

ÍNDICE

Introducción

1 La literatura en la didáctica de LE / L2

- 1.1 Evolución histórica
- 1.2 Revisión del concepto de material literario
- 1.3 Funciones y valor didáctico del material literario
- 1.4 Criterios de selección de materiales literarios
- 1.5 Proyección cultural del material literario

2. El componente sociocultural en los materiales literarios

- 2.1 Concepto de cultura
- 2.2 El componente sociocultural en los materiales literarios y su pertinencia en el trabajo de la competencia comunicativa y literaria del aprendiz
- 2.3 Estrategias para el desarrollo de la consciencia intercultural a partir de los materiales literarios

3. Aspectos contextuales de la aplicación didáctica

- 3.1 Tareas literarias: entre las tareas pedagógicas y las tareas del mundo real
- 3.2 Componentes de la tarea
 - 3.2.1 Objetivos
 - 3.2.2 Contenidos
 - 3.2.3 Papel del profesor
 - 3.2.4 Grupo meta
 - 3.2.5 Dinámicas de clase
 - 3.2.6 Criterios de evaluación
- 3.3 La interacción con el texto literario: escritura creativa y lectura expresiva

4. Aplicación didáctica: Programación del curso

5. Conclusiones

6. Bibliografía

Introducción

Los últimos años han visto florecer el interés por el uso de materiales literarios en la didáctica de segundas lenguas / lenguas extranjeras. A la actualización de sus usos educativos, de acuerdo a los principios de los enfoques comunicativos, se une una revalorización de su utilidad y pertinencia en el trabajo de las destrezas lingüísticas. Este resurgir del texto literario se produce tras una etapa en la que quedó relegado a una posición marginal frente a otros materiales con uso didáctico. En parte fue así por haber sido el texto literario asociado a una metodología tradicional, ya obsoleta en la era comunicativa en la enseñanza de idiomas. Hemos de reconocer, no obstante, la coexistencia de ambas didácticas del texto: la que aún lo asocia a la reflexión y práctica de elementos formales de la lengua, y la que ve en el texto la posibilidad de una opción formativa más global.

El objetivo de nuestro trabajo es demostrar la validez e idoneidad del material literario dentro de una de las últimas propuestas de la etapa comunicativa: el enfoque por tareas. Partimos de la certeza de que el texto literario resulta provechoso en una didáctica que enfatiza el proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo sus resultados. Estos textos nos abren la puerta a una práctica doblemente productiva en contenidos lingüístico-comunicativos y culturales. En nuestra visión, son un material de entrada propicio también para la realización de tareas que proyectan la práctica del aula hacia la interacción con el mundo más allá de ella. Nos valemos, por tanto, de la literatura como medio, y no como fin del aprendizaje.

En el primer apartado de esta memoria, fijamos nuestra mirada en los diferentes aspectos que se deben considerar para caracterizar una didáctica del texto literario. En primer lugar, proporcionamos una breve revisión de los usos del material literario a lo largo de las distintas etapas o momentos educativos. Pasamos después a establecer el concepto de material literario aplicable en nuestra propuesta, y definimos sus funciones y criterios de selección por parte del profesor, con el objetivo de acotar de manera clara aquel material más adecuado de entre la ingente producción literaria presente en la cultura. El último epígrafe de este primer apartado sirve como enlace con las reflexiones presentes en el segundo, pues damos unos primeros apuntes sobre la proyección cultural del material literario.

En el segundo apartado, reflexionamos sobre el concepto de cultura más rentable para nuestra aplicación didáctica, y nos centramos en explorar la aparición del componente cultural en los materiales literarios. Acordamos que dicho componente encuentra en el texto literario una plasmación fructífera para el trabajo de las destrezas lingüísticas y culturales. El último epígrafe, por su parte, desgana una serie de propuestas para el desarrollo de destrezas interculturales. Partiendo del análisis de tales destrezas presentes en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), perfilamos un modelo de alumno que se erige en agente de la interpretación cultural. Es este motivo uno de los pilares que sustenta toda la argumentación de nuestro trabajo.

El tercer apartado ofrece una suerte de marco para la propuesta didáctica que hemos desarrollado en el siguiente apartado. Nos detenemos en aclarar la definición de tarea aplicable en nuestro caso y la desglosamos en diferentes componentes. Proporcionamos, asimismo, una descripción del grupo meta al que va dirigida la programación, y

presentamos unos breves apuntes sobre el trabajo de dos sub-destrezas, la escritura creativa y la lectura expresiva, que inciden especialmente en nuestra aplicación.

