



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

**MATERIALES
DIDÁCTICOS EN CLASE
DE ELE: EL CUENTO
CORTO COMO
MATERIAL NARRATIVO**

Alumno/a: Pérez Martínez, Jorge

Tutor/a: Prof. D. David González Ramírez
Dpto: Filología Española

Julio, 2017

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Este trabajo de fin de máster tiene un doble objetivo: por un lado, pretendemos realizar un estado de la cuestión en cuanto al uso de los materiales literarios como herramientas didácticas para la clase de ELE; por otro lado, se hará un acercamiento a la explotación del género narrativo en clase, con el fin de dar a conocer una propuesta de programación didáctica propia a partir de los cuentos de Poe y Cortázar. Entre los cuentos que encontraremos de ambos destacarán, entre otros, “La Caída de la casa Usher”, “William, Wilson”, “El gato negro”, “Casa tomada”, “Autopista del sur” o “Las babas del diablo”.

Palabras clave: Poe, Cortázar, cuentos, ELE, materiales literarios, L2, cultura, objetivos, competencias, programación, estudio.

ABSTRACT AND KEY WORDS

The aim of this master thesis is based in two ways of study: on the one hand, we intend to explain how is the state of the issue about the use of literary materials as teaching tools for the class of SFL (Spanish as a Foreign Language), Later, we will make an approach to the exploitation of the narrative genre in class, and finally, We will make proposal about a didactic programming with the short stories from Edgar Allan Poe and Julio Cortázar as the greatest exponents of the genre brought to the class of SFL. Among the stories we can find from both, we can distinguish the following: The fall of the Usher’s house, William, Wilson, Black Cat, Casa Tomada (taken house), La autopista del Sur (the road from the south) and Las babas del diablo (slimes from the devil).

Key words: Poe, Cortázar, tales, SFL, literary resources, L2, culture, objectives, competences, didactic program, study.

CONTENIDOS

0.	INTRODUCCIÓN	4
1.	LA LITERATURA Y LOS DISTINTOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ..	6
2.	¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL USO DE MATERIALES EN EL AULA DE ELE?	10
3.	VÍAS DE EXPLOTACIÓN QUE OFRECEN LOS DISTINTOS GÉNEROS LITERARIOS	14
4.	LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES DEL GÉNERO LITERARIO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
4.1.	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES	23
4.2.	¿ADAPTACIÓN O NO DE OBRAS LITERARIAS?	25
5.	UNIDAD DIDÁCTICA	28
5.1.	JUSTIFICACIÓN	28
5.2.	PLANTEAMIENTO, METODOLOGÍA, TEMPORALIZACIÓN, MATERIALES, OBJETIVOS, COMPETENCIAS, ROLES Y EVALUACIÓN	29
5.2.1.	PLANTEAMIENTO	29
5.2.2.	METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN	29
5.2.3.	MATERIALES	30
5.2.4.	OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	31
5.2.5.	ROLES DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO	32
5.2.6.	EVALUACIÓN	32
6.	ACTIVIDADES	33
6.6.1.	DÍA 1 (SESIÓN 1)	33
6.6.2.	DÍA 2 (SESIÓN 2)	34
6.6.3.	DÍAS 3-4 (SESIONES 3-4)	40
6.6.3.1.	PRIMERA PARTE	40
6.6.3.2.	SEGUNDA PARTE	42
6.6.4.	DÍAS 5-6 (SESIONES 5-6)	43
6.6.5.	DÍAS 7-8 (SESIONES 7-8)	44
7.	CONCLUSIONES FINALES	45
8.	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	47
9.	ANEXOS	51
9.1.	RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL	51
9.2.1.	CONFESIONES DE UN ASESINO	53
9.2.1.	RECORTE DE PERIÓDICO	54

0. INTRODUCCIÓN

Para comenzar, vamos a abordar un tema que ha suscitado bastante polémica en el campo de la enseñanza de L2: el uso de materiales literarios en el aula de “español como lengua extranjera”. Los “materiales literarios” son conjunto de fragmentos textuales y obras literarias completas que se utilizan para crear actividades didácticas (tanto si van a formar parte de una unidad didáctica, una secuencia, una programación o simplemente sirven para reforzar un aspecto lingüístico que consideremos que nuestros alumnos deban aprender). Los “materiales literarios”, en definitiva, no son otra cosa que los propios textos literarios adaptados¹, procesados para su posterior uso en el aula.

Tradicionalmente, en la enseñanza de idiomas se empleaba el texto literario como “modelo de lengua”. El uso literario de la lengua era considerado “culto”, purista, protegido por el tiempo y revestido de la autoridad de los grandes autores clásicos. Por esto se pensaba que los alumnos de la lengua meta debían expresarse igual que los clásicos y nunca o casi nunca² se llegaba al fin instrumental que la lengua meta tenía, ya que se veían otras cosas dejando esta faceta comunicativa de la lengua en un segundo plano (Reinoso Hernández: 2000).

A partir de aquí nos detendremos en los distintos enfoques que se le daban a la enseñanza de las lenguas a lo largo de la historia y por ende a la literatura que iba siempre acompañando a la lengua en un segundo y discreto plano. Después de este recorrido nos detendremos a evaluar por qué es importante el uso de materiales didácticos literarios en el aula, los posibles beneficios que tienen o las vías de explotación que existen, entre otros factores. Posteriormente, nos detendremos en el uso de textos narrativos en el aula y de ahí pasaremos a ver la selección y los criterios que deben seguirse para seleccionar textos literarios (basados en la parte de investigación que llevé en cuanto a selección de textos se refiere en otro trabajo de fin de máster que

¹ Se tratará más adelante, pero podemos decir en líneas generales que hay una fuerte división entre los diversos teóricos y críticos literarios que se han postulado al respecto sobre este tema, sobre la que se volverá más adelante.

² Decimos “casi nunca” porque tras una inmersión lingüística plena en la lengua meta a conseguir por parte del alumno, su aprendizaje se centraba en otras cuestiones más formales y menos prácticas que el propio fin instrumental que se perseguía de la lengua meta.

realicé anteriormente (Pérez Martínez: 2015), para después abrir un pequeño debate con opinión personal sobre la adaptación o no de obras literarias a la hora de la creación y realización de actividades.

La unidad didáctica que acompaña este trabajo de fin de máster es parte del presente trabajo de fin de máster titulado “Los materiales literarios en clase de ELE”. Este trabajo de fin de máster pertenece y está enmarcado dentro de los estudios de postgrado conducentes a la obtención del título de máster en “Lengua y española: Investigación y Aplicaciones Profesionales” con la mención “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” por la universidad de Jaén en el plan de estudios de 2015. Finalmente, el trabajo se cerrará con las conclusiones finales extraídas del objeto de estudio y la bibliografía utilizada para llevar a cabo este proyecto.

1. LA LITERATURA Y LOS DISTINTOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Desde sus orígenes, enseñar un idioma y su literatura equivalía a construir los cimientos de una casa, es decir, no se podía empezar por el objetivo meta que era que los alumnos hablasen y usasen el idioma más o menos igual que un nativo. Para ello, surgieron muchas metodologías e ideas que pretendían dar esos andamiajes que el aprendiz de idioma necesitaba para tener cierto dominio sobre la lengua meta.

El primer método que surgió para la enseñanza de lenguas fue el “Método de Gramática-Traducción”. Con esta metodología, alumnos aprendían mecánicamente las estructuras gramaticales con el fin de realizar traducciones de textos literarios canónicos, a su lengua materna, desde la lengua meta. Este modo se originó gracias a la enseñanza de lenguas clásicas como el griego y el latín. Este método imperó hasta la llegada del estructuralismo, con su consiguiente constitución en eje hegemónico dentro del ámbito de la lingüística (Reinoso Hernández, 2000: 1).

Como ya se sabe, la historia, al igual que las personas, cambia, como si fuese el movimiento oscilante de un péndulo, dando lugar a tendencias y comportamientos en todos los aspectos, incluidas la ciencia y la cultura. Y no podía ser de un modo diferente en el campo que nos ocupa. Con la llegada del estructuralismo lingüístico en el siglo XX, se erradicaron los textos literarios de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, relegándolos en el mejor de los casos, a una presencia meramente simbólica dentro de los libros de texto, ya que lo que interesaba, era el idioma, no lo que se creaba con él. Por lo que la literatura fue tratada como un mero fenómeno cultural que no complementaba a la lengua meta.

Más adelante en los años setenta del siglo pasado surgió un nuevo enfoque metodológico, el llamado “Enfoque Comunicativo” (Reinoso Hernández, 1996: 8). Este nuevo enfoque, al principio, también miró con cierto recelo con respecto a la introducción de materiales literarios en la clase de L2. Pareciese que la literatura no tenía cabida en una dinámica de aula en la que lo que se pretendía, era que los alumnos pudieran comunicarse “eficazmente” en la lengua meta. Y, como es de suponer, el

léxico y las construcciones sintácticas utilizadas en el lenguaje literario no eran percibidos como los que los aprendices deberían requerir de un modo más inmediato. Se tenía la impresión de que los usos coloquiales y cotidianos eran más asequibles para ellos que cualquier uso literario, además de ser más útiles.

Para entender este planteamiento, debemos de prestar atención a las principales razones que inducen a rechazar la utilización de este tipo de materiales en la L2, acompañadas de los contra-argumentos personales a los que se puede aludir:

1. El texto literario se “sale” de la norma, e incluye un léxico demasiado rico y demasiado complejo. Esto puede inhibir al aprendiente, “bloqueando” su capacidad de actuación. Dicho de otra manera: es muy probable que el alumno “se asuste” ante algo que se le plantea como “muy difícil”.

-Pero esto no tiene por qué ser así. Hay muchos textos literarios que ofrecen una dificultad léxica o estructural bastante leve, en comparación con usos coloquiales y expresivos de la lengua oral. Además, hay recursos estilísticos que se emplean habitualmente en la lengua hablada, y es muy bueno que los alumnos se aproximen a estos usos lingüísticos a través de una base textual. De este modo, cuando los escuchen, estarán familiarizados con ellos, y su comprensión les resultará más rápida y sencilla.

2. La mayoría de las veces, los profesores presentan los materiales literarios a sus alumnos extranjeros del mismo modo que impartirían una clase de literatura a estudiantes nativos. Esto hace que la clase de E/LE se disperse por cauces que se alejan de los intereses de los aprendientes.

-Por ejemplo, es evidente que el análisis de los recursos literarios de un soneto de Góngora solamente se podría llevar a cabo con alumnos de nivel C2 que, además, pretendan especializarse en Filología Hispánica. En este caso concreto, la enseñanza de la literatura en ELE se constituye como un “fin académico”.

-Es preciso recalcar que hay muchas posibilidades de trabajo con textos literarios dentro del aula de lengua extranjera: no solamente la tradicional, basada en clases magistrales. De hecho, ese modelo de enseñanza no se recomienda en absoluto. En el aula de ELE, el profesor debe ser el guía. Ya que, previamente, habrá diseñado la clase para que su trabajo dentro de ella casi pase desapercibido. El “peso” de la clase han de llevarlo sobre sus hombros los aprendices, interactuando y trabajando colaborativamente entre ellos, de acuerdo con las pautas fijadas por el profesor.

3. Muchos autores, como Naranjo Pita (1999) o Sanz-Pastor³ (2004), consideran que los textos literarios “adaptados” son como una burda copia que destroza la obra original, ya que no contiene parte la calidad, ni el mensaje o el fin que se le pretendía dar, ya que, según estos expertos, se cortaba “lo mejor”.

