes cómo expresar peticiones, sugerencias y órdenes. ¡Incluye alguna!
- También puedes introducir alguna promesa o suposiciones sobre el presente o futuro.



***¿NECESITAS UNA MANO?**

Puedes tomar como modelo las siguientes ideas:



IDEA 1

1. El escenario es el mismo: todos los personajes continúan viviendo en el edificio.
2. Carmina hija y Fernando hijo finalmente no se casaron. Cada uno tiene su propia familia.
3. Sus respectivos hijos están enamorados y sueñan con un futuro lejos de allí.



IDEA 2

1. El escenario ha cambiado: los personajes se han mudado de edificio.
2. Carmina hija y Fernando hijo se casaron.
3. Finalmente, han conseguido sus sueños. Son felices.



IDEA 3

1. El escenario es el mismo, pero solo Fernando hijo sigue viviendo allí.
2. Carmina hija se hartó de que Fernando no cumpliera sus promesas. Decidió irse a otra ciudad y empezar una nueva vida.
3. Fernando hijo, ya adulto, se lamenta por no actuar en su momento.



Tu escena estaría ambientada en los años 80. En esta época, la dictadura de Franco ya había acabado. La sociedad empieza a ser más libre. ¡Tenlo en cuenta!

8º SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDAD 22. Duración: 45 min.

El siguiente paso será hacer una adaptación cinematográfica de la obra teatral escrita. Para ello, vuestro texto dramático servirá de guion para la escena representada. Se seguirán las siguientes pautas:

- La escena será grabada con móviles o cámaras de los alumnos.
- La representación durará unos 5 minutos aproximadamente.
- No es necesario aprenderse el texto. Puedes leerlo.
- Si necesitáis más “actores”, podéis pedir colaboración a los compañeros.
- Todos los recursos escénicos serán valorados (vestimentas, decoración, música, etc.).
- Recuerda hablar alto y claro.
- La escena podrá grabarse tanto en el aula como en los espacios exteriores la escuela.



¿Quieres que tu representación sea aún más *realista*? Aquí tienes algunas muestras del estilo de ropa que se llevaba en los años 80.



ACTIVIDAD 23. Duración: 15 minutos.

Los alumnos decidirán cuáles son las categorías que se premiarán (por ejemplo, mejor guion, mejor actor/actriz, historia más original, etc.). Después, se repartirá una categoría por grupo. El grupo debe decidir cuál será el premio de la categoría que le ha tocado (puede ser unos bombones, una invitación a un refresco, una fotografía firmada por toda la clase... ¡imaginación al poder!).

9º SESIÓN (60 minutos)

ACTIVIDAD 24. Duración: 60 min.

¡Comienza la gran Gala de los Goya! El profesor será el presentador. Toda la clase verá los vídeos “nominados”. ¿Quién conseguirá los premios? Los alumnos votarán de forma individual y anónima el ganador de cada categoría¹⁶. Después, el presentador contará los votos y los ganadores recibirán su premio. ¡Mucha suerte!

¹⁶ Los alumnos dispondrán de una rúbrica para facilitar el proceso de valoración de cada exposición. De esta forma, se conseguirá que la votación sea más objetiva y acorde a los objetivos propuestos.

8.3. Materiales y recursos

Para la elaboración de nuestra propuesta de Unidad Didáctica se han utilizado los siguientes materiales, disponibles en línea:

- Fragmento de la película *La comunidad*:
<https://www.youtube.com/watch?v=NSKEuFBeeGo>
- Fragmento de un capítulo de la serie *Aquí no hay quien viva*:
<https://www.youtube.com/watch?v=IAAMu6ybvS8>
- Vídeo *El cuento de la lechera*:
<https://www.youtube.com/watch?v=8L28WMFC4eA>
- Ilustración 1:
<https://i2.wp.com/maralboran.eu/librocomplice/wpcontent/uploads/sites/37/2019/06/58-18-04-historia-escalera.jpg?fit=1000%2C500&ssl=1>
- Ilustración 2:
<https://www.elperiodico.com/es/onbarcelona/cocinas/20200211/opinion-oscar-broc-el-tipico-bar-libro-7843292>
- Ilustración 3: <https://visitamitumblr.tumblr.com/post/45743604055>

Asimismo, podemos destacar los siguientes recursos necesarios para la aplicación de esta UD:

- Un ordenador en el aula conectado a un proyector para aquellas actividades que requieran la reproducción de un material audiovisual.
- Dispositivos electrónicos como móviles o cámaras para poder grabar la representación del proyecto final.

