

INTRODUCCIÓN

El objeto y objetivo del presente trabajo, la aplicación didáctica de una historia moderna de la literatura española, surge como respuesta -y como resultado- a algunos años de experiencia docente, en cuyo desempeño no fue una tarea menor la búsqueda de la fórmula y la forma idónea para transmitir conocimientos literarios a alumnos extranjeros. Durante este tiempo mis esfuerzos docentes no sólo se centraron en la selección de materiales, acopio de información y adecuación didáctica, sino que en justa correspondencia, esta labor fue acompañada de una continuada reflexión acerca de cuestiones como el propio concepto de literatura y sus implicaciones metodológicas. De ahí que la apuesta por un método comunicativo no responde a un planteamiento apriorístico, según las características del curso al que se ajusta esta memoria, sino que obedece a la firme convicción de que resulta el más idóneo para enfrentarse a alumnos con características similares a las descritas para el grupo meta de este trabajo.

Como no he querido dar por supuesto ningún concepto ni ninguna propuesta metodológica, en la primera parte de este estudio me ocupo de desarrollar los conceptos teóricos sobre los que sustento la noción de literatura e historia de la literatura. Y, claro está, su relación con la enseñanza de segundas lenguas. Pese a que el objetivo de este trabajo no se centra en la literatura como *input* en el aula de ELE, he creído conveniente realizar un repaso por las diferentes etapas en el empleo de textos literarios en la docencia con extranjeros y los problemas y ventajas que ello plantea, por estimar que

las consideraciones realizadas a tal propósito serían de suma rentabilidad para la resolución de algunos de los problemas que plantea la utilización de un enfoque comunicativo en la docencia de literatura como objeto de estudio.

Precisamente, el desarrollo teórico de las opciones metodológicas completa esta primera parte. Es decir, la validez de los fundamentos del enfoque comunicativo para la propuesta de programación que se formulará y su contextualización teórica. Resulta preciso abordar cómo se articula un programa diacrónico de literatura a partir de principios como la atención en el proceso, la docencia centrada en el alumno o el tratamiento del error, por poner alguno de los ejemplos más significativos. Y también, como paso previo a la aplicación didáctica, esbozar el marco en el que se encuadra la programación, según su construcción, estructura y componentes, a tenor de las consideraciones realizadas en los apartados anteriores.

La segunda parte se centra única y exclusivamente en el desarrollo de la programación. En función de los temas que se han integrado en esta historia de la literatura, susceptibles, por supuesto, de ser alterados en función de los diferentes parámetros metodológicos, se presenta la propuesta didáctica de cada uno de ellos, aportando los objetivos, contenidos y actividades que hagan viable una aplicación comunicativa de los diferentes períodos, autores y obras.

En suma, y ya para finalizar, este trabajo parte, básicamente, con la pretensión de ser un instrumento válido para mi propia labor como docente y como propuesta útil para que pueda ser adoptada por aquellos que, de algún modo u otro, se acercan a la compleja tarea de enseñar literatura española a alumnos extranjeros.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I.1 La literatura en la enseñanza de ELE

I.1.1 Panorama histórico

Pese a que las últimas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras no han privilegiado el uso de la literatura como herramienta de trabajo de modo general, y a ello nos referiremos más tarde, no siempre ha sido así. Es más, las prácticas didácticas eran inversamente proporcionales en lo que a la utilización de la literatura se refiere. Por ejemplo, durante años, incluso siglos, los textos literarios ocupaban un lugar preferente en la enseñanza de lenguas, por cuanto que esta se realizaba a través de la traducción de dichos textos. Por supuesto que para ello se valían de aquellas producciones estéticas consideradas como canónicas (a partir también de criterios éticos y socio-culturales) destinadas a privilegiar un uso elevado de la lengua. De hecho, el profesor Even Zohar (1994: 364) en el carácter fundacional que le otorga a la literatura griega respecto a la europea, recuerda que en modo alguno la práctica literaria se veía como un subsistema del lenguaje:

Además, a través de estos textos, la *Koiné* griega alcanzó mucho más éxito que ningún lenguaje precedente. Quizá fue en Grecia donde se constituyó un modelo a través del cual, además de transmitir cohesión socio-cultural mediante los textos, un lenguaje de índole literaria consiguió sustituir gradualmente a las variantes locales. Frente a la consideración más extendida, que establece una relación de causalidad desde la 'identidad' innata, al 'lenguaje' y finalmente a los 'textos' ("literatura"), el caso griego presenta una trayectoria diferente: desde los textos, a la identidad y el lenguaje.

De modo que la óptima consideración de los textos literarios como actualizaciones lingüísticas frente a otras formas mucho menos privilegiadas favoreció su utilización como transmisión de conocimientos en una L2. Favoreció también, ya se

ha dicho, el establecimiento de un canon de obras consideradas como “maestras” y que suponían el modelo ideal para la transmisión de los usos lingüísticos del nuevo código. Claro que todo ello vino favorecido por otros factores como la potenciación de las variantes estándar de las lenguas y la infravaloración de las actuaciones que se desviasen del modelo patrón. Y como en la constitución de este patrón (y no sólo en el caso griego como se ha visto) habían tenido un papel fundamental los textos literarios, qué material mejor que ellos para transmitirlo. Tampoco se puede obviar que estas orientaciones metodológicas tenían lugar básicamente en contextos educativos institucionalizados y cuyo objetivo final era la interpretación de los propios textos, lo cual originaba un proceso circular que en modo alguno favorecía la revisión de las prácticas didácticas.¹

Pero tanto la concepción de lengua, como de literatura, como la de la enseñanza de lenguas extranjeras cambió radicalmente a lo largo del siglo XX. Ya desde los planteamientos estructuralistas, como por ejemplo el audio-lingual, se empezó a favorecer la utilización de la lengua oral y a utilizar técnicas pedagógicas que estimularan la creación de hábitos comunicativos en el aprendiente de una L2. Todo ello vino también acompañado de las demandas que exigía un mundo donde las comunicaciones internacionales habían cobrado mucho mayor peso y, para ello, se necesitaba cada vez con mayor insistencia, no sólo manejar los códigos estandarizados de la nueva lengua, sino que el usuario supiese manejarse en contextos que hasta el

¹ García Naranjo y Moreno (2001: 819) realizan idénticas apreciaciones al respecto: “Considerar la lengua literaria como modelo de bien hablar ha sido una idea que ha recorrido toda la historia de la pedagogía, desde la Antigüedad grecolatina hasta el Diccionario de Autoridades. (...) El método esencial de aquellas pedagogías era la mimesis. El estudiante aprendía declamando los períodos ciceronianos o recitando los hexámetros de Virgilio o memorizando estructuras y fraseología más o menos estereotipadas. Fue Fray Luis quien nos legó la imagen del escritor como la abeja que liba en las flores para obtener la miel. El objetivo último de cualquier enseñanza de una segunda lengua ‘consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original’. Así pues el texto literario era el punto de partida y de llegada de todo estudio relacionado con la lengua materna o segunda.”

momento por su cotidianidad y, en virtud de los supuestos manejados en el párrafo anterior, habían sido obviados.

En este contexto, dada la enorme importancia que cobró tanto la expresión como la comprensión oral, la literatura dejó de constituir el elemento nuclear en la enseñanza de segundas lenguas. Y a pesar de que el modelo estructuralista, pasado el ecuador del siglo XX, empezó a ser sustituido por los nuevos modelos cognitivos, el empleo de los textos literarios, lejos de recuperar la importancia que antaño había tenido, siguió ocupando un lugar minoritario en las aulas de segundas lenguas. Incluso, en un contexto como el actual, con un notable predominio de los enfoques comunicativos, y aunque, como veremos en adelante, el empleo de la literatura está cobrando mayor peso, tampoco se favoreció su empleo como material didáctico. Sirvan como ilustrativo ejemplo y, colofón a lo dicho, las palabras de Mendoza Fillola (1992: 23).²

Sin embargo, la orientación tomada por ciertos enfoques de enseñanza de L2 parece suponer que el alumno se desinteresa por la correspondiente producción literaria de la lengua extranjera y que su único interés se centra en alcanzar un conocimiento suficiente para una básica o especializada interacción comunicativa, con una aceptable corrección y fluidez en su forma hablada estándar. Tal suposición implica considerar la literatura como una creación inusual, resultado de cierta elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua meta.

² Sanz Pastor (2000: 24) también se refiere a las reticencias de los actuales enfoques metodológicos al uso de la literatura. Entre las cuales señala, de forma significativa y en relación con el panorama descrito hasta el momento, la reacción contra la sobreutilización de los enfoques metodológicos más arcaicos: “La literatura en el aula de ELE es una combinación de palabras que, de entrada, genera cierta desconfianza. En primer lugar porque remite a aquellos espacios de los métodos más rancios de la enseñanza de lenguas en los que las clases quedaban reducidas a la mera traducción e imitación de piezas literarias de prestigio que podían tener, como perverso resultado, que el alumno hablase como Garcilaso de la Vega; en segundo lugar, porque a menudo se identifica con esa concatenación de conferencias culturales a las que el estudiante asiste con una condición semiactiva que consiste en fagocitar información que, posiblemente, más tarde no le sirva para nada; en tercer lugar, porque algunos docentes dogmáticos nos recuerdan, desde el “pepito grillo” de sus conciencias comunicativas, que no hay que pedirle a un alumno de ELE lo que no le pediríamos a un alumno de lengua a secas, o que no debemos ser imperativos a la hora de proyectar en nuestros estudiantes, nuestras preferencias, obsesiones o traumas personales.”

I.1.2 Justificación del empleo de la literatura en el aula de ELE

No es de extrañar, pues, que en un panorama como el descrito, muchos de los trabajos dedicados al empleo de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas reserven los párrafos iniciales para ocuparse de la justificación de la literatura en la enseñanza de una L2. Casi todos los trabajos al respecto, véanse si no Collie (1987), Mendoza Fillola (1992), Sanz Pastor (2000) o Miralles (2003) incluyen diferentes motivos que avalan la utilización de textos literarios en esta disciplina. Entre las razones aducidas abundan las relacionadas con el empleo de material auténtico, el enriquecimiento lingüístico y cultural del alumno, la diversidad de registros que el texto literario muestra, la motivación en el aprendizaje a partir del placer estético o la estimulación de la creatividad del alumno.

Mención especial merece, a mi modo de ver, el modelo ético que comportan las manifestaciones literarias, aducido, por ejemplo, como la primera de las ventajas del uso del texto literario ofrecida por Miralles (2003: 41):

Transmisión de una cultura, y también de valores humanos, a partir de manifestaciones auténticas. El prestigio de los grandes autores de nuestra tradición literaria –a menudo por su participación en los movimientos sociales- tiene un atractivo innegable para los estudiantes, pues saben que no se trata de textos creados *ad hoc* por profesores que se dirigen a ellos como grupo específico, casi como ghetto.

Sin ánimo de negar el componente ético e ideológico presente indudablemente en toda manifestación artística, no creo, sin embargo, que la transmisión de valores humanos se pueda establecer, de modo absoluto, ni como una ventaja, ni como una justificación del texto literario. En primer lugar porque para ser válido este argumento tendría que sustentarse en comportamientos homogéneos estándares que ni la literatura,

ni los modelos cívicos ofrecen. En segundo lugar (y me remito a parte de los ejemplos ofrecidos por la autora) porque parten de una identificación del autor con su creación artística que ni siempre se da, ni da una idea precisa del fenómeno literario. Además, aun aceptando una pauta común de comportamiento, no siempre los modelos ofrecidos se ajustan a patrones éticamente loables, según los fundamentos de la época. Piénsese, como ilustrativo ejemplo, en buena parte de la literatura decadentista, cuya pretensión es precisamente socavar los principios morales de las sociedades en que se origina (véase el comportamiento del héroe d'annunziano, Andrea Sperelli en *El placer*, con su carga de amoralidad y perversión).

Pero volvamos a las demás razones, entre las cuales se entremezclan criterios relativos a la utilidad de los textos en la adquisición de una L2 y a la incidencia directa que la lectura y utilización de textos literarios tiene en el bagaje cultural y lingüístico del alumno.³

En cuanto al primer criterio, en todos los trabajos analizados, parece incontrovertible la utilidad de la literatura para el aprendizaje de la lengua meta, tanto en lo que se refiere a estímulos positivos, modelos de lengua real o variedad de registros. Bien es cierto que el material utilizado tiene que adecuarse al nivel lingüístico del alumno (Collie 1987:4), labor que supone que “la selección de los textos literarios a emplear en clase de L2 supone un proceso similar al de adaptación-adequación realizado con otros textos “didácticos” de apoyo” (Mendoza Fillola 1992: 24).⁴

Respecto al valor inherente de la enseñanza de literatura en el aula de ELE, detengámonos un momento en la validez del texto literario para acrecentar el capital

³ “Las siguientes reflexiones quisieran destacar las implicaciones que puede tener la lectura literaria y el empleo de los textos en la clase de L2, como exponente y recursos de transmisión cultural, que sirvan al alumno para formarse un saber intercultural referido al ámbito social de la comunidad lingüística de la lengua meta” (Mendoza Fillola 1992: 19)

⁴ En este sentido, tanto Pedraza Jiménez (1998: 62) como García Naranjo y Moreno (2001: 822) abogan por la adaptación de textos literarios para su uso en el aula de ELE.

cultural de un aprendiz en la cultura meta. Tanto Sanz Pastor (2000) como Mendoza Fillola (1992) apuntan a la integración de la literatura en los contenidos culturales, sin cuya descodificación la comprensión del fenómeno literario resultará una labor de difícil accesibilidad.⁵ Incluso las orientaciones teóricas de los estudios literarios, pasada la hegemonía estructuralista a mediados del siglo pasado, inciden en el carácter interdisciplinar de dichos estudios, conectándolos con otras disciplinas como la historia, la filosofía o la sociología, además de su carácter multiculturalista, cuyas pretensiones radican en rescatar aquellas producciones artísticas que la hegemonía cultural había ignorado. De modo que tanto los llamados Cultural Studies⁶ o las orientaciones teóricas sustentadas en la noción de sistema literario, como la Teoría Empírica o la Teoría de los Polisistemas, integran el fenómeno literario dentro del campo de la Cultura, hasta tal punto que:

Otro de los presupuestos comunes de profundas repercusiones globales es la convicción de que no parece posible concebir la literatura como una actividad aislada en la sociedad, sino como uno de sus factores fundamentales, implicada directamente en la forma en la que las sociedades se definen y se construyen a sí mismas. Al mismo tiempo subrayan que la literatura se comporta igual que cualquier otro sistema signico organizado socialmente, y en consecuencia se inserta en otros sistemas más complejos, como el de la cultura. Por este motivo no debe resultar extraño que las tendencias de corte sistémico hayan ido evolucionando progresivamente, como veremos, hacia una integración del fenómeno literario en un marco más amplio, llámese a éste Ciencia de la Cultura o de la Comunicación. (Iglesias Santos 1994b: 312)

⁵ Vid. el cuadro de adquisición cultural en L1 y L2 de Mendoza Fillola (1992: 22). Por su parte, Sanz Pastor (2000: 25) utiliza la imagen del iceberg para explicar los procesos adquisitivos: “La cita proustiana nos enfrenta al hecho de que la literatura –y la cultura en general-, no es un pretexto para el entretenimiento y la evasión, ni un accesorio prescindible para purgar los demonios de la rutina. La literatura entraña la práctica de una destreza lectora y de una destreza escrita. Para aprender literatura el alumno debe aprender a leer, lo que implica descubrir qué hay debajo del nivel explícito de un texto, la masa de hielo sumergida del iceberg, los espacios de connotación que el estudiante interpreta desde sus propios conocimientos previos”

⁶ Coronado González (1999: 95) refiere la valía de los Cultural Studies para superar la barrera entre la adquisición de lengua y cultura: “Parece, pues, que existe una brecha entre el aprendizaje y la adquisición de lengua y el de la cultura, que siguen por lo general estando compartimentados, tanto desde el punto de vista del profesor como del estudiante. Las aportaciones más interesantes, en mi opinión, para salvarla con éxito proceden de dos disciplinas: los llamados *estudios culturales* (*Cultural Studies*) y la etnografía.”