En el apartado cuatro, desarrollamos nuestra programación en siete tareas diseñadas para diez sesiones de clase. Proveemos una secuenciación paso a paso en la que se apuntan informaciones sobre los textos aportados y su explotación, así como comentarios sobre agrupamientos y tareas posibilitadoras.

El apartado cinco ofrece unas reflexiones finales que pretenden abrir nuevas vías para el diseño de unidades didácticas a partir de materiales literarios, en los que éstos se convierten en promotores de un aprendizaje centrado en los contenidos lingüísticos y culturales, no en la propia literatura, añadiendo una perspectiva de utilidad educativa al innegable placer de la lectura, que es ya un fin en sí mismo.

Dejamos el apartado seis y último para ofrecer un listado de obras de referencia, así como para recoger los textos aportados que hemos utilizado en nuestra aplicación didáctica.

1. La literatura en la didáctica de LE / L2

1.1 Evolución histórica

El desarrollo de los diferentes acercamientos que a la literatura se han producido en la didáctica de lenguas extranjeras / segundas lenguas a lo largo del tiempo, puede quizá ejemplificarse con exactitud si atendemos a la concepción del texto literario subyacente en cada caso¹. Podemos afirmar, en la línea de diversos autores (Hernández Blasco, 1991)², que el empleo de la literatura en la didáctica de LEs refleja una transición desde el pretexto al texto, del texto monolítico y ejemplificador al documento interactivo; y que es desde esta perspectiva desde la que seremos capaces de apreciar y comprender el nuevo auge del material literario como herramienta didáctica de primer orden. A pesar de ello, debemos entender que, dada la especial inestabilidad que caracteriza el empleo de la literatura en la enseñanza de LEs, asumiremos que en los currícula oficiales, la oferta de manuales y la práctica docente actuales aún convergen aspectos deudores de planteamientos metodológicos precedentes al mismo tiempo que propuestas más avanzadas.

Los acercamientos tradicionales al texto literario fueron recogidos por Gilroy y Parkinson (1996:217): por un lado, el texto se presenta como vehículo para la transmisión de conocimientos literarios, emparentados con la tradición de la alta cultura; por otro lado, es un pretexto para el análisis lingüístico (si no auténtica autopsia, dada la naturaleza mecánica de la recepción y la escasa respuesta al texto), que encuentra su encarnación prototípica en el comentario de textos a la manera tradicional: exploración de las líneas temáticas y análisis de figuras retóricas y recursos estilísticos con el objetivo de describir el efecto literario o poético del texto, para concluir con una breve respuesta personal y valorativa del mismo. Ambas posturas, que emanan de disciplinas clásicas como la retórica y que se ven incrementadas por las aportaciones de la crítica literaria romántica, confeccionan una concepción del texto literario en los términos siguientes:

- El texto literario como objeto inasible, producto del acto creador de una mente singular dotada de una sensibilidad distinta a la del resto de los mortales. La creación poética se mistifica hasta divinizarse y, por ello, el texto detenta un estatus sagrado, místico, inmutable.
- La lengua literaria se aparta de la lengua corriente, representa un uso especial y marcado encaminado a la búsqueda absoluta de la belleza. El texto, consecuentemente, se erige en modelo de perfección lingüística.
- El texto literario sirve, a su vez, el propósito de transmitir contenidos de naturaleza histórico-cultural ligados a la tradición nacional. La literatura se articula en torno a un canon de obras que configuran una cultura elitista asequible para y confeccionada sólo por unos grupos y no por la totalidad de individuos (Miquel, 2004).

¹ Nos referimos aquí al texto literario en su estatus ontológico - cultural, su funcionalidad o valor y su proyección didáctica.

² También en Stembert, 1999.