8.4. Justificación de la secuencia didáctica

Tal y como hemos anunciado anteriormente, la Unidad Didáctica sigue la metodología del enfoque por tareas. La organización y estructuración de las tareas responde a un proceso de aprendizaje constructivo, donde cada actividad se relaciona con la anterior y da paso a la siguiente. Por ello, la consecución progresiva de las actividades permite al alumno adquirir de forma natural y paulatina los distintos conocimientos y

habilidades vinculados al producto textual elegido. A este respecto, cabe decir que nuestra intención con esta propuesta no es abarcar todo el movimiento del teatro social, la posguerra española, la producción completa del autor o toda la gramática dirigida a este nivel, sino facilitarle al alumno aquellas herramientas necesarias (históricas, lingüísticas, culturales y pragmáticas) para poder abordar el texto con éxito y lograr los objetivos marcados. Podemos destacar que estos objetivos se han establecido a partir de los criterios fijados por el marco para el nivel B1. De acuerdo con ello, todo el diseño se ha adaptado de forma coherente a este nivel.

Por otro lado, es importante señalar que el desarrollo de la secuencia se ha confeccionado atendiendo a las principales destrezas en la enseñanza de un idioma: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita e interacción oral y mediación. Asimismo, cabe decir que el bagaje previo de saberes y experiencias del estudiante resulta fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que este se toma como punto de partida para adquirir los nuevos conocimientos. De esta forma, se consigue una mayor implicación y responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje. Además, podemos afirmar que la UD sigue una dinámica activa y variada: se proponen actividades individuales, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo. Con todo ello, se logra que los alumnos interactúen de forma natural, propiciando la creación de mensajes comunicativos no forzados a partir del texto literario.

Para la confección de la secuencia de tareas, se ha seguido el esquema elaborado a partir de la taxonomía de Bloom en el apartado 4 de este trabajo —ver ilustración 1—. De acuerdo con este, las actividades de presentación (actividad 1-6) pertenecen al “pensamiento de orden inferior” y ocupan el primer y segundo peldaño de la pirámide. En esta primera fase, las habilidades que se deben potenciar son *reconocer*, *recordar*, *comprender*, *interpretar*, *inferir*, etc. Así, las tareas iniciales suponen un primer contacto con el género teatral y el texto en cuestión —sin entrar en su contenido—, mediante la apelación a los conocimientos previos —lingüísticos y culturales— del alumno. En esta etapa, el docente puede comprobar el nivel de la clase, su funcionamiento como grupo, los intereses y expectativas comunes, etc. Además, podemos advertir que ya desde los primeros ejercicios los alumnos deben interactuar entre sí —en parejas, en grupos y con el grupo completo— para intercambiar experiencias, ponerse de acuerdo sobre una elección y facilitarle información lingüística al compañero. Merece una mención especial

la actividad 2 por su vinculación directa a la realidad fuera del aula y que puede ser de gran interés para el estudiante.

La fase de desarrollo (actividad 7-20) se vincula principalmente al tercer y cuarto escalón, que consiste en aplicar las herramientas adquiridas y analizar el contenido propuesto. En esta fase se pone el foco de atención en el texto. Las tareas son de diversa naturaleza: actividades para descubrir a los personajes (actividad 7 y 8), para trabajar aspectos lingüísticos como el léxico o la gramática (actividad 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16), para entender el argumento (actividad 18 y 20), para descubrir símbolos (actividad 19) y para indagar sobre aspectos socioculturales e históricos (actividad 9, 17 y 20). De nuevo, podemos decir que la dinámica de las tareas varía en función del objetivo a alcanzar, contando con ejercicios de realización individual, por parejas, en grupos y en gran grupo. A los tipos de interacción mencionados en la fase anterior podemos sumar el debate.

Por último, la fase de consolidación o evaluación (actividad 21-24) se sitúa en los dos últimos peldaños, que aluden al “pensamiento de orden superior”, y proponen como habilidades *evaluar* y *crear*. En concreto, estas actividades se centran en realizar un producto textual escrito —diálogo dramático— y oral —construir la historia, representar el texto, negociar con los compañeros, etc.—. Si bien en esta fase no se trabaja directamente con el texto, podemos afirmar que es aquí cuando se pone en práctica todo lo aprendido en las fases previas mediante la elaboración de una tarea creativa. De esta forma, vemos que todas las actividades anteriores están orientadas a integrarse en la última tarea. Es importante subrayar que esta fase permite al alumno realizar una autoevaluación de su propio aprendizaje, en tanto que debe reflexionar sobre los conocimientos que ha adquirido para ponerlos en práctica con el proyecto final. De esta forma, la secuenciación de tareas permite que el estudiante se responsabilice y tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Además, mediante la rúbrica (actividad 24) tienen la posibilidad de conocer de forma precisa cuáles son los objetivos que debe cumplir para superar con éxito el ejercicio final.