En consecuencia, a la hora de esbozar los motivos que justifican la integración de literatura en ELE,⁷ no parece que todas las razones antes aducidas gocen de idéntica importancia. En coherencia con el valor cultural de la literatura y su inserción en las actividades sociales, por ello mismo se justifica plenamente su uso, con independencia de otras conveniencias didácticas. ¿Por qué ha de responder más a las necesidades de un alumno (o de un usuario de una L1) pedir un café o presentar una reclamación que acceder al entramado sógnico que conforma un texto literario? Sólo circunscribiendo las exigencias comunicativas de una persona a sus necesidades más básicas se justifica la marginación de producciones lingüísticas más complejas.⁸ Como esta circunstancia no suele ser, afortunadamente, ni mucho menos generalizada, el uso, el estudio, el empleo de la literatura, en programas destinados a extranjeros, goza de la misma pertinencia que cualquier otro contexto comunicativo que responda a las necesidades que cualquier programación deba recoger.⁹

Finalmente, y para cerrar el tema, también se ha apuntado, entre los factores que justifican el empleo de la literatura, su capacidad para fomentar el gusto por la lectura del alumno e incrementar la capacidad de apreciar sus valores estéticos. Para ello, no parecía muy aconsejable ofrecerle una lista canónica de obras y autores que no siempre podían responder a los supuestos intereses del alumno, sino que la selección negociada y los gustos de los alumnos debían orientar la elección de los textos. Sin ánimo, por

⁷ O programaciones de literatura para estudiantes extranjeros (bien de historia, de textos literarios), como el objetivo de esta memoria.

⁸ Idea que comparten García Naranjo y Moreno (2001: 821): “No faltan quienes achacan a la literatura que sea un tipo de texto artístico alejado del mundo real en el que se desarrolla la praxis de la lengua. El problema, en este caso, ‘reside en que el concepto de competencia comunicativa o de mundo real es en muchas ocasiones demasiado restrictivo. Entienden algunos que el mundo real es el de las relaciones cotidianas, e implica, cuando hablamos de L2, la superación de las necesidades vitales mediante habilidades lingüísticas’. Sin embargo, ‘teniendo en cuenta que el estudiante de segunda lengua tiene ya una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua, el concepto del mundo real se entiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería o a pedir orientación en el caos de una gran ciudad’.

⁹ En definitiva, como afirma Miralles (2003: 40): “el hecho literario es una manifestación del idioma tan legítima como cualquiera, y no un caso aislado y excepcional. Su pluralidad y fecundidad recoge muestras de todo tipo, desde las más herméticas hasta las más afines al habla de la calle”.

supuesto, de invalidar tanto este objetivo como los medios para cumplirlo, se impone una pregunta respecto al objeto de este trabajo, ¿cómo compaginarlo con una historia de la literatura que parte de un temario y de un canon preestablecido?

I.2. Aplicabilidad de una historia de la literatura española.

I.2.1. Aproximaciones teóricas a una “historia de la literatura”.

Quizás no resulte, por consiguiente, una historia de la literatura lo más apropiado para incentivar el interés por la lectura del alumno, por cuanto cualquier repertorio de índole panorámica se sustenta en un conjunto preestablecido de épocas, autores y obras, facilitadas, bien por el profesor o por la institución que propone u organiza el curso.

No parte, pues, este trabajo con este propósito como objetivo primordial, como se ha dicho en el capítulo anterior, pero sí al menos se pretenderá que a lo largo de un curso de historia de la literatura el alumno no pierda ni el interés ni la afición por recrearse en la lectura de un poema, una novela o una pieza teatral. Sobre las estrategias utilizadas para poder llevar a cabo estos y otros objetivos nos ocuparemos en adelante, ya que antes debemos detenernos en los presupuestos teóricos que han revisado, refutado o sustentado una historia de la literatura española.

Gracias a la situación privilegiada que durante y a partir del siglo XIX gozaron los estudios históricos de la literatura, el componente diacrónico formó parte importante de las disciplinas que las humanidades destinaban al estudio de la literatura. Así, no hubo –ni hay- centro de secundaria, de estudios humanísticos o universidad que en su plan curricular no incluyese una historia de la literatura, secuenciada en función de los diferentes episodios cronológicos que la crítica historiográfica había legado. Correlativamente proliferaron los manuales académicos o las historias de la literatura.¹⁰ Sin embargo, entrado el siglo XX se ha empezado a revisar la pertinencia de los textos históricos de la literatura o, por lo menos, tal como se habían concebido hasta entonces.

¹⁰ “Las hay de todo tipo: obras grandes y lujosas, escritas por equipos de especialistas y dirigidas por estudiosos de prestigio; obras más ligeras y divulgativas, distribuidas tal vez por entregas en los quioscos; manuales escolares; serias historias eruditas y manuales “confidenciales” para el gran público.” (Ceserani 2004: 187).

Es bien ilustrativo, como señala Cunha (2004: 166) “hoje, porém, a crescente teorização sobre a história literária contrasta, de modo flagrante, com a escassez da sua produção. Pelo contrário, no passado escreviam-se muitas *histórias* da literatura e teorizava-se pouco sobre a história literária, o que, no mínimo, revela certa incompatibilidade entre teoria e história”. Alude el profesor Cunha en esta incompatibilidad a un excesivo énfasis en el carácter histórico en detrimento del perfil literario de estos estudios.

Ya los formalistas rusos y, posteriormente, los estructuralistas, con su visión inmanentista de la literatura se desvincularon del estudio diacrónico de la literatura. Además, cierto es, que las historias literarias abordaban los textos de un modo extrínseco en el que se ponía el acento en el autor, la sociedad o la historia. Tal perspectiva casaba mal con el concepto de “literariedad”, en el que los formalistas sustentaban la esencia del fenómeno poético y, por consiguiente, con la especificidad misma del texto literario.

Tampoco las orientaciones teóricas post-estructuralistas fueron demasiado proclives a la elaboración de historias de la literatura, pero, a diferencia de los estructuralistas, no negaron la dimensión histórica de la literatura y ayudaron a reorientarla. En primer lugar, recogiendo parte de las aportaciones de los formalistas y fijando el privilegio de la dimensión discursiva-textual, ahuyentando las tentaciones decimonónicas de considerar el texto únicamente un documento que certificase los diferentes episodios históricos.¹¹ Además, supuso una valorización positiva de los aspectos socio-políticos e ideológicos, huyendo de la postura inmanentista de los

¹¹ Ceserani (2004: 197) articula las visiones extrínsecas o intrínsecas de la historia de la literatura en la oposición documento – monumento: “Los tipos de historia hasta aquí citados tienden a considerar la obra literaria como documento, y no como monumento. Se interesan por el contexto más que por el texto, parten de elementos del contexto para reconstruir uno de tantos aspectos de la historia general de la cultura. ¿Existen tipos de historia más directamente centrados en el texto y que tiendan a tratarlo como monumento más que como documento? Podemos considerar que existen otros dos tipos de historia que tienden a concentrarse en el texto como monumento, a menudo programáticos e imaginados, experimentales y fallidos, quizá posibles, quizá imposibles: la historia de las formas y la historia de los temas literarios”.

formalistas.¹² En este sentido tanto Cunha como Ceserani apuntan a la subordinación de la demanda extrínseca a la intrínseca y al carácter dinámico que debe tener toda perspectiva diacrónica:

O retorno da história literária não é assim propriamente um regresso, na medida em que se alteraram os fundamentos e pressupostos que tinham presidido à sua emergência e os próprios conceitos de história e de literatura, processando-se entretanto uma profunda renovação dos métodos de análise dos textos literários. O “retorno da história” consiste mais num reaproximar dos textos literários ao seu contexto e historicidade do que propriamente num regresso da história literária do século XIX, na medida em que o que R. Wellek e A. Warren denominan “demanda extrínseca” se encontra agora subordinado à “demanda intrínseca” (Cunha 2004: 167)

Si queremos realmente ofrecer una reconstrucción histórica, comprensiva y articulada del pasado, debemos elegir una perspectiva múltiple, la triangulación de las series, la combinación entre las historias posibles y, con particular insistencia, la conexión entre historias textuales e historias contextuales (Ceserani 2004: 199)

Una vez más, el carácter dinamizador del concepto de sistema literario, introducido, entre otros, por la Teoría de los Polisistemas, también ha ayudado a reorientar los enfoques de la historia de la literatura. Pese a que esta teoría ha hecho de la revisión del canon literario y el cuestionamiento de la historia de la literatura y la noción de “literatura nacional” su aspecto nuclear,¹³ su descripción de los agentes del sistema literario, como de los procesos de canonización (en función del eje centro-

¹² No obstante, el concepto de funcionalismo dinámico, utilizado por la Teoría de los Polisistemas contrae sus deudas con el formalismo ruso: “A lo largo de sus escritos Even-Zohar reitera el carácter continuador de su trabajo con respecto al formalismo ruso, partiendo sobre todo del segundo estuario de desarrollo en los años veinte de este marco teórico, que parcialmente prosiguió el Estructuralismo de Praga. Dicha etapa ha sido generalmente ignorada en el ámbito europeo occidental, donde han prevalecido interpretaciones parciales e incluso erradas del formalismo –muchas de sus obras ni siquiera fueron traducidas correctamente a otras lenguas-. Se inserta de este modo la Teoría de los Polisistemas en una tradición que ha proporcionado logros fundamentales a los estudios literarios, y a la que deber gran parte de su flexibilidad y riqueza a la hora de enfrentarse a la literatura.” (Iglesias Santos 1994b: 328)

¹³ Iglesias Santos (1994b: 345) afirma lo que sigue en relación a los problemas suscitados por la fijación de un canon: “Es obvio que la teoría polisistémica no ha sido la primera ni la única en poner de relieve dificultades como las mencionadas. Lo que sí resulta específico de ella es que tales ejemplos no son tratados como “problemas” o “excepciones” a un orden confortablemente consolidado; sino que constituyen el núcleo de su modelo teórico-descriptivo y configuran la naturaleza de sus hipótesis, diseñadas precisamente para poder tratar la heterogeneidad de las sociedades multilingües y las interferencias entre sistemas literarios”.

periferia) resultan sumamente rentables para describir las transformaciones que tanto en la vertiente sincrónica como en la diacrónica se producen en cualquier sistema literario. Así lo han interpretado también Cunha y Vilavedra, quienes sustentan que una historia de la literatura debe pasar por esta dinámica sistémica:

Tamén Carlos Reis defende a reintroducción da dimensión diacrónica nos estudos literarios, baseándose na súa rendabilidade para avaliar os mecanismos anotadores que actúan no seo dos sistemas literarios, así como para apreciar os efectos estéticos originados pola tensión dialéctica entre norma e transgresión, tensión que debería estar presente en maior ou menor medida en toda obra que non se conciba, simplemente, como a repetición mimética dun modelo (Vilavedra 1999: 14)

Por consequência, a historia literaria exige “modelos polifónicos”, como o da teoría dos polissistemas ou a teoría da “inter-historicidade” de Claudio Guillén, que para além da pluralidade temporal e de sistemas dá conta da diversidade e multiplicidade dos objectos a observar, para além do ámbito do nacional e dos blocos periodológicos estabelecidos, oscilando entre a palingénese e o palimpsesto, dando conta das rupturas e recuperações, interrupções e reescritas, da “duração intermitente” do tempo cultural (Cunha 2004: 172)

Piénsese en su rentabilidad para describir, por ejemplo, las tensiones producidas a finales del siglo XIX entre los sectores más conservadores y consolidados del campo cultural (Clarín o Echegaray) con la iconoclasia de los jóvenes escritores (Valle-Inclán, los Machado, Azorín) en cuyas pretensiones generacionales, más allá de reivindicaciones estéticas o ideológicas, latía un deseo por ocupar el centro del sistema literario y arrinconar unas prácticas artísticas que consideraban obsoletas. Asimismo, la noción de sistema literario resulta también muy rentable, en función de la descripción de *repertorio*¹⁴ de dicha teoría, para analizar las fuentes

¹⁴ El repertorio es uno de los factores del sistema literario, según la Teoría de los Polisistemas: “Se define como el conjunto de reglas y materiales que regulan la creación y el uso de un producto dado. En el caso de la literatura comprendería el conjunto de normas y elementos con los que un texto literario es producido e interpretado. No puede equipararse sin más a la noción de “código”, dado que junto a las pautas comprende también los materiales en sí que están disponibles para elaborar un discurso determinado” (Iglesias Santos 1994b: 337). En este sentido, la misma autora (Iglesias Santos 1994b: 339)

provenientes de otras “literaturas” en clave dinamizadora, y no, simplemente, como una asunción pasiva de temas, estilos o formas literarias.