-Desde este punto de vista podemos decir que el texto literario está “sacralizado”, ya que prácticamente nadie excepto el propio autor, columnistas o críticos literarios tendría derecho a acercarse a la obra literaria. Y como profesores de un idioma, nuestra óptica es bien distinta y pensamos que el aprendizaje de la lengua y de la cultura, el disfrute que proporciona la lectura, además de las posibilidades de expansión creativa no pueden pasar desapercibidas en nuestras aulas.

4. Otros autores defienden que no es aconsejable presentar “fragmentos” de textos de las obras ya que esto las mutila.

-Es cierto que muchas veces se desea tener acceso al contenido pleno y puro de la obra ya que el autor pudo crearla para su disfrute entre otros muchos fines o nada más. Es probable que a ellos mismos no les guste o no estén de acuerdo con que se “quiebren” o “disecionen” sus textos. Es casi seguro, que ellos mismos piensen que sus obras no están destinadas a “funcionar” como vehículo de aprendizaje de alumnos de español como lengua extranjera, pero aun así se debe de considerar que es completamente legítimo trabajar con fragmentos textuales dentro del aula de ELE. La “secuenciación” y la “dosificación” son elementos que hemos de tener siempre presentes cuando trabajemos con personas que aún no tienen un dominio pleno de la lengua meta.

- Por lo tanto, una cosa no tiene por qué estar reñida con la otra: se pueden utilizar textos completos de obras literarias cuya extensión original sea propicia para ello; y, al mismo tiempo, recortes de esos y de otros textos. Y es posible alcanzar un goce estético igual de elevado con un texto completo que con un fragmento, si este está bien seleccionado.

-De hecho, un fragmento de una obra literaria puede servir de comienzo para leer la obra completa. La clara prueba de esto es que la publicidad que se sirve de este recurso. Y no solo publicidad editorial, sino a la publicidad en todos los campos.

³ Se abordará más adelante y en profundidad en el subapartado titulado “¿Adaptación o no de obras literarias?”, pero podemos decir que estas autoras están completamente de acuerdo con este postulado.

- En el caso concreto del aula de “español como lengua extranjera”, el modo de presentar fragmentos de textos amplios suele ser el más eficaz puesto que hay más donde elegir y explotar.

Actualmente, la tendencia es muy distinta; hoy en día se utiliza una versión más “actualizada” del enfoque comunicativo, el denominado “Enfoque por tareas” (Zanón, 1999). Por lo tanto, la literatura, puede ser y es una manifestación del idioma a conseguir tan válida como otra cualquiera, ya que es un campo tan extenso que recoge todo tipos de muestras y registros del idioma como podamos imaginar desde lo general y “hermético” a lo particular e “inaccesible”.

El objetivo de una de las ramas de este trabajo es justificar la utilización de estos materiales en el aula de “español como lengua extranjera”, en el contexto de un enfoque comunicativo de enseñanza de una segunda lengua. Pero es importante reseñar que no pretendemos proponer esta posibilidad didáctica de manera exclusiva. No se pretende defender que los textos literarios sean la única manera de enseñar la L2, sino como un camino más a tener en cuenta y por qué no, a veces puede resultar el más accesible e instructivo. En el siguiente apartado veremos por qué es importante el uso de estos materiales en el aula.

2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL USO DE MATERIALES EN EL AULA DE ELE?

Desde siempre, la literatura es la tarea pendiente para el desarrollo intelectual de los estudiantes. Desafortunadamente, a la mayoría de ellos no le gusta leer libros; en cambio, prefieren pasar horas frente a la TV o sus computadoras, y hoy en día frente a sus teléfonos inteligentes charlando con sus amigos, jugando con sus amigos o por su cuenta, simplemente porque la lectura la encuentran una disciplina aburrida y difícil como hemos dicho anteriormente.

Pero desde que la imprenta fue inventada en el siglo XV, la literatura ha demostrado ser el vehículo más eficaz de adquirir conocimientos. El desarrollo de la humanidad tiene mucho que deber a la habilidad de la lectura. También estimula la imaginación del lector, mejora su creatividad, ayuda a los estudiantes con problemas de ortografía y pronunciación, y si habla en público, ayuda a enriquecer su vocabulario. La lectura permite a sus practicantes conocer diferentes países, sus costumbres y costumbres, su cultura, su trasfondo histórico y sociológico, sus avances tecnológicos, etc. A un nivel más individual, la literatura nos proporciona información sobre el escritor y su mundo. Pero además también aporta otro valor importante, la capacidad de empatía, es decir, la capacidad de ponernos en la piel de otra persona u otro miembro de una comunidad diferente. Ayuda a comprender por qué los seres humanos actúan de una determinada manera particular o incluso se sienten diferentes de todos los demás.

Todo el mundo está de acuerdo en los beneficios y valores que la literatura puede proporcionar a quienes la practican, pero ¿cómo podemos promover la lectura en nuestras escuelas o en la enseñanza del español como lengua extranjera? La lengua y la literatura española, constituyen un conjunto de habilidades que nuestros estudiantes deben desarrollar y dominar para llegar a ser usuarios competentes del idioma.

Los profesores de ELE (y cualquier otro profesor de idiomas) deben considerar diferentes cuestiones: ¿qué tipo de literatura debemos promover entre nuestros estudiantes? ¿Qué pasa con el nivel de idioma? ¿Qué autores y contenidos debemos utilizar en nuestras clases? ¿Qué actividades son importantes para promover esta

habilidad crucial? ¿Cómo debe el profesor explotar a los lectores calificados (o cualquier otro tipo de textos de lectura) en el aula? Estos son simples ejemplos de preguntas y dilemas que cualquier profesor dedicado a este campo debe saber responder.

También se debe remarcar que no podemos ni debemos “saturar” al alumnado de lengua extranjera que aún no tiene un dominio instrumental de la lengua con informaciones históricas específicas, datos biográficos exhaustivos de los autores, o análisis de los recursos literarios y de los elementos metaliterarios. En el alumnado de L1 si sería posible llevar todo esto a cabo ya que, conoce la lengua y la literatura desde su origen, se lo estamos inculcando poco a poco desde niño.

Con todo, cabe destacar que antes de dotar a nuestro alumnado de una “competencia literaria”, es fundamental, que posean una “competencia lingüística” que les permita acceder a los textos (esto es, que estén en disposición de “decodificarlos”, Aguilar e Silva: 1980).

El desarrollo de la “competencia literaria” exige, al menos, un nivel C1, porque para captar y comprender en plenitud los “usos no canónicos” de la lengua es preciso poseer un elevado dominio. Pero no queremos afirmar que no es factible, sino todo lo contrario, ya que, os textos literarios ofrecen siempre varios niveles de “significado” y, en muchos casos, también nos brindan más de un “sentido”. Incluso textos aparentemente “complicados” pueden ser aprovechables por aprendientes de los primeros niveles, si sabemos cómo orientar las actividades para que ellos extraigan lo que nos interesa, con el fin de contribuir a su mejora de la lengua o al incremento de su capacidad inferencial.

Como ya se ha dicho anteriormente, el uso instrumental de la lengua es bien distinto al del uso literario ya que, los materiales literarios nos ofrecen ejemplos contextualizados de los usos reales de la lengua. Por este motivo, hay especialistas que los califican de “material auténtico”⁴.

⁴ Personalmente, parece bastante controvertido defender esta posición. Preferimos no pronunciarnos al respecto. En realidad, la literatura es siempre un lenguaje convencional que puede tratar de emular los usos “reales” de la lengua. Sería algo así como un “uso real simulado” –paradójico sintagma, sin lugar a dudas-. Pero entrar a profundizar en esta cuestión de naturaleza cuasi-filosófica, excede, con mucho, el propósito de este pequeño trabajo. Nos quedaremos, por tanto, con la idea de que los materiales literarios sirven para “ejemplificar” o “ilustrar”, entre otras muchas cosas, las formas del habla coloquial. Podemos acudir a textos de Miguel Delibes –si queremos referirnos a la “Literatura” con “L” mayúscula-, o a textos de Rosa Montero –si preferimos referirnos a contextos sociales, socioculturales y sociolingüísticos propios de la Posmodernidad-, entre los de otros muchos autores de renombre que podríamos haber traído aquí. Por otra parte, autores bastante desconocidos que escriben en “blogs” pueden ser, también, fuente interesante de materiales para nuestras clases.

Lo que se muestra como una evidencia clara y eficaz es que la presencia de textos literarios en el aula de E/LE radica en la diversidad de las muestras lingüísticas, de los registros y de las situaciones. Todo esto, insertado dentro de un esquema perfectamente graduado en lo que se refiere al input que el alumno puede comprender, de acuerdo con su nivel. Y, además, es interesante que el aprendiente vaya recibiendo una formación pragmática y cultural paulatina a través de esos mismos textos.

Otro aspecto que debemos destacar es que el alumnado interpreta los textos literarios de acuerdo con los conocimientos y nociones previas que posee del mundo que le rodea, además de por la “actualización” de los mismos que se produce en el momento de la lectura. Esta idea está recogida ampliamente por Jauss (1992) (y más tarde reelaborada por otros estudiosos) en su celeberrima teoría de la recepción.

Por otro lado, Widdowson (1993) afirma que la lectura es una actividad que nos hace conectar el universo creado por el escritor con nuestro conocimiento subjetivo del mundo. Y a partir de esta reflexión, nosotros aportamos la idea de que la lectura es una actividad de “amplificación espiritual e intelectual”, porque dilata la dimensión cognitiva y emotiva del sujeto lector. Además, la lectura no es “un ejercicio más” en el proceso de aprendizaje de una lengua: es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de “comprensión” y “expresión”, y para gestionar el “autoaprendizaje” que conducirá al alumno a su “autonomía como aprendiz”.

La utilización de materiales literarios en clase de ELE debe estar orientada hacia la potenciación de aspectos lingüístico-comunicativos, y hacia el desarrollo de las diversas destrezas y habilidades comunicativas. El material literario es sobre todo para el alumnado un input lingüístico, pero es también “exponente de usos”, no necesariamente “modelo” de lengua (aunque, dado el caso de trabajar con un texto adecuado, podría serlo, también). Pero, ante todo y lo más importante, esta propuesta se apoya en que como docentes hemos de “enseñar” lengua y cultura; no “adoctrinar” ya que estamos tratando con personas y no con robots, que están vivos que sienten y padecen y por ello debemos de ayudar a crear personas con un pensamiento crítico propio que les permita interpretar la realidad que viven.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, los textos literarios contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática y de la competencia discursiva. Además, la literatura, de acuerdo con el *Marco*, ayuda a generar “hablantes instrumentales”, “agentes sociales” y “mediadores interculturales”. El *Marco* hace hincapié en el aspecto cultural y sociocultural de la literatura, pero no deja de lado sus

posibilidades para favorecer la práctica lingüística. En realidad, trata de integrar las dos cosas.

Como se puede deducir, la literatura en la clase de ELE se puede abordar como un fin en sí mismo, pero, también, como un pretexto para explicar, desarrollar y practicar otras funciones y contenidos a partir de ella. Además, puede ser tratada como un modo de transmitir conocimientos culturales de diversa índole. Es innegable que la literatura es un fenómeno cultural de primer orden, en todas las características que engloba el término “cultura” (Miquel y Sans, 2004) con todo lo que ello implica.

