

# El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso

Khemais JOUINI

King Saud University  
Khemais\_jouini@yahoo.es

Recibido: marzo 2007

Aceptado: diciembre 2007

## RESUMEN

Los textos literarios revelan ser un instrumento didáctico de amplias posibilidades. Es un hecho fácilmente notable que cuando se utilizan, habitualmente se viene trabajando solamente la gramática. En este artículo queremos reflexionar sobre la manera más conveniente de utilizar el texto literario en una clase de español como lengua extranjera, presentando un inventario de actividades que fomentan el desarrollo de las cuatro destrezas y la atención a las formas lingüísticas de un modo integrado. En clases de lengua, pues, al acompañar el estudio de ciertos aspectos gramaticales con ejercicios prácticos de lectura, análisis, conversación, reflexión y escritura permite potenciar el aprendizaje de la lengua en distintos niveles. En este marco presentamos dos modelos de explotación didáctica que contemplan el uso del texto literario como trampolín para la práctica comunicativa de la lengua. Con ello pretendemos acercarnos a la sistematización de experiencias didácticas basadas en textos literarios en la clase de E/LE.

**Palabras clave:** Didáctica E/LE, texto literario, explotación, propuestas, modelos de uso.

## The literary text in the class of E / LE: Proposals and use models

## ABSTRACT

Literary texts reveal to be a didactic instrument of wide possibilities, but they are usually exploited only from the point of view of grammar. This article examines the most convenient way of using literary texts in a class of Spanish as a Foreign Language and presents an inventory of activities that promote the development of the linguistic aspects within the four language skills in integrative way. Thus, incorporating/integrating the teaching of certain grammatical aspects within practical exercises of reading, analysis, conversation, reflection and writing will reinforce the learning of the language in different levels. To illustrate this, we present two examples of didactic exploitation that use the literary text as a means for communicative use of language. We hope this proposal will encourage the generalization of these didactical practices based on literary texts in classes of Spanish as a Foreign Language.

**Key words:** Didactics S/FL, literary text, exploitation, proposal, use models.

## Le texte littéraire dans la classe E/LE : Propositions et modèles pratiques

### RÉSUMÉ

Les textes littéraires révèlent être un instrument didactique de vastes possibilités. C'est un fait facilement remarquable que quand ils sont utilisés, d'habitude on travaille la grammaire seulement. Dans cet article, nous voulons réfléchir sur la manière la plus appropriée d'utiliser le texte littéraire dans une classe d'Espagnol Langue Etrangère, en présentant un inventaire d'activités qui favorisent le développement des quatre habiletés communicatives en prêtant attention aux différentes formes linguistiques d'une manière intégrée. Dans les classes de langue, donc, en accompagnant l'étude de certains aspects grammaticaux avec des exercices pratiques de lecture, d'analyse, de conversation, de réflexion et d'écriture, cela permet de renforcer l'apprentissage de la langue à différents niveaux. Dans ce cadre nous présentons deux modèles d'exploitation didactique qui considèrent l'utilisation du texte littéraire comme tremplin pour la pratique communicative de la langue. De cette façon, nous espérons que cette proposition encouragera la systématisation de ces pratiques didactiques basées sur les textes littéraires dans les classes de l'Espagnol Langue Etrangère.

**Mots clés:** Didactique E/LE, texte littéraire, exploitation, propositions, modèles d'utilisation.

**SUMARIO:** Introducción, 1. El texto literario como potencial didáctico. 2. Criterios de selección. 3. Propuestas de actividades. 3.1. Análisis lingüístico. 3.2. Desarrollo de las destrezas comunicativas. 4. Modelos de uso y explotación didáctica. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

### INTRODUCCIÓN

Nadie duda a estas alturas de la notable transformación de los métodos de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera y de la importancia de la introducción de los textos literarios como material didáctico que ofrece muchas posibilidades de trabajo tanto para profesores como para aprendices. Un pequeño recorrido comparativo de los manuales de E/LE pone en evidencia la presencia cada vez mayor del texto literario como recurso didáctico<sup>1</sup>, después de un largo tiempo de exclusión de las aulas o de una presencia limitada a un “mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad” (Naranjo Pita, 1999, 7)<sup>2</sup>, y tímida, es

---

<sup>1</sup> Quintana (1993, 92) alude a esta situación diciendo que “si hasta finales de la década de los sesenta la actitud general era de rechazo a la inclusión de textos literarios en los *syllabus*, creo que actualmente el péndulo se escora hacia el otro lado.”

<sup>2</sup> Señalando la misma situación para el uso de textos poéticos en la clase de E/LE (1997, 17) Acquaroni afirma que “el poema tiende a presentarse como un mero trazo ornamental o

decir, relacionada con un determinado tipo de actividades como la ejercitación de los signos de puntuación o de la acentuación, o como instrumento en la clase de cultura, ilustrando aquellos elementos típicos de la sociedad que se pretenden introducir; sin embargo, en otros casos no aparece la intención con la que un texto ha sido incluido. Dicha exclusión se debe esencialmente a la falsa creencia de la inutilidad o inadecuación del texto literario, debido a su complejidad lingüística, para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Creemos que la razón de ello es la confusión que se hace entre Literatura, en su sentido más amplio como estudio de autores, obras, géneros, corrientes y épocas, y el texto literario como muestra viva de la lengua meta. Por otra parte, tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (2000, 486), “la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia”.

En el presente trabajo queremos reflexionar, tal y como queda constatado en el título, sobre la importancia del texto literario en la clase de E/LE, en especial cuando se trata de grupos de niveles avanzado y superior, y las posibilidades que ofrece en tanto que recurso didáctico más para complementar el proceso de aprendizaje y adquisición del español en sus diferentes vertientes. Además exponemos un inventario de las posibles actividades y manipulaciones de los textos literarios para extraer de ellos todo su potencial de material lingüístico. Estas propuestas se insertan dentro de un marco que contempla el uso del texto literario como trampolín para la práctica comunicativa de la lengua. Dichas propuestas, sin embargo, no son recetas cerradas de cómo enfocar el proceso. Exponemos estas propuestas más como ideas susceptibles de adaptación y ampliación por parte de los docentes que como propuestas terminantes y estrictas.

## **1. EL TEXTO LITERARIO COMO POTENCIAL DIDÁCTICO**

Toda la bibliografía consultada coincide, más o menos, en destacar la eficacia de los textos literarios en la adquisición del español como lengua extranjera. Esta revalorización “radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario” (Naranjo Pita, 1999, 8). Romero Blázquez (1998, 380) señala que “un fragmento

---

cultural, justificado sólo desde un punto de vista temático y generalmente al final de la unidad quedando así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación, no llega nunca a realizarse en clase.”

literario significa un recurso óptimo en el aprendizaje de la lengua meta”. Por su parte Almansa Monguilot (1999, 5) postula que “son muchas las razones que abogan por su utilización sistemática y muestran su rentabilidad como recurso didáctico y como instrumento para la formación del individuo”. Pedraza Jiménez (1998, 61) defiende también la presencia constante de la literatura en las clases de lengua, “no por la literatura en sí misma, sino porque los textos creativos son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar”. Sitman y Lerner (1994, 231) concluyen su trabajo afirmando que “la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural”.