Pero volviendo al inicio del apartado, y a la todavía sólida tradición de las historias de la literatura en los planes de estudio, tal presencia justificaría por sí sola los esfuerzos didácticos de este trabajo, no en vano, ¿cuántos docentes se han tenido que ver en la tesitura de impartir a no nativos un programa de historia de la literatura española? Pero al margen de conveniencias pedagógicas más o menos impuestas o más o menos instauradas, pese a la desconfianza que esta disciplina ha generado en los estudios literarios contemporáneos, considero que los presupuestos teóricos, lejos de invalidarla, justifican todavía el estudio diacrónico de los textos literarios y actualizan los enfoques y las metodologías para que el acercamiento a esta disciplina resulte más rentable. Y tampoco se puede olvidar el campo de actuación multiculturalista como el de enseñanzas de segundas lenguas, donde la pluralidad de perspectivas aconseja mantener habilitados todos los prismas, y el diacrónico es uno de ellos.

I.2.2. Problemas y rentabilidad del adjetivo “española”

Al partir de un replanteamiento de tales relaciones, se ve cuestionada lógicamente la noción de “literatura nacional” y la propia disciplina de la historia literaria. En el primer caso, porque el concepto de literatura nacional se construye en términos estáticos y homogéneos, reduciendo la complejidad del sistema a una serie de autores y obras canónicas, escritas, y pertenecientes a la variante estándar de una nación. (...)

Si nos centramos en el panorama español, son muchas las preguntas que surgen de manera instantánea: ¿Cómo se articula la “literatura española” y la literatura gallega, vasca o catalana? La misma interrogante podemos plantearla con respecto a la literatura hispanoamericana, a la que además nunca se reconoce su especificidad –literariamente

afirma que cuando un sistema literario no posee el repertorio necesario para cumplir nuevas funciones lo transfiere de otro sistema.

hablando Guatemala y Argentina parecen constituir el mismo país-. Si el criterio utilizado para definir una literatura nacional aparenta ser el lingüístico, ¿por qué la mayoría de los gallegos consideran entre sus escritores más reconocidos a Ramón del Valle-Inclán y Camilo José Cela, no habiendo escrito ninguno de ellos una sola de sus obras en lengua gallega? En otro orden de cosas, durante un curso de la Universidad Menéndez Pelayo en 1992, el profesor Jenaro Taléis expresaba su perplejidad ante la común existencia en las universidades españolas de una asignatura denominada “Literatura española medieval”, que se limita a textos escritos y en castellano. Dificultades de periodización de la época medieval al margen, ¿qué quiere decir “española” en el siglo XII, cuando ni siquiera existe la idea de España? Podríamos añadir la marginación absoluta en ese concepto de las literaturas, escritas o no, en lengua árabe, e incluso en lengua latina; o para complicar la situación, los casos de literatura en lengua castellana pero escrita en alfabeto hebreo. (Iglesias Santos 1994b: 343-345)

Esta larga cita ilustra a la perfección que, si la dimensión diacrónica de la literatura presenta alguno de los problemas esbozados en el apartado anterior, el adjetivo *española* no genera una problemática menor. Cunha (2004: 160) advierte que la desvalorización de la historia de la literatura ha ido acompañada de la desvalorización de los ideales al servicio de los cuales funcionaba: nación, identidad nacional, etc. No fue ni mucho menos casual ni inocente la expansión de las historias de la literatura en el contexto político del siglo XIX, merced a la expansión del concepto romántico de nación. Even-Zohar (1994) repasa la importante función que la literatura tuvo como elemento de cohesión de la mayor parte de las naciones en Europa, así como su exportación a otros ámbitos, como el hebreo o las naciones árabes modernas.

Tal objetivo contribuyó a desenfoques, como el citado al inicio, que poca justificación tenían desde un punto de vista historiográfico o la presentación homogénea y estática de una “literatura nacional” que solamente desde el análisis contemporáneo de fenómenos pretéritos se justificaba. Pero no vamos a insistir en la conveniencia de la revisión que la fosilización de estas nociones merece, ni en la reivindicación de la

adopción de una metodología que favorezca el análisis dinámico de las tensiones diacrónicas y sincrónicas, pues de ello nos hemos ocupado ya en el apartado anterior.

Por lo tanto, las historias de la literatura peninsulares (española, gallega, catalana...), en particular, y europeas occidentales en general, tenían como función principal cohesionar las identidades comunitaria. Esta función poco justifica hoy en día la existencia de literaturas “nacionales”, sobre todo en el ámbito multicultural de la L2 al que nos estamos refiriendo, pues no parecen muy pertinentes en la transmisión de conocimientos o en la adquisición de habilidades de un alumno extranjero los factores de cohesión nacional. Pero sí resulta muy rentable, y ello es lo que acredita las clasificaciones en torno a un código lingüístico o a un espacio geo-político, a la hora de familiarizarse con un sistema cultural, o integrarse en el mismo, tal como se ha visto en el primer capítulo y para lo cual el factor literario adquiere una importancia nada desdeñable.

Sin embargo, al utilizar el adjetivo “española” para calificar esta historia de la literatura estamos entremezclando un criterio político y lingüístico, ya que si nos atenemos al primero habría que incluir también las creaciones literarias producidas en España, independientemente de la lengua en que fueran escritas. Y si nos atenemos al segundo, habría que prestar atención a todas las producciones literarias en lengua española, independientemente del lugar de su publicación o de la nacionalidad de su autor.

Por lo tanto, antes de continuar, se impone una delimitación del adjetivo “española” en el contexto de este trabajo. Aún con los inconvenientes que presenta, considero que las ventajas metodológicas que aporta justifican su utilización para adjetivar una historia de la literatura. Con este adjetivo se delimita la literatura escrita en

español y por escritores españoles.¹⁵ Entre las conveniencias que presenta, en primer lugar, está el valor referencial que tiene para un estudiante de L2, acostumbrado a manejarse en disciplinas con idéntica nominación. En segundo lugar, la importante presencia de esta disciplina así titulada, como se ha dicho en el apartado anterior, exige, por sí sola un esfuerzo de reflexión para su aplicabilidad didáctica. Y, por último, porque las obras elegidas forman parte de un sistema literario común,¹⁶ lo cual presenta importantes ventajas clasificatorias. Pese a que la literatura argentina o la mexicana comparten el mismo código lingüístico, la naturaleza de los agentes de su sistema literario y el propio devenir de este se diferencian de la dinámica propia del español.

De todas formas, ello no implica que en el desarrollo del programa y dada la dimensión diacrónica de los contenidos, tal como se incidirá en la aplicación didáctica de esta memoria, no haya que insistir en la mutabilidad de conceptos como “español” o “literatura”. No parece lo más adecuado, pues, transmitirle una idea monolítica de tales conceptos a los alumnos, ya que a menudo se sustentan en aplicaciones contemporáneas a nociones pretéritas que, por poner un ejemplo, todavía no estaban presentes en las coordenadas ideológicas, políticas o estéticas de hace cuatro siglos.

I.2.3. Esta *Historia moderna de la literatura española*

Analizados los problemas que plantea una historia de la literatura española y la pertinencia e interés que puede suponer en una programación para estudiantes de L2, vamos a presentar los contenidos y los criterios que han guiado su elección y clasificación.

¹⁵ El criterio de la publicación no siempre es rentable, ya que obras perteneciente al sistema literario español como *La colmena* u otras del período de posguerra fueron publicadas inicialmente fuera de España.

¹⁶ Debido a que comparten los factores presentes en un mismo sistema literario (consumidores, mercado-institución, repertorio, etc.) Cfr. Iglesias Santos (1994b: 336)

Los contenidos son los siguientes:¹⁷

I. Siglos de Oro

I.1. Siglo XVI. Renacimiento

- 1. Garcilaso de la Vega. Antología poética.**
- 2. *Lazarillo de Tormes.***
- 3. Fernando de Rojas. *La Celestina.***

I.2. Siglo XVII. Barroco

- 1. Luis de Góngora. Antología poética.**
- 2. Miguel de Cervantes. *El Quijote.***
- 3. Lope de Vega. *Fuente Ovejuna.***

II. Siglo XVIII. La Ilustración

- 1. José Cadalso. *Cartas marruecas.***
- 2. Leandro Fenández de Moratín. *El sí de las niñas.***

III. Siglo XIX

III.1. Romanticismo.

- 1. José de Espronceda. Antología poética**
- 2. José Zorrilla. *Don Juan Tenorio.***

III. 2 Realismo y naturalismo.

- 1. Juan Valera. *Pepita Jiménez.***
- 2. Benito Pérez Galdós. *La de Bringas.***
- 3. Emilia Pardo Bazán. *Los pazos de Ulloa.***

IV. Siglo XX

IV.1. Modernismo y 98.

- 1. Antonio Machado. Antología poética.**
- 2. Jacinto Benavente. *Los intereses creados.***
- 3. Ramón María del Valle-Inclán. *Sonata de primavera.***

IV.2. Generación del 27.

- 1. Rafael Alberti. Antología poética.**
- 2. Federico García Lorca. *La casa de Bernarda Alba.***

¹⁷ No resulta muy coherente con el principio de negociación, del que nos ocuparemos en adelante, la presentación del producto final de la programación en este epígrafe. Sin embargo, considero necesaria su referencia en este apartado, por cuanto ahora interesa incidir en los criterios filológicos de la selección efectuada y no, de momento, en su aplicabilidad didáctica. No obstante, como se precisará, la revisión de los temas aportados queda a expensas de las diferentes actualizaciones que de esta programación se puedan realizar.

IV.3 Literatura de posguerra.

- 1. Jaime Gil de Biedma. Antología poética.**
- 2. Camilo José Cela. *La colmena*.**
- 3. Antonio Buero Vallejo. *Historia de una escalera*.**

La elección de obras y autores se ha realizado en función de su presencia en diversos manuales de historia de la literatura o su mayor presencia en diferentes programas académicos, preferentemente universitarios, no tanto por considerar que en sí mismo este hecho les otorgue un valor añadido a las obras elegidas, sino porque en su gran mayoría se trata de autores y obras cuyo conocimiento ha trascendido las fronteras peninsulares y, por lo tanto existen grandes posibilidades de que formen parte del sustrato cultural del alumno, bien sea por conocimiento directo o indirecto, bien porque comparten premisas estéticas o ideológicas de obras que el alumno conoce por su L1¹⁸. Otro factor añadido es que el alumno encontrará fácilmente información adicional con la que pueda participar de forma más activa en el desarrollo de las diferentes unidades o subsanar vacíos que en el desarrollo de las mismas se puedan ocasionar.

Bien es cierto que este criterio no se cumple de forma taxativa, como se puede comprobar en la novela de Galdós seleccionada. *La de Bringas* no forma parte de las obras más difundidas y estudiadas del escritor canario. Sin embargo, su modalización narrativa y cronológica resulta muy útil para trabajar de un modo didáctico los códigos narrativos. Además, la concentración argumental la convierte en más asequible para un estudiante de L2 que *Fortunata y Jacinta* o *La Regenta* –si se optase por Clarín– novelas

¹⁸ Respecto a la justificación de la utilización del texto literario en LE, Menoza Fillola (1992: 24) se refiere al conocimiento compartido de la literatura en L1 y L2: “Frecuentemente el alumno tiene un conocimiento previo e intuitivo, por lo menos, de la literatura de su L1, derivado del estudio, observación o reconocimiento de rasgos del uso literario de la lengua. En ese supuesto, el alumno y el profesor parten de un convencionalismo más o menos compartido que facilita la utilización de textos literarios.”

cuya extensión complicaría un tanto la transmisión de una visión conjunta a partir de fragmentos concretos.

También, y por el mismo motivo, la selección se ha centrado en los géneros poéticos, narrativos y dramáticos, sin menoscabo de que sean utilizados como material complementario textos pertenecientes a géneros menores o a modalidades no consideradas tradicionalmente como literarias como el artículo periodístico, la canción o la literatura oral.

Respecto a la periodización, se ha prescindido de la literatura medieval, pues como se explicará al hablar de la programación, no resulta la más adecuada, a tenor de sus parámetros “literarios” y la dificultad lingüística que entraña, para los alumnos meta a los que va dirigida. Así, como el adjetivo “moderna” indica, se parte desde el siglo XVI hasta el período de posguerra. Tampoco se ha considerado conveniente introducir las últimas aportaciones literarias todavía por pertenecer estas más al ámbito de la sincronía que al de la diacronía. En cuanto a las divisiones, se han estructurado en cuatro bloques, correspondientes a casi otros tantos siglos. Altera esta relación biunívoca entre bloques y siglos, los siglos XVI y XVII por integrar el mismo bloque de lo que se ha llamado Siglos de Oro. En cuanto a la nomenclatura de los períodos también se han respetado los marbetes más utilizados en las historias de la literatura, incluso cuando estos están en revisión o no parecen los más adecuados. Me refiero, por ejemplo, al de Generación del 98, acuñado tardíamente por Azorín (en 1913) y que sólo la deformación que posteriormente a su aparición se hizo del término modernismo en las letras hispanas explica su persistencia. Pues bien, pese a ello, y como su ausencia podría inducir al alumno al desconcierto, según haya podido manejar otros modelos histórico-literarios, se ha decidido mantener, aunque compartiendo título con el modernismo y en ningún caso oponiéndolo a él.