3. VÍAS DE EXPLOTACIÓN QUE OFRECEN LOS DISTINTOS GÉNEROS LITERARIOS

Antes de centrarnos en las posibilidades que nos ofrece la narrativa, y enfocarlo todo a una programación, debemos echar un vistazo en los distintos géneros literarios en los que cada uno a su manera ofrece una vía de explotación diferente. Para ello tomaremos como referencia el artículo de Khemais Jounini (2007).

a) La poesía representa manifestaciones textuales breves y muy condensadas semánticamente, por lo que el trabajo exhaustivo con un poema concreto suele ser una tarea fácilmente abarcable en una sola sesión de clase. Los poemas son muy útiles para practicar la pronunciación y la entonación, porque, aunque se trate de poemas escritos en verso libre, el ritmo tiende a ser una constante en ellos. Semánticamente hablando, hay recursos literarios muy habituales en la poesía, que pueden proyectarse más allá de lo meramente textual. Por ejemplo, la “metáfora”; esta es mucho más que un tropo retórico: es una forma de conceptualizar el mundo. La metáfora es una herramienta primaria de la que se vale el sujeto para comprender el mundo, y para ahondar dentro de su propio ser íntimo.

b) Los textos narrativos (cuentos, relatos, novelas o fragmentos de novelas) permiten aplicar procedimientos analíticos y sintéticos a modo de “resumen”. Posibilitan, además, el descubrimiento y análisis de los elementos narrativos básicos (personajes, narrador, acción, espacio, tiempo, etcétera). Con textos narrativos podemos llevar a cabo todas las formas posibles de comprobación de la comprensión lectora. Y, por supuesto, podemos revisar todas las estructuras gramaticales que aparezcan dentro del fragmento, secuencia u obra completa (original o adaptada), proporcionando a nuestros aprendientes actividades específicas para reforzar sus conocimientos en esa línea, si nos parece oportuno. El léxico es otro campo que podemos trabajar intensamente a través de la utilización de textos pertenecientes a este género.

c) Los textos ensayísticos suelen caracterizarse por una gran complejidad en cuanto a su contenido y a sus mecanismos constitutivos, que, habitualmente, propenden

a un alto nivel de abstracción conceptual. Los asociamos a trabajos de naturaleza filosófica y reflexiva, o de índole científica: en cualquier caso, con frecuencia, se trata de escritos de una gran profundidad. Por eso, este tipo de materiales literarios quedan reservados para alumnos de niveles C1-C2, en la mayoría de los casos. Sin embargo, podemos localizar textos de naturaleza pseudo-ensayística en la prensa escrita (tales como columnas, editoriales, artículos de opinión, reportajes...), que pueden resultar muy atractivos a nuestros alumnos (también de niveles iniciales o intermedios) debido a sus contenidos de actualidad y a que suelen estar entroncados con la vida social (y este puede ser un considerable foco de interés para ellos). Este tipo de materiales, acompañados de actividades de “comprensión lectora” y de ejercicios específicos para el fomento de la “expresión oral”, pueden darnos mucho juego dentro del aula de E/LE. Incluso, podemos localizar algún vídeo relacionado con la temática abordada, y de este modo, promover el desarrollo de la destreza de “comprensión auditiva”.

d) Las obras de teatro en el aula de lengua extranjera son sumamente interesantes: además de servir para transmitir conocimientos culturales y socioculturales de un modo muy plástico, y de ofrecer infinidad de posibilidades para practicar la pronunciación, la entonación, la cadencia, a través de representaciones o “role-plays” (más o menos extensos, según los objetivos que queramos cumplir), permiten potenciar las variables afectivas dentro del aula de L2, y fomentar la motivación y la desinhibición de nuestros aprendices. Por otro lado, las obras de teatro contemporáneas tienden a reflejar los modos de expresión del habla coloquial. La “cinésica” y la “proxémica” son otras dos disciplinas que podemos trabajar intensamente a través del empleo de textos teatrales en la clase de “español como lengua extranjera”. Las distancias corporales, los movimientos y las posiciones del cuerpo al hablar y al interaccionar resultan fundamentales en la comunicación humana. Hemos de enseñar a nuestros aprendientes que, si no quieren conservar su “acento extranjero pragmático”, deben dominar todo esto a la perfección. Y hemos de mostrarles que conseguir este propósito no es tan difícil: basta con observar y ensayar. Y qué mejor manera de practicar esto que a través de una pequeña representación colectiva (los famosos “role-plays”, a los que ya hemos aludido un poco más arriba).

Como se puede observar en este cuadro de Jounini (2007: 12), con cada género podemos explotar diferentes aspectos para potenciar y desarrollar las capacidades del alumno:

GÉNEROS LITERARIOS

	NOVELA-TEATRO- POESÍA	NOVELA- CUENTO	NOVELA- TEATRO- CUENTO	ENSAYO
FORMAS BÁSICAS DE EXPRESIÓN	Descripción de personas, de paisajes, de lugares, de objetos, etcétera.	Narración de hechos, historias, biografías, procesos, etcétera.	Usos orales de la lengua: diálogos, conversaciones, etcétera.	Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, contraargumentaciones, defensa de opiniones, etcétera.
ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS SUSCEPTIBLES DE SER TRABAJADOS EN RELACIÓN CON CADA GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> -Adjetivos calificativos. -Tiempo presente y pretérito imperfecto de los verbos. -Adverbios de todo tipo, preferentemente, “de lugar”. -Estructuras de comparación. -Locuciones. -Sintagma nominal. -Oraciones de predicado nominal. -Sustantivos de todo tipo. -Estructura y orden de la descripción. -Conectores y partículas de enlace 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempos pretéritos de los verbos: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, etcétera. -Adverbios de tiempo. -Conectores temporales: conjunciones, locuciones, etcétera. -Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace. -Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva (1ª, 2ª persona...). 	<ul style="list-style-type: none"> -Pronombres personales. -Pronombres interrogativos. -Adverbios de todo tipo. -Puntuación relacionada con la entonación: interrogaciones, exclamaciones... -Fórmulas de cortesía. -Presencia de códigos no verbales, gestos. -Rasgos de la lengua oral: omisiones, reiteraciones, inversiones, etcétera. -Léxico coloquial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Oraciones subordinadas de todos los tipos. -Marcadores del discurso y conectores. -Organización lógica de la información y de las ideas por “partes” o “bloques”. -Relación entre “tesis” y “argumentos”.

Al igual que con otros géneros en el narrativo que nos ocupará este trabajo, se pueden crear actividades en base a tres fases diferentes: la fase previa a la lectura, la lectura y la fase posterior a la lectura (Jounini, 2007: 15).

1) Como actividad previa a la lectura se propone un acercamiento a la época y al autor (en caso de que este sea conocido), y podrían ser los propios alumnos quienes se

encargasen de obtener este tipo de información. Y, a continuación, a partir del título se pueden crear hipótesis acerca del tema que se va a tratar; prever el vocabulario que aparecerá en el texto...

2) En cuanto a las actividades propuestas para la lectura se pueden ver las muestras de estilo que aparecen, reconocer vocabulario, definir aspectos físicos y psicológicos de los personajes, hacer uso de la creatividad rellenando textos incompletos o frases y reconocer la estructura del cuento.

3) Y, en la última fase, la posterior a la lectura se llevarían a cabo actividades tales como: escribir composiciones, dibujar a los personajes y compararlos, escribir el final de cuentos interrumpidos, re-escribirlo, crear una versión actualizada, trabajar estructuras gramaticales repetidas, listar personajes en orden de importancia, contar la historia desde el punto de vista de uno de los personajes, resumir, hablar de la propia experiencia de los alumnos, si se sienten identificados con alguno de los personajes, crear una moraleja, comentar si hay algún cuento parecido en su país, etc.

4. LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES DEL GÉNERO LITERARIO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para abordar esta cuestión, nos debemos de dirigir al trabajo de Ana María Ortega Ruiz y Francisco Melguizo Alonso (1994). En él se nos explica cómo es factible hacer un uso “diferente” de la literatura en las clases de español como lengua extranjera. El “taller de relatos” que estos dos profesores llevaron a efecto con sus estudiantes consistió en la propuesta de escritura de un “relato policiaco”, para un grupo de ocho aprendices de E/LE de seis nacionalidades distintas, dentro de un curso de quince horas, repartidas a lo largo de tres semanas.

Los alumnos tenían un nivel C1 muy próximo al C2, con lo que el taller de escritura creativa estaba orientado a “reforzar” sus conocimientos lingüísticos previos. Los profesores eligieron el “relato policiaco” como base para su taller, porque este tipo de textos tiene una estructura claramente definida. Además, pensaron que este género podría resultar muy familiar a todos los aprendientes, ya que está muy difundido a través de la televisión y el cine. Así que, aunque los destinatarios del taller no hubieran leído nunca una novela o un relato de esta naturaleza, tampoco tendrían problemas para identificar sus esquemas básicos.

Ortega y Melguizo dividieron el taller de escritura narrativa en dos fases perfectamente diferenciadas:

- 1) La primera → fundamentalmente “oral”. En ella se discutió el esquema esencial del relato.
- 2) La segunda → fundamentalmente “escrita”. En ella se consolidó y se plasmó gráficamente el esquema perfilado en la fase anterior.

Después de describir minuciosamente todo el proceso de elaboración del texto, estos dos profesores ofrecieron un fragmento del relato compuesto por los alumnos. El resultado fue sorprendente, ya que se percibe (además de un esfuerzo y un trabajo concienzudo) el entusiasmo y el alto grado de implicación emocional de sus creadores. La “escritura colaborativa” dentro del aula de E/LE refuerza lazos personales y contribuye a potenciar aspectos lingüísticos y culturales. Y esto se refleja nítidamente

en el texto producido en ese taller. Al final de su trabajo, Ana María Ortega y Francisco Melguizo (1994) confiesan lo que se intuye con este tipo de actividades, los alumnos pasaron de un cierto temor inicial a tener un sentimiento intenso de satisfacción personal y colectiva. Cuando pusieron punto final a su relato policiaco, los alumnos se hicieron conscientes de sus propias posibilidades de competencia lingüística. Ambos profesores fueron únicamente meros guías que asesoraron a sus alumnos en cualquier problema que pudiesen tener, que como hemos dicho su nivel de conocimiento del idioma era muy alto. Pero Ortega y Melguizo (1994) defienden que, con una mayor intervención por parte del profesor, este tipo de talleres de escritura creativa podría ser aplicado a grupos de alumnos de niveles inferiores.

Laura Santamaría Moleres (2000) por su parte, demuestra que el género narrativo es muy interesante a la hora de transmitir las “variedades meridionales” de la lengua española a los estudiantes extranjeros. Además, como ya hemos dicho anteriormente, este género es un vehículo muy valioso de cultura (en todas sus dimensiones). Su planteamiento concreto consiste en la elaboración de materiales literarios a partir de un cuento de Julio Cortázar, titulado “La señorita Cora”⁵. Este texto sirve a la autora para incidir en el fenómeno del “seseo” (a través de la propuesta de la “lectura en voz alta” dentro del aula de ELE); para abordar el “voseo” pronominal y verbal propio del área del Río de la Plata (es empleado por los personajes del relato en cuestión); y para trabajar cuestiones léxicas (neologismos, extranjerismos, indigenismos, arcaísmos y elementos jergales).