Las implicaciones educativas de estas aseveraciones permean la didáctica del texto literario tanto de los métodos tradicionales de gramática-traducción como de los estructuro-globales (Stembert, 1999; Sanz, 2005). En el primero de los casos, el texto literario representa el principal aporte para la enseñanza de la lengua, un modelo lingüístico y cultural extraído de la gran literatura. Esta tendencia se convierte en clásica y perdurable en el tiempo. No obstante, con el surgimiento de los métodos audio-orales hacia mediados del siglo XX, se abre una vía de acercamiento que se extiende hasta los primeros estadios del enfoque comunicativo en los años 70, en los llamados enfoques nocio-funcionales; esto es, la del texto como complemento. No se produce con ello una “naturalización” del texto, sino que su aparición deja de ser primordial y actúa como “testigo de hechos culturales” (Stembert 1999: 248) en una posición marginal en la etapa estructuro-global, y como documento auténtico con reservas respecto al resto de la *realia* en los inicios del comunicativismo. Su papel complementario también resulta patente en el hecho de que en la secuencia de enseñanza – aprendizaje defendida por la mayoría de manuales de esta época, el texto presente una mayor incidencia en los niveles avanzados y superiores, tal y como nos apunta Martín Peris (2002:24):

“Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa – unidad didáctica – o final de curso – últimos libros del manual-) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.”

En la segunda etapa en la evolución de los enfoques comunicativos se produce un giro en la explotación didáctica del material literario; ya no se privilegia el análisis de formas y estructuras lingüísticas que han de ser reproducidas después en la práctica, ni se promulga un acercamiento temático al texto en términos de apuntes sobre civilización y alta cultura. Las propuestas del paradigma cognitivo que promueven los enfoques comunicativos centran su atención en el proceso de lectura y ello repercute en la consideración de las posibilidades de formación a partir del material literario. De nuevo, Gilroy y Parkinson (1996:213) resumen en dos los aportes principales para el resurgir de la literatura en el aula de LEs: la crítica literaria y la teoría de la recepción y, en la línea de lo ya mencionado, el enfoque comunicativo. Estas aportaciones vienen a “resquebrajar” el concepto de texto vigente hasta entonces y lo replantean de acuerdo a nuevas premisas. Desde el campo de la crítica literaria posmoderna se ponen en tela de juicio, entre otras cuestiones, los conceptos tradicionales de autoría y originalidad de los textos literarios, contra los que se postula la “muerte del autor” (Barthes, 1968) y se sitúa el texto en conexión con todo el universo de textos precursores y venideros, retomando el concepto de intertextualidad (Bajtin, 1934 -35). Estas ideas se asocian con la teoría de la recepción (Iser, 1974) para configurar una nueva imagen del lector, del autor y del contexto de la escritura que acarrearán una “desacralización de los textos literarios” (Sanz 2005:3) de interesantes repercusiones didácticas. En la misma línea que Sanz, Duff y Maley (1990:9) afirman: “No hay nada de sagrado en un texto literario”. Se abre así un margen a la identidad del lector, a lo que éste aporta a cualquier lectura, y nace así la auténtica interacción con el texto que promociona las destrezas receptivas e interpretativas de los discentes. Asimismo, el estatus de texto literario no queda reservado a las obras consagradas que confeccionan el canon literario, pues cualquier texto remite a otros textos de naturaleza diversa³.

³ Será este el argumento que retomaremos en el siguiente epígrafe de este apartado 1 para explicitar el concepto de material literario que defendemos en nuestra aplicación didáctica.

Diferentes autores en el ámbito anglosajón (Widdowson, 1975; Brumfit y Carter, 1986, Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993) serán los primeros en ahondar en estos acercamientos a la literatura en la didáctica de LEs aduciendo motivos que van desde la autenticidad y enriquecimiento cultural que proporcionan los textos hasta la pertinencia de los mismos para las dinámicas de interacción de los métodos comunicativos.

Podemos resumir, entonces, que el giro en las consideraciones sobre el texto literario oscila, por un lado, desde la veneración del texto a la mirada respetuosa pero “no reverencial” (Sanz, 2005:3); hasta un acercamiento humilde, desde el espíritu de descubrimiento (Bassnett y Grundy, 1993). Por otro lado, desde el texto totémico, garante del valor cultural de una determinada tradición, al documento al servicio del aprendizaje⁴ con sus atributos propios también en contextos extraescolares (Martín Peris 2002:2-3). Quizá el mejor resumen a este breve recorrido por la utilización de la literatura en la didáctica de lenguas, lo proporcione la cita de Mendoza Fillola (2004:13):

“El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales.”

Hemos contestado, pues, a la primera pregunta implícita a nuestra disquisición teórica: literatura sí; pero, ¿qué literatura?