Finalmente, y para dar paso a la orientación metodológica que guiará esta historia de la literatura española, es preciso advertir que en modo alguno se pretende ofrecer al alumno un conjunto de obras introducidas por una descripción del autor, del período y con una propuesta de análisis de texto en la que el alumno solamente deba activar los mecanismos encaminados a la comprensión. Pese a que algunas de las historias de la literatura orientadas a no nativos persiguen esta estructura, considero que insisten en las limitaciones de la disciplina señaladas en los apartados anteriores y limita notablemente la participación del estudiante. Se pretenderá, en consecuencia, que el estudiante entre en contacto con una serie de textos, en cuyo proceso participará y, cuyo objetivo consistirá en que el trabajo didáctico de cada uno de ellos contribuya a rellenar el trayecto diacrónico de una historia de la literatura española.¹⁹

¹⁹ Pese a no compartir alguna de las reflexiones realizadas por Romero Blázquez (1998: 386) sí coincido en parte con las siguientes apreciaciones: “Si se quiere crear y formar lectores en una L2 que disfruten con la literatura española, no lectores que se conviertan en un almacén de datos, inútiles en su mayoría, debemos atender a la recepción literaria del alumno, objetivo que sólo se consigue si se le da la suficiente libertad para que funcione como coautor y cocreador del pasaje literario. Si el profesor, por el contrario, reduce su clase de comentario de textos a la mera explicación lingüística y literaria, o si le indica al alumno cómo debe leer el texto y le dirige su recepción, estará guiando también sus conclusiones, con lo cual estamos eliminando la función social y comunicativa que pudiera tener toda literatura. No debemos olvidar que el lector de L2, que sostiene en su manos el texto que está leyendo y comentando, posee una experiencia lectora en su L1, experiencia que automáticamente pone en funcionamiento.”

I.3 Una historia de la literatura española desde un punto de vista comunicativo

I.3.1. La dimensión comunicativa de la literatura

No parece, por consiguiente, lo más adecuado insistir en modelos de historia de la literatura que reproducen idénticas premisas que sus predecesoras, con la única salvedad de un lenguaje y unos contenidos adaptados a sus destinatarios. Sin embargo, si hay un consenso bastante generalizado a la hora de utilizar enfoques comunicativos para transmitir una L2, ¿por qué no intentarlo también con la literatura? En este sentido el trabajo de Benetti et al. (2004), al emplear el enfoque por tareas para la enseñanza de literatura, supone una feliz iniciativa que ilustra la aplicabilidad del aprendizaje de la literatura con presupuestos comunicativos.

Y porque, en definitiva, las mismas transformaciones teóricas de la noción de lengua que impulsaron la renovación de las metodologías pedagógicas también se cumplen en el ámbito de la literatura. La aparición del método comunicativo vino impulsada por el cambio de una concepción estructural de la lengua a una dimensión funcional y comunicativa (Kondo et al. 1997: 117), también en la noción de literatura se sustituye la visión inmanentista y estructural, legada por los estructuralistas, por una concepción de la misma -en función de las concepciones pragmáticas- basada en la literatura como medio de comunicación:

El predominio de los parámetros estructuralistas durante la década de los años setenta en las investigaciones literarias –al igual que en el ámbito de la lingüística, la sociología o la antropología-, impuso, como es sobradamente conocido, un análisis de la literatura de carácter intrínseco y de marcada naturaleza lingüística. Sin embargo, en torno a las mismas fechas y partiendo a la vez de los principales hallazgos del estructuralismo comienzan a gestarse nuevas tendencias, de orientación fundamentalmente pragmática, que sustituyen la prioridad y la prevalencia del texto por la noción de sistema, concibiendo la literatura como medio de comunicación e institución social. (Iglesias Santos 1994b: 309)

Tal concepción permite, con total vigencia, aplicar el enfoque comunicativo tanto a la enseñanza lingüística como a la literaria:

Los principios del enfoque comunicativo –de un enfoque entendido de modo general y no restrictivo ni minimizado, ni empobrecedor- subyacen bajo el planteamiento con el que abordamos la enseñanza de lenguas; y esos mismos principios son los que nos sirven para articular un programa de enseñanza de la literatura.

La literatura es el resultado de un proceso en el que se observan los elementos básicos del esquema de la comunicación: existe un emisor (autor), un mensaje (la intención comunicativa del emisor, la emoción o la idea que se quiere transmitir), un receptor (lector), un código (el código escrito literario), un canal (el libro), y un contexto cultural que tiene la peculiaridad de poder ser compartido o no compartido entre emisor y receptor, pero, en cualquier caso, desde un punto de vista situacional, casi nunca es simultánea, lo cual quiere decir que la retroalimentación no suele ser inmediata, lo cual no es óbice para que no sea posible. (Sanz Pastor 2000: 24)

Pero como ya se ha dicho, no abundan los materiales que parten de una programación con criterios comunicativos, y menos desde una perspectiva diacrónica, por ello, antes de ocuparse de la propuesta didáctica de esta programación, es preciso referirse a las premisas metodológicas que guiarán la propuesta didáctica, basándose en los fundamentos del enfoque comunicativo (Fernández y Sanz 1997).

I.3.2. Fundamentos del enfoque comunicativo

a) La enseñanza centrada en el alumno

Ya se ha hecho referencia a la dudosa rentabilidad de las historias de la literatura que presentaban un elenco determinado de obras, contextualizadas cronológica y autorialmente y que proponían un modelo de análisis de un texto concreto de la obra en cuestión, con un mayor o menor grado de participación del alumno. La gran deficiencia que presenta dicha propuesta, a tenor de lo ya expuesto en este apartado, es que socava

la autonomía del que aprende. Además, parte del presupuesto estructuralista de que el texto presenta una interpretación unívoca, a la que el alumno no llega a través de la habilitación de sus conocimientos previos o actuales, sino que le viene impuesta desde el profesor o el manual. No se construye una interpretación del texto, se transmite.

En este sentido, es importante que el alumno se implique en el desarrollo de las unidades. Por ejemplo, a la hora de elaborar la biografía del autor, o los acontecimientos políticos y las corrientes ideológicas, filosóficas o estéticas de determinado período, se podría perseguir que en grupos, a partir de una tarea guiada del profesor con preguntas concretas, preparasen y presentasen los materiales más “teóricos” de las unidades.²⁰ De este modo se garantizaría una participación activa del alumnado, la utilización de un lenguaje más asequible -que no siempre al profesor le resulta fácil de emplear- y se estimularía el aprendizaje.

También, con relación a este fundamento, sería importante habilitar la experiencia creativa del alumno. Tareas encaminadas a la propia expresión escrita pueden ayudarle a tomar conciencia, en tanto en cuanto son elementos que a menudo tienen automatizados, de los diferentes códigos de lengua, por ejemplo, el concepto de narrador y focalización, presentes en cualquier narración.

b) Estrategias de comunicación y aprendizaje

En la aplicación comunicativa de la enseñanza de literatura varía un tanto el uso de las estrategias respecto a la enseñanza de lenguas, sobre todo en las comunicativas. Básicamente porque el alumno, en tanto que lector, en el proceso comunicativo de la literatura será receptor, salvo en aquellas actividades en que tenga que escribir algún texto para reflexionar sobre alguno de los contenidos en cuestión. Muy diferente sería

²⁰ Por supuesto que siempre contando con la orientación del profesor y una ulterior recapitulación que impidiese fosilizaciones en cuanto al contexto de determinado período.

en el caso de los talleres de escritura creativa o de redacción, en el que sí habría que habilitar las estrategias comunicativas como emisor.

Aunque todo esto no implica que en una programación de las características de la propuesta se cultive únicamente la destreza lectora, sino que también se desarrollará la expresión oral y, sobre todo, escrita. Por ello, es necesario que, ahora sí, el alumno como emisor de un mensaje habilite sus estrategias comunicativas. En este caso no estaría de más que se diseñen actividades para desarrollar este tipo de estrategias, teniendo en cuenta la especificidad del tipo de mensaje y del código que tendrá que utilizar (p. ej. debe ser preciso, riguroso, etc.)

En cuanto a las estrategias de aprendizaje ya se ha hecho hincapié en el primer punto en la necesidad de que el alumno, en el desarrollo de las unidades, active los recursos que favorecerán su proceso de aprendizaje.

c) Estilos de aprendizaje

Uno de los principales problemas que se puede encontrar el profesor en el momento de aplicar un enfoque comunicativo son los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Teniendo en cuenta que resulta muy difícil disociar los estilos del sustrato cultural en el que está inserto el individuo (Fernández y Sanz 1997: 56) y que, como ya se ha dicho, la orientación comunicativa no goza de una amplia tradición en los estudios literarios, la aplicación de este modelo metodológico puede ocasionar, cuando menos, sorpresa o, en el peor de los casos, rechazo. Además, con frecuencia, y no sólo en el ámbito universitario, la transmisión de conocimientos “literarios” parte de la autoridad intelectual del profesor. Al potenciar el autoaprendizaje y la autonomía, es previsible que el alumno tenga la sensación de no estar aprendiendo nada nuevo o de que se enfrente a la sensación de vacío por la ausencia del referente que él cree ausente.

Ni que decir tiene –poco se lograría con ello- que los planteamientos aquí defendidos no se deben llevar a cabo con tácticas impositivas. Es preciso, desde el primer día, buscar la cooperación de los alumnos y realizar con ellos reflexiones similares a las hechas hasta el momento, acerca del concepto de literatura, del proceso de transmisión y, ¿por qué no? -si aceptamos la madurez del discente- sobre los modelos didácticos. Para conseguir la necesaria cooperación, la búsqueda de información o datos necesarios para el desarrollo de las unidades en fuentes “serias” ayudaría notablemente a que el alumno tenga conciencia de estar participando en un proyecto intelectualmente sólido. Además, es necesario, desde el primer día, reforzar positivamente sus esfuerzos cognitivos e intelectuales, a fin de que se sienta parte activa e integrante de dicho proyecto.

e) Las necesidades del alumno

Partimos de la base de que todo alumno que se integra en un curso de literatura (o historia de la literatura) es porque comparte el interés por la literatura, en un sentido amplio de la palabra. Quizás, en las clases convencionales de ELE la diversidad de necesidades sea mayor y dispar: quien quiere comunicarse con su grupo de amigos españoles en las vacaciones, quien desea incrementar sus conocimientos gramaticales, quien tiene la necesidad de aprender español para fines comerciales, etc.

Se supone, en el ámbito de la enseñanza de la literatura, una mayor homogeneidad. Sin embargo en modo alguno, es infrecuente que no coincidan los objetivos e intereses de un mismo grupo. Repárese en la diversidad de situaciones con los que, a buen seguro, se ha encontrado quien haya tenido que impartir un curso de estas características. Desde quien se acerca por el placer estético de leer en español, al que lo hace por acrecentar su conocimiento de la literatura española o el que precisa una

preparación específica para un curso concreto de su ámbito académico o para poseer un curso de literatura española a fin de que compute en su currículum o en créditos académicos o profesionales... Tal vez la casuística no sea tan heterogénea como en las clases de lengua, pero a lo mejor, menos de lo que en un primer momento pudiera parecer.

Lógicamente la atención a esta diversidad y el respeto al primero de los fundamentos (la enseñanza centrada en el alumno) implican que a menudo tengamos que replantearnos objetivos, contenidos, etc. Empezando por el modelo de historia de la literatura española aquí propuesto. En función de las necesidades de los alumnos puede ser conveniente -incluso imprescindible- acometer modificaciones. En un supuesto de un curso para profesores de español en secundaria en los EE.UU. que desean preparar a sus alumnos para el examen del *Advance Placement*, habría que ajustar el elenco de obras propuestas al temario de dicha prueba. O un grupo de alumnos que desean una historia del teatro español. Por supuesto que las dificultades surgen cuando en el seno de un mismo grupo difieren las necesidades, de modo que, en ese caso, habrá que negociar y compatibilizar con ellos objetivos, contenidos y métodos, a fin de lograr la rapidez y eficacia pretendidas en este fundamento.

e) La enseñanza centrada en el proceso

Ya se ha hecho mención a lo largo del apartado que no se pretende ofrecer al alumno una lista de contenidos, o de interpretaciones más o menos privilegiadas, con la finalidad de transmitirle un conjunto determinado de conocimientos sobre la materia en cuestión.

El desplazamiento del producto al proceso y de la enseñanza pasiva a la activa conlleva que el alumno forme parte de la elaboración de los contenidos transmitidos a

sus compañeros; no sea un mero receptor de los textos e informaciones que se le ofrecen; tenga que realizar un esfuerzo de comprensión e interpretación²¹ y, posteriormente, de comunicación -a sus compañeros y profesor- de los resultados de su aprendizaje.

Por otro lado, se parte también de la base de que no sólo se ofrecen conocimientos o instrumentos nuevos, sino que también se trata de habilitar conceptos que, por su acervo literario en su L1 o por su bagaje cultural, tiene interiorizados aunque no sea necesariamente consciente de ellos.

f) El tratamiento del error

Al ocuparnos de los estilos de aprendizaje hemos hablado de la necesidad del reforzamiento positivo del alumno, por eso es importante no transmitirle una imagen negativa de los errores que pueda cometer en el proceso y, por lo tanto, lo lleve a desistir del proyecto compartido al que hemos aludido. Incluso, en función de esta dinámica de grupo, el error puede servir para el reforzamiento de conceptos, siempre con la cautela de no dinamitar la autoestima del alumno ni su capacidad creativa.

Debe cuidarse también, por otro lado, evitar fosilizaciones que, dado el carácter diacrónico de los textos literarios y el carácter acumulativo que tendrá el desarrollo del programa, dificultaría la adquisición adecuada de los nuevos contenidos.

g) La negociación

²¹ No solamente ejercita la destreza de comprensión lectora, sino también auditiva porque parte de la información que se le ofrece proviene del profesor y de sus compañeros. Además, se trabajará, como materiales complementarios, con lecturas en voz alta de textos, textos orales o canciones.

Ya se ha dicho que el texto literario, en tanto que comunicación, no goza de un carácter inmediato en la relación emisor – receptor. De modo que carecería de sentido hablar de negociación en la medida en que se pretende acomodar el discurso al interlocutor. Sin embargo, la pretensión de que el proceso de aprendizaje no sea pasivo, sino que el alumno se vea obligado a compartir informaciones, resultados o incluso emociones, obviamente deberá ajustar su discurso, en función de los parámetros que se trabajarán a lo largo del curso, a sus interlocutores.

En lo que respecta al otro significado de negociar establecido por Fernández y Sanz (1987: 68) referido a la posibilidad de realizar pactos con el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya hemos aludido a la importancia de prestar atención a las necesidades del alumno y a la conveniencia de su intervención en los diseños didácticos que se empleen.