Por otra parte, cabe decir que en nuestra propuesta se han incluido varias actividades que fomentan el uso de las TIC en el aula (actividad 2, 3, 19 y 22). A este respecto, resulta interesante destacar la actividad 22, ya que, mediante la grabación, el propio alumno puede reparar en aquellos aspectos que debe mejorar, corregir errores, valorar sus progresos, etc. Esto no sería posible sin la ayuda de las nuevas tecnologías.

Asimismo, es importante señalar que, a pesar de que la UD busque el aprendizaje autónomo del alumno, el papel del profesor es fundamental, ya que este actúa como guía durante todo el proceso de aprendizaje, resolviendo los distintos problemas que puedan surgir por el camino. Es crucial que el docente consiga crear un ambiente distendido y participativo para que el estudiante se sienta cómodo y desarrolle plenamente sus capacidades.

9. CONCLUSIÓN

La Didáctica de la literatura es una disciplina relativamente joven en España. A diferencia de otros países, que cuentan con una tradición muy consolidada, las investigaciones acerca de los problemas teóricos y metodológicos sobre la literatura hispánica son todavía muy escasos e insuficientes. Si bien los modelos tradicionales basaban el aprendizaje de la literatura en la acumulación de conocimientos herméticos sobre géneros, épocas y autores, las nuevas teorías apuntan a que el texto literario se constituye como un poderoso utensilio de gran potencial didáctico. Esto resulta especialmente interesante en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, ya que la doctrina comunicativa alejó durante muchos años a la literatura de las aulas de LE.

Es preciso señalar que sus posibilidades no se limitan al aprendizaje de destrezas instrumentales, sino que, además de portar una gran carga histórica, sociocultural y humanística, esta permite desarrollar otros aspectos fundamentales, como la creatividad, el pensamiento crítico, el goce estético o el enriquecimiento personal. De esta forma, se puede afirmar que la literatura dota al alumno de una mayor conciencia y poder reflexivo sobre el mundo que le rodea.

Bajo este contexto nace el presente trabajo, el cual defiende la literatura como medio pero también como fin en sí misma. Entre sus aspiraciones, se encuentra evidenciar la necesidad de una reconceptualización en los procedimientos académicos de la enseñanza de la literatura en el ámbito de ELE. De acuerdo con ello, este estudio propone un diseño didáctico que, bajo el principio globalizador del AICLE, pretende explotar las competencias lingüísticas, literarias, culturales y pragmáticas a partir de un texto literario. Mediante el enfoque por tareas, se busca que el alumno sea responsable de su propio

aprendizaje y vaya adquiriendo los conocimientos de una forma progresiva y natural mediante la interacción con sus compañeros y con el texto.

Propuestas como la que se incluye en esta investigación ayudan a desmitificar las obras literarias y que los docentes las incorporen en sus clases. En este sentido, es fundamental que el profesor reflexione acerca de cuáles son los objetivos específicos que quiere alcanzar al trabajar con la literatura en el aula. Asimismo, se debe subrayar la importancia de seleccionar unos textos adecuados a las características concretas del grupo, ya que será esencial para lograr una verdadera implicación y motivación por parte de los estudiantes. En definitiva, la labor del tutor será conseguir sensibilizar al alumno ante un producto literario dotándole de las herramientas necesarias.