Estas consideraciones son suficientes para subrayar que la explotación de textos literarios ofrece varias experiencias para poner en práctica la lengua que se está enseñando. Sin embargo, si se analizan detenidamente las aportaciones más relevantes, se observará que la mayoría de las ideas y sugerencias prácticas que se ofrecen no han sido constatadas a través de estudios experimentales. Casi siempre se desarrollan aspectos parciales del tema, pero rara vez se presenta un enfoque integral que demuestre el potencial formativo tan extraordinario que encierran los textos literarios si se explotan bajo todos los puntos de vistas posibles. A continuación, citamos algunos de los razonamientos que abogan por la utilización del texto literario en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta:

- a) Es material auténtico: Aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. En efecto, los enfoques actuales en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser un apoyo para conseguir tal objetivo que un fin en sí mismo. En efecto, los diálogos o los textos iniciales de algunos manuales de E/LE, que servían para presentar los contenidos de aprendizaje de la unidad correspondiente, resultaban artificiales y forzados para adaptarse al contenido y al nivel. Pedraza Jiménez (1998, 61) opina a este propósito que “la lengua real sólo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) la comunicación espontánea con los nativos, que sólo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir. 2) *la lectura de textos literarios*”. Así, el texto literario “ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a

enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales” (Albadalejo García, 2004, 40).

- b) *Es input comprensible*<sup>3</sup> para la adquisición de estructuras de la lengua meta: El texto literario propone modelos explícitos e implícitos y muestras de la normativa de la lengua que el alumno está aprendiendo: estructurales, funcionales y pragmáticos, permitiéndole apropiarse de ellos. Así, “permite al alumno perfeccionar su lengua española en las áreas gramatical y conversacional mediante el *input* presente en el texto” (Romero Blázquez, 1998, 380). Para la adquisición de una segunda lengua, el aprendiz necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que deben ser adquiridas. El texto literario, con su riqueza lingüística, constituye un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, al mismo tiempo que es exponente de las formas y funciones del habla cotidiana y de los diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua; de ahí “el carácter paradigmático del texto literario y su valor objetivamente didáctico más de cualquier intención que expresa” (Montesa y Garrido, 1994, 453).
- c) El texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral.
- d) En la línea del “aprendizaje por descubrimiento” -y siguiendo la vía inductiva-, las propuestas de adquisición de contenidos a partir de textos literarios, lejos de partir de generalizaciones y del mundo abstracto de los principios que los abarcan -que, por otra parte, escapan a las posibilidades de comprensión de los alumnos de los primeros niveles, dada su escasa capacidad de abstracción-, arrancarán de situaciones concretas y específicas.
- e) La utilización del texto literario crea, a nuestro entender, en la clase una situación pedagógica favorable, pues significa una ruptura y un

---

<sup>3</sup> Los seguidores del «enfoque natural» (Krashen y Tracy) postulan que la adquisición de una segunda lengua se logra a través de la exposición a ella, siempre que se envíe un mensaje comprensible para el oyente, aunque contenga elementos desconocidos. La entrada (input), o estímulo, es el elemento más importante en cualquier programa de enseñanza de lenguas, ya que consideran que el mejor contexto para su aprendizaje es el que fomenta la transmisión de un mensaje, es decir, la comunicación, y no puede haber comunicación si el mensaje resulta incomprensible o carente de significado.

- cambio respecto a lo habitual: uso de textos no literarios, concebidos especialmente para la clase de español como lengua extranjera.
- f) Es muestra de la cultura de la lengua meta: La literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura. En este caso, el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta, en la medida en que le pone en contacto, aunque indirecto, con la ficha de identidad, características más específicas, la idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales: modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc. Pues, como dice Torres (1998, 109) “enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura”<sup>4</sup>.
- g) El texto literario ofrece, como todo texto escrito, la posibilidad de releerlo todas las veces que el alumno desee en clase o fuera de la clase, y una vez terminado el curso puede permitirle guardar el contacto con la lengua extranjera, con el consiguiente reforzamiento del aprendizaje.

Como se puede ver, no son pocos los argumentos, que podríamos seguir enumerando, que abogan por la integración de los textos literarios en las clases de español como lengua extranjera si se lleva a cabo una elección apropiada de los mismos y si se definen unos objetivos pedagógicos claros y concretos.

---

<sup>4</sup> Por su parte, Sitman y Lerner (1994, 231) afirman que “la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la competencia que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una “conciencia cultural” más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo”. Montesa y Garrido (1994, 453) afirman que “la literatura les amplía [a los estudiantes] la posibilidad de experiencias proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión.”

## 2. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Para empezar debemos pararnos en la palabra “selección”. Palabra áspera, que despierta prejuicios. En general, porque se suele asimilar a la idea de descartar, eliminar, desvalorizar algunos textos, pero debemos entender aquí que seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario; seleccionar significa valorizar. En efecto, la elaboración de selecciones textuales y su progresión como material didáctico para su posterior uso en la clase ha sido y sigue siendo el talón de Aquiles en la didáctica de E/LE. Una pregunta que se plantea muy a menudo al optar por la utilización de textos literarios es cuál es el tipo de texto “ideal” o más adecuado para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. La dificultad que entraña el establecimiento de unos criterios válidos, de modo que la selección de textos se aparte de la arbitrariedad y sea lo más apropiada posible a efectos didácticos, ha contribuido, sin duda alguna, a la escasez de propuestas con un fundamento teórico, así como a la falta de unanimidad de algunas de ellas.

El tipo de texto que elijamos seguirá siempre unos determinados criterios. Ahora bien, el grado de dificultad nunca debe ser el único criterio que adoptemos. Cualquier texto que pueda suscitar el interés de nuestros alumnos será siempre un texto adecuado. En cualquier caso el criterio de selección no ha de ser la cualidad estética del texto, ya que éste no tiene por qué ser presentado necesariamente como modelo de escritura. De hecho, algunos textos “mal escritos” pueden ser mucho más motivadores que aquellos otros sintácticamente y estructuralmente impecables.

Al llevar a cabo una selección apropiada de textos literarios es importante tener en cuenta en primer lugar el nivel de los aprendices. Sean cuáles sean los criterios adoptados, los textos no deben sobrepasar la línea de competencia de los alumnos, tanto en contenido como en conocimientos lingüísticos, es decir, el grado de conocimiento de los alumnos del español y de su cultura. Albadalejo García (2004, 39) señala a este propósito que “el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumno es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase”. Por eso, tal como hemos señalado al principio, cuando se echa mano a este tipo de material didáctico es preferible hacerlo con grupos de nivel avanzado y superior; sin embargo, será la explotación didáctica que del texto se haga la que nos indique a qué nivel puede aplicarse.

Por otra parte, al seleccionar un texto, los docentes nos encontramos con el problema de lo que algunos autores llaman extratexto y otros, estado epistémico. Es decir, con el conjunto de conocimientos enciclopédicos que un texto demanda a su lector. Sugerimos, entonces, presentar a los alumnos después del texto una pequeña presentación de estos conocimientos para que puedan actuar más fluidamente con el texto.

Veamos ahora, aunque sólo sea de forma sintética, algunos de los aspectos claves que habremos de tener en cuenta para conseguir que la integración de los

textos literarios sea exitosa en la mejora de las destrezas lingüísticas de nuestros alumnos. De entre los muchos criterios básicos que pueden orientar la elección de los textos, aludiremos a continuación a los más relevantes para conseguir los objetivos que el docente se plantea.