1.2 Revisión del concepto de material literario

La primera cuestión que se nos plantea al abordar la caracterización de un material como literario o no, es si nos referimos a un planteamiento didáctico en el cual la literatura es medio o fin en sí misma. En la propuesta que aquí justificamos nos decantamos por la primera opción, y desde la misma presentamos nuestra revisión del concepto de material literario como texto aportado de especial relevancia para la enseñanza lingüístico-cultural, o lo que es lo mismo, la enseñanza comunicativa de la lengua. Pretendemos ahondar en una didáctica del texto que no menosprecia la evidente función de los materiales literarios para enseñar literatura, pero se centra más bien en aprovechar la potencialidad de estos materiales para impulsar el conocimiento y la práctica de contenidos lingüístico-comunicativos y socioculturales en forma de tareas y actividades de clase. Asimismo, entendemos que en los casos en los que la literatura se presenta como fin en el campo de la didáctica de LE (curso de novela española contemporánea, el modernismo latinoamericano, etc.), ciertos condicionantes externos (adscripción a un canon preciso, sea cual fuere; tipo de evaluación, programación homologada o contrastada con centros educativos de origen de los estudiantes, etc.) determinarían la selección de textos de tal manera que algunas de las reflexiones que vamos a presentar no fueran aplicables, o al menos no en su totalidad.

Partimos, entonces, del uso de la literatura como medio, como discurso impulsor del aprendizaje interactivo y significativo de la lengua en el aula de español. Lo hacemos

⁴ Martín Peris (2002:6) enfatiza la “particular fuerza procedimental” del texto literario y su idoneidad para promover una enseñanza dentro de los parámetros del comunicativismo.

además por medio de una propuesta avanzada en el marco del enfoque comunicativo, la enseñanza mediante/por tareas, que enfatiza el factor procedimental del aprendizaje lingüístico y prioriza la participación del aprendiente en la elaboración y resolución de estos procesos. De esta postura se deriva que en nuestras programaciones, y en el caso específico del empleo de materiales literarios, debemos hacer uso de una literatura que colme el “horizonte de expectativas” (Lomas, 1999) de su receptor⁵. Tal axioma, integrador sin duda de cualquier análisis de necesidades previo, puede servirnos como fundamento para toda la argumentación siguiente.

Tradicionalmente se ha definido la naturaleza del texto literario en términos de un uso especial que enfatiza la forma del mensaje (función poética de R. Jakobson), siendo éste un criterio lingüístico o semiótico. Esta concepción entra en conflicto con la idea previa del “horizonte de expectativas”, pues de ella se deduce que existen elementos en algunos textos que los configuran como literarios *per se*. Además, dicho criterio resulta reductor, ya que la tradición lo ha aplicado exclusivamente al texto en su forma escrita, cuando no dentro de un canon de obras pre-establecido. Short y Candlin (en Brumfit y Carter, 1986:108) afirman:

“Si existe un corpus distintivo de textos que pueda ser denominado <literatura>, resultaría apropiado que tal corpus se definiera al menos parcialmente en términos socioculturales más que lingüísticos.”

Tal aseveración surge de una premisa básica: el lector es quien finalmente asigna la cualidad de literario o no al texto en su forma de leerlo; en su procesamiento del mismo aporta esa serie de expectativas que hemos mencionado. Se introduce, por tanto, un segundo criterio, el sociológico, en el debate sobre la naturaleza del texto literario que, de manera ineludible, nos lleva a una reinterpretación y a una nueva concepción de mayor amplitud del mismo:

“Como criterio de tipo sociológico se puede aducir el de C. di Girolamo, quien afirma que la noción de literario no emana de cualidades intrínsecas al objeto-texto sino que se define únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto.” (Martín Peris, 2002:3)

Llevado a sus últimas consecuencias, habremos de convenir con el mismo Martín Peris (2002:3) que “literatura es todo aquello que la sociedad y sus instituciones consideran como tal”, con lo que el estatus cultural del texto es determinado por una cantidad significativa de voces de diferentes ámbitos. Desde esta postura, parece más probable casar la selección de textos con los intereses, aficiones y necesidades de un alumnado contrastado. De ella, a su vez, se deriva que al nombrar texto literario, hagamos una simplificación cuando, para ser más exactos, nos referimos al *discurso literario*, por añadir la perspectiva social a la lingüística e ir más allá en términos de función, contenido y significado (Alonso Belmonte, 2004). La mayor incidencia de actantes en la definición de lo literario expande su alcance hasta abarcar nuevas formas de comunicar y significar, todo ello favorecido por aquellos cambios propiciados por los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

⁵ Lomas se refiere aquí al alumnado de la enseñanza secundaria obligatoria en contextos de L1, pero su afirmación nos resulta valiosa tanto al nivel teórico como por la franja de edad (adolescencia) del perfil de alumnado de nuestra aplicación didáctica.