Belén Artuñedo Guillén y Teresa González Sáinz (1996) nos presentan unas interesantísimas propuestas didácticas para el desarrollo y fomento de la “expresión escrita” en la clase de ELE. Son conscientes de que en los métodos que se rigen por el enfoque comunicativo, la “escritura” suele ser planteada como un ejercicio auxiliar de las otras destrezas. Pero ellas se centran en la escritura como “fin en sí misma”. Su propuesta sigue las líneas de lo lúdico y lo creativo, buscando siempre la “interacción” entre los aprendientes. Emplean, por ejemplo, “técnicas de escritura surrealista”, como “el cadáver exquisito” y la “constitución de definiciones”⁶. En una línea similar a esta, Artuñedo Guillén y González Sáinz recuperan la técnica de la “reescritura definicional”,

⁵ Este cuento se encuentra dentro del libro *Todos los fuegos, el fuego* (1968).

⁶ La “constitución de definiciones” es un juego de raigambre surrealista que consiste en alternar preguntas y respuestas, redactadas de forma independiente y por diferentes alumnos. Después, estos han de asociarlas al azar. La naturaleza aleatoria del procedimiento hace posible el descubrimiento de imágenes, que pueden ser el punto de partida para la creación de “poemas colectivos”.

propia del grupo literario OULIPO (*Taller de Literatura Potencial*)⁷. Y nos ofrecen una “ficha de actividad” similar a la siguiente:

Reescritura definicional

-Objetivo → redacción de un texto a partir de “definiciones” aisladas o de “citas”.

-Estructuras → relativos, conectores y puntuación.

-Léxico → abierto.

-Procedimiento:

Los alumnos se reúnen en grupos de tres.

A continuación, entregamos a cada grupo un folio que contenga “citas célebres” o “sentencias” o “aforismos” o “refranes” o muestras breves de la literatura popular.

Después les pedimos que las lean, las comenten entre los miembros de cada grupo, y elijan la que más les guste.

Llegados a este punto tenemos que explicarles que tienen que hacer una “expansión” del texto escogido –una expansión bastante grande: han de proyectar una sola frase en media página-. Para realizar esta tarea han de utilizar el diccionario (como esta actividad va destinada a alumnos de un nivel B1 alto o B2 –como mínimo-, pensamos que lo idóneo sería que se sirvieran de diccionarios monolingües).

Deben buscar los sustantivos y los adjetivos de la “cita” en el diccionario, y reescribir la frase original insertando en ella las diferentes definiciones que vayan encontrando.

⁷ “OULIPO” es el acrónimo de “Ouvroir de Littérature Potentielle”. Se trata de un grupo literario que fue fundado en 1960 por Raymond Queneau y François Le Lionnais. Estaba integrado, en su mayor parte, por escritores franceses de formación científico-matemática. Abogaban por la creación artística que fusionaba conceptos matemáticos (como los “fractales” y los “algoritmos”) con recursos literarios propiamente dichos (metáforas y/o metonimias, entre otros muchos tropos retóricos). OULIPO guarda importantes conexiones con el Surrealismo y con el Movimiento Dadá.

Hemos de decirles que disponen de un “tiempo limitado” para lograr este propósito.

Es aconsejable que hagamos hincapié en la importancia de la puntuación.

Cuando ya tengan terminado su trabajo, cada grupo leerá en voz alta su creación, y el resto de grupos intentarán adivinar a qué “cita” de partida corresponde cada nuevo texto.

Las profesoras Artuñedo Guillén y González Sáinz consideran que la Crítica literaria y la Teoría de la literatura han desarrollado modelos de análisis textual que ofrecen muchas posibilidades didácticas dentro de la clase de L2. Por ello, proponen el “análisis morfológico del cuento”, de Vladimir Propp (1974), y la “lógica del relato”, de Claude Bremond (1973), como punto de partida para crear “talleres de cuentos” en el aula de lengua extranjera. Para facilitar nuestra labor como posibles profesores de E/LE, nos presentan un modelo de “ficha de ejercicio” muy parecida a esta:

Esquema narrativo

-Objetivo → escribir un cuento a partir de un esquema estructural dado.

-Estructuras → tiempos de pasado; conectores temporales.

-Léxico → abierto.

-Procedimiento:

Reunir a los alumnos en grupos de cuatro.

Ofrecer a los aprendientes un “esquema narrativo” a partir del que tendrán que escribir un relato. Se trata de que escriban una historia que siga las “etapas” que nosotros les ofrecemos.

Ejemplo de dicho esquema:

- 1) Presentación del personaje principal.
- 2) Un acontecimiento provoca su salida hacia un destino desconocido.
- 3) Por el camino encuentra a alguien que le ayuda.
- 4) Más tarde, tropieza con algo /alguien que le impide continuar su viaje.
- 5) Se enfrenta a este enemigo o a este obstáculo.

- 6) El personaje principal puede fracasar o vencer.
- 7) Vuelve a encontrar a alguien que le ayuda.
- 8) Llega a su destino.
- 9) Puede conseguir o no el objetivo.
- 10) Regresa a su casa.

□□ Para escribir la historia, los grupos de estudiantes de E/LE pueden elegir entre los siguientes elementos:

o **Personaje principal** = tres estudiantes; un periodista; un criminal; un animal; un vendedor; un secretario; un par de zapatos (objetos)...

o **Motivo del viaje** = encontrar a una persona importante; casarse; avisar a alguien de un peligro; buscar un objeto raro; encontrar a un familiar perdido...

o **Obstáculos** = un animal peligroso; una persona del otro sexo muy atractiva; un ladrón; un accidente de tráfico; un mapa equivocado; un vendedor...

□ Esta “base de actividad” es muy versátil: podemos modificarla según el contenido de la programación; según los intereses de nuestros alumnos, y/o de acuerdo con los textos que hayamos propuesto en clase, como lecturas previas a este ejercicio.

Por su parte, los profesores Raúl Ruiz Cecilia y Juan Ramón Guijarro Ojeda (2005) abordan el tema de la “escritura” en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera desde una perspectiva eminentemente práctica. Nos brindan alrededor de catorce propuestas didácticas concretas muy interesantes para desarrollar la destreza de “expresión escrita” en el aula de “español como lengua extranjera”. Hacia el final de su trabajo, nos informan de que su planteamiento metodológico deriva de forma muy directa de la Teoría de la motivación (tratada, según ellos mismos, desde diferentes ángulos). Y recalcan que todas las actividades que nos muestran pretenden mejorar e incrementar la competencia lingüística y comunicativa de los aprendientes. Pero su principal propósito es contribuir al desarrollo personal y cognitivo de los alumnos de español como L2.

Antes de pasar a la programación didáctica nos detendremos en algo que ya anticipamos anteriormente en el trabajo, los criterios para seleccionar textos literarios como base para nuestras actividades.

4.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Para ese apartado nos vamos a basar en otra aportación teórica que ya hice sobre esta cuestión en otro trabajo de fin de máster previo titulado “Oscar Wilde’s Graded Readers and their exploitation in obligatory and post-obligatory secondary education” (Pérez Martínez: 2015). Aunque el trabajo se centraba en la selección de lecturas graduadas en inglés, no debemos olvidar que el español como lengua extranjera se está tratando con la misma finalidad y por lo tanto los criterios de selección se aplican de igual manera.

Muchas preguntas vienen a la mente del profesor cuando tenemos que elegir el material adecuado para nuestras clases. Esto no es una tarea fácil. No hay una respuesta clara para elegir un tipo de texto u otro porque depende del público al que va dirigido. Algunos estudiantes prefieren la ficción, otros no ficción, pueden tener una preferencia especial por un título en particular. Todo depende de sus propios gustos e intereses.

Nuestra primera tarea es asegurarnos de que el texto que vamos a poner a nuestros alumnos sea accesible con un vocabulario que puedan entender. Con esto en mente los estudiantes serán capaces de conectar con el texto más fácilmente, de lo contrario podemos recibir una retroalimentación negativa, acompañado con su frustración. Un texto que pueden encontrar aburrido disminuye la actitud positiva del alumno hacia la lectura.

Para conocer el nivel real de lectura de nuestros estudiantes debemos primero probarlos con cualquier página de lectura del nivel que creemos que pueden tener, comenzando por ejemplo con un lector graduado de la etapa 3 (A2 / B1) y luego preguntarles a los estudiantes si pueden leerlo y entenderlo sin un diccionario. Algunas preguntas más exploratorias se pueden pedir para averiguar si el libro propuesto es agradable para ellos, fácil de seguir, etc.

Si confirman su atracción por el texto, tal vez tengamos el material adecuado para ellos. Otra posibilidad que tampoco está mal planteada, sería la posibilidad de dejar

a los estudiantes la elección del autor o texto a tratar ya que, siempre optarán por aquel que cumpla con sus intereses personales o colectivos y por lo tanto se sentirán más motivados y el riesgo de matar la experiencia de lectura se minimiza.

Una política interesante es poner hacia fuera algunos textos de diversos niveles para que los estudiantes miren. Los profesores deben asegurarse de que saben a qué nivel corresponden dichos textos. Un sistema de codificación de colores es efectivo. Luego lo llevan a sus asientos y lo leen en voz baja. Después de un tiempo, el profesor puede detenerlos y preguntarles qué piensan de su elección. Si el texto es el nivel adecuado, entonces pueden continuar leyéndolo. La mayor desventaja de esta política es que la mayoría de ellos puede optar por el libro más fácil en lo que respecta al vocabulario y la gramática, es decir, un libro que les requerirá hacer el esfuerzo mínimo posible. Es un hecho bien reconocido que los estudiantes deben recibir libros graduados un nivel más alto que el que ya tienen para mejorar su habilidad de lectura, aumentar su vocabulario activo y pasivo y familiarizarlos con nuevas cuestiones gramaticales. En este sentido, Roberts (2014: 1) tiene mucho que decir:

“Personalmente, creo que todavía hay un valor en un texto ligeramente más alto que eso, sobre todo si damos apoyo a los estudiantes, pero sin duda, si el nivel es demasiado alto, el tiempo de clase sólo se retomará con la explicación de decenas de Palabras que, con toda probabilidad, los aprendices no aprenderán y nunca necesitarán volver a usar”

Los profesores siempre deben tener un control sobre las opciones de sus estudiantes al tener un tiempo de lectura silenciosa en clase y preguntarle al estudiante si el libro o texto está en el nivel correcto. Si después de todo el nivel elegido es demasiado difícil para ellos, deben detenerse y se les debe permitir obtener algo más fácil. Después de todo, el objetivo es construir la fluidez de la lectura y proporcionar el disfrute, así como crear “hábitos de lectura de toda la vida ” y reforzar otros factores de la lengua meta, como ya hemos comentado anteriormente.

Waring (2001: 1) establece los aspectos que, según él, deben tenerse en cuenta en la elección del lector graduado por parte del profesor / estudiante:

- El texto debe ser el tema central.
- Los estudiantes necesitan interactuar con las cosas, no siendo lectores pasivos todo el tiempo. Por lo tanto, el libro debe tener actividades pre-, mientras- y post-lectura para hacer la experiencia más dinámica para ellos y por lo tanto ser capaz de practicar las cuatro habilidades.

- Si los estudiantes pueden conectarse con su lectura con su expresar sus opiniones y valores personales, mucho mejor.

- Si los estudiantes pueden leer sin un diccionario, utilizando el contexto, el glosario y las ilustraciones como ayudas convenientes, mucho mejor. Si este no es el caso, habrá muchas palabras para que busquen en un diccionario y la diversión de la lectura pronto desaparecerá.

- Si los estudiantes pueden leer de manera rápida (o fluida), evitando pausas innecesarias, la elección del libro puede haber sido la más apropiada.