En primer lugar, y esto enlaza con lo que hemos dicho un poco más arriba, “no conviene nunca perder de vista que los textos elegidos han de ser simples en su sintaxis y vocabulario” (Pedraza Jiménez, 1998, 63). Con esto aludimos a cualquier factor lingüístico u otro de tipo sociocultural que pueda afectar, en alguna medida, a la adecuada lectura y comprensibilidad del texto y la asimilación de su mensaje por parte de los alumnos. Es muy difícil, aunque no del todo imposible, que los rasgos formales y de contenido que presenta el texto coincidan o se correspondan con los contenidos estudiados. Es difícil también que el nivel de comprensión se corresponda con el nivel de lengua y con el nivel de comprensión de los alumnos. Por ello, es importante recordarles que aunque no entiendan todas y cada una de las palabras del texto no significa que no sean capaces de entender el mensaje que encierra de manera global. Cassany, Luna y Sanz (2000, 505) aconsejan que “hay que evitar empezar por obras de un nivel de elaboración lingüística muy elevado. En principio, hay que huir de la complejidad, porque hay que acercarse no solamente a los intereses de los alumnos sino también a su capacidad comprensiva”.

Esto en principio plantea el problema de dejar de lado o no una parte de textos de la literatura de épocas pasadas llenos de arcaísmos y expresiones que dificultan su comprensibilidad. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz advierten (2000, 492) que “también hay que tener en cuenta que cuanto más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla. Por lo tanto, también habrá que plantear el orden de las lecturas de acuerdo con este grado de dificultad”. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de utilizar textos clásicos lingüísticamente asequibles, que conectan con la sensibilidad y la perspectiva actual de los alumnos, pues pueden resultar también interesantes desde el punto de vista didáctico. Una escena de Calderón de la Barca o algunos textos medievales, en sus versiones originales, aunque -en algunos casos- puedan ir acompañados de su versión al castellano actual y de las notas aclaratorias pertinentes, pueden resultar tan atractivos como un texto actual, si la explotación didáctica es adecuada; y si presentan un estado de lengua no demasiado alejado de la lengua usual, ni demasiado marcado por rasgos estilísticos particulares. Sin embargo, “los textos de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser ligeramente -solo ligeramente- adaptados para evitar ese inconveniente” (Pedraza Jiménez, 1998, 62).

En segundo lugar, y esto enlaza con lo que se acaba de decir, se plantea el problema de la adaptación-manipulación o no a la hora de seleccionar los textos. Aquí también no hay unanimidad y las opiniones parecen variadas. Contrariamente a Pedraza Jiménez, Naranjo Pita (1999, 42), por ejemplo, opina que no es aconsejable abordar el texto literario partiendo de versiones reducidas o adaptadas porque “los textos

simplificados son considerados como obras literarias a las que se las ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material mutilado?”

La manipulación de textos con vistas a introducirlos en la clase de E/LE parece no gozar de la unanimidad de los críticos que se interesaron por el tema y gran parte de ellos se inclinan hacia el uso de los textos en su versión original, porque es necesario potenciar el interés de los alumnos por acercarse a textos que representen un reto, por su dificultad estructural o lingüística. Somos conscientes de que es difícil, aunque no del todo imposible, encontrar textos que coincidan o correspondan al nivel de los alumnos. Sin embargo, algunos textos clásicos, como lo hemos señalado arriba, pueden ofrecer un potencial didáctico igual o superior al que pueda presentar cualquier otro texto actual si se le efectúa un retoque pequeñísimo. Así, Cassany, Luna y Sanz (2000, 343) aconsejan que a la hora de presentar los textos en clase vale la pena “manipularlos lo mínimo posible”, pero además no es preciso simplificar el texto, sino la tarea al definir unos objetivos didácticos claros y concretos.

En cualquier caso y como subraya Pedraza Jiménez (1998, 65), “para evitar manipulaciones, siempre dudosas y complicadas aunque inevitables en algunos casos, es conveniente extremar la selección, de modo que el texto elegido presente una acción completa, una sintaxis y un vocabulario adecuados al nivel del alumno”. Debe tenerse presente la concepción del texto como una unidad total de comunicación cerrada en sí misma, es decir, que los textos elegidos sean completos y que no rompan con su secuencia lógica, con la coherencia y cohesión entre los párrafos y el propósito del autor al escribir su texto; o lo que es lo mismo, que contengan una idea de pensamiento completa, pues de otro modo no se podría llegar a una comprensión del discurso. En cuanto a su extensión, los textos deben ajustarse a la capacidad lectora de los destinatarios, de manera que aquella será mayor o menor en razón de la mayor o menor habilidad lectora de éstos. La brevedad del texto permite la integración de diversas actividades y tareas a la clase. Cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los alumnos, más elevado puede ser el texto, más largo y de mayor dificultad lingüística.

El conocimiento de una lengua siempre supone el poder acceder a los distintos tipos e producciones literarias. Es esencial que exista, pues, una variedad no sólo de géneros, sino también de períodos literarios y autores. A pesar de que se puede experimentar con distintos géneros literarios, la poesía, la narrativa (fragmentos de novelas o de cuentos o un cuento entero si es breve), el teatro y, en casos muy determinados y para estudiantes de nivel superior, el ensayo son particularmente apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE.

Desde un punto de vista no estrictamente literario, Naranjo Pita (1999, 18-20) señala varias características de los poemas que los hacen sumamente útiles para la enseñanza de una lengua extranjera, entre otras su aptitud para ser recitados, su

brevidad y condensación de significado, su ritmo, que facilitan la práctica de ejercicios de gramática, puntuación, pronunciación, entonación, velocidad lectora, expresiones, etc. Celia Díaz Fernández (2000, 41) ve que “muchas son las posibles formas de trabajar con un poema, muchos los aspectos relevantes que justifican su explotación. Un poema podrá tener el mismo tratamiento didáctico que cualquier otro texto si consideramos que también transmite información (más o menos codificada); después, y según las características del alumnado o el curso, podremos desvelar, si se considera pertinente (muy puntualmente lo será), su literariedad”. Martín Rodríguez y Coello Mesa (2004, 119) piensan “que la palabra poética puede ser un excelente medio para que el joven mejore también sus insuficiencias en el área del Lenguaje”<sup>5</sup>.

Los textos narrativos no sólo presentan estructuras que les resultan familiares a nuestros alumnos, sino que además presentan rasgos lingüísticos que les permiten reconocerlos fácilmente. Por otra parte, permiten aplicar procesos analíticos y sintéticos de resumen, descubrimiento de los elementos narrativos básicos (personajes, acción, escenario...) y practicar los procedimientos de comprensión lectora así como la expresividad en la lectura; además, cada vez que trabajamos con un texto perteneciente a este género podemos revisar todas las estructuras gramaticales que aparezcan facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos si lo consideramos necesario.

En cuanto a los fragmentos teatrales, tal como indica Ubach Medina (2000, 709), “si bien son textos escritos por las mismas características del género al que pertenecen, tienden a reflejar los modos de expresión del habla coloquial y las estrategias de la comunicación cara a cara”<sup>6</sup>.

Además, textos elegidos de los géneros literarios mencionados permiten como se verá en el apartado siguiente, la práctica de las cuatro formas básicas de expresión: la descripción, la narración, el diálogo y la exposición. Se pueden encontrar descripciones (objetivas y subjetivas) de personas, animales, lugares y objetos tanto en la prosa como

---

<sup>5</sup> Guerrero Castro (2000, 70) indica que “la poesía aporta modelos de lengua y de discurso a la vez que maneras de indagar el mundo y sobre la condición humana. Por ello, la educación poética debe favorecer el acceso del lector escolar a los textos poéticos en la medida que éstos no sólo se utilizan de una manera creativa el lenguaje sino también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con los tiempos”. Pedraza Jiménez (1998, 62) opina lo mismo y señala que “la poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua. Además, los versos unen con frecuencia cierta simplicidad sintáctica y de vocabulario a la riqueza simbólica, a las connotaciones y resonancias que calan hondo en la sensibilidad de los lectores.”