“Una serie de renovaciones tecnológicas y técnicas, además de la irrupción de los grandes medios de comunicación, han hecho variar sensiblemente la cantidad de textos que podemos considerar literarios y cuyas características permitirían incluirlos en un género o en otro. Estos nuevos tipos de literatura no pueden ser obviados en el ámbito educativo, puesto que son realmente próximos a los alumnos.” (Cassany *et al.*, 1997:495-6)

Diferentes autores (Duff y Maley, 1990; Cassany *et al.*, 1997; Lomas, 1999; Martín Perís, 2002) abogan por este concepto extensivo e incluyente del material literario que sitúa al texto literario junto a otros textos a los que cede, en esta nueva concepción, su propia naturaleza y su proyección didáctica. Estos textos son, entre otros: los publicitarios y periodísticos, el ensayo, la canción, el cine, el cómic, el video-clip, la literatura infantil y juvenil y los nuevos géneros dramáticos. Subyace a este criterio una visión de la producción literaria que establece un continuo entre el cantar de gesta y la llamada “narrativa digital” de los videojuegos, entre el poema lírico y la canción pop-rock. La teoría del intertexto en el campo de la crítica literaria nos proporciona de nuevo una justificación a esta reconsideración del concepto de material literario que adoptamos. La crítica postmoderna ha incidido en la permeabilidad de los diferentes discursos artístico-culturales y en que la originalidad de cualquiera de dichos discursos está también fundamentada en el diálogo que establecen con otros textos y discursos, alejados en muchos casos del canon tradicional. Todo ello incide en la concatenación de referencias y en una fructífera interacción entre los textos que aportan la alta cultura (música, literatura, artes plásticas...) y la cultura popular (canción pop, telenovelas, dibujos animados...) ⁶. Por situarlo en un contexto práctico acorde con el propósito de nuestra aplicación didáctica: ¿Quién puede negar que gran parte de los jóvenes y adolescentes hoy en las aulas son auténticos “depredadores audiovisuales” (Lomas, 1999), y que, como docentes, podemos hacerlos partícipes de la experiencia literaria de acuerdo a nuevas concepciones conducentes a un mismo objetivo?

Concretamos, entonces, nuestra argumentación en dos supuestos básicos:

- 1) La naturaleza de lo literario viene determinada por un intencionada manipulación estética del lenguaje, un “uso estético de la palabra” (Lomas, 1999:496) que incorpora las características de diferentes usos y registros de la lengua (Brumfit y Carter, 1986).

Lo literario se articula, asimismo, en patrones discursivos que se extienden entre géneros y medios de expresión. Son los componentes del nivel discursivo los que relacionan producciones aparentemente antagónicas y confieren valor literario a las que el lector / receptor interpreta como tal. El lector interpreta porque reconoce unos elementos en su lectura que traspasan el discurso tradicional; Lomas (1999), por poner un ejemplo, apunta a las características compartidas de la narratividad en otros modos de expresión:

“De ahí la utilidad de una estrategia didáctica de acercamiento a la literatura y a su aprendizaje que tenga en cuenta que cualquier ficción literaria comparte con otras ficciones contemporáneas como el cine, las series televisivas, el cómic o la

⁶ Sanz (2004:13) alude a esta interacción entre textos como primordial para la construcción del componente cultural del aprendizaje. Su aportación va en línea con los planteamientos que fundamentaremos en el segundo apartado de nuestro marco teórico.

publicidad (enormemente atractivas a los ojos de esos depredadores audiovisuales que acuden a las aulas) el afán de contar una historia. En última instancia, unas y otras ficciones no son sino relatos que surgen de un fondo común de soluciones formales y de artificios narrativos cuyo estudio integrado ojalá constituya una adecuada puerta de acceso a la experiencia literaria de quienes aún no encuentran sentido a la lectura de textos literarios.” (Lomas, 1999:153)