Como colofón, cabe señalar que este trabajo arroja luz sobre la situación actual de la Didáctica de la literatura en el mundo hispánico, además de ofrecer una aplicación práctica a los estudios teóricos que abogan por la conexión entre la lengua y la literatura. Asimismo, permite abrir nuevas líneas de investigación, especialmente aquellas de tipo experimental, que den cuenta de los beneficios que supone el aprendizaje integrado de dichas materias. Todo ello contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y difundir el patrimonio literario hispánico por todo el mundo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- ANDERSON, L.W., y KRATHWOHL, D. (Eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BIEDMA, A., (2014): “La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco”, *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, CONTRERAS, N. (coord.), *Actas XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Jaén, 159-170.
- BLOOM, B. S., ENGLEHART, M. B., FURST, E. J., HILL, W. H., & KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: Longmans Green.
- CHURCHES, A. (2009): “Bloom's Digital Taxonomy”, *Educational Origami*. Disponible en: <https://www.yumpu.com/en/document/read/31996905/blooms-digital-taxonomy-educational-origami-wikispaces> [Consultado el 15 de mayo de 2020]
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- COOK, G., (1994): *Discourse and Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D., (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DALE, L. y TANNER, R., (2012): *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R., (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- ESTAIRE, S., (2004): “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 1.
- FAGERSTRÖM, E. (2015). *El aprendizaje del español como lengua extranjera mediante la literatura: Un estudio breve sobre estrategias aptas para la comprensión lectora*. Recuperado de: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-121117>
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- LEE FIELDS, D., (2016): *Echando una mano. 101 técnicas de andamiaje*, Barcelona, Octaedro.
- LEIBRANDT, I. (2008): *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*, Pamplona, EUNSA.
- LEIBRANDT, I. (2007): “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”, *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 36.
- LINDSTROMBERG, S. (ed.) (2001): *110 actividades para la clase de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- LYSTER, R. (2018): *Content-Based Language Teaching*, New York, Routledge.
- McKAY, S.L., (2000): “Literature as Content for ESL/EFL”, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Londres, Heinle & Heinle Thompson Learning.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *RedELE*, 1.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PERAGÓN LÓPEZ, C.E., (2010): “Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura española a extranjeros”, *redELE*, 11, Biblioteca virtual, Primer trimestre.

- PLAZA VELASCO, M., (2015): “Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: Selecciones de textos y modelos de lectura”, *Doblele*, 1, pp. 25-45.
- PORRAS, D. (2013): *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Internacional de La Rioja.
- SÁEZ, B., (2010): “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”, *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2- LE*, 57-64.
- SALAZAR, V. (1999): “El enfoque por tareas como búsqueda de un curriculum centrado en el alumno”, en Sagrario Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 307-332.
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela*, 59, 5-23.
- SNOW, M. A., (1995): “Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign language Teaching”, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Londres, Heinle & Heinle Thompson Learning.

11. ANEXOS

Anexo 1. Primer fragmento: final del acto tercero.

FERNANDO, HIJO. — ¡Carmina! (*Aunque esperaba su presencia, ella no puede reprimir un suspiro de susto. Se miran un momento y en seguida ella baja corriendo y se arroja en sus brazos.*) ¡Carmina!...

CARMINA, HIJA. — ¡Fernando! Ya ves... Ya ves que no puede ser.

FERNANDO, HIJO. — ¡Sí puede ser! No te dejes vencer por su sordidez. ¿Qué puede haber de común entre ellos y nosotros? ¡Nada! Ellos son viejos y torpes. No comprenden... Yo lucharé para vencer. Lucharé por ti y por mí. Pero tienes que ayudarme, Carmina, tienes que confiar en mí y en nuestro cariño.

CARMINA, HIJA. — ¡No podré!

FERNANDO, HIJO.-Podrás. Podrás... porque yo te lo pido. Tenemos que ser más fuertes que nuestros padres. Ellos se han dejado vencer por la vida. Han pasado treinta años subiendo y bajando esta escalera... Haciéndose cada día más mezquinos y más vulgares. Pero nosotros no nos dejaremos vencer por este ambiente. ¡No! Porque nosotros nos marcharemos de aquí. Nos apoyaremos el uno en el otro. Me ayudarás a subir, a dejar para siempre esta casa miserable, estas broncas constantes, estas estrecheces. Me ayudarás, ¿verdad? Dime que sí, por favor. ¡Dímelo!

CARMINA, HIJA: — ¡Te necesito, Fernando! ¡No me dejes!

FERNANDO, HIJO. — ¡Pequeña! (*Quedan un momento abrazados. Después, él la lleva al primer escalón y la sienta junto a la pared, sentándose a su lado. Se cogen las manos y se miran arrobados.*)

FERNANDO, HIJO. — Carmina, voy a empezar en seguida a trabajar por ti. ¡Tengo muchos proyectos! (*CARMINA, la madre, sale de su casa con expresión inquieta y los divisa, entre disgustada y angustiada. Ellos no se dan cuenta.*)

FERNANDO, HIJO. — Saldré de aquí. Dejaré a mis padres. No los quiero. Y te salvaré a ti. Vendrás conmigo. Abandonaremos este nido de rencores y de brutalidad.