<sup>6</sup> A este propósito, Romero Blázquez (1998, 384) advierte que debemos ser muy cuidados en la selección de textos teatrales para la clase de lengua ya que su “lenguaje puede resultar demasiado informal y, como consecuencia, requerir un mayor grado de decodificación por parte del alumno.”

en el género poético, así como en las acotaciones de obras teatrales. El diálogo suele desempeñar un papel esencial en las creaciones en prosa y, obviamente, es la forma de expresión propia del género dramático. La narración (objetiva o subjetiva) predomina en la prosa, en este caso novela y cuento. El ensayo permite ver los rasgos propios de la exposición y la argumentación.

Finalmente, al seleccionar los textos a trabajar con los alumnos procuramos no descuidar a ninguno de los integrantes del mosaico lingüístico cultural del mundo hispánico e intentar incluir la mayor gama posible de textos de distintos autores procedentes de distintos países de habla hispana: Hispanoamérica y España. De este modo, el alumno se ve expuesto a diversas variedades de diferencias léxicas, distintos registros, variedades dialectales, todo un repertorio surgido de una herencia cultural común que comprende lo hispano.

### 3. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Casi siempre se utilizan los textos literarios en el aula de español con el fin de realizar ejercicios de gramática, aclarar dudas acerca del vocabulario o de ciertas estructuras morfosintácticas, etc., según los casos. Sin embargo, las posibilidades de explotación didáctica de un texto literario pueden ser múltiples. Albadalejo García (2004, 41) señala que “un factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de E/LE es la selección de textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados. Siguiendo este criterio, el profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua”.

Los textos elegidos para su explotación en clase de español deben ser manejados como yacimiento que hay que aprovechar exhaustivamente procurando sacar de ellos el mayor número de actividades acordes con los contenidos y objetivos que estamos tratando en las distintas unidades del curso; pues tal como señalan Montesa y Garrido (1994, 453) “el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confieren su especial *status* son aprovechables para nuestros fines”. En efecto, este tipo de actividades, desde un punto de vista didáctico, no son del todo ilegítimas, al contrario son fundamentales y a veces muy provechosas; sin embargo, se podrían explotar aún más destrezas que a menudo se dejan de lado.

La utilización de materiales literarios no genera una sola metodología de explotación; su presencia y uso didáctico pueden insertarse en distintas opciones metodológicas jugando con las varias destrezas comunicativas: hablar, leer, escribir, entender, narrar, describir, persuadir, etc., además de las obvias

actividades lingüísticas. Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (2000, 343-344) “con los textos seleccionados, hay que decidir qué ejercicio o actividad didáctica realizará el alumno en cada caso, es decir, si leerá o escuchará, si analizará algún aspecto lingüístico del discurso, hasta qué punto será necesario trabajar cada texto, si los alumnos trabajarán por parejas o en pequeños grupos, el tiempo de dedicación, etc.”. Al fin y al cabo, es el mismo profesor quien, dependiendo del nivel de su alumnado y del programa, mejor pueda decidir qué actividad elegir para trabajar en el aula porque los fines últimos que persigue todo docente no son otros que el desarrollo en el alumno de esa competencia lingüística tan deseada en nuestras clases. El siguiente cuadro (adaptado de Cassany, Luna y Sanz, 2000, 336-337), que resume los rasgos lingüísticos más destacados de los géneros literarios apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE, nos puede ayudar para determinar qué tipo de actividad es el más idóneo para un texto seleccionado de uno de los géneros mencionados, teniendo en cuenta que un solo texto puede reunir características gramaticales y aspectos textuales perteneciente a varios géneros a la vez.

| <b>Género y formas de expresión</b>   | <b>Morfología y sintaxis</b>   | <b>Aspectos textuales y otros</b>  |
|---|--|--|
| <p><b>(Novela-teatro-poesía)</b></p> <p>*Descripción de personas físicas y psíquicas, de paisajes, lugares, objetos, etc.</p> | <p><i>-Adjetivos calificativos:</i> Morfología, posición y concordancia,<br/> <i>-Verbos imperfectivos:</i> tiempo presente e imperfecto.<br/> <i>-Adverbios</i> de lugar.<br/> <i>-Estructuras</i> de comparación.<br/> <i>-Enlaces:</i> adverbios, locuciones, etc.<br/> <i>-Oraciones</i> de predicado nominal.</p> | <p><i>-Sustantivos:</i> precisión léxica.<br/> <i>-Estructura:</i> orden en el espacio.<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de más general a más concreto.</li> <li>• de arriba, abajo, de izquierda a derecha, etc.</li> </ul> </p> |
| <p><b>(Novela y cuento)</b></p> <p>*Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos, etc.</p>           | <p><i>-Verbos perfectivos:</i> pasado remoto y pasado reciente.<br/> <i>-Relación</i> de tiempos verbales.<br/> <i>-Adverbios</i> de tiempo.<br/> <i>-Conectores temporales:</i></p>   | <p><i>-Estructura:</i><br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones);</li> <li>• partes de la narración:</li> </ul> </p>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>(Teatro-novela-cuento)</b></p> <p>*Usos orales, diálogos, conversaciones, discusiones, etc.</p>                  | <p>conjunciones temporales, locuciones, etc.</p> <p><i>-Pronombres:</i> personales, interrogativos.<br/> <i>-Adverbios</i> de afirmación y de negación.<br/> <i>-Enlaces:</i> puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.).</p> | <p>planteamiento, nudo y desenlace.;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• punto de vista la narración: personajes, perspectiva (1<sup>a</sup>-2<sup>a</sup> persona), etc.</li> </ul> <p><i>-Modalidades:</i> interrogación, aseveración, exhortación, etc.<br/> <i>-Fórmula:</i> excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc.<br/> <i>-Presencia</i> de códigos no verbales, gestos, etc.<br/> <i>-Rasgos</i> propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc.<br/> <i>-lenguaje coloquial.</i></p> |
| <p><b>(Ensayo)</b></p> <p>* Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, defensa de opiniones, etc.</p> | <p><i>-Oraciones subordinadas:</i> causales, consecutivas, finales, adversativas, etc.<br/> <i>-Conectores</i> y conjunciones: causa, efecto, consecuencia, etc.<br/> <i>-Organizadores del discurso.</i><br/> <i>-Verbos</i> del tipo <i>decir, creer, opinar</i>, etc.</p>          | <p><i>-Estructura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organización lógica de la información y de las ideas por partes o bloques;</li> <li>• exposición analítica y sintética.</li> <li>• relación entre tesis y argumentos.</li> </ul>   |

En cuanto a los ejercicios concretos que se pueden desarrollar en las clases de lectura son muchos y muy variados, indicaremos las pautas generales y pasos a seguir, sin detallar cada uno de ellos. Para la explotación de los textos, proponemos un enfoque interdisciplinar que integre: el análisis lingüístico y el desarrollo de las destrezas comunicativas.

### 3.1. Análisis lingüístico

El texto literario, en muchas ocasiones, debido a sus características, puede dar pie a la práctica de ejercicios de pronunciación (acento, ritmo y entonación), gramaticales (formas lingüísticas, relaciones sintácticas, etc.); y de vocabulario (palabras nuevas, campos semánticos, sinónimos y antónimos, etc.). Algunos de los aspectos que pueden repasarse son:

- Pronunciación
- Concordancias
- Conjugación de los verbos irregulares
- Conjugación de los verbos reflexivos
- Uso de ser y estar
- Elección del tiempo verbal (pretérito/imperfecto)
- Elección del modo verbal (indicativo/subjuntivo)
- Uso de preposiciones (“a” personal, por/para)
- Uso de preposiciones con verbos
- Uso de “saber”/”conocer”
- Uso de adverbios y conjunciones
- Uso de los pronombres personales
- Construcciones con “gustar”, “encantar”, “interesar”
- Uso del “se” impersonal, etc.