El componente narrativo, o naturaleza de historia contada de cierta literatura, supone un criterio discursivo aplicable en algunos casos. Este criterio, junto a otros, participa del reconocimiento e interpretación que lleva a cabo el lector del juego o la manipulación creativa que el discurso literario nos propone a partir de una serie de factores: el tiempo, el espacio, el punto de vista, la concatenación de acciones, ideas, emociones, pensamientos y opiniones; y el propio lenguaje a través de sus discursos. Para que el lector /aprendiente identifique e interprete la conjunción creativa de estos factores es necesaria una competencia literaria con un mínimo de desarrollo, pues, en gran medida, ha de condicionar el acceso al texto⁷.

- 2) Como criterio sociocultural, podemos afirmar que, en una realidad y contexto histórico en que el objeto cultural se rige por las mismas reglas de producción y consumo que cualquier otro producto, son los colectivos sociales los que asignan un valor literario a dicho objeto y le aplican a su vez un determinado valor cultural⁸. Ello acarrea ciertos riesgos derivados de concepciones que privilegian a algunas producciones, con lo que se promueve la homogeneización cultural. Este hecho está avalado por criterios igualmente dudosos como el éxito comercial o la supuesta actualidad de los discursos ideológicos o sociales del texto. Caminamos, entonces, hacia una literatura “clonada”, en la que el mercado parece buscar una actualización constante de sus productos de éxito.

El alcance de lo literario es extensivo a una gran variedad de textos o discursos, pues lo literario también es un modo de comunicar. Nos unimos a Aguirre Romero (citada por Provencio Garrigós, 2005:39) cuando afirma:

“La literatura es el arte de la palabra, no el del papel.”

La autora se refiere en este caso a la disponibilidad y utilidad del material literario en los documentos informáticos. El discurso literario no restringe su aparición al formato tradicional de la letra impresa, sino que vehicula sus efectos y sus mensajes con igual eficacia y validez a lo largo de una variedad de otros formatos. Desde nuestro posicionamiento didáctico, hemos de añadir que éstos nos permiten acercarnos a la lengua y a su cultura desde el significado, garantía para la práctica productiva y la interacción en nuestras aulas.

⁷ Retomaremos esta argumentación en el epígrafe 1.4.

⁸ Si admitimos, por ejemplo, que manifestaciones contemporáneas como el graffiti sean ya consideradas arte, no hemos de derivar de forma apresurada que aún pueda equipararse a la pintura clásica en los criterios valorativos de gran parte de la sociedad.

1.3 Funciones y valor didáctico del material literario

Como apuntamos en el primer epígrafe de este apartado, las diferentes visiones del texto literario a lo largo de la historia han condicionado su función en la didáctica de segundas lenguas / lenguas extranjeras. Entre el postulado clásico del “docere et delectare”, esto es, instruir y deleitar, de la poética aristotélica a los usos como estímulo, medio o herramienta de aprendizaje en el enfoque comunicativo, el texto literario se ofrece a una diversidad de interpretaciones y propósitos educativos. Nos detendremos, primero, a apuntar algunas de estas interpretaciones actuales de su valor didáctico, para concluir presentando nuestro posicionamiento al respecto.

Si atendemos a la función del texto literario dentro del enfoque comunicativo, habremos de notar su especial relevancia en los siguientes términos:

- 1) Autenticidad lingüística y cultural (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990). Ya apuntamos la reticencia inicial del comunicativismo a considerar los textos de carácter literario en igualdad de condiciones respecto a la demás *realia*. Frente a esta postura, se erige innegable el argumento en defensa de su naturaleza de discurso cultural dirigido al hablante nativo frente al documento “fabricado” con propósitos exclusivamente didácticos, y su pertinencia para la formación global y la obtención de una auténtica competencia comunicativa (la suma del componente lingüístico más el componente cultural). Collie y Slater (1987:4) lo expresan de la siguiente forma:

“Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita: la ironía, la exposición, la argumentación, la narración, etcétera. Y, a pesar de no estar encuadrada en una red social específica, del mismo modo que un billete de autobús o un anuncio publicitario, la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.”