I.4 Contextualización de esta programación

I.4.1 Construcción de la programación: análisis de variables y grupo meta

Si terminábamos el epígrafe anterior aludiendo a los fundamentos del enfoque comunicativo de Fernández y Sanz (1997), ahora nos basaremos en el manual de *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras* realizado por Moreno de los Ríos (1998), para esbozar el marco teórico de programación que se utilizará. En lo que respecta al tipo de programación, debido a las características propias de una historia de la literatura, tendrá una orientación temática, pues parte, como se ha dicho, de diferentes ítems temáticos, significativos de una periodización de la literatura española, ilustrados por diferentes textos que jalonan el *corpus* de obras propuestas.

Según lo expresado en los apartados anteriores, ya se ha aludido a que se basará en una concepción de la literatura como sistema –como sistema de comunicación- y, en coherencia con la metodología comunicativa por la que se ha optado, se prefiere una programación centrada en el proceso y, en consecuencia, en el alumno. Por ello, pese a haber presentado un temario con períodos, autores y obras y tal como se ha indicado, con antelación a cualquier aplicación, deberá ser sometido a la negociación con el estudiante, en función de sus variables: sus necesidades e intereses. Sin embargo, esta programación no está pensada para un grupo específico de estudiantes, por lo que a priori se desconocen sus características, necesidades o factores externos. De ahí que, como paso previo a cualquier consideración posterior, es preciso definir el grupo meta al que va destinado. Aunque ello no implica que, en función de los elementos antes mencionados, no se deba o pueda adaptar. Es más, uno de los objetivos que persigue el diseño de la programación que se presenta es que ha de ser lo suficientemente flexible

para que pueda ser adaptada a programaciones concretas que tengan en cuenta las particularidades propias de su alumnado o del centro o institución donde se lleve a cabo.

Dicho esto, es obvio, pues, que se parte de una situación hipotética y prototípica. Así, la programación está pensada para estudiantes mayores de edad, con un nivel de lengua equivalente, como mínimo, al C1 del Marco de Referencia Europea y con, al menos, estudios de primaria. Las razones que aconsejan un alumnado que haya superado los dieciocho años radica en que es preferible abordar los diferentes períodos y obras sin temor a cortapisas ideológicas o morales que obligasen necesariamente a adaptar parte de los contenidos o a limitar las posibilidades interpretativas de los textos literarios. Respecto al nivel de lengua, no se pretende que hayan alcanzado un nivel superior, pero sí el suficiente para que la distancia ente el tipo de lengua que se pueden encontrar en los textos y su competencia lingüística no sea tan amplia que dificulte la consecución de los objetivos más básicos. Por último, considero que uno de los grandes retos de la aplicación didáctica de una historia de la literatura estriba en su accesibilidad para personas que no tengan que poseer necesariamente un alto nivel de estudios académicos o conocimientos de tipo humanístico. Además, parte de la empresa consiste, precisamente, en familiarizar al alumno con aquellos códigos propios del lenguaje literario o concienciarlo de aquellos recursos, propios también del lenguaje literario que, no obstante, maneja habitualmente, así sea de un modo automático o inconsciente. Al poner el acento en el proceso, y no en el producto, y sin rehuir la solidez intelectual que debe tener el proyecto, más que transmitir un compendio de conocimientos eruditos, se prefiere que el estudiante vaya construyendo “su” propia historia de la literatura española.

Según las características de este grupo meta, se definirá la naturaleza de los componentes –objetivos, contenidos y actividades, como se precisará en adelante. En

cuanto a la evaluación, consecuentemente con los principios hasta ahora defendidos, al margen de la evaluación final, es preciso que durante el curso se lleven a cabo mecanismos que permitan comprobar el nivel de progresión de los alumnos y la necesidad de realizar diferentes ajustes, en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las actividades. Por tal motivo, se ha creído conveniente efectuar, al final de cada una de las unidades didácticas de esta programación, una evaluación de la misma que permita, dado su carácter progresivo, verificar el éxito o fracaso en la consecución de los diferentes objetivos y el nivel de progresión alcanzado.

I.4.2 Estructura de la programación

Moreno de los Ríos (1988) se refiere a los tres puntos que integran la estructura de una programación: sus unidades, su formato y su autor. Empezando por el primer y tercer aspecto, en cuanto a sus unidades, esta programación no está secuenciada en niveles, por cuanto que en este caso no es del todo pertinente el grado de competencia lingüística –ni cultural- del alumno, aunque tenga, como se ha dicho, que cumplir un mínimo de conocimientos de la L2 y de competencia comunicativa en dicha lengua. Después del nivel, la programación se estructura en cursos, cuya duración y frecuencia son fijadas normalmente por el centro o la institución que lo organiza. Como, de nuevo, tampoco se parte de una situación específica, lo más ajustado a los propósitos que se describirán en el segundo punto de este apartado, sería un curso de 80 horas de duración (aproximadamente cuatro horas por unidad didáctica), con 6 horas de clase a la semana, con sesiones de dos horas cada una. El motivo de elegir sólo tres días a la semana y no cinco, obedece a la conveniencia de crear intervalos en los que el alumno, sin perder el hilo del curso, pueda ir asimilando e integrando los contenidos facilitados a lo largo de

las sesiones. Finalmente, el último eslabón de esta secuenciación, las unidades didácticas, corresponde a cada uno de los textos representativos de los diferentes géneros y épocas. El tercer parámetro, alusivo a la autoría, merece únicamente ser mencionado, ya que en este caso no cabe duda de a quien obedece tal cometido.

Se ha dejado para el final el segundo aspecto, relativo al formato de la programación, por enlazar con el siguiente punto y por ser el único que, en este caso, no está sujeto a contingencias extrínsecas. La opción por una programación horizontal se basa en su concepción funcional y en el protagonismo compartido de objetivos, actividades y contenidos y no, solamente, en el protagonismo único de estos últimos. Pese a ello, y para facilitar la lectura de esta programación, aun estando concebida horizontalmente se dispondrá de forma vertical.

I.4.3 Componentes de la programación

Antes de pasar a precisar, en la segunda parte de este trabajo, los objetivos, contenidos y actividades de esta propuesta didáctica, conviene realizar algunas consideraciones acerca de los presupuestos que guiarán la selección y establecimiento de dichos componentes. En lo que se refiere a los objetivos, a tenor del carácter temático de la propuesta, se diseñarán unos objetivos más generales para los períodos literarios seleccionados y unos más específicos -acompañados de sus correspondientes actividades y contenidos- para los autores y obras que los integran. De tal modo que las unidades didácticas, dada la importancia que tendrán los textos en el desarrollo de las mismas, coincidirán con la selección autor-obra y no con la más general del período o grupo literario. Además, como los objetivos deben ser alcanzables, e independientemente de la formulación específica de cada uno de ellos, con carácter general se ha decidido prescindir de los textos literarios previos al siglo XVI, por

comportar un nivel de lengua y unos parámetros culturales, difícilmente alcanzables por el grupo meta al que van dirigidos, como ya se ha dicho.

Respecto a los contenidos, la primera apreciación que se desea realizar es que deben ser graduados. Es cierto que cada uno de los textos literarios que se utilizará contiene sus propias particularidades, pero también es cierto que la mayoría comparte cualidades propias de las coordenadas sociales, culturales o estéticas en las que se integra o de los códigos específicos de su configuración genérica (lírica, narrativa o drama). Es importante, por ello, que estos elementos compartidos no figuren de modo absoluto y cerrado en los contenidos de la primera o primeras obras en que se aborden. En consecuencia, es necesario que su inclusión en los contenidos se efectúe de forma parcial y graduada, porque ayudará a que se vayan consolidando en el alumno y porque facilitará que se establezca una visión de conjunto, aspecto que se ha considerado importante en una perspectiva diacrónica de la literatura.

Por lo que se refiere a su naturaleza, y dada la concepción interdisciplinar del fenómeno literario que se ha defendido en el primer capítulo, los contenidos no serán únicamente de índole literaria, sino también que se tendrán en cuenta los socio-culturales, estratégicos, discursivos o lingüísticos, pues, aunque la finalidad de la literatura en este caso no es utilizarla como *input* de una L2, en última instancia estamos ante alumnos que todavía están en un proceso de adquisición de una L2 y, en consecuencia, se deben rentabilizar al máximo todas las posibilidades que pueda brindar un texto literario.

Por último, las actividades tendrán su correspondencia en los contenidos y viceversa. Ya se ha hecho alusión a la necesidad de la implicación del alumno y a la importancia del factor contextual en una historia de la literatura. A menudo la transmisión del contexto (el socio-cultural, histórico-literario o, sin ir más lejos, el

argumento de la novela en la que se inserta un fragmento narrativo) era facilitada por el profesor o por el manual. No es preciso insistir, pues, en las enormes ventajas de que el alumno participe de forma activa en la transmisión de estos conceptos, lo cual conlleva que el profesor elabore actividades específicas para su consecución. Así, ellos serán los encargados de facilitar la información relativa al contexto histórico, literario o socio-cultural, además de aportar los datos biográficos y bibliográficos relevantes del autor. Con ello se consigue potenciar este carácter global y de conjunto que se desea conseguir a lo largo de la programación. En este sentido es conveniente que el alumno vaya construyendo su propio glosario. Se pueden diseñar unos cuadernos en los que vaya configurando su poética lírica, narrativa y dramática, en la que integraría, respectivamente, los conceptos propios de cada género que aparezcan a lo largo del curso: estrofa, soneto, narrador, focalizador, acotaciones, escenario, etc... Así como su propia “enciclopedia literaria” en la que figurasen tanto autores como términos, tales como modernismo, renacimiento, realismo o Generación del 27 por poner algunos ejemplos. En lo referente a su participación en otras funciones tradicionalmente destinadas al profesor, como la explicación de un argumento o de la historia de una obra narrativa o teatral, es importante la creación de actividades estratégicas que le ayuden a familiarizarse con unos personajes, un contexto espacio-temporal que faciliten un ulterior acercamiento al resultado final.

Los tipos de actividades específicas de cada unidad, en coherencia con la estructura de la programación, tendrán que responder a los contenidos trazados, y viceversa. Por la propia dinámica de las unidades y la importancia que se le otorga al texto literario, resulta necesario el diseño de actividades de prelectura, lectura y poslectura que faciliten, en primera instancia, su comprensión y, en segundo, la construcción de una interpretación del texto, en particular, y de la obra, en general. Sin

embargo, esto no quiere decir que a lo largo de esta programación sólo se cultive la destreza lectora, en primer lugar, y, como consecuencia, la expresión escrita. Al concretar el tipo de actividades, hay que tener en cuenta la participación del alumno en la transmisión de información, conocimientos, conceptos, etc; para que así la expresión oral no sólo no quede relegada sino que estará presente en el desarrollo de cada una de las unidades. Y como los destinatarios de estas informaciones son los propios alumnos, tampoco la comprensión oral queda al margen de este diseño. Incluso la posibilidad de trabajar con material auditivo (canciones, recitales, lecturas de poemas o fragmentos, cuenta cuentos) o audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes) permite integrar el componente oral, en su dimensión comunicativa, en esta aplicación didáctica de la historia moderna de la literatura española.

II. APLICACIÓN DIDÁCTICA: PROGRAMACIÓN DE UNA *HISTORIA MODERNA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA*

Historia Moderna de la Literatura Española

I. Siglos de Oro

I.1. Siglo XVI. Renacimiento

Objetivos:

- Familiarizar al alumno con las coordenadas ideológicas y filosóficas del renacimiento: humanismo, antropocentrismo y naturaleza.
- Informar sobre el contexto político de este siglo.
- Capacitar al alumno para que distinga las diferentes modalidades genéricas de este período.
- Desarrollar una conciencia crítica respecto a las aportaciones del renacimiento al mundo contemporáneo

1. Garcilaso de la Vega. Antología poética
Objetivos
-Ofrecer al alumno un panorama general de la obra de Garcilaso. -Identificar formalmente un soneto. -Facilitar al alumno los mecanismos para que logre identificar las figuras y tropos más importantes de los poemas del autor. -Concienciar al alumno de la dimensión universal de la poesía del renacimiento.

Contenidos
<p>-Léxico-gramaticales: -El mundo de la naturaleza. Las flores.</p> <p>-Discursivos: -La estructura del poema. La exhortación.</p> <p>-Estratégicos: -Interacción con el compañero para la recomposición de un soneto.</p> <p>-Culturales: -El <i>carpe diem</i>, filosofía del renacimiento.</p> <p style="padding-left: 40px;">-La belleza como tópico.</p> <p>-Literarios: -Métrica y rima de un soneto.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Identificación belleza-naturaleza. La metáfora.</p> <p style="padding-left: 40px;">-La anáfora: “En tanto que...” como recurso para incidir en la dimensión temporal del soneto.</p>
Actividades
<p>-De prelectura: Lecturas de diversos poemas de diferentes autores y épocas con un denominador común: la belleza y el paso del tiempo.</p> <p>-De lectura: Recomponer el soneto XX de Garcilaso “En tanto que de rosa y azucena”.</p> <p>-De poslectura: Explicar los mecanismos textuales que se han utilizado para la recomposición. Puesta en común de la estructura externa y tema del poema.</p>
<p>Actividad de evaluación: Elaborar diferentes metáforas para describir la belleza de una persona. Crear un poema de métrica libre.</p>

:

2. *Lazarillo de Tormes*

Objetivos

- Capacitar al alumno para identificar los mecanismos de la picaresca.²²
- Presentar la diferencia ente *historia* y *discurso* en un texto narrativo.
- Aportar información sobre el contexto histórico y social presente en la obra.
- Entrar en contacto con los mecanismos de un relato.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -Uso de arcaísmos en los tratamientos de persona.
 - Léxico de comidas y bebidas.
- Discursivos: -La narración retrospectiva: narración de aprendizaje.
- Culturales: -La España de Carlos I. El éxodo a la ciudad. Los estratos sociales (clérigos, hidalgos, etc.)
- Literarios: -La narración en primera persona. Estructura e innovación en *El Lazarillo*.
 - Presencia de los recursos folclóricos en la obra. La literatura popular.

Actividades

- De prelectura: Relatar al compañero una historia de aventuras, conocida oralmente o por escrito, real, inventada o literaria. Puesta en común de la estructura y los elementos narrativos de un relato de aventuras.
- De lectura: Lectura del “Tractado Primero de *El Lazarillo*”.
- De poslectura: Enumeración de las aventuras del primer *tractado*. Explicación y puesta en común de la última aventura de Lázaro, el ciego y el toro de piedra. Como

²² Siempre y cuando se tenga en cuenta, como defienden algunos críticos, la adscripción del *Lazarillo* a la picaresca, como pionero del género.

respuesta a la actuación de Lázaro, lectura del prólogo y el Tractado Séptimo de *El Lazarillo*. Propósitos de la obra.