Desde el punto de vista fonético podemos utilizar los textos para la enseñanza de los fonemas segmentales (vocales, consonantes y diptongos) y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). La utilidad de los poemas para hacer ejercicios de pronunciación ha sido reconocida desde hace mucho tiempo. En la actualidad la mayoría de los autores reconocen su importancia, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza (Millares Martín, 1996, 44-47). Por otra parte, la prosificación de poemas puede servir para practicar el uso convencional de los signos de puntuación. Este tipo de planteamiento tiene ventajas sobre el ejercicio tradicional en el que se proporciona a los estudiantes un fragmento sin signos de puntuación y se espera de ellos que adivinen dónde se encontraban éstos originariamente.

Desde el punto de vista semántico, la frecuencia de ciertas palabras y la riqueza del léxico de los textos constituyen rasgos estilísticos importantes. El significado de las palabras sólo puede ser aprendido dentro de un contexto que es la única forma en que el nuevo vocabulario puede ser satisfactoriamente aprendido y usado. Conviene, pues, prestar atención a sustantivos simples o compuestos, verbos de acción, de estado, adverbios, campos nocionales del adjetivo, así como los campos semánticos y palabras que articulan el sentido del texto, etc. Por otra parte, otros textos nos brindan excelentes oportunidades para comentar las situaciones socio-culturales que las motivaron.

Ya hemos señalado que no concebimos de antemano la explotación del texto con estos fines, pues nos parece que, a veces, pueden desvirtuar el verdadero valor de la lectura y hacer que ésta resulte pesada, difícil y no divertida y motivadora que es lo que buscamos. Si el maestro establece sólo ejercicios gramaticales desde un principio, el documento auténtico pierde su autenticidad porque no se le sitúa dentro de un contexto comunicativo ni se hace mención a su función comunicativa. Pero si el texto se presta para ello, tampoco desecharemos una posible explotación lingüística.

### **3.2. Desarrollo de las destrezas comunicativas**

Teniendo en cuenta que los textos literarios que se ofrezcan al aprendiz de ELE implican siempre una actividad de lectura, se llegará a la práctica de las cuatro destrezas pues, a raíz de un texto se puede oír, hablar, leer y escribir. Estas actividades pueden ser: Hablar del texto, responder a preguntas orales o escritas sobre el texto leído, responder a cuestionarios basados en el texto y creación de sus propios textos.

Estas actividades se pueden agrupar en tres grandes bloques. En primer lugar están las actividades previas a la lectura del texto que sirven para explicar las dificultades o practicar ejercicios de tipo lingüístico (cada vez que trabajamos con un texto, podemos revisar todas las estructuras gramaticales que aparezcan facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos si lo consideramos necesario), activar los conocimientos de los alumnos e ilustrar cómo estos conocimientos ayudan a comprender mejor el texto, presentar el tema y sugerir unas preguntas o puntos de interés que tienen el propósito de introducir el tema y despertar el interés de los alumnos, darles una razón para que lean, y proporcionar la lengua necesaria para la tarea; además sirven de guía al alumno durante su primera lectura, de tal forma que centre su atención en aquellos aspectos más revelantes del contenido del texto.

En un segundo bloque estarían todos aquellos ejercicios que se derivan de la lectura del texto. Las actividades que se realizan durante el proceso de leer tienen como objetivo ayudar a los alumnos a que desarrollen las destrezas de lectura rápida, búsqueda de información y lectura detallada, y mantenerles activos mentalmente mientras están leyendo. Es aconsejable, en esta fase, realizar una lectura en voz alta del texto. Primero la lectura es hecha por algún estudiante, mientras los demás leen también el texto. Con posterioridad (inmediatamente después), otro estudiante con buena pronunciación (o el mismo profesor) lee el texto mientras los otros sólo escuchan. Estos ejercicios irían encaminados a desarrollar diferentes destrezas de comprensión en los alumnos: ampliar el vocabulario en términos generales asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas, captar el sentido general del texto, buscar algún dato específico, obtener un conocimiento más detallado del contenido, leer entre líneas, relacionar diferentes partes del texto, realizar una lectura crítica, etc.

En términos cognitivos el papel de las preguntas y cuestiones se ha planteado en gran medida mediante la distinción entre preguntas de *bajo y alto nivel*. Preguntas de bajo nivel son aquellas que piden al estudiante que recuerde o recupere de forma más o menos literal la información que ha leído en un texto. Preguntas de alto nivel son aquellas cuya contestación correcta exige que el estudiante ponga en marcha operaciones mentales complejas tales como relacionar distintas informaciones textuales, aplicar un concepto a una situación nueva, o explicar y razonar fenómenos utilizando la información estudiada.

Contestar a preguntas de alto nivel haría que los estudiantes emplearan una estrategia de *revisar e integrar* información, es decir, leer informaciones y conectarlas para formar una representación mental coherente del texto. Sin embargo, contestar a preguntas literales haría que los estudiantes emplearan una estrategia de *localizar y memorizar* información de forma aislada<sup>7</sup>. En consecuencia, el primer tipo de preguntas debería producir más aprendizaje que el segundo. Para ello, el profesor ha de plantear las preguntas adecuadas para cada caso:

- a) Buscar sinónimos u antónimos de las palabras dadas en el texto.
- b) Completar el espacio en una oración con una palabra.
- c) Darle una lista de palabras del texto para que los alumnos digan o escriban su significado, pueden usar el diccionario o comentarlo entre ellos para ir descubriendo solos el significado.
- d) Unir palabras con su significado.
- e) Poner títulos. Esta actividad requiere una lectura comprensiva del texto y algún tipo de síntesis. Dar a los alumnos varios textos y varios temas, títulos o subtítulos y pedirles que los emparejen; o bien un texto y varios temas o títulos para que decidan cuál corresponde al texto.
- f) Anticipación. La anticipación es una capacidad básica de comprensión. El éxito de una lectura depende en una parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla. Para mejorar los ejercicios de anticipación, es preferible darles un toque personal y cercano, es decir, intentar relacionar el texto con el mundo y los intereses de los alumnos. Por ejemplo, ¿cómo crees que podría seguir el siguiente texto?

---

<sup>7</sup> Cassany, Luna y Sanz (2000, 225) afirman a este propósito que “las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas [...] Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer. Pero no siempre tiene que ser así.”

- g) Llenar espacios en blanco. Las frases con espacios en blanco para rellenar (con la forma verbal, el pronombre o la letra adecuados, por ejemplo) se utilizan bastante como ejercicios de gramática. En cambio, apenas se conocen los textos con espacios en blanco que se usan como técnica para evaluar y fomentar la comprensión lectora. Por ejemplo, lee el texto siguiente e intenta llenar los espacios en blanco
- h) Preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso, preguntas cuya respuesta puede ser afirmativa o negativa.
- i) Preguntas sobre algún aspecto puntual del texto. Por ejemplo: sobre el lugar (¿dónde?), tiempo (¿cuándo?), personajes (¿quién?), acción (¿qué?); sobre el acontecimiento inicial que provoca la acción; sobre el punto culminante; desenlace/fin, etc.
- j) Resumen de las ideas fundamentales, frases o cuadros que los alumnos completen con datos del texto, etc.