- 2) Input para el aprendizaje (Martín Peris, 2002; Mendoza Fillola, 2004). Bien como muestrario de usos (Duff y Maley, 1986:6) o como uso estético de la palabra (Martín Peris, 2002:7), el texto literario se convierte en un iniciador del aprendizaje, un texto aportado sujeto a múltiples interpretaciones didácticas:

“Cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de input para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales” (Mendoza Fillola, 2004:8).

- 3) Multiplicidad de interpretaciones / niveles de significado (Widdowson, 1984; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; Martín Peris 2002). Si la negociación de significados constituye uno de los pilares de la didáctica comunicativa, pocos discursos se ofrecen a una mayor libertad interpretativa que el literario, dados el potencial de significación y la ambigüedad intrínseca a toda producción literaria. De estas características se derivan dinámicas de aula con un grado muy alto de

interacción con el propio texto y entre los aprendices. Así, Lazar (1993:3) comenta que:

“El principal objetivo al utilizar la literatura con nuestros alumnos es ayudarlos a desenmarañar los numerosos significados presentes en un texto”.

- 4) Trabajo integrado de las destrezas (Gilroy y Parkinson, 1996; Millares 2003; Mendoza Fillola, 2004). Tradicionalmente, la didáctica del texto literario se ha asociado al desarrollo de las destrezas lectoras y a la apropiación y consolidación del léxico (Stembert, 1999). Para complementar esta visión, se produce, a su vez, un realce del trabajo de las destrezas productivas y del concepto de creatividad vehiculado por el texto literario:

“Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de las destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar” (Gilroy y Parkinson, 1996:215).

- 5) Valor cultural (Collie y Slater, 1987; Kramsch, 1993). La literatura es un constituyente de la lengua como práctica social, producto de un contexto cultural determinado. Collie y Slater (1987:4) apuntan hacia una explotación didáctica del componente intercultural en los materiales literarios cuando afirman que dicho valor cultural inicia un proceso que amplía conocimientos tanto sobre la cultura propia como sobre la cultura meta:

“Este vívido mundo imaginario (se refiere al “mundo” presente en la obra literaria) permite al lector extranjero familiarizarse con los códigos y preocupaciones que forman una sociedad auténtica. Leer la literatura de un período histórico determinado es, después de todo, una manera de ayudarnos a imaginar cómo era la vida en ese otro territorio desconocido: el pasado de nuestro propio país.”

Asimismo, Sanz (2004), al referirse a la competencia literaria, ahonda en esta idea y señala que tanto el componente cultural como el intercultural encuentran un desarrollo óptimo a partir del material literario, en un acercamiento muy próximo al adoptado en nuestro trabajo. No compartimos del todo, sin embargo, el modelo presentado por Millares (2003:41) cuando expone en su lista el primer valor de la literatura en el aula de idiomas:

“Transmisión de una cultura, y también de valores humanos, a partir de manifestaciones auténticas. El prestigio de los grandes autores -a menudo por su participación en los movimientos sociales- tiene un atractivo innegable para los estudiantes...”.

Nos parece que su idea sobre la transmisión de valores humanos resulta ciertamente problemática en el caso de la literatura, pues, más allá de su adscripción ideológica, el texto literario es en sí mismo una opción formativa principal por los argumentos arriba expuestos, y no siempre habrá de ejemplificar actitudes morales intachables o socialmente aceptables. No

obstante, no ha de negarse la pertinencia del discurso literario para la educación en valores por procedimientos y técnicas que incidan en el contraejemplo, la comparación y el contraste. Por decirlo con otras palabras, si admitimos, como hemos hecho, la ambigüedad manifiesta de la literatura, nos parece sobre todo útil, desde un punto de vista didáctico, hacer uso del material literario precisamente para identificar, analizar, desmontar y someter a juicio todos los estereotipos y mitos culturales que, a ciencia cierta, encuentran reflejo en la producción literaria de cualquier país, y derivar lecciones morales de su empleo con una mezcla de sensibilidad y cautela, pues Barthes (1978) ya nos apuntó que la literatura es un espacio de libertad en el que la palabra se escinde de la ideología en mayor medida que en otros discursos, y ésta es sin duda la gran lección moral que nos puede proporcionar el texto literario⁹.