Actividad de evaluación: Por grupos se lee y se relata cada uno de los episodios de Lázaro con sus diferentes amos. Posible escenificación.

:

:

:

3. Fernando de Rojas. *La Celestina*

Objetivos

- Conseguir que el alumno tenga una noción clara del argumento de *La Celestina*.
- Concienciarlo de la dimensión paródica del amor platónico.
- Diferenciar texto dramático y teatro.
- Identificar las acotaciones y los diálogos.
- Contextualizar el mundo social de la obra.
- Facilitar información sobre el sistema ortográfico y el léxico del texto.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -Refranes y referencias culturales.
- Discursivos: -Función de los “aparte” en el texto dialogado.
- Culturales: -El personaje de Celestina y el amor platónico.
- Estratégicos: -Colaborar con el compañero en la resolución de actividades y composición de una pieza teatral.
- Literarios: -Carácter universal de los personajes de *La Celestina*.
-El teatro en sus orígenes, ¿representabilidad?

Actividades
<p>-De prelectura. Puesta en común sobre los conocimientos acerca de las funciones de una “celestina” y el amor cortés. Recomponer los refranes del fragmento que se va a leer.</p> <p>-De lectura: Lectura de las pp. 218-222 de la obra.</p> <p>-De poslectura: ¿Cómo continúa y termina la historia? Puesta en común. ¿Es Calisto un galán?</p>
<p>Actividad de evaluación: Crear una pequeña pieza de teatro donde se represente una trama similar pero actual.</p>

I.2. Siglo XVII. Barroco

Objetivos:

- Contextualizar la cultura del barroco: pesimismo y conceptismo.
- Aportar información sobre el contexto político y religioso. La decadencia de los Austrias y la Contrarreforma.
- Distinguir las diferentes modalidades genéricas del barroco. Aparición del teatro como fenómeno urbano.

:

1. Luis de Góngora. Antología poética

Objetivos

- Concretar la filosofía e ideología del barroco en un texto poético.
- Profundizar en la métrica y estrofas de la poesía de los Siglos de Oro.
- Comparar temas, figuras y elementos ideológicos con la poesía del barroco.
- Componer un pequeño texto de crítica literaria.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -Cláusulas temporales.
 - Léxico de las partes de la cara.
- Discursivos: -Asimetría de la disposición de los elementos metafóricos del poema.
 - Estructura: exposición y exhortación.
- Estratégicos: -Estructurar y redactar un pequeño texto crítico.
- Culturales: -El *carpe diem* en la mentalidad barroca.
- Estratégicos: -Estructurar y redactar un pequeño texto crítico.
- Literarios: -El hipérbaton y la metáfora.
 - El yo lírico.

Actividades

- De prelectura: Repasar las anotaciones referidas a Garcilaso de la Vega e intentar sintetizar y sistematizar en un texto lo aprendido respecto a “En tanto que de rosa y azucena”.
- De lectura: Lectura de “Mientras por competir con tu cabello”
- De poslectura: Trabajo en grupo del sistema estrófico y métrico del poema.

Enumeración de las metáforas y establecimiento de la estructura del poema.

Actividad de evaluación: Componer un pequeño texto crítico sobre las diferencias y similitudes de los poemas de Garcilaso y Góngora y su representatividad como textos del renacimiento y del barroco.

:

2. Miguel de Cervantes. *Don Quijote de la Mancha*

Objetivos

- Captar la estructura compositiva y narrativa de *El Quijote*.
- Concienciar al alumno de los elementos innovadores y paródicos de la obra.
- Reflexionar sobre la dimensión contemporánea de *El Quijote*.
- Construir una idea sólida de la configuración y evolución de los personajes.
- Facilitar información sobre el proceso de redacción de la obra. Las dos partes y *El Quijote* de Avellaneda.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -Los arcaísmos de Don Quijote.
- Discursivos: -Los tópicos caballerescos en el discurso del caballero andante.
- Estratégicos: -Interactuar con el compañero para activar los conocimientos previos sobre la obra y para llegar a conclusiones sobre el personaje y el texto.
- Culturales: -La España manchega: los molinos de viento.

<ul style="list-style-type: none"> -Importancia de los libros de caballerías en la época. -Literarios: <ul style="list-style-type: none"> -El paratexto en los inicios de capítulo. Los narradores de <i>El Quijote</i>. -La parodia caballescica en la obra. -El problema de la verosimilitud en Cervantes y <i>El Quijote</i>. -La universal pareja: Quijote y Sancho. -La evolución de los personajes: Sancho en la ínsula Barataria.
Actividades
<ul style="list-style-type: none"> -De prelectura: Puesta en común de los conocimientos previos acerca de <i>El Quijote</i> y sus personajes principales. -De lectura: Lectura de las pp. 103-108 del capítulo VIII (aventura de los molinos de viento). -De poslectura: Completar una tabla con las características de Quijote y Sancho. Escribir una parodia de un Quijote y Sancho contemporáneos.
<p>Actividad de evaluación: Leer el capítulo XLVIII de la segunda parte con Sancho en la ínsula de Barataria. Discusión acerca de la evolución y estructura de <i>El Quijote</i>. ¿Se puede modificar la tabla de caracterización inicial?</p>

:

3. Lope de Vega. Fuente Ovejuna
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar información sobre la función del teatro en época de Lope y sobre la dimensión escénica: texto, público y escenarios.

-Aportar los datos históricos sobre *Fuente Ovejuna*. La *Chronica de Rades*.

-Reconocer las características genéricas del teatro del barroco.

-Resolver la intencionalidad de *Fuente Ovejuna*: ¿rebelión o propaganda?

-Capacitar al alumno para defender una tesis de modo oral.

Contenidos

-Léxico-gramaticales: -Los cargos públicos en la España del XVII: Maestres de Calatrava, comendadores, alcaldes... y villanos.

-Culturales: -El sistema de organización político de la época.

-El concepto de honra y la pureza de sangre.

-La dimensión histórica y anacrónica de la obra.

-Discursivos: -El teatro en verso.

-Estratégicos: -Fomentar la competencia comunicativa y argumentativa para debatir y rebatir un argumento.

-Literarios: -Los villanos idealizados de Lope. *El arte nuevo de escribir comedias*.

-El sistema estrófico de la obra.

Actividades

-De prelectura: Discusión acerca de la soberanía popular y los mecanismos de justicia.

-De lectura: Lectura de las pp. 138-140 y 163-167.

-De poslectura: Redactar el supuesto final de *Fuente Ovejuna*.

Actividad de evaluación: Realizar un debate acerca de la legitimidad de los habitantes de Fuente Ovejuna y del propósito de la obra: ¿incitación a la rebeldía o acto de propaganda?

II. Siglo XVIII. La Ilustración

Objetivos:

- Conocer las transformaciones políticas de este siglo: la llegada de los Borbones y el reformismo ilustrado.
- Contextualizar las obras en los fundamentos filosóficos del XVIII: racionalismo, ilustración y enciclopedismo.
- Valorar las alteraciones que se producen en el concepto de literatura y en su función social: utilidad y didacticismo.
- Familiarizar al alumno con las premisas estéticas del XVIII. El clasicismo (*La poética* de Luzán), rococó y pre-romanticismo.

:

1. José Cadalso. <i>Cartas Marruecas</i>
Objetivos
-Resaltar la intencionalidad crítica y didáctica de las obras de Cadalso. -Inscribir la temática y significado de <i>Cartas marruecas</i> en el contexto social y político de los “afrancesados” españoles. -Aportar los conocimientos necesarios para una valoración de los personajes de la obra. -Fomentar una actitud crítica del alumno en su condición de nativo y extranjero.
Contenidos
-Léxico-gramaticales: -Los gentilicios. -Adjetivos calificativos -Discursivos: -El texto argumentativo.

<p>-El género epistolar.</p> <p>-Culturales: -Disensiones políticas en la España del XVIII.</p> <p>-Pluralidad de los pueblos de España. La articulación política actual.</p> <p>-La interculturalidad. Visiones superpuestas</p> <p>-Estratégicos: -Los mecanismos del género epistolar.</p> <p>-Literarios: -El autor/editor de <i>Cartas marruecas</i>.</p> <p>-Características y funciones de los tres personajes.</p> <p>-Transformaciones en el paradigma de “literariedad”.</p>
<p>Actividades</p>
<p>-De prelectura: Puesta en común de los conocimientos acerca de las ciudades, provincias y comunidades autónomas españolas. Elaborar un pequeño texto crítico sobre las costumbres y comportamientos de los españoles.</p> <p>-De lectura: Lectura de las cartas II, XXIII y XXV de <i>Cartas marruecas</i>.</p> <p>-De poslectura: Elaborar un mapa político de España donde, con adjetivos, se caracterizan las diferentes CC.AA., según las observaciones de Gazel. Finalizar con una discusión acerca de la vigencia actual de las impresiones del mismo en la carta XXIII.</p>
<p>Actividad de evaluación: Redactar una carta a un español, donde se transmita una visión crítica del país originario de cada alumno.</p>

<p>2. Leandro Fernández de Moratín. <i>El sí de las niñas</i></p>
<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Reflejar la estructuración social de la España del XVIII. -Concienciar al alumno de la dimensión pedagógica del teatro de Moratín. -Desarrollar las competencias interpretativas de los alumnos. -Analizar los fundamentos genéricos de la comedia, <i>El sí de las niñas</i>.
<p>Contenidos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Léxico-gramaticales: -Las oraciones consecutivas con “conque”. -Discursivos: -Las preguntas retóricas para apoyar una argumentación. -Estratégicos: -Los mecanismos de la representación teatral. -Culturales: -Los matrimonios desiguales. -La educación femenina. -Literarios: -El componente moral de la comedia de costumbres. -La unidad de las tres reglas clásicas.
<p>Actividades</p>
<ul style="list-style-type: none"> -De prelectura: Recopilar una serie de artículos de opinión en prensa que critiquen o satiricen costumbres arraigadas en la sociedad contemporánea. Reflexionar sobre la función social de estos artículos y la que cumple el teatro en el siglo XVIII. -De lectura: Lectura de la escena XIII del acto III de <i>El sí de las niñas</i>. -De poslectura: Modificar las intervenciones de Don Diego, a partir de fundamentos ideológicos contrarios a los que manifiesta en el desenlace de la obra, de modo que el resultado de este sea completamente diferente.

Actividad de evaluación: En grupos de cuatro crear y representar un texto dramático donde se evidencie alguna de las costumbres arraigadas en la sociedad actual.

III. Siglo XIX

III.1. Romanticismo

Objetivos:

- Integrar el romanticismo español en el contexto romántico europeo.
- Informar al alumno de la irrupción tardía del romanticismo hispano.
- Conectar la dimensión artística del romanticismo con su faceta política: rebeldía liberal y el absolutismo de Fernando VII.
- Abordar los presupuestos estéticos e ideológicos del romanticismo: rebeldía, exaltación del yo, libertad, subjetividad.
- Concienciar al alumno de las aportaciones románticas a la literatura contemporánea.
- Relacionar la libertad formal con las alteraciones genéricas.

:

1. José de Espronceda. Antología poética

Objetivos

- Vincular las claves de la poesía de Espronceda con el panorama artístico del romanticismo.
- Ampliar los conocimientos teóricos del alumno sobre el género lírico.
- Cuestionar la identificación entre autor y yo lírico en un poema.

-Localizar los temas e imágenes recurrentes en la poesía romántica.
Contenidos
<p>-Léxico-gramaticales: -El léxico relacionado con las embarcaciones.</p> <p>-Discursivos: -Funcionalidad del tipo de estrofa según el tono del discurso.</p> <p>-Culturales: -La libertad en el romanticismo: un principio estético y político. -Los poetas exiliados.</p> <p>-Estratégicos: -Interacción con los compañeros para actualizar conocimientos poéticos previos.</p> <p>-Literarios: -La diversidad estrófica del poema. -La ironía en la poesía romántica. -La marginalidad del yo lírico.</p>
Actividades
<p>-De prelectura: Reproducir diferentes canciones, cuyo denominador común sea la exaltación de la libertad. Reflexionar sobre qué situaciones o personajes se asocian a la sensación de libertad.</p> <p>-De lectura: Lectura de la “Canción del pirata”.</p> <p>-De poslectura: Ofrecer un conjunto de modelos de estrofa y su descripción. El alumno tendrá que asociarlas a cada uno de los tipos de estrofa que aparecen en el poema. Discusión acerca de la naturaleza del pirata. ¿Es exagerado? ¿Hay ironía?</p>
Actividad de evaluación: En grupos de tres, comparar los aspectos formales y de contenido de la “Canción del pirata” con el poema “El mendigo”. Elaborar un pequeño texto crítico.

<p>2. José Zorrilla. <i>Don Juan Tenorio</i></p>
<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Abordar la dimensión intertextual y universal del donjuán. -Observar la evolución del teatro romántico respecto del teatro del XVIII: la ruptura de las tres unidades. -Incidir en el aspecto histórico y anacrónico del argumento de la obra: el escapismo romántico. -Resaltar la complejidad del personaje de Don Juan Tenorio. -Presentar al alumno la recepción crítica del <i>Don Juan Tenorio</i> en la historia de la literatura española.
<p>Contenidos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Léxico-gramaticales: -El léxico de lo sobrenatural: imágenes del infierno. -Discursivos: -El teatro poético. <ul style="list-style-type: none"> -Las apelaciones a la salvación. -Estratégicos: -Preparación de una exposición oral. -Culturales: -El sino y la fatalidad en la mentalidad romántica. -Literarios: -Libertinaje y arrepentimiento en <i>Don Juan Tenorio</i>. <ul style="list-style-type: none"> -La belleza como purificadora en el ideal romántico. -Satanismo y profanación en la obra. -La ruptura de la unidad temporal, espacial y de acción. -La función del gracioso: Butarelli.
<p>Actividades</p>

-De prelectura: Aportar el argumento de la obra desordenado y, posteriormente, reconstruirlo en parejas. Puesta en común de las características de Don Juan.

-De lectura: Lectura del Acto III de la obra.