- Si los estudiantes leen por placer, aumentarán sus hábitos de lectura.

- Comprensión por sí mismos con el fin de captar las ideas principales (la esencia) y lo que está pasando es un síntoma seguro de que se están beneficiando de la experiencia de lectura.

Waring (2014: 1) resume los consejos y las piezas de sabiduría antes mencionadas de la siguiente manera:

Los estudiantes deben elegir a los lectores que les gusta, leer con fluidez y rapidez y con niveles muy altos de comprensión. Los maestros no deben preocuparse de que un poco de nuevo idioma será alcanzado o aprendido. El objetivo es construir y consolidar la comprensión de los estudiantes del lenguaje a través de la fluidez y el disfrute. La lectura es personal. Al igual que con todas las áreas de estudio, hay diferentes habilidades e intereses dentro de la misma clase. Los maestros deben ser flexibles para permitir que los estudiantes lean a su propio nivel de habilidad, donde se sientan más cómodos. Sólo los propios aprendices saben qué es 'cómodo'. El papel del profesor es proporcionar orientación cuando los estudiantes seleccionan un material.

4.2. ¿ADAPTACIÓN O NO DE OBRAS LITERARIAS?

En este apartado, debemos abordar la cuestión que se nos planteaba al principio si los textos deben adaptarse a la hora de creación de actividades o bien deben de conservar su pureza literaria. Como decía en la introducción, no hay opinión unánime sobre este asunto y algunos teóricos como Pedraza Jiménez (1996) afirman que “los textos literarios de épocas pasadas han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser adaptados para evitar ese inconveniente”.

Sin embargo, Naranjo Pita (1999) considera que no es recomendable “reducir” ni “adaptar” los textos literarios. Afirma que hacer esto es “amputar” una parte de una obra de arte. Y, a partir de esta “intervención” sobre el texto, la creación literaria queda, inevitablemente, desvirtuada.

En la misma línea Marta Sanz Pastor (4: 2004) opina que las adaptaciones

[...] alienan el verdadero sentido de una lectura literaria: la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que, incluso, tiene una finalidad distinta [...], y, por tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo –tal vez, ni siquiera, como estímulo- de lo otro.

La reflexión de Sanz Pastor es muy elocuente, habla por sí sola. Ella considera que no es aconsejable “adaptar” los textos literarios, ya que, desde su punto de vista, la dificultad radica en la “tarea” que planteemos, y no en el texto en sí. Como podemos observar este asunto suscita opiniones para todos los gustos.

El empleo de textos dentro del aula de E/LE. En los primeros niveles, este puede ser, sin lugar a dudas, un recurso muy útil. En mi humilde opinión y en cuanto a mi juicio se refiere, como autor de este trabajo, filólogo inglés y previamente alumno de educación secundaria, puedo corroborar en primera persona que el uso de este tipo de textos adaptados es necesario, puesto que el escrito original es muy difícil de comprender y disfrutar estéticamente sino se tiene un nivel como mínimo C1-C2 y necesitamos una adaptación puesto que la terminología y el empleo de ciertas fórmulas se puede escapar de la comprensión y el manejo de los alumnos sino tienen este nivel. Pero la literatura adaptada no está tan mal, ya que, aunque algún elemento se pierda, “lo esencial” de la obra está ahí está ahí y se puede apreciar un sentido de satisfacción personal cuando se llega en cierta manera a los misterios que encierra la obra.

Es cierto y en determinados casos tal y como ha sostenido Sanz Pastor (2004: 4) en los argumentos que se han presentado anteriormente en cuanto a las creaciones literarias o la “forma”, ya que esta última está ligada al contenido y cualquier cambio efectuado como es lógico, altera el producto final, pero no su cohesión o la finalidad que queramos darle. Para evitar cualquier alteración del texto, sería conveniente que a medida que los alumnos vayan adquiriendo un mejor dominio de la lengua meta (C1-

C2), estos lean obras sin adaptar. Es como montar en bicicleta o nadar, primero vamos con una ayuda hasta que luego, pero nuestra cuenta nos podemos soltar fácilmente y avanzar.

Este tema como se puede ver tiene un gran grado polémica e incluso se podría aplicar al campo de las traducciones, pero no nos detendremos más en él, ya que el objeto de estudio son los textos narrativos aplicados al aula de español como lengua extranjera, lo único que hemos hecho, ha sido un acercamiento teórico al tema que queremos tratar.

5. UNIDAD DIDÁCTICA

5.1. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto se corresponde a una unidad didáctica, está diseñado para ser puesto en práctica en un centro educativo de Educación Secundaria en Londres, en cuyo plan de estudios figura como asignatura optativa y segunda lengua “español como Lengua Extranjera”. El grupo para el cual se ha preparado este trabajo es un alumnado muy diverso no exclusivamente británico, sino que también tenemos alumnado procedente de otros países como: Alemania, Holanda, Francia, Marruecos, Japón y Corea del Sur entre otros. En total 30 alumnos (chicos y chicas). Sus lenguas nativas son muy diversas a parte del alumnado británico, entre todos se comunican en inglés como lengua de contacto, pero además de esto desean adquirir conocimientos de la lengua y cultura españolas.

Por otra parte, las sesiones se desarrollarán en español, pues su competencia comunicativa en este idioma se corresponde con un nivel B2-C1 según el MCER. En cuanto a su edad, esta oscila entre los dieciséis y dieciocho años. El nivel de estudios tampoco es homogéneo: algunos alumnos, acaban de terminar la educación secundaria, otros el equivalente al Bachillerato español. La situación profesional no sigue un único patrón: varias de estas personas continuarán su camino hacia la universidad para conectar su formación con alguna filología hispánica, traducción e interpretación o estudios culturales y literarios, otras querrán obtener el equivalente al bachillerato.

A parte de los rasgos descriptores citados anteriormente, esta unidad didáctica surge por medio de la colaboración de los departamentos de filología hispánica e inglesa del mismo centro que, coincidiendo con el centenario de la muerte de Edgar Allan Poe junto con la publicación de sus cuentos y la posterior traducción del escritor argentino Julio Cortázar, pretenden hacer un pequeño homenaje a ambos escritores repasando algunos de sus cuentos más emblemáticos como: “El gato negro”, “La casa de Usher”, “Casa tomada”, “Autopista del sur” o “Las balas del diablo” entre otros.

En definitiva, lo que se pretende con este pequeño proyecto además de homenajear a ambos escritores es que los alumnos se acerquen no solo a la literatura

universal sino también española, que conozcan además de a los citados escritores y sus obras, que es el cuento corto dentro de los géneros literarios y la revolución que supuso en su momento. Pero no sólo se detendrán aquí los objetivos que persigue la unidad, sino que también como se ha esbozado en la parte teórica de este trabajo, a través de los materiales literarios se pretende que los alumnos fomenten su creatividad, su expresión, empatía con el otro y otras culturas, además de mejorar su nivel en las competencias de: lectura, escritura, comprensión oral y escrita en la lengua meta a conseguir: español como L2.

5.2. PLANTEAMIENTO, METODOLOGÍA, TEMPORALIZACIÓN, MATERIALES, OBJETIVOS, COMPETENCIAS, ROLES Y EVALUACIÓN

5.2.1. PLANTEAMIENTO

Este proyecto se considera una unidad didáctica dentro del material que estamos empleando, por lo que habrá actividades diversas de todo tipo. Al final de la unidad se propondrá la realización de una actividad cooperativa de carácter obligatorio sobre el centro de interés estudiado. Junto a estas actividades, y con carácter opcional, se propondrá a los alumnos la realización de una exposición por parejas sobre algún aspecto del cuento corto que les haya llamado a atención, o la creación de uno propio demostrando que poseen la creatividad y las capacidades anteriormente mencionadas. La realización de las tareas busca despertar el interés de los alumnos y fomentar su motivación, para lograr así un aprendizaje significativo, de manera que puedan trabajar los contenidos vistos en clase y que estos se vayan enlazando con los estudiados anteriormente. Además, se pretenden desarrollar los distintos elementos que forman la competencia comunicativa, así como practicar las distintas destrezas comunicativas.

5.2.2. METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

Para este proyecto tal y como se ha seguido a lo largo del curso escolar, se seguirá el enfoque basado en tareas además del método comunicativo en determinados momentos o sesiones, haciendo especial hincapié en las estrategias de aprendizaje, en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Para ello, y siguiendo a Zanón (1999), plantaremos una tarea final cooperativa para cada unidad

que actúe como motor de todo el trabajo. Antes de llegar a ella, el profesor introducirá brevemente la unidad, para posteriormente llevar a cabo distintos tipos de actividades posibilitadoras experienciales en las que se trabajen todos los aspectos necesarios de la competencia intercultural para que los estudiantes puedan realizar el producto final. Los contenidos de cada unidad se abordarán crítica pero respetuosamente, buscando empatizar con los miembros de la cultura meta. Finalmente, cada grupo compartirá su tarea final con el resto de compañeros.

Las actividades de la unidad, irán organizadas acorde a la distribución que se ha mencionado en el marco teórico previo de este trabajo⁸:

1. Actividades de prelectura
2. Actividades de lectura
3. Actividades de post-lectura

La temporalización de las mismas será de 7-8 sesiones aproximadamente con duración de hora de clase a lo largo de toda una semana o dos días más de la semana siguiente según las circunstancias previstas que pueden variar en función de otras causas ajenas al programa.

5.2.3 MATERIALES

Para la realización de la unidad se usarán una serie de materiales audiovisuales que serán proporcionados por el profesor. Estos materiales serán o bien directamente creados por el docente o bien diseñados por otros creadores, en cuyo caso se procederá a la adaptación de los mismos para que se ajusten a las necesidades específicas de los alumnos, mencionando siempre la autoría de estos materiales prestados. Los materiales se compondrán principalmente de documentos en papel (textos, imágenes...) y recursos audiovisuales (vídeos, canciones, presentaciones de diapositivas...). No se seguirá ningún libro de texto en particular.

⁸ Para más información, sobre esta organización de actividades, volver al apartado 4. “Vías de explotación de los distintos géneros literarios”.

5.2.4 OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Nos hemos centrado en todos los aspectos que recoge PCIC en cuanto Gramática, pronunciación, ortografía y funciones se refiere, desde lo estudiado anteriormente como lo que corresponde al nivel en el que nos encontramos con respecto a nuestros estudiantes B2-C1. También el enfoque estará puesto en todo lo que el PCIC y el MCEL consideran que todo alumno de ELE debe de saber en cuanto a géneros discursivos y producciones textuales, nociones generales o específicas, saberes culturales y comportamientos socioculturales, procesos de aprendizaje o habilidades y actitudes se refiere, pero destacamos los siguientes aspectos relativos a la unidad:

- Conocer y comparar la literatura universal y española como disciplina y género textual, en este caso el narrativo

- Conocer que es el cuento corto y sus principales autores.

- Revisión, uso y aprendizaje de los tiempos de pasado en español para narrar acontecimientos desde los más simples hasta los más complejos.

- Fomentar la curiosidad, el amor y el interés por la literatura, la lectura y sus diversos géneros.

- Revisión, uso y aprendizaje de las formaciones de palabras como adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios...

- Uso de los marcadores de tiempo en español.

- Fomentar la creatividad y la expresión y la comprensión del alumnado en todas sus destrezas: hablar, leer, escribir y escuchar correctamente en la lengua meta: español como L2.

- Fomentar el habla en público para prevenir efectos negativos a la hora de dar un discurso o narrar algún acontecimiento evitando así el sentimiento del ridículo.