En tercer lugar estarían las actividades posteriores a la lectura, cuyo objetivo es interiorizar la lengua, integrar la destreza lectora con las restantes destrezas de escribir, hablar y entender mensajes orales, hacer que los alumnos mediten sobre lo que han leído, y relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista. Ejemplos de actividades posteriores a la lectura serían:

- a) Reconstruir frases o el texto completo previamente recortado por elementos: es decir realizar “puzzles” de grupos de palabras o frases. Este ejercicio facilita el paso al escrito, al mismo tiempo que sirve para memorizar lo que se ha leído.
- b) Preparar un texto similar<sup>8</sup>. Por ejemplo, si el texto que se ha leído es un texto descriptivo o si se ha leído una receta escribir otro parecido o una carta, contestarla. Si es un poema, crear entre profesor y alumnos otro a partir de éste (siempre y cuando sea un poema fácil y de estructura sencilla).

---

<sup>8</sup> Cuando se trata de aprender a escribir, el texto escrito presenta la ventaja, frente a otras informaciones teóricas con las que puede combinarse, de facilitar la adquisición de conocimientos, retenerlos y poder utilizarlos. Gómez Casañ y Martín Viaño (1990, 52) observan que “la utilización de un modelo puede ser más versátil que la simple presentación de contenidos lingüísticos”. En efecto, los alumnos en contacto con el lenguaje escrito aprenden muchos elementos fundamentales acerca de la expresión escrita. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

- c) Escuchar un texto parecido al que se ha leído pero que tiene ciertas alteraciones, y corregirlo.
- d) Inventar una continuación, unas variantes, un nuevo final a la historia leída.
- e) Hacer un crucigrama, basado en el tema y vocabulario del texto, etc.
- f) Prosificar un poema, ampliándolo con detalles adecuados al contexto.

Como hemos señalado al principio de este apartado, la utilización de materiales literarios no genera una sola metodología de explotación. El objetivo es precisamente destacar la importancia de realizar una buena preparación a la lectura; así como mostrar diferentes recursos que el profesor puede utilizar para llevar a cabo estas tareas, ayudando a sus alumnos a leer y comprender textos literarios. En clases de lengua, el acompañar el estudio de ciertos aspectos gramaticales con ejercicios prácticos de lectura, análisis, conversación, reflexión y escritura permite potenciar el aprendizaje de la lengua en distintos niveles. Así, los estudiantes mejoran su comprensión de lectura, su conocimiento de gramática, su nivel de conversación y su nivel de redacción.

#### 4. MODELOS DE USO Y EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

A continuación presentamos una muestra de explotación didáctica de dos textos, uno poético y otro narrativo. Los objetivos son trabajar las diferentes destrezas lingüísticas.

##### 1ª propuesta

- *Inventario de lugares propicios para el amor*

Son pocos.  
 La primavera está muy prestigiada, pero  
 es mejor el verano.  
 Y también esas grietas que el otoño  
 forma al interceder con los domingos  
 en algunas ciudades  
 ya de por sí amarillas como plátanos.  
 El invierno elimina muchos sitios:  
 quicios de puertas orientadas al Norte,  
 orillas de los ríos, bancos públicos.  
 Los contrafuertes exteriores  
 de las viejas iglesias  
 dejan a veces huecos  
 utilizables aunque caiga nieve.  
 Pero desengañémonos: las bajas  
 temperaturas y los vientos húmedos

lo dificultan todo [...]  
¿A dónde huir, entonces?

Ángel González: *Tratado de urbanismo*, 1967.

- *Actividades previas a la lectura*

Explicamos a los alumnos que la lectura que vamos a leer a continuación trata de las estaciones del año y por ello les preguntamos que si saben cuáles son. Miraremos los gráficos que acompañan al poema y preguntamos ¿Qué estación del año es en cada uno de los gráficos siguientes?

1. La clase se divide por estaciones del año. Primero, cada piensa en las características de la estación del año que te ha tocado. Contesta con frases completas:

- ¿Qué tiempo hace? (usa adverbios de frecuencia: siempre, a veces, a menudo, nunca)
- ¿Qué actividades puedes hacer durante esa estación? (afuera y adentro)
- ¿Qué deportes puedes practicar?
- ¿Qué te gusta de esa estación? ¿De la naturaleza?
- ¿Cuáles son los atributos más positivos de esa estación?

Después, se juntan en grupos (todos de la misma estación) comparan las respuestas individuales e inventan un argumento a favor de su estación. A continuación se crea un debate con la clase entera sobre cuál es la mejor estación, ya que casi todas las personas prefieren una estación del año.

2. Agrupa las palabras del recuadro en función de la estación del año con la que las relacionas.

|          |          |             |            |          |                |    |
|----------|----------|-------------|------------|----------|----------------|----|
| el calor | el frío  | la tormenta | la flor    | la nieve | las vacaciones | la |
|          | vendimia | la gripe    | el catarro | la playa | el membrillo   |    |
|          |          | las heladas | el sol     | esquiar  | la montaña     |    |

3. Aquí tienes unos cuantos refranes en los que se hace referencia a algunos meses del año y al tiempo que hace en ellos. Intenta explicarlos. Agrúpalos en las cuatro estaciones.

En **febrero** busca la sombra el perro.  
Para San Blas (3 de **febrero**) las cigüeñas verás.

En **abril**, aguas mil.

**Marzo** ventoso y **abril** lluvioso sacan a **mayo** florido y hermoso.

Por San Juan (24 de **junio**) comienzan las uvas a madurar.

En **agosto** frío en rostro.

**Septiembre** seca las fuentes o arrastra los puentes.

Por los Santos (1 de **noviembre**) nieve en los altos.

4. ¿En qué meses se da cada estación?

|  |
|--|
| la primavera del 21 de marzo al 20 de junio    |
| el verano del .... de ..... al .... de .....   |
| el otoño del .... de ..... al .... de .....    |
| el invierno del .... de ..... al .... de ..... |

5. Algunos meses tienen 30 días, otros tienen 31 y un mes tiene 28 o 29 días.

¿Sabes qué meses tienen 31 días?

¿Y cuáles tienen 30 días?

¿Y cuál es el que tiene solamente 28 o 29 días?

- *Actividades derivadas de la lectura*

Estas actividades están más centradas en la interpretación del texto, en la comprensión última de su mensaje. Se pone un énfasis especial en que el alumno aprenda a diferenciar significados literales y significados ocultos en el texto poético, así como a defender sus propias apreciaciones de lo leído.

- 1) Busca en el diccionario el significado de las palabras inventario y propicios.
- 2) Contrariamente a lo que indica el título, el poema, más que de amor, nos habla de sus impedimentos. ¿Qué versos crees que nos dan la clave del sentido del texto?
- 3) A raíz de esto elige otro título para el poema.
- 4) Según el poeta, la estación ideal para los encuentros amorosos es el verano ¿por qué?
- 5) ¿Qué simbología encierran los obstáculos del amor a los que hace referencia el poeta?
- 6) ¿Qué actitud toma el poeta?

• *Actividades posteriores a la lectura*

1. ¿Qué tiempo hace?

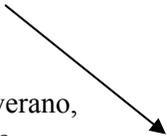
Mira el mapa del clima de España (se puede conseguir de cualquier diario español o del sitio [www.meteored.com](http://www.meteored.com)). Escoge una comunidad y describe el tiempo que hace en ella utilizando el gráfico como guía y utilizando los siguientes verbos, sustantivos y adjetivos. Tus compañeros tienen que decir de qué comunidad estás hablando.

**Verbos:** • nieva • llueve • hace (frío/calor/sol/viento...) • hay (nieve/niebla/tormenta...) • es/está (caluroso/tranquilo...)