-De poslectura: Discusión acerca del comportamiento final del protagonista: ¿coincide con la visión tópica del donjuán? Contextualización en la ideología del romanticismo.

Actividad de evaluación: Elaborar una breve exposición oral donde se justifique la pertenencia de *Don Juan Tenorio* al romanticismo.

:

1. Juan Valera. *Pepita Jiménez*

Objetivos

-Resaltar el carácter intermedio de *Pepita Jiménez* entre el romanticismo y el realismo: el realismo idealista de Valera.

-Poner de relieve la estructura narrativa de la obra. Los diferentes narradores.

-Contrastar la temática de *Pepita Jiménez* con los matrimonios desiguales de Moratín.

-Profundizar en las técnicas narrativas del diario y del género epistolar como elementos literarios.

Contenidos

<p>-Léxico-gramaticales: -La flora del campo andaluz.</p> <p>-Discursivos: -La descripción realista.</p> <p>-Estratégicos: -Concienciación de las diferentes modalidades narrativas.</p> <p>-Culturales: -El cacique en el sistema político decimonónico.</p> <p>-Literarios: -De nuevo el autor/editor: intertextualidad de <i>Pepita Jiménez</i>.</p> <p>-El protagonismo femenino de la novela realista.</p>
Actividades
<p>-De prelectura: Reflexionar sobre los propósitos y contenidos de las cartas que se escriben en las vacaciones estivales.</p> <p>-De lectura: Lectura de las pp. 139-143 (inicio de la primera parte) y p. 247 (inicio de la segunda parte).</p> <p>-De poslectura: Conjeturar con el compañero en que han consistido el resto de cartas de Don Luis, a tenor de los comentarios iniciales de la II parte. A partir de las cartas de Don Luis, reconstruir las cartas del Deán a su sobrino.</p>
<p>Actividad de evaluación: Pensar en un hecho ocurrido en un viaje o unas vacaciones. Narrarlo utilizando diversos narradores, de forma que lo contado por cada uno sea complementario y sirva para reconstruir el total de la historia.</p>

:

2. Benito Pérez Galdós. <i>La de Bringas</i>
Objetivos

- Establecer las relaciones del texto con el momento político de la época.
- Presentar las transformaciones sociales y económicas de la España del momento.
- Familiarizar al alumno con las diferentes modalidades de representación del discurso.
- Conectar el protagonismo femenino de la obra con otras novelas españolas y europeas.
- Reflejar la importancia de las clases medias en la novela galdosiana.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -El insulto.
- Discursivos: -Modos de representación del discurso: soliloquio y monólogo interior.
- Estratégicos: -Aplicar los conocimientos de una obra en un comentario de texto concreto.
- Culturales: -La Revolución de 1868.
-La burocracia palatina.
-La ociosidad de la aristocracia.
- Literarios: -La estructura “reloj de arena” de la obra. Los calificativos de Francisco Bringas: del gran Thiers al ratoncito Pérez.
-Espacio y tiempo en *La de Bringas*.
-La familia Bringas como alegoría de los acontecimientos políticos del 68.

Actividades

- De prelectura: Escribir en un papel los pensamientos que en ese momento están surgiendo de modo inmediato. Práctica de lectura instantánea.
- De lectura: Lectura de las pp. 128-129.
- De poslectura: Dar una explicación a la incomodidad de Rosalía Bringas con su marido. Relacionarla con el argumento y la estructura de la obra.

Actividad de evaluación: Según los conocimientos sobre la novela, realizar un comentario de texto (desde el punto de vista de la estructura, espacio, tiempo, personajes...) de las páginas finales de la obra (pp. 304-305).

:

3. Emilia Pardo Bazán. *Los pazos de Ulloa*

Objetivos

- Identificar los postulados naturalistas en la novela.
- Aportar información sobre la Galicia rural del XIX.
- Contextualizar las prácticas políticas descritas en el texto en el panorama político de la Restauración.
- Ofrecer las diversas posibilidades interpretativas que transmite el texto.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -La descripción física.
- Discursivos: -El retrato.
- Estratégicos: -Negociar con los compañeros los contenidos de un texto.
- Culturales: -Los capellanes de los pazos.
 - El mundo de los pazos: un universo en extinción.
 - La oposición entre el mundo rural y urbano.
- Literarios: -La narración objetiva como componente de la novela naturalista.
 - Julián: el héroe tragicómico de *Los pazos de Ulloa*.
 - Elementos naturalistas en *Los pazos de Ulloa*.

- Otra modalidad de representación del discurso: el estilo indirecto libre.
- La focalización narrativa.

Actividades

-De prelectura: Realizar una breve descripción física donde se delata la condición vital de una persona.

-De lectura: Colocar los adjetivos en los correspondientes espacios en blanco de los fragmentos de las pp. 127-128 y p. 142.

-De poslectura: Los diferentes retratos de Julián al inicio y al final de la obra inducen a pensar que ha sufrido algunos cambios. Reflexionar sobre cuáles son y por qué han sido motivados.

En los siguientes fragmentos (pp. 131-132) hay también algunas descripciones físicas realizadas por el narrador en tercera persona, pero, ¿desde qué perspectiva se realiza la descripción?, ¿quién está viendo a los personajes descritos?

Actividad de evaluación: Narrar en tercera persona un pequeño texto en que se utilice el punto de vista de un compañero para describir la clase. Posteriormente se leen los textos en voz alta y se descubre quién la ha realizado.

Consensuar entre toda la clase la redacción de un artículo crítico que trate de explicar la reacción de Julián en la última escena de la novela.

IV. Siglo XX

IV.1. Modernismo y Generación del 98

Objetivos:

- Cuestionar la vigencia de los conceptos modernismo y generación del 98 para referirse a este período.
- Referir las disputas generacionales habidas en el Fin de Siglo español, vinculadas a las ansias de renovación literaria de los jóvenes escritores.
- Valorar la incidencia de acontecimientos políticos, como las pérdidas coloniales, en los autores de principios de siglo.
- Establecer los elementos más caracterizadores de los textos literarios de las dos primeras décadas del XX.

:

1. Antonio Machado. Antología poética
Objetivos
-Reflejar la incidencia de los factores biográficos del hombre en los textos del poeta. -Ponderar la aportación de Antonio Machado a la renovación de la poesía en el siglo XX. -Identificar la influencia de corrientes filosóficas como el krausismo en la poesía machadiana. -Valorar la presencia del “problema de España” en los textos del autor.
Contenidos

<p>-Léxico-gramaticales: -El presente de indicativo: algunas irregularidades.</p> <p>-Discursivos: -El poema-testamento.</p> <p>-Estratégicos: -Sistematizar el cotejo de dos textos.</p> <p>-Culturales: -Las referencias literarias e históricas del texto propuesto.</p> <p>-Literarios: -El testamento vital y literario de Antonio Machado.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Machado y el modernismo, según “Retrato”.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Estrofa y métrica del poema.</p>
<p>Actividades</p>
<p>-De prelectura: En grupos, búsqueda en diccionarios o enciclopedias, las referencias literarias e históricas de “Retrato”.</p> <p>-De lectura: Situar los diferentes versos sueltos que aleatoriamente se ofrecen al alumno en la estrofa correspondiente del poema “Retrato”. Lectura del poema.</p> <p>-De poslectura: Reparto de las diferentes estrofas por grupos. Cada grupo debe ofrecer una interpretación de la estrofa que le ha sido asignada.</p>
<p>Actividad de evaluación: El hermano de Antonio, Manuel, también poeta, escribió igualmente su “Autorretrato”. En grupos, discutir las diferencias y semejanzas de ambos.</p>

:

<p>2. Ramón del Valle-Inclán. <i>Sonata de primavera</i></p>
<p>Objetivos</p>

-Actualizar los conocimientos adquiridos respecto al donjuán y referir la naturaleza paródica de Bradomín.

-Establecer los elementos recurrentes en las cuatro *Sonatas*.

-La superación del realismo en la narrativa modernista.

-Incidir en la importancia de la narración retrospectiva de la obra en la proyección ideológica del narrador sobre el texto.

Contenidos

-Léxico-gramaticales: -El léxico religioso.

-Discursivos: -El estatismo de las descripciones.

-Estratégicos: -Confrontación de parámetros estéticos.

-Culturales: -El anacrónico e irreal mundo de las *Sonatas*.

-Literarios: -Ironía y parodia en el donjuán valleincliniano.

-La configuración de María Rosario como tópico femenino finisecular.

-El yo-narrador y el yo-protagonista: la narración retrospectiva y distanciada.

-El anacronismo y la irrealidad de las *Sonatas* como oposición y crítica a la realidad social coetánea. El escapismo como ética.

Actividades

-De prelectura: Puesta en común de las características del donjuán de Zorrilla.

-De lectura: Lectura de las pp. 71-73.

-De poslectura: Elaborar dos tablas donde se compare la caracterización física y psíquica de Bradomín y María Rosario.

Actividad de evaluación: Discutir con el compañero los elementos de *Sonata de primavera* que la distancian de la novela realista. Proponer los resultados a la clase.

<p>3. Jacinto Benavente. <i>Los intereses creados</i></p>
<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Ofrecer un panorama del teatro de inicios del XX: de Echegaray a Benavente. -Facilitar al alumno las características sociales del público teatral del XX. -Valorar la aportación de Benavente a la renovación de la escena. -Capacitar al alumno para analizar el carácter intertextual de <i>Los intereses creados</i>.
<p>Contenidos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Léxico-gramaticales: -El léxico anacrónico de la obra. -Discursivo: -La dialéctica rufianesca. -Estratégicos: -Concienciación del propio proceso de aprendizaje. -Culturales: -El mundo de los rufianes en el XVI. <ul style="list-style-type: none"> -La universalidad de los intereses. -Literarios: -La teatralidad del teatro de Benavente. <ul style="list-style-type: none"> -La intertextualidad en <i>Los intereses creados</i>: La commedia dell'arte. -El género de <i>Los intereses creados</i>: la farsa. -El público de la obra.
<p>Actividades</p>
<ul style="list-style-type: none"> -De prelectura: Recordar y reflexionar sobre la función literaria de las parejas literarias vistas hasta el momento (Lázaro y sus respectivos amos, Don Quijote-Sancho, Don Juan-Butarelli...). -De lectura: Escena I del Cuadro I. -De poslectura: Una vez conocida las características de los personajes de la commedia

dell'arte, deducir en qué enredos se verán con ellos Leandro y Crispín. Imaginar el desenlace de la obra.

Actividad de evaluación: Elaborar una pequeña pieza teatral con los intereses creados de cada uno de los grupos de clase en el aprendizaje de la literatura.

IV.2. Generación del 27

Objetivos:

- Facilitar los datos biográficos y literarios que influyeron en la constitución de la generación.
- Manifestar la incidencia de la Institución Libre de Enseñanza en los miembros de la generación: la Residencia de Estudiantes.
- Aproximarse al cultivo de las vanguardias en la literatura de este período.
- Destacar la influencia de los acontecimientos políticos (la Guerra Civil) en las trayectorias vitales y literarias de los escritores de la Generación del 27.

:

1. Federico García Lorca. *La casa de Bernarda Alba*

Objetivos

- Situación esta pieza teatral en el conjunto de la obra dramática del autor.
- Caracterizar a los personajes femeninos de la obra.
- Subrayar los elementos que sustentan la tensión dramática del texto.
- Focalizar la influencia espacial en el significado de *La casa de Bernarda Alba*.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -El léxico en la descripción espacial en las acotaciones.
- Discursivos: -El dramatismo de los diálogos.
- Estratégicos: -Activar las impresiones subjetivas que suscita un texto.
- Culturales: -El folclore y las supersticiones andaluzas.
 - La situación de la mujer en el mundo rural.
- Literarios: -El simbolismo espacial.
 - La función del macho: el caballo garañón y Pepe el Romano
 - La simbología de los nombres de las hijas de Bernarda Alba.
 - La figura de Bernarda: el papel masculino dentro de la casa.
 - La natalidad frustrada: Adela y la abuela.

Actividades

- De prelectura: Puesta en común del papel de la mujer en la literatura de protagonismo femenino que se ha visto hasta el momento: desde la novela adúltera al drama rural de Federico García Lora.
- De lectura: Colocar el nombre del personaje al que corresponde cada una de las intervenciones de la primera y última página de la obra. Lectura del Acto I y pp. 194 (final de la obra).
- De poslectura: Destacar los elementos que permanecen en el inicio y el final de la obra. Subrayar los aspectos que indican el poder que ostenta Bernarda en su casa.

Actividad de evaluación: Redactar un texto de creación libre con el tema: “Pasión y muerte en La casa de Bernarda Alba”.

:

2. Rafael Alberti. Antología poética
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">-Caracterizar los fundamentos de la poesía de Alberti.-Relacionar la poesía de Alberti con las vanguardias europeas.-Identificar el componente popular y folclórico en sus poemas.-Destacar la importancia del mar en su poesía.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none">-Léxico-gramaticales: -El imperativo.-Discursivos: -Las preguntas retóricas como recursos poéticos.-Estratégicos: -Concienciarse del lenguaje poético a través de su práctica.-Culturales: -El mar: la patria perdida.<ul style="list-style-type: none">-Alberti y el mundo del toro: la relación con Ignacio Sánchez Mejías.-Literarios: -La poesía de Alberti entre la vanguardia y la tradición.<ul style="list-style-type: none">-Las metáforas en la poesía de Alberti: La admiración por Góngora en la Generación del 27.-El sistema estrófico y la métrica del poema.
Actividades
<ul style="list-style-type: none">-De prelectura: Lluvia de ideas acerca de léxico relacionado con el mundo taurino.-De lectura: Lectura del poema “El toro de la muerte”.-De poslectura: En grupos se discute y se pone en común, la función del mar en el poema.

Actividad de evaluación: Realizar un cómputo de las metáforas del texto e identificar el referente o referentes de cada una. A partir de ahí, en parejas, elaborar y realizar una exposición oral acerca del significado de “El toro de la muerte”.

IV.3 La literatura de posguerra

Objetivos:

- Poner de manifiesto la influencia del sistema político en la creación artística de este período: la dictadura de Franco.
- Exponer las diferentes etapas, géneros y corrientes que concurren en estas cuatro décadas.
- Determinar el alcance de la literatura de posguerra en el panorama literario actual.
- Conectar la producción literaria en España con la actividad literaria e intelectual en el exilio.