- Conocer, respetar y tolerar los valores culturales que tanto la literatura como la lengua llevan integrados dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

5.2.5 ROLES DEL ALUMNADO Y EL PROFESIRADO

El papel del profesor tanto en este proyecto como para el resto del curso escolar será el de orientador, motivador y consejero de sus alumnos, organizador del aprendizaje, conocedor en profundidad de todos los aspectos de la Cultura que pretende enseñar, aprendiente de la cultura de sus estudiantes (dando así ejemplo sobre cómo interactuar con miembros de otras culturas), fomentador de la participación y del aprendizaje autónomo, y formador en valores de tolerancia y respeto.

Los papeles de los estudiantes serán los de descubridores e investigadores de los textos literarios y la lengua meta a lograr, a la cual se acercarán desde el respeto y la apertura de mente, juzgándola con neutralidad y comparándola con la suya nativa para así comprobar cómo ven el mundo por ellos mismos desde su propia lengua, cultura y literatura.

5.2.6. EVALUACIÓN

La evaluación⁹ será formativa y continua, centrada en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo no solo de juzgar los progresos de los alumnos sino de encontrar posibles disfunciones. Se prestará especial atención a las tareas dentro de la unidad y a la exposición voluntaria. También se tendrá en cuenta la participación en clase y la asistencia. No se realizará ningún examen, porque es un contenido dentro del programa de creación propia de ambos departamentos, no quiere decir que esté excluido como contenido, sino que algo de lo aprendido se le puede preguntar a los alumnos dentro de un examen global de la asignatura. Además, la evaluación también será docente, para valorando la idoneidad de su trabajo y detectar qué puede ser mejorado.

⁹ Para determinadas actividades los alumnos se evaluarán unos a otros, así como la labor docente del profesorado mediante rúbricas. Para ello, consultar la sección anexos.

6. ACTIVIDADES

6.6.1. DÍA 1 (SESIÓN 1)

1. En esta primera sesión el docente pondrá a los alumnos un video de YouTube que contiene “El gato negro” uno de los cuentos más populares de Edgar Allan Poe.



(Imagen del video de YouTube “El Gato Negro” de Edgar Allan Poe:

<https://www.youtube.com/watch?v=OY2SnWxD80I&t=413s>

Consultado el 10/07/2017)

La dramatización será escuchada sin subtítulos, no obstante, si se presentase alguna dificultad, estos serán activados. Los alumnos deben estar atentos en todo momento ya que, se deberá de responder por parejas a las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el autor del relato? ¿Lo conoces o has leído algo sobre él?
- Define quienes son los personajes principales del cuento
- ¿En qué persona está contado el cuento? ¿Crees que son la misma persona?
- ¿Identificas algún tiempo del pasado en español a lo largo de la narración?
- ¿Qué representa el “gato negro” en el cuento?
- ¿Estás de acuerdo con lo que pasa al final?
- Haz un pequeño resumen del relato con tus palabras.

Tras la dramatización y la respuesta a las preguntas al finalizar la escucha, el profesor procederá a explicar que es el cuento corto junto con uno de sus autores principales Edgar Allan Poe, de seguro que a muchos alumnos les suena el autor o algún relato. Se podrá dar lugar a un pequeño debate entre los alumnos y el profesor que permita el intercambio de ideas.

6.6.2. DÍA 2 (SESIÓN 2)

2. En este segundo día, el docente introducirá a otro de los escritores a los que esta programación va dedicada, Julio Cortázar. Para ello, utilizaremos las actividades proporcionadas por el profesor Marcelino Cotilla Vaca alojadas en Todoele: http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturapage=2&Actividad_id=58. Cogeremos el texto de Cortázar que él ha extraído directamente de la edición de *Bestiario* de 1956 en una versión para reconstruir y otra reconstruida acompañada de su audio alojado en Iboox: https://www.ivoox.com/casa-tomada-julio-cortazar-audios-mp3_rf_3381189_1.html

Cortázar, “Casa Tomada” (en *Bestiario*, 1956)

Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. Almorzábamos al mediodía, siempre puntuales; ya no quedaba nada por hacer fuera de unos platos sucios. Nos resultaba grato almorzar pensando en la casa profunda y silenciosa y cómo nos bastábamos para mantenerla limpia. A veces llegábamos a creer que era ella la que no nos dejó casarnos. Irene rechazó dos pretendientes sin mayor motivo, a mí se me murió María Esther antes que llegáramos a comprometernos. Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria

clausura de la genealogía asentada por nuestros bisabuelos en nuestra casa. Nos moriríamos allí algún día, vagos y esquivos primos se quedarían con la casa y la echarían al suelo para enriquecerse con el terreno y los ladrillos; o mejor, nosotros mismos la voltearíamos justicieramente antes de que fuese demasiado tarde.

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene no era así, tejía cosas siempre necesarias, tricotas para el invierno, medias para mi, mañanitas y chalecos para ella. A veces tejía un chaleco y después lo destejía en un momento porque algo no le agradaba; era gracioso ver en la canastilla el montón de lana encrespada resistiéndose a perder su forma de algunas horas. Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver madejas. Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.

Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia. Me pregunto qué hubiera hecho Irene sin el tejido. Uno puede releer un libro, pero cuando un pulóver está terminado no se puede repetirlo sin escándalo. Un día encontré el cajón de abajo de la cómoda de alcanfor lleno de pañoletas blancas, verdes, lila. Estaban con naftalina, apiladas como en una mercería; no tuve valor para preguntarle a Irene que pensaba hacer con ellas. No necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba plata de los campos y el dinero aumentaba. Pero a Irene solamente la entretenía el tejido, mostraba una destreza maravillosa y a mi se me iban las horas viéndole las manos como erizos plateados, agujas yendo y viniendo y una o dos canastillas en el suelo donde se agitaban constantemente los ovillos. Era hermoso.

Cómo no acordarme de la distribución de la casa. El comedor, una sala con gobelinos, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte mas retirada, la que mira hacia Rodríguez Peña. Solamente un pasillo con su maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera donde había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el living central, al cual comunicaban los dormitorios y el pasillo. Se entraba a la casa por un zaguán con mayólica, y la puerta cancel daba al living. De manera que uno entraba por el zaguán, abría la cancel y pasaba al living; tenía a los lados las puertas de

nuestros dormitorios, y al frente el pasillo que conducía a la parte mas retirada; avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y mas allá empezaba el otro lado de la casa, o bien se podía girar a la izquierda justamente antes de la puerta y seguir por un pasillo mas estrecho que llevaba a la cocina y el baño. Cuando la puerta estaba abierta advertía uno que la casa era muy grande; si no, daba la impresión de un departamento de los que se edifican ahora, apenas para moverse; Irene y yo vivíamos siempre en esta parte de la casa, casi nunca íbamos más allá de la puerta de roble, salvo para hacer la limpieza, pues es increíble como se junta tierra en los muebles. Buenos Aires será una ciudad limpia, pero eso lo debe a sus habitantes y no a otra cosa. Hay demasiada tierra en el aire, apenas sopla una ráfaga se palpa el polvo en los mármoles de las consolas y entre los rombos de las carpetas de macramé; da trabajo sacarlo bien con plumero, vuela y se suspende en el aire, un momento después se deposita de nuevo en los muebles y los pianos.

Lo recordaré siempre con claridad porque fue simple y sin circunstancias inútiles. Irene estaba tejiendo en su dormitorio, eran las ocho de la noche y de repente se me ocurrió poner al fuego la pavita del mate. Fui por el pasillo hasta enfrentar la entornada puerta de roble, y daba la vuelta al codo que llevaba a la cocina cuando escuché algo en el comedor o en la biblioteca. El sonido venía impreciso y sordo, como un volcarse de silla sobre la alfombra o un ahogado susurro de conversación. También lo oí, al mismo tiempo o un segundo después, en el fondo del pasillo que traía desde aquellas piezas hasta la puerta. Me tire contra la pared antes de que fuera demasiado tarde, la cerré de golpe apoyando el cuerpo; felizmente la llave estaba puesta de nuestro lado y además corrí el gran cerrojo para más seguridad.

Fui a la cocina, calenté la pavita, y cuando estuve de vuelta con la bandeja del mate le dije a Irene:

-Tuve que cerrar la puerta del pasillo. Han tomado parte del fondo.

Dejó caer el tejido y me miró con sus graves ojos cansados.

-¿Estás seguro?

Asentí.

-Entonces -dijo recogiendo las agujas- tendremos que vivir en este lado.

Yo cebaba el mate con mucho cuidado, pero ella tardó un rato en reanudar su labor. Me acuerdo que me tejía un chaleco gris; a mi me gustaba ese chaleco. Los primeros días nos pareció penoso porque ambos habíamos dejado en la parte tomada muchas cosas que queríamos. Mis libros de literatura francesa, por ejemplo, estaban todos en la biblioteca. Irene pensó en una botella de Hesperidina de muchos años. Con frecuencia (pero esto solamente sucedió los primeros días) cerrábamos algún cajón de las cómodas y nos mirábamos con tristeza.

-No está aquí.

Y era una cosa mas de todo lo que habíamos perdido al otro lado de la casa.

Pero también tuvimos ventajas. La limpieza se simplificó tanto que aun levantándose tardísimo, a las nueve y media por ejemplo, no daban las once y ya estábamos de brazos cruzados. Irene se acostumbró a ir conmigo a la cocina y ayudarme a preparar el almuerzo. Lo pensamos bien, y se decidió esto: mientras yo preparaba el almuerzo, Irene cocinaría platos para comer fríos de noche. Nos alegramos porque siempre resultaba molesto tener que abandonar los dormitorios al atardecer y ponerse a cocinar. Ahora nos bastaba con la mesa en el dormitorio de Irene y las fuentes de comida fiambre.

Irene estaba contenta porque le quedaba mas tiempo para tejer. Yo andaba un poco perdido a causa de los libros, pero por no afligir a mi hermana me puse a revisar la colección de estampillas de papa, y eso me sirvió para matar el tiempo. Nos divertíamos mucho, cada uno en sus cosas, casi siempre reunidos en el dormitorio de Irene que era más cómodo. A veces Irene decía:

-Fijate este punto que se me ha ocurrido. ¿No da un dibujo de trébol?

Un rato después era yo el que le ponía ante los ojos un cuadradito de papel para que viese el mérito de algún sello de Eupen y Malmédy. Estábamos bien, y poco a poco empezábamos a no pensar. Se puede vivir sin pensar.

(Cuando Irene soñaba en alta voz yo me desvelaba en seguida. Nunca pude habituarme a esa voz de estatua o papagayo, voz que viene de los sueños y no de la garganta. Irene decía que mis sueños consistían en grandes sacudones que a veces hacían caer el cobertor. Nuestros dormitorios tenían el living de por medio, pero de noche se escuchaba cualquier cosa en la casa. Nos oíamos respirar, toser, presentíamos el ademán que conduce a la llave del velador, los mutuos y frecuentes insomnios.

Aparte de eso todo estaba callado en la casa. De día eran los rumores domésticos, el roce metálico de las agujas de tejer, un crujido al pasar las hojas del álbum filatélico. La puerta de roble, creo haberlo dicho, era maciza. En la cocina y el baño, que quedaban tocando la parte tomada, nos poníamos a hablar en voz mas alta o Irene cantaba canciones de cuna. En una cocina hay demasiados ruidos de loza y vidrios para que otros sonidos irrumpan en ella. Muy pocas veces permitíamos allí el silencio, pero cuando tornábamos a los dormitorios y al living, entonces la casa se ponía callada y a media luz, hasta pisábamos despacio para no molestarnos. Yo creo que era por eso que de noche, cuando Irene empezaba a soñar en alta voz, me desvelaba en seguida.)