CARMINA, HIJA. —¡Fernando!

(FERNANDO, el padre, que sube la escalera, se detiene, estupefacto, al entrar en escena.)

FERNANDO, HIJO. —Sí, Carmina. Aquí solo hay brutalidad e incomprensión para nosotros. Escúchame. Si tu cariño no me falta, emprenderé muchas cosas. Primero me haré aparejador. ¡No es difícil! En unos años me haré un buen aparejador. Ganaré mucho dinero y me solicitarán todas las empresas constructoras. Para entonces ya estaremos casados... Tendremos nuestro hogar, alegre y limpio..., lejos de aquí. Pero no dejaré de estudiar por eso. ¡No, no, Carmina! Entonces me haré ingeniero. Seré el mejor ingeniero del país y tú serás mi adorada mujercita...

CARMINA, HIJA. — ¡Fernando! ¡Qué felicidad!... ¡Qué felicidad!

FERNANDO, HIJO. —¡Carmina!

(Se contemplan extasiados, próximos a besarse. Los padres se miran y vuelven a observarlos. Se miran de nuevo, largamente. Sus miradas, cargadas de una infinita melancolía, se cruzan sobre el hueco de la escalera sin rozar el grupo ilusionado de los hijos.)

Anexo 2. Segundo fragmento: final del acto primero.

FERNANDO. —No, no. Te lo suplico. No te marches. Es preciso que me oigas... y que me creas. Ven. (*La lleva al primer peldaño.*) Como entonces.

(*Con un ligero forcejeo la obliga a sentarse contra la pared y se sienta a su lado. Le quita la lechera y la deja junto a él. Le coge una mano.*)

CARMINA. —¡Si nos ven!

FERNANDO. —¡Qué nos importa! Carmina, por favor, créeme. No puedo vivir sin ti. Estoy desesperado. Me ahoga la ordinariez que nos rodea. Necesito que me quieras y que me consueles. Si no me ayudas, no podré salir adelante.

CARMINA. —¿Por qué no se lo pides a Elvira?

(*Pausa. Él la mira, excitado y alegre.*)

FERNANDO. —¡Me quieres! ¡Lo sabía! ¡Tenías que quererme! (*Le levanta la cabeza. Ella sonrío involuntariamente*) ¡Carmina, mi Carmina!

(*Va a besarla, pero ella le detiene.*)

CARMINA—¿Y Elvira?

FERNANDO. —¡La detesto! Quiere cazarme con su dinero. ¡No la puedo ver!

CARMINA. —(*Con una risita.*) ¡Yo tampoco!

(*Ríen, felices.*)

FERNANDO. —Ahora tendría que preguntarte yo: ¿y Urbano?

CARMINA. —¡Es un buen chico! ¡Yo estoy loca por él! (*Fernando se enfurriña*) ¡Tonto!

FERNANDO. — (*Abrazándola por el talle.*) Carmina, desde mañana voy a trabajar de firme por ti. Quiero salir de esta pobreza, de este sucio ambiente. Salir y sacarte a ti. Dejar para siempre los chismorreos, las broncas entre vecinos... Acabar con la angustia del dinero

escaso, de los favores que abochornan como una bofetada, de los padres que nos abruman con su torpeza y su cariño servil, irracional...

CARMINA. — (*Repreensiva.*) ¡Fernando!

FERNANDO. — Sí. Acabar con todo esto. ¡Ayúdame tú! Escucha: voy a estudiar mucho ¿sabes? Mucho. Primero me haré delineante. ¡Esto es fácil! En un año... Como para entonces ya ganaré bastante, estudiaré para aparejador. Tres años. Dentro de cuatro años seré un aparejador solicitado por todos los arquitectos. Ganaré mucho dinero. Por entonces tú serás y mi mujercita, y viviremos en otro barrio, en un pisito limpio y tranquilo. Yo seguiré estudiando. ¿Quién sabe? Puede que para entonces me haga ingeniero. Y como una cosa no es incompatible con la otra, publicaré un libro de poesías, un libro que tendrá mucho éxito.

CARMINA. — (*Que le ha escuchado extasiada.*) ¡Qué felices seremos!

FERNANDO. — ¡Carmina!

(*Se inclina para besarla y da un golpe con el pie a la lechera, que se derrama estrepitosamente. Temblorosos, se levantan los dos y miran, asombrados, la gran mancha blanca en el suelo.*)