:

1. Camilo José Cela. *La colmena*

Objetivos

- Relacionar los fundamentos narrativos de *La colmena* con otras corrientes literarias.
- Entrar en contacto con las corrientes filosóficas que influyen en la concepción de la obra.
- Abordar la complejidad narratológica del texto.

-Ofrecer información sobre los problemas de las primeras ediciones del texto.
Contenidos
<p>-Léxico-gramaticales: -La jerga urbana de la década 40-50.</p> <p>-Discursivos: -Narración objetiva y autor implícito.</p> <p>-Culturales: -El café en la España de posguerra. -El Madrid de posguerra.</p> <p>-Estratégicos: -Fomentar la autonomía crítica del alumno.</p> <p>-Literarios: -La unidad fragmentaria de <i>La colmena</i>. -Discurso e historia. El tiempo en <i>La colmena</i>. -El personaje múltiple y el multiperspectivismo. -El mundo social de la obra: la superación del costumbrismo. -Posibilidades interpretativas de <i>La colmena</i>.</p>
Actividades
<p>-De prelectura: Proyección de la adaptación cinematográfica de la primera escena de la obra, realizada por Mario Camus, para facilitar al alumno su contextualización, dada la estructura secuencial de la novela.</p> <p>-De lectura: Lectura de las pp. 119-129; 144-153 y 179-180.</p> <p>-De poslectura: Efectuar un censo de los personajes aparecidos. Reflexionar acerca de las técnicas de caracterización utilizadas.</p> <p>En el segundo y tercer fragmento se narra un mismo acontecimiento: comentar las alteraciones que se producen respecto al espacio y a la focalización.</p>
Actividad de evaluación: Leer el capítulo Final. Tradicionalmente se ha dicho que <i>La colmena</i> transmite una idea pesimista de los personajes y que no tiene un

protagonismo individual. A tenor de este último capítulo y la importancia de Martín Marco, cuestionar la validez de estas afirmaciones.

:

2. Jaime Gil de Biedma. Antología poética

Objetivos

- Localizar los aspectos biográficos del autor en sus poemas.
- Incidir en la importancia de Barcelona en la poesía de Gil de Biedma.
- Relacionar al autor con el Grupo de Barcelona.
- Abordar los temas más recurrentes de sus poemas.

Contenidos

- Léxico-gramaticales: -La oposición de términos en el poema.
- Discursivos: -El tono descriptivo del poema.
- Estratégicos: -La habilidad para transformar genéricamente un texto.
- Culturales: -La Barcelona burguesa y proletaria: la inmigración interior.
 - La pluralidad lingüística en España.
 - Identificación y problemas migratorios.
- Literarios: -La biografía e ideología del autor.
 - Libertad formal y verso libre.
 - El tono conversacional y la poesía de la experiencia en Gil de Biedma.

Actividades

-De prelectura: Realizar una descripción comparando cómo era el pueblo o ciudad en el que habita el alumno hace cincuenta años y ahora, en función de los testimonios oídos o leídos.

-De lectura: Ordenar las desordenadas estrofas del poema “Barcelona ja no és bona, o un paseo solitario en primavera”.

-De poslectura: Discutir en cuántas partes se estructura el texto. Reflexionar acerca de la identificación entre el autor y el yo lírico, y las repercusiones ideológicas que conlleva.

Actividad de evaluación: Elegir uno de las estrofas y realizar una narración del cuadro que allí se refiere.

:

3. Antonio Buero Vallejo. *Historia de una escalera*

Objetivos

- Ofrecer un panorama de la escena teatral en los primeros años de posguerra.
- Destacar el papel de Buero Vallejo en la consolidación de la escena de posguerra.
- Capacitar al alumno para evaluar la teatralidad de un texto dramático.
- Poner en contacto al alumno con los elementos que integran una representación teatral: el escenario.

Contenidos

<p>-Léxico-gramaticales: -El pésame y los lamentos fúnebres.</p> <p>-Discursivos: -La caracterización de los espacios.</p> <p>-Culturales: -Las clases sociales bajas en la España de posguerra. -Las costumbres fúnebres en España.</p> <p>-Estratégicos: -El cultivo de las habilidades plásticas.</p> <p>-Literarios: -El espacio en <i>Historia de una escalera</i>. -El transcurso temporal y la monotonía existencialista. -La naturaleza <i>trágica</i> de la obra.</p>
<p>Actividades</p>
<p>-De prelectura: Poner en común los problemas, conflictos o deseos que pueden tener unos personajes que comparten escalera, edificio, portal, vecindad... Informar acerca de los personajes y argumento del Acto I.</p> <p>-De lectura: Lectura de las pp. 29-34 del Acto II.</p> <p>-De poslectura: Teniendo en cuenta el argumento del Acto I, discutir qué transformaciones, y a qué se han debido, han sufrido los personajes en el transcurso de estos diez años.</p>
<p>Actividad de evaluación: Expresar en un texto escrito las características de la sociedad de posguerra, a tenor de lo visto en <i>La colmena</i> e <i>Historia de una escalera</i>. En grupos de 4, elaborar la maqueta de un posible escenario para la representación de <i>Historia de una escalera</i>.</p>

CONCLUSIÓN

El hilo de los problemas, argumentos y propuestas que se han trazado a lo largo del *corpus* de este trabajo nos lleva a recapitular las principales ideas que cada uno de los epígrafes nos ha ido aportando. Y en cuyo desarrollo creo haber demostrado desde las premisas teóricas iniciales hasta la aplicación didáctica final que no resulta en modo alguno inviable encarar la docencia de literatura, aun cuando esta se establezca desde una dimensión diacrónica, a partir de una metodología comunicativa. La propia noción de literatura y el carácter dinámico, sistémico e interdisciplinar que se ha aplicado al fenómeno literario, incluso en una perspectiva historiográfica, ha servido para apoyar la utilización de dicho enfoque.

La aplicación de los fundamentos del enfoque comunicativo, por su parte, ha servido para manifestar la rentabilidad de la docencia literaria a partir de los pilares de esta metodología: la enseñanza centrada en el alumno y el proceso. Por supuesto que la transformación de un objeto de índole básicamente lingüística a otro de índole literaria ha exigido la adecuación de alguno de sus principios, por cuanto algunos parámetros como el tratamiento del error o las estrategias comunicativas adquieren un valor diferente, dado el carácter mediato del texto literario. Sólo la actuación del alumno como receptor y transmisor de conocimientos, conceptos y sensibilidades ha justificado su cabida en los fundamentos de esta programación. Se ha defendido también, al hilo de estos presupuestos, la visión conjunta, progresiva y circular de la programación, en la que más allá de la autonomía de cada unidad didáctica, se establezcan los mecanismos que permitan dotar a su desarrollo de un carácter continuo y global. Por eso, no sólo la

configuración de objetivos, contenidos y actividades se orientó hacia tal propósito, sino que también la adjunción de actividades de evaluación adquiere su justificación en este marco, pues solamente atendiendo al nivel de implicación del alumno en el proyecto y al grado de consecución de los objetivos, integración de contenidos y realización de actividades, se podrá comprobar que el desarrollo de la programación sigue los cauces adecuados.

Y, una vez más, al establecer una conclusión sobre el modelo de programación aportado es conveniente insistir en su carácter abierto y flexible, consecuente con el principio de negociación y respetuoso con las variables propias de su implantación, donde tanto la propuesta temática como la construcción y constitución de la propia programación quede sometida a revisión en cada una de las actualizaciones docentes que de él se deriven y que, al modo de un palimpsesto, posibiliten imprimirle un carácter singular y enriquecedor en esta tarea aglutinadora y superpuesta que supone la docencia, inclusive la nada quimérica docencia de literatura española basada en un enfoque diacrónico y comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

a) Ediciones utilizadas en la Programación

Lazarillo de Tormes, Madrid, Cátedra, 1992.

BENAVENTE, Jacinto, *Los intereses creados*, Madrid, Cátedra, 1976.

BUERO VALLEJO, Antonio, *Historia de una escalera*, Madrid, Ed. Escelicer, 1972.

CADALSO, José, *Cartas marruecas. Noches lúgubres*, Madrid, Cátedra, 1992.

CELA, Camilo José, *La colmena*, Castalia, 1989.

CERVANTES, Miguel de, *Don Quijote de La Mancha*, Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg, 2004.

ESPRONCEDA, José de, *Poesías líricas y fragmentos épicos*, Madrid, Castalia, 1991.

FERNÁNDEZ DE MORATÍN, Leandro, *El sí de las niñas*, Madrid, Cátedra, 2002.

GARCÍA LORCA, Federico, *La casa de Bernarda Alba*, Madrid, Cátedra, 1990.

GARCILASO DE LA VEGA, *Poesías castellanas completas*, Madrid, Castalia, 1992.

GAOS, Vicente de (ed.), *Antología del grupo poético de 1927*, Madrid, Cátedra, 1986.

GIL DE BIEDMA, *Antología poética*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.

GÓNGORA, Luis de, *Antología poética*, Madrid, Castalia, 1986.

MACHADO, Antonio, *Antología poética*, Barcelona, Planeta, 1986.

PARDO BAZÁN, Emilia, *Los pazos de Ulloa*, Madrid, Castalia, 1990.

PÉREZ GALDÓS, Benito, *La de Bringas*, Madrid, Cátedra, 1997.

ROJAS, Fernando de, *La Celestina*, Madrid, Cátedra, 1993.

VALERA, Juan, *Pepita Jiménez*, Madrid, Cátedra, 1998.

VALLE-INCLÁN, Ramón María, *Sonata de primavera*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1991.

VEGA, Félix Lope de, *Fuente Ovejuna*, Madrid, Cátedra, 1991.

ZORRILLA, José, *Don Juan Tenorio. El capitán Montoya*, Madrid, Taurus, 1992.

b) Obras consultadas

BALLESTER BIELSA (2000), “Actividades de pre-lectura: Activación y construcción del conocimiento previo”, *Carabela*, 48.

BENETTI, Giovanna et al. (2004), *Más que palabras*, Barcelona, Difusión.

BUESO, Isabel y Ruth Vázquez (1999), “Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE, en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas”, *Carabela*, 45, pp. 63-92.

CESERANI, Remo (2004), *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona, Crítica.

COLBERT, Ana (2002), *Azulejo. Study Guide for the New AP Spanish Literature Course*, Sandwich, Wayside Publishing.

COLLIE, Joanne y Stephen Slater (1987), *Literatura in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press.

CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa (1999), “La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades”, *Carabela*, 45, pp. 93-109.

CUNHA, Carlos (2004), “A crise e o “retorno” da história literária” en *Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva*, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, pp. 159-175.

ESTEVEZ DOS SANTOS COSTA, Ana Lúcia (1998), “El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera”, en Ángela Celis y José Ramón

Heredia (coord.), *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 193-203.

EVEN-ZOHAR, Itamar (1994), “La función de la literatura europea en la creación de las naciones de Europa” en *Avances en Teoría de la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 357-377.

FERNÁNDEZ, Claudia y Marta Sanz (1997), *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

GARCÍA NARANJO, Fina y Concha Moreno (2001), “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en M^a Antonia Martín Zarraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, ASELE-Universidad de Zaragoza, pp. 819-829.

IGLESIAS CASAL, Isabel (2003), “Constituyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, *Carabela*, 54, pp. 5-28.

IGLESIAS SANTOS, Montserrat (1994), “La estética de la recepción y el horizonte de expectativas” en *Avances en Teoría de la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 35-115.

IGLESIAS SANTOS, Montserrat (1994), “El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas” en *Avances en Teoría de la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 309-355.

JUÁREZ MORENA, Pablo (1998), “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en Ángela Celis y José Ramón Heredia

- (coord.), *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 277-283.
- KONDO, Clara Miki et al. (1997), *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- LERNER, Ivonne, (2004) “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE”, <http://www.ub.es/filhis/cultura/lerner.html>, 12/05.
- MARTÍN, Ana Belén (1999), “El micro-relato literario, más allá de la comprensión lectora”, *Frecuencia-L*, 10, pp. 12-14
- MARTINEL GIFRE, Emma (1993), “El comentario de textos literarios españoles. La referencia a los gestos”, en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, pp. 103-108.
- MARTÍNEZ VIDAL, Enrique (1993), “El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua”, en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, pp. 79-87.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1992), “Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de E/LE”, *Lenguaje y textos*, n. 3, Universidad de A Coruña, pp. 19-42.
- MIÑANO LÓPEZ (2000), “Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE”, *Carabela*, 48.
- MIQUEL, Lourdes y Neus Sans (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MIQUEL, Lourdes (1999), “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, 45, pp. 27-46.

- MIRALLES, Selena (2003), “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, *Frecuencia-L*, febrero, pp. 40-45.
- MORENO DE LOS RÍOS, Belén (1998), Programación de cursos de lenguas extranjeras”, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe (1998), “La literatura en clase de español para extranjeros”, en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coord.), *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-66.
- PEÑA, Alicia de la (1999), “Una propuesta para integrar nuestra literatura en la clase de E/LE”, *Frecuencia-L*, 10, pp. 22-24.
- PINTO DO AMARAL, Fernando (2004), “Ensinar literatura hoje” en *Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva, Braga*, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, pp. 343-355.
- PLAZA, Nuria (1998), “Consideraciones sobre el análisis de cuatro novelas contemporáneas. Propuesta práctica interdisciplinar”, en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coord.), *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 555-562.
- QUINTANA, Emilio (1993), “Literatura y enseñanza de E/LE”, en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, pp. 89-92.
- ROMERO BLÁZQUEZ, Covadonga (1998), “El comentario de textos literarios: aplicación en un aula de E/LE”, en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coord.),

Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 380-388.

REIS, Carlos y Cristina Lopes (2000), *Diccionario de narratología*, Coimbra, Almedina.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1999), “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, *Carabela*, 45, pp. 5-26.

SANZ PASTOR, Marta (2000), “La literatura en el aula de ELE”, *Frecuencia-L*, julio, pp. 24-27.

UBACH MEDINA, Antonio (2001), “El texto teatral: sugerencias para su utilización”, en M^a Antonia Martín Zarrasquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, ASELE-Universidad de Zaragoza, pp. 709-716.

VILAVEDRA, Dolores (1999), *Historia da literatura galega*, Vigo, Galaxia.