Es casi repetir lo mismo salvo las consecuencias. De noche siento sed, y antes de acostarnos le dije a Irene que iba hasta la cocina a servirme un vaso de agua. Desde la puerta del dormitorio (ella tejía) oí ruido en la cocina; tal vez en la cocina o tal vez en el baño porque el codo del pasillo apagaba el sonido. A Irene le llamo la atención mi brusca manera de detenerme, y vino a mi lado sin decir palabra. Nos quedamos escuchando los ruidos, notando claramente que eran de este lado de la puerta de roble, en la cocina y el baño, o en el pasillo mismo donde empezaba el codo casi al lado nuestro.

No nos miramos siquiera. Apreté el brazo de Irene y la hice correr conmigo hasta la puerta cancel, sin volvernos hacia atrás. Los ruidos se oían más fuerte pero siempre sordos, a espaldas nuestras. Cerré de un golpe la cancela y nos quedamos en el zaguán. Ahora no se oía nada.

-Han tomado esta parte -dijo Irene. El tejido le colgaba de las manos y las hebras iban hasta la cancela y se perdían debajo. Cuando vio que los ovillos habían quedado del otro lado, soltó el tejido sin mirarlo.

-¿Tuviste tiempo de traer alguna cosa? -le pregunté inútilmente.

-No, nada.

Estábamos con lo puesto. Me acordé de los quince mil pesos en el armario de mi dormitorio. Ya era tarde ahora.

Como me quedaba el reloj pulsera, vi que eran las once de la noche. Rodeé con mi brazo la cintura de Irene (yo creo que ella estaba llorando) y salimos así a la calle. Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla. No fuese que algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada.

La actividad irá organizada de la siguiente manera:

Explotación auditiva:

-Los alumnos escuchan la parte final del cuento, a partir de "No nos miramos siquiera". Por parejas escriben el resto de la historia, de modo que todos los detalles del final tengan sentido.

-A continuación, leen su versión al resto de la clase.

- Escuchan el relato completo.

-¿Qué diferencias observan con su versión?

- ¿Qué hubiera pasado si los hermanos hubieran afrontado el peligro y no hubieran renunciado a vivir en la casa? Expresa tu opinión contando con que lo que planteas es una hipótesis irrealizable, ya que la realidad de lo que pasó ya la conocemos.

Explotación de lectura:

-Los alumnos leen el principio y el final del cuento y escribe la parte central, sirviéndose del documento adjunto.

-La entregan al profesor, cuya labor de revisión de los textos será acerca de problemas de cohesión entre las partes originales y las que el alumno ha plantado. Tal revisión se puede plantear en grupo o individualmente, según lo exija el grupo o el desarrollo de las clases.

-En un segundo momento se puede proponer la lectura completa, o bien la audición del texto y el comentario en gran grupo de los distintos desarrollos.

Aspectos culturales:

- Sobre la siguiente frase, ¿de qué otra forma se podría expresar lo mismo?

“Pero es de la casa que me interesa hablar”.

-¿Por qué dice que desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina? (Descubrimos a los alumnos que desde 1930 hasta 1943 Argentina sufre una serie de Golpes de Estado militares, por lo que se impone un sistema de “no importaciones”)

6.6.3. DÍAS 3-4 (SESIONES 3-4)

6.6.3.1. PRIMERA PARTE

En primer lugar, el docente anticipará y explicará alrededor de 15-20 minutos el proyecto final que los alumnos deben exponer y entregar en clase. Este proyecto será evaluado tanto por los compañeros como con el profesor, ya que será un trabajo final que contará sobre 1 punto para aprobar la asignatura. Dicho trabajo, consistirá en que a partir de diversos fragmentos de relatos de Edgar Allan Poe o Julio Cortázar que se le entregarán al azar a cada alumno, este debe construir a partir de dicho fragmento su propio relato ayudándose de su propia imaginación y creatividad además del uso de todos los tiempos que hayan aprendido en español hasta ahora incluidos los del pasado que es lo que más se trabaja en este tipo de escritos. Si hay algún problema de vocabulario con los fragmentos, una vez repartidos el profesor resolverá y atenderá todas las dudas que puedan seguir.

Esta exposición será por parejas y para ello los alumnos pueden documentarse tanto de sus propios libros, los propios autores u otros del género en internet, además de seguir toda la estructura “poediana” o “cortezariana” que un cuento de este tipo debe tener. El cuento debe de ser también entregado en soporte escrito junto con la presentación para que el profesor lo pueda evaluar.

Para la exposición, que no debe durar más de 10-15 minutos por pareja los alumnos pueden utilizar powerpoint, prezi o cualquier otro soporte que ellos consideren

oportuno, pueden incluso hasta crear su propio video relatado el cuento o teatralizando el mismo. Esta exposición como se ha dicho anteriormente será evaluada 10 por rúbricas una para el profesor y otra para el alumnado cuya nota conjunta y el escrito será el punto final que se sumará a la nota final de la asignatura.

Algunos recursos útiles para el trabajo:

<https://pequenaspalabrasgrandescuentos.wordpress.com/2016/03/23/tecnicas-narrativas-edgar-allan-poe/>

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/poe.htm>

<https://jdo Byrneescritura.wordpress.com/2014/10/04/cortazar-cuentos/>

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cortazar.htm>

Ejemplos de fragmentos que se repartirán al alumnado:

“Permitidme que, por el momento, me llame a mí mismo William Wilson. Esta blanca página no debe ser manchada con mi verdadero nombre. Demasiado ha sido ya objeto del escarnio, del horror, del odio de mi estirpe. Los vientos, indignados, ¿no han esparcido en las regiones más lejanas del globo su incomparable infamia? ¡Oh proscrito, oh tú, el más abandonado de los proscritos! ¿No estás muerto para la tierra? ¿No estás muerto para sus honras, sus flores, sus doradas ambiciones? Entre tus esperanzas y el cielo, ¿no aparece suspendida para siempre una densa, lúgubre, ilimitada nube?” (Poe, 2009).

“La enfermedad de Madeline había burlado durante mucho tiempo la ciencia de sus médicos. Una apatía permanente, un agotamiento gradual de su persona y frecuentes aunque transitorios accesos de carácter parcialmente cataléptico eran el diagnóstico insólito. Hasta entonces había soportado con firmeza la carga de su enfermedad, negándose a guardar cama; pero, al caer la tarde de mi llegada a la casa, sucumbió (como me lo dijo esa noche su hermano con inexpresable agitación) al poder aplastante del destructor, y supe que la breve visión que yo había tenido de su persona sería probablemente la última para mí, que nunca más vería a Madeline, por lo menos en vida” (Poe, “La caída de la casa Usher”, 2009).

¹⁰ Para ver las rúbricas, consultar anexos.

“Lo que había tomado por una pareja se parecía mucho más a un chico con su madre, aunque al mismo tiempo me daba cuenta de que no era un chico con su madre, de que era una pareja en el sentido que damos siempre a las parejas cuando las vemos apoyadas en los parapetos o abrazadas en los bancos de las plazas. Como no tenía nada que hacer me sobraba tiempo para preguntarme por qué el muchachito estaba tan nervioso, tan como un potrillo o una liebre, metiendo las manos en los bolsillos, sacando en seguida una y después la otra, pasándose los dedos por el pelo, cambiando de postura, y sobre todo por qué tenía miedo, pues eso se lo adivinaba en cada gesto, un miedo sofocado por la vergüenza, un impulso de echarse atrás que se advertía como si su cuerpo estuviera al borde de la huida, conteniéndose en un último y lastimoso decoro” (Cortázar, “Las babas del diablo”, 2004).

“A las dos monjitas del 2HP les hubiera convenido tanto llegar a Milly-la-Fôret antes de las ocho, pues llevaban una cesta de hortalizas para la cocinera. Al matrimonio del Peugeot 203 le importaba sobre todo no perder los juegos televisados de las nueve y media; la muchacha del Dauphine le había dicho al ingeniero que le daba lo mismo llegar más tarde a París pero que se quejaba por principio, porque le parecía un atropello someter a millares de personas a un régimen de caravana de camellos.” (Cortázar, “Autopista del sur”, 2016).

La evaluación y puntuación quedará reflejada de la siguiente manera:

-0.33: cuento escrito y presentación

-0.33: rúbrica profesor

-0.33: rúbrica alumnado

-Total: 1 punto

6.6.3.2. SEGUNDA PARTE

En esta parte de la sesión si da tiempo, sino se continuará al día siguiente, se empezará una tanda de ejercicios conectados con textos de uno de estos dos autores para profundizar más en su figura literaria y comprender más aspectos culturales y lingüísticos sobre otras variedades del español como lengua extranjera, ya que, dependiendo donde se hable para cuyo caso Cortázar es un gran exponente.

Para esta sesión, retomaremos a Cortázar, pero a través de su gran novela *Rayuela*. Para ello el profesor repartirá a los alumnos o hará uso de la sala de informática TIC si el centro dispone de una, de las fotocopias que contienen las actividades propuestas por el profesor José Rovira Collado de la Universidad de Salerno (Italia) “Jugar a la Rayuela con Cortázar”. Alojadas en la web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_04_IencuentroELE/2005_ESP_04_02Leal.pdf?documentId=0901e72b80e4cdc3

6.6.4. DÍAS 5-6 (SESIONES 5-6)

Esta actividad propia se titula “El caso”¹¹. Esta actividad puede llevar una sesión o dos.

Basada en el cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, el profesor primero pondrá a los alumnos en situación escuchando el cuento narrado: https://www.ivoox.com/corazon-delator-edgar-allan-poe-audios-mp3_rf_103047_1.html

Posteriormente y haciendo uso de la técnica llamada “role- play”, el profesor dividirá y mezclará a los alumnos en grupos de 4 como máximo entregándoles las siguientes cosas

-Un recorte de periódico con los datos del crimen que se saben hasta ahora.

-Un folio en blanco para dibujar. Pedirá previamente al desarrollo de la actividad también a los alumnos que se traigan materiales de dibujo.

-Confesiones de un asesino, en él se detallarán todas las confesiones y como lo hizo el asesino del cuento de Edgar Allan Poe.

-A los alumnos que no se les entregue nada, el profesor les indicará que cojan un papel o libreta para anotar, ya que tendrán un rol “especial” (este será el papel de periodista).

-Policía: Será uno de los alumnos que hagan preguntas a los testigos y al asesino (otros alumnos) sobre el crimen ocurrido en el relato. Deberá averiguar con las pistas que reciba quien es el asesino.

-Testigo: Será otro de los alumnos dentro del grupo que deberá contar utilizando todos los tiempos de pasado en español y con ayuda del recorte de periódico más su improvisación, todo lo que ha podido suceder para cometer el crimen, pero desde su

¹¹ Para ver el material consultar también anexos.

propia perspectiva: quien mató a quien, donde ocurrió el suceso, quienes estuvieron implicados etc...

-Dibujante: Será otro de los alumnos que dibujará y describirá como mejor pueda todo lo que los testigos van contándole y el periodista va recabando sobre pistas del asesino.

-Sospechoso/asesino: Será el alumno que verdaderamente hay cometido los crímenes y con la ayuda de los tiempos de pasado del español deberá argumentar a su favor todas las circunstancias posibles que lo desvinculen del crimen.