**Adjetivos:** • frío • caluroso • templado • tranquilo • suave • húmedo • seco • nublado • despejado

**Sustantivos:** • la nieve • el frío • el cielo • la lluvia • la niebla • la temperatura • el calor • el mar

2. Enlaza los siguientes refranes:

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mucha flor en primavera,</li> <li>• Primavera seca,</li> <li>• El verano que más dura,</li> <li>• Frío en invierno, calor en verano,</li> <li>• Cuando viene la golondrina</li> <li>• En otoño y en invierno,</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>verano lluvioso y otoño desastroso.</li> <li>el verano está encima.</li> <li>tiembla el enfermo.</li> <li>esto es lo sano.</li> <li>buen otoño nos espera.</li> <li>buen invierno asegura.</li> </ul> |
|---|---|--|

3. Confeccionar una lista de pareados o simplemente enunciar una serie de refranes referentes al tiempo, estaciones o meses del año. Se ha de empezar el pareado siempre con una preposición distinta.

|       |                                       |         |
|-------|---------------------------------------|---------|
| En    | el mes de<br>se come mucho cordero    | enero   |
| Con   | el frío de<br>no quites el puchero    | febrero |
| ..... | .....                                 | marzo   |
| ..... | .....                                 | abril   |
| Hasta | el treinta de<br>no te quites el sayo | mayo    |
| ..... | .....                                 | junio   |

|       |                  |
|-------|------------------|
| ..... | ..... julio      |
| ..... | ..... agosto     |
| ..... | ..... septiembre |
| ..... | ..... octubre    |
| ..... | ..... noviembre  |
| ..... | ..... diciembre  |

4. Convierte el poema en un texto en prosa ampliándolo, expansionándolo y dando más detalles. Puedes empezar así:

*Los amantes no tienen refugio. Los lugares propicios para el amor son pocos y apenas los logran; y ellos se esconden en esta época inhóspita. La primavera está muy prestigiada para el cariño, pero es mejor el verano para que no los encuentre el frío. Es el momento propicio para encontrarse a gusto. En esta estación, los enamorados encuentran los lugares más agradables para el encuentro...*

## 2ª propuesta

Tenía la Benina voz dulce, modos, hasta cierto punto, finos y de buena educación, y su rostro moreno no carecía de cierta gracia interesante que, manoseada ya por la vejez, era una gracia borrosa y apenas perceptible. Más de la mitad de la dentadura conservaba. Sus ojos, grandes y oscuros, apenas tenían el ribete rojo que imponen la edad y los fríos matinales. Su nariz destilaba menos que las de sus compañeras de oficio, y sus dedos, rugosos y de abultadas coyunturas, no terminaban en uñas de cernícalo. Eran sus manos como de lavandera y aún conservaban hábitos de aseo. Usaba una venda negra bien ceñida sobre la frente; sobre ella, pañuelo negro, y negros el manto y vestido, algo mejor apañaditos que los de las otras ancianas. Con este pergeño y la expresión sentimental y dulce de su rostro, todavía bien compuesta de líneas, parecía una Santa Rita de Casia que andaba por el mundo en penitencia. Faltábanle sólo el crucifijo y la llaga en la frente, si bien podía creerse que hacía las veces de ésta el lobanillo del tamaño de un garbanzo, redondo, cárdeno, situado como a media pulgada más arriba del entrecejo.

Benito Pérez Galdós: *Misericordia*, 1897.

• *Actividades previas a la lectura*

Se explica a los alumnos que estas actividades tienen por objetivo principal que discriminen atributos de un personaje con el fin de aprender a describir. Por otra parte, estas actividades sirven para recordar vocabulario que ya conocen y aprender otro nuevo (por ejemplo, partes del cuerpo humano, caracteres, ropa, etc.).

1. En esta actividad se sugiere reunir a los alumnos en grupos. Es necesario contar con retratos de personas que exhiban diferentes atributos.

Cada grupo tiene que elegir un retrato, sin señalarlo con el dedo y sin revelárselo a nadie y los demás. Por turnos, los demás tienen que hacerles preguntas para tratar de adivinar qué personaje eligió el compañero. Tienen que ser preguntas que puedan ser respondidas por sí o por no, tales como: ¿es mujer?, ¿usa sombrero?, ¿tiene barba?, ¿tiene el pelo corto? ¿lleva gafas? etc. Cuando alguien crea que ya sabe de qué personaje se trata, lo dice en voz alta. Si acierta, es el ganador y le toca elegir un retrato. Si no acierta, todos tienen que seguir intentando.

2. En la siguiente sopa de letras busca las partes del cuerpo humano que se te indican abajo.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| n | d | g | b | c | t | g | s | x | h | l | b | k | m | x |
| a | s | d | b | r | l | h | v | o | k | n | a | r | i | z |
| p | b | m | n | f | a | g | o | g | k | p | r | m | z | q |
| v | a | x | f | w | q | p | u | h | y | b | r | a | z | o |
| t | m | n | t | i | d | e | d | o | s | o | i | o | h | u |
| i | l | f | x | h | r | c | p | m | s | c | g | h | n | w |
| j | s | k | c | k | j | h | h | b | o | c | a | p | w | s |
| d | y | l | a | b | i | o | x | r | y | r | t | r | r | h |
| o | o | j | r | u | e | w | g | o | j | m | s | o | i | j |
| c | e | j | a | u | f | n | e | s | p | a | l | d | a | l |
| i | n | s | i | l | s | u | n | r | m | n | v | i | n | r |
| n | l | p | k | y | c | u | e | l | l | o | u | l | m | e |
| t | l | b | v | u | r | g | b | r | s | d | s | l | n | r |
| u | d | f | e | d | v | b | e | o | r | e | j | a | s | t |
| r | c | a | s | t | r | v | t | j | v | s | r | q | r | u |
| a | r | r | r | m | m | s | k | o | w | s | v | q | d | b |
| s | o | v | k | i | n | l | u | s | n | b | s | m | s | v |

**Horizontalmente:** ceja; labio, cuello, boca, orejas, espalda, dedos, nariz, brazo.

**Verticalmente:** hombros, ojos, barriga, cintura, rodilla, pecho, mano, cara.

Después el profesor pide a los alumnos que digan otras partes del cuerpo humano y que establezcan unas listas para calificarlas, por ejemplo: cara: redonda-risueña-expresiva..., ojos: dulces-vivos-saltones..., etc.

3. ¿Conoces todos estos adjetivos? Escribe al lado de cada uno de ellos su opuesto, ayudándote de las letras que te damos.

|                 |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
|-----------------|--|--|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|--|
| 1. pasiva       |  |  | A | C | T | I | V | A |  |  |  |  |  |  |
| 2. perezosa     |  |  |   | A |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 3. aburrida     |  |  |   | R |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 4. lento        |  |  |   | A |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 5. desprendido  |  |  |   | C |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 6. tranquila    |  |  |   | T |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 7. inseguro     |  |  |   | E |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 8. alegre       |  |  |   | R |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 9. idealista    |  |  |   | E |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 10. amable      |  |  |   | S |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 11. pesimista   |  |  |   | P |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 12. inconstante |  |  |   | E |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 13. débil       |  |  |   | R |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 14. loco        |  |  |   | S |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 15. subjetiva   |  |  |   | O |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 16. mentirosa   |  |  |   | N |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 17. espontáneo  |  |  |   | A |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 18. severa      |  |  |   | L |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 19. torpe       |  |  |   | E |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |
| 20. generoso    |  |  |   | S |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |

• *Actividades derivadas de la lectura*

1. Señala qué tipo de descripción es la de Benina:

- Retrato
- Etopeya
- Prosopografía

2. Explica por qué.

3. ¿Es Benina una persona joven o mayor? ¿Qué rasgos se seleccionan para demostrarlo?

4. Los adjetivos expresan rasgos de la realidad descrita, de ahí su abundancia. Señala los que aparezcan indicando a qué parte del cuerpo se refieren.
5. ¿Por qué dice el autor que las manos de Benina eran como de lavandera?
6. El texto no es una pura descripción; ¿podrías decir en qué consiste la parte no descriptiva?
7. ¿Qué rasgos morales de Benina podemos sacar del texto?
8. ¿Es una descripción subjetiva u objetiva?

- *Actividades posteriores a la lectura*

1. En español se utilizan muchas frases hechas relacionadas con partes del cuerpo humano. Completa las frases que siguen con una de las expresiones siguientes (no olvides conjugar los verbos):

pillar (a alguien) con las manos en la masa - poner el dedo en la llaga - al pie del cañón - hacérsele (a alguien) la boca agua - costar un ojo de la cara - tener pelos en la lengua - hacer oídos sordos

- Sofía en su trabajo no descansa nunca, está todo el día \_\_\_\_\_.
- Cuando llegó la policía, los ladrones no habían salido y los \_\_\_\_\_.
- Cuando has dicho que el único mal de nuestro mundo es la desigualdad social \_\_\_\_\_.
- A mi madre no le importa decir siempre lo que siente, no \_\_\_\_\_.
- Lo mejor ante las críticas es \_\_\_\_\_ y seguir haciendo tu trabajo como hasta ahora.
- A mucha gente, cuando ve el escaparate de una pastelería \_\_\_\_\_.
- ¡Chica, qué coche tan impresionante te has comprado!, seguro que te \_\_\_\_\_.

2. Enlaza las siguientes expresiones con su significado:

- Estar hasta las narices
  - (No) dar el brazo a torcer
  - Tomar a pecho
  - Ser como uña y carne
  - Dormir a pierna suelta
  - Hablar por los codos
  - Creerse el ombligo del mundo
- ↗

  - creerse muy importante
  - hablar demasiado
  - estar siempre juntos
  - rendirse, desistir de su propósito
  - estar harto de algo o de alguien
  - tomarse alguna cosa muy en serio
  - dormir demasiado

**3. Asocia cada color con un afijo para formar un tono:**

- |                          |                      |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Rojo                  | 1. _____             |
| 2. Azul                  | 2. _____             |
| 3. Amarillo - ado        | 3. _____             |
| 4. Naranja - áceo        | 4. <i>anaranjado</i> |
| 5. Blanco - uzco         | 5. _____             |
| 6. Negro - ento          | 6. _____             |
| 7. Verde - oso           | 7. _____             |
| 8. Violeta - a- ...- ado | 8. _____             |
| 9. Marrón - izo          | 9. _____             |
| 10. Rosa                 | 10. _____            |
| 11. Gris                 | 11. _____            |

**4. Elige una de las tres opciones para explicar el significado de las siguientes expresiones:**

- “Es el vivo retrato de” su madre.
  - Es muy parecido a su madre. ▫ Es muy fotogénico. ▫ Su madre es fotógrafa.
- “Es un cero a la izquierda” en la oficina.
  - Es alguien sin importancia. ▫ Es quien lleva las cuentas. ▫ Es muy cercano al jefe.
- Juana “es de lo que no hay”.
  - Juana no existe. ▫ Juana es muy amable. ▫ No hay personas como Juana.
- Ana y María “son uña y carne” desde la Universidad.
  - Son compañeras. ▫ Son muy parecidas. ▫ Son muy buenas amigas.
- Luis “es muy suyo”.
  - Es muy egoísta. ▫ Es muy simpático. ▫ Es muy particular por raro.

**5. Se trata de describir a las distintas personas de la clase y luego tratar de reconocerlas. El profesor escribe en la pizarra un cuadro como el siguiente:**

| <b>Ropa</b> | <b>Colores</b> | <b>Descripción</b> | <b>Otras cosas</b> |
|-------------|----------------|--------------------|--------------------|
|             |                |                    |                    |

Cada persona se describe a sí misma en voz alta y va rellenando el cuadro anterior. Por ejemplo:

- Llevo puesta una camiseta blanca y una camisa vaquera negra. También llevo un pantalón vaquero de color azul y unas zapatillas de deporte.
- Soy castaña, tengo los ojos marrones, soy alta y delgada.
- Llevo una cadena de oro y pendientes blancos.

El resto de los alumnos pueden ayudar a completar la descripción. Después, el profesor recoge todas las descripciones y las vuelve a repartir procurando que a nadie le toque la suya. Saca a una persona a la pizarra que irá oyendo una de las descripciones de boca de alguien distinto de quien lo escribió. Tiene que tratar de adivinar a quién corresponde la descripción.

6. Vuelve a escribir el texto cambiando la edad que tiene Benina, efectuando los cambios necesarios.

## CONCLUSIONES

Así pues, a través de estas líneas hemos puesto de relieve la importancia que tienen los textos literarios en la enseñanza de la lengua basada en el enfoque comunicativo. Según nuestra concepción, el texto literario permite establecer la comunicación interactiva en clase de español. Es material auténtico, no se ha producido “ad hoc” para la clase de idiomas, preexiste y seguirá existiendo. De ahí, se considera, probablemente, que es el mejor vehículo para lograr una verdadera competencia lingüística. Establecer unos criterios para la selección de textos literarios para su integración en el aula, es un paso primordial para sacar de ellos todo el potencial que encierran como herramienta de aprendizaje. Es relativamente sencillo encontrar fragmentos literarios para introducir en el aula, pero lo más difícil es el uso que hacemos de ellos. Una buena programación de actividades didácticas es la que nos permite sacar de los textos todo su potencial didáctico. Las experiencias que presentamos como modelos de uso en la parte práctica de este trabajo, son una muestra sencilla de que, esforzándonos un poco, el texto literario dejará de ser un mero trazo ornamental en las distintas unidades que enseñamos a nuestros alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI, R. (1997): “La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”. *Frecuencia L. Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 4, 17-20.
- ALBADALEJO GARCÍA, D. (2004): “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE”, *Cervantes*, 7, 37-42.
- ALMANSA MONGUILLOT, A. (1999): “La literatura española en un currículo de lengua española. Algunas reflexiones”, *Mosaico*, 3, 4-8.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (2000): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 5ª ed.
- COELLO MESA, A. Y MARTÍN RODRÍGUEZ, A. (2004): “Gramática y poesía: propuestas didácticas”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 117-126.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, C. (2000): “la poesía en la clase de español”, *Tintero*, 11, 40-42.
- GÓMEZ CASAÑ, P. y MARTÍN VIAÑO, M. (1990): “La expresión escrita: De la frase al texto”, en *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana, 43-63.
- GUERRERO CASTRO, G. (2000): “Explotación de poesías en el aula de español”, en *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Sao Paulo, 70-79.
- MILLARES MARTÍN, S. (1996): “El texto literario y la enseñanza de la fonética”, *Frecuencia-L. Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1, 44-47.
- MONTESA, S. Y GARRIDO, A. (1994): “La literatura en la clase de lengua”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE*, Málaga, 449-457.
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, 59-66.
- QUINTANA, E. (1993): “Literatura y enseñanza de E/LE”, en S. Montesa y A. Garrido, *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 89-92.
- ROMERO BLÁZQUEZ, C. (1998): “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, 379-387.
- SITMAN, R. Y LERNER, I. (1994): “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid, 227-233.
- TORRES, C. (1998): “El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 104-110.
- UBACH MEDINA, A. (2000): “El texto teatral: Sugerencias para su utilización”, en Mª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, 709-716.