Todas estas averiguaciones y cada alumno con su respectivo papel se llevarán a cabo durante los primeros treinta minutos de clase. Cuando los alumnos ya hayan averiguado y formulado todas las pesquisas, y el profesor lo haya supervisado el tiempo se parará y cada uno de los periodistas junto con los dibujantes nos relatarán y recrearán la escena y quien fue el culpable.

6.6.5. DÍAS 7-8 (SESIONES 7-8)

En estas últimas sesiones se expondrán los trabajos de los alumnos y se evaluarán tanto por el profesor como por los alumnos con las rúbricas y la calidad de los textos ya indicado anteriormente.

7. CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar, debo decir que este trabajo de fin de máster me ha resultado muy útil para aprender y concebir la importancia que los materiales literarios tienen en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, ya sea inglés o español ya que, como se ha recalcado varias veces en este trabajo, no son simples materiales de culto que muestren un uso muy particular y limitado de la lengua española o de otro tipo a unos pocos sólo sirviendo como modelo sobre cómo se debe escribir y expresarse en la lengua meta a conseguir. Por este mismo particular, se pueden encontrar diversos tipos de texto en cuanto a género y clase se refiere (novela, ensayo, poesía, teatro...) y además, la literatura en clase tiene diversas utilidades como se ha podido comprobar. Por un lado, refuerzan y reactivan todo el conocimiento previo que un alumno tiene del mundo que le rodea, del lenguaje de todo lo que sabe hasta ahora. Por otro, los textos literarios pueden aportar mucha información no sólo del autor con la obra y sus intenciones, sino que también nos permite conocer los gustos de los alumnos, saber cómo piensan, cómo actúan, que sienten y dotarles de una posición crítica.

La literatura española o universal abre muchas puertas, tantas como nuestra mente y nosotros mismos deseemos abrir. También se ha demostrado que la literatura es un gran vehículo que ayuda a los alumnos a leer mejor y a expresarse en público venciendo ese llamado “miedo al ridículo”.

No por ello como hemos visto, la literatura no es una disciplina ajena a la polémica, diversos escritores y teóricos han debatido y debatirán eternamente sobre el uso que se le debe de dar a estos materiales didácticos: como simples muestras de una forma muy particular de la expresión escrita y registro de la interacción oral presente en una lengua sin adulterar y que el alumno se las arregle con un texto incomprendible porque si no se está destrozando su pureza y para lo que este fue creado. O particularmente, como ya he manifestado en apartados concretos del trabajo me inclino a favor de las adaptaciones ya que como profesores necesitamos hacer que nuestros alumnos adquieran conocimientos de la manera más fácil y accesible posible y para ello

tenemos que llegar con lo que conocen, no a través del idioma de una persona del siglo XIII que no puedan entender y si no entienden lo más básico el alumnado junto con su aprendizaje se pierden y estacan irremediabilmente.

Dicho lo cual, quisiera agradecer a mi tutor y a todo el equipo y tribunal del máster la posibilidad de dejarme dar este enfoque personal en la parte didáctica ya que no quería renunciar a uno de los que a mi juicio es uno de los grandes autores de la literatura de terror universal que en mi licenciatura en filología inglesa tuve la oportunidad de estudiar en profundidad porque siempre me gustó de joven y a su vez poder compaginarlo con otro maestro de las letras españolas argentinas que fue su traductor y que siguió sus pasos: Julio Cortázar. Para mí, ha sido muy grato poder mostrar y hace todo este recorrido tan personal.

8. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Fuentes primarias

- Cortázar, Julio (2016). *Bestiario*. Madrid, Contemporánea.
- Cortázar, Julio (2016). *Final de juego*. Madrid, Contemporánea.
- Cortázar, Julio (2016). *Rayuela*. Madrid, Contemporánea.
- Cortázar, Julio. (2004). *Las armas secretas*. Madrid, Letras Hispánicas.
- Cortázar, Julio. (2016). *Todos los fuegos del fuego*. Barcelona, Edhasa Literaria.
- Poe Edgar, Allan (2009). *Cuentos completos*. Barcelona, Edhasa Literaria.

Fuentes Secundarias

- Aguiar e Silva, V. M.: *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980.
- Artuñedo Guillén, Belén y Teresa González Sáinz (1996): “Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE”. En: M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (coords.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. León, 5-7 de octubre de 1995. León, Universidad de León, 1996, págs. 169-176. [En línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0168.pdf. Consultada el 24/07/17]
- Bremond, Claude (1973). *Logique du récit*, París, Seuil.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Collado Rovira José (2005). “Jugando a la Rayuela con Cortázar”. *Literatura y ELE*. [En línea http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=14 Consultada el 10/07/17]
- Cotilla Vaca, Marcelino (s.a.). “Jugar con la literatura en clase de E/LE: Actividades con "Casa tomada" de Julio Cortázar”. [En línea http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturapage=2&Actividad_id=58 Consultada el 10/07/17]

- Hans Robert Jauss, (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid: Taurus.
- Ivoox. (2014). “Audios de los cuentos” [En línea “Casa tomada”]: https://www.ivoox.com/casa-tomada-julio-cortazar-audios-mp3_rf_3381189_1.html “El Corazón delator” https://www.ivoox.com/corazon-delator-edgar-allan-poe-audios-mp3_rf_103047_1.html Consultados el 10/07/2017]
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca nueva.
- Khemais Jounini (2007). “El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, págs. 149-176 [En línea. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110149A/18965> [Consultada el 24/07/17]
- Marco Común europeo de las lenguas. Instituto Cervantes. [En línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ consultada el 10/07/17
- Miquel Lourdes y Neus Sans (2004). “El componente cultural”. *Revista Redele*, 0, págs 1-13 [En línea. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf> . Consultada el 10/07/2017/]
- Ortega Ruiz, Ana María y Francisco Melguizo Alonso (1994). “Taller de relatos”. En: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (coords.). *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, Unicaja-ASELE, 1994, págs. 253-262 [En Línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0251.pdf. Consultada el 10/07/17]
- Pérez Martínez, Jorge (2015). *Oscar Wilde´s Graded readers and their exploitation in obligatory and post-obligatory secondary education* [Trabajo de fin de máster], Universidad de Jaén.
- Santamaría Moleres, Laura (2000): “Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios”. En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tomo II*. Cádiz, Universidad de Cádiz, págs. 647-654 [En línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0643.pdf. Consultada el 10/07/17]

- Sanz Pastor, Marta (2004): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. [En línea
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/muni_ch_2004-2005/02_sanz.pdf. Consultada el 10/07/17]
- Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998). “La literatura en la clase de español para extranjeros”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pág. 62 [En línea
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf. Consultada el 10/07/17]
- Poe Edgar, Allan (2013). “El gato negro”. Vídeo de YouTube [En línea
<https://www.youtube.com/watch?v=OY2SnWXd80I>. Consultado el 10/07/17]
- Palay, Sergio. (2013). “Creación de un recorte de periódico falso” [En línea
<https://sergiopalay.wordpress.com/2013/08/24/crear-un-recorte-de-periodico-falso/> Consultada el 10/07/17].
- Propp, Vladimir (1974) *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- Reinoso Hernández, Francisco Luis (2000): «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje», *Universidad del Pinar del Río*, LI, 1, págs. 1-13 [En línea
<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 10/07/17].
- Ruiz Cecilia, Raúl y Juan Ramón Guijarro Ojeda (2005): “Prácticas para el desarrollo de la expresión escrita en Español Lengua Extranjera”. En: Montoya Ramírez, M^a Isabel (ed.). *Enseñanza de la lengua y cultura españolas a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, págs. 109-126. [En línea
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11197>. Consultada el 10/07/17]
- Roberts, Rachel. (2014). “Authentic or Graded, Is there a Middle Way?” [En línea
<https://elt-resourceful.com/2014/02/27/authentic-or-graded-is-there-a-middle-way/>. Consultada el 10/07/2017]
- Widdowson, H.G. (1993). *Practical stylistics. An approach to poetry*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

- Waring, Rob (2001). “Writing Graded Readers” [En línea:
http://www.robwaring.org/papers/Writing_graded_reader.doc [Consultada el
10/07/17]
- Waring, Rob (2014). “What are Graded Readers?” y “Graded Readers’ Books Choice”.
[En línea:
http://www.robwaring.org/er/Graded_readers/what_are_graded_readers.htm
http://www.robwaring.org/er/Graded_readers/Using_GRS.htm. Consultadas el
10/07/17]
- Zanón, J. (Comp.) (1999), *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

9. ANEXOS

9.1. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL

	<i>Atributos Sujetos a Evaluación</i>	<i>Puntaje</i>					<i>%</i>
		1	2	3	4	5	
PRESENTACIÓN	Presentación personal - Aseo personal						10
	Arte, organización y limpieza de los materiales de apoyo						
	Calidad de los materiales						
MEDIOS Y/O MATERIALES DE APOYO	Uso de medios técnicos de proyección						10
	Uso de medios gráficos caseros (papelógrafos, rotafolios, maquetas, muestras a escala)						
	Utilización del pizarrón						
	Hace ejemplificaciones interactuando con el auditorio						
DOMINIO DEL TEMA	Grado de profundidad en la investigación						40
	Seguridad y Dominio de conceptos claves						
	Habilidad para responder/resolver interrogantes						
	Capacidad de Síntesis						
ORDEN METODOLÓGICO	Preámbulo o Introducción al tema						20
	Desarrollo del tema						
	Conclusiones y/o sugerencias prácticas						

(Rúbrica del profesor)

Nombre:

Presentación que me ha gustado:

Compañero:

	SI	NO	OBSERVACIONES
¿Me ha gustado la presentación?			
¿Me ha resultado útil y original la presentación?			
¿He aprendido más sobre otras culturas?			
¿Había palabras difíciles o incomprensibles?			
¿Eran correctos los recursos empleados por el compañero en la exposición?			
¿Debe mejorar?			

(Rúbrica alumno)

9.2. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD “EI CASO”

9.2.1. CONFESIONES DE UN ASESINO



(Imagen del asesino: Fuente:

http://cdn2.salud180.com/sites/default/files/styles/medium/public/field/image/2014/06/asesino__0.jpg . Fecha de consulta: 10/07/17)

- Soy una persona muy nerviosa pero no estoy loco, sólo tengo los sentidos muy agudizados.
- Apreciaba al viejo, pero no me gustaba ese ojo que tenía, parecía un buitre y me ponía muy nervioso.
- Pasen, pasen, tomen asiento. El viejo se encuentra de viaje solo estoy yo solo. Estoy también muy consternado y preocupado por su desaparición.
- El asesino de repente mientras los policías le siguen preguntando, empieza a ponerse muy nervioso.
- Como pueden ver...vivimos en una casa muy modesta y humilde: Solo la entrada, un baño, la cocina y los dormitorios. El viejo solía sentarse siempre en este sillón orejero rojo era su favorito para estar junto al fuego.
- ¡Oigo, ruidos, oigo los latidos del corazón!
- ¡No lo aguanto más! Debo confesarlo: ¡Yo maté al viejo!
- No soportaba más ese ojo de buitre que tenía y decidí arrancárselo tras matarlo, posteriormente decidí descuartizar el cuerpo y escondí todas sus partes por la casa ¿Dónde creen que las escondí? Justamente donde están pisando.

9.2.1. RECORTE DE PERIÓDICO



(Recorte de periódico creado con:

<https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>. Fecha de creación: 10/07/17)