- 6) Refuerzo del componente afectivo (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; Cassany et al, 1997; Millares, 2003). La literatura, en claro contraste con otros documentos aportados para el aprendizaje, detenta un estatus universal como producto nacido desde la experiencia y la sensibilidad humanas ante el cual se produce una implicación de raíz más íntima (Collie y Slater, 1987:5). Lazar nos habla de la “respuesta emocional” al texto literario (1993:3) que amplía la figura del alumno dentro del aula al apelar a su mundo interior, a interactuar con el texto desde su experiencia (Duff y Maley, 1990: 6). Se han mencionado también su potencial motivador (Millares, 2003) o su utilidad como patrón para la socialización y la estructuración del mundo del alumno (Cassany et al., 1997:504).

Asimismo, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002)*, documento-guía dirigido a usuarios que incluyen tanto a docentes como discentes en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa, se refiere a los fines del estudio de la literatura como sigue:

“Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.” (MCER, 4.3:60)

Son éstas las funciones que actualizan la relevancia del texto literario en el aula de LE de acuerdo a los parámetros de un determinado momento educativo. Parece obvio, como ya apuntamos, que el material literario, a pesar de haber sido expuesto a modelos didácticos contrastados, posee una carga de significado difícilmente igualable por otros materiales al servicio del aprendizaje. Es por ello que aquí también justifiquemos su uso y lo definamos en el contexto de nuestra propuesta de la siguiente forma:

- El material literario supone un documento auténtico de naturaleza plural y versátil (medios escritos, medios audiovisuales...) que tanto en su producción como en su recepción funciona como opción impulsora del aprendizaje con objetivos diversos.

⁹ Podemos recordar en este punto, si se nos permite, el bello y atractivo acercamiento a la crítica literaria de Roland Barthes en su “El placer del texto” (1973), donde los modelos literarios explorados los proporcionan autores como el Marques de Sade, en cuyas obras encontramos, ante todo, actitudes morales más que reprobables.

- Los materiales literarios recogen un muestrario de usos lingüísticos y de patrones discursivos en los que se observan un grado variable de aproximación a la norma y, por tanto, constituyen propuestas de naturaleza creativa que facilitan tanto la consolidación como el desvío productivo y motivado de la misma.
- La literatura es una ventana hacia el saber cultural y la toma de conciencia intercultural. El texto nos “habla” cuando se atiende al contexto (si lo retrata fielmente, lo justifica, lo subvierte, lo deforma...) y se convierte en agente para la relativización de posturas ideológicas. Configura, asimismo, un acercamiento a la cultura cuyas estrategias imitan a las de las herramientas de la decodificación e interpretación lingüísticas.
- El texto literario facilita la creatividad y el librepensamiento en su naturaleza de objeto interactivo y lúdico, discurso intelectual y humano no teleológico.

Abogamos, por todo lo apuntado en este apartado y en el precedente, por un concepto integrador e incluyente del material literario cuyas finalidades y objetivos se abren en múltiples direcciones. El texto, como bien nos ha enseñado la crítica literaria contemporánea, ya no es un objeto cerrado e indescifrable; nos pertenece en la misma medida que nosotros le pertenecemos; lo reescribimos a la vez que nos escribe. Las posibilidades didácticas de él derivadas nos proporcionan una puerta abierta hacia múltiples significados y retratos del mundo, desde lo realista a lo hiperbólico, desde lo fiel a lo descaradamente imaginativo; hacia procedimientos de análisis cuya validez trasciende lo lingüístico y se empareja con lo cultural; hacia el afán creativo y la capacidad expresiva en las que los papeles del emisor y el receptor se permutan en un juego en el que cabe aprender por el mismo afán de poder jugar. En definitiva, el aprendiente no ha de venerar nunca más la autoridad del texto, debe conocerlo y participar de su capacidad de interacción con el propósito de ir mucho más allá de la mera reproducción de lo que en él puede haber de perfecto artefacto lingüístico; en la tarea de desentrañar el texto puede encontrar, incluso, fragmentos de sí mismo y de los demás.

1.4 Criterios de selección de materiales literarios

Cualquier intento por acotar aquella literatura más productiva didácticamente deberá partir de un principio básico: ir más allá de la imposición tradicional de los textos de acuerdo a su prestigio y consideración literarios. Garrido y Montesa (1992:24-25) apuntan que éste ha supuesto el criterio predominante para la selección de textos en los manuales de enseñanza y los programas educativos. En este sentido, coincidimos con Cook (en Brumfit y Carter, 1986:161) cuando afirma que los criterios para la selección deben ser pedagógicos y no literarios:

“Los criterios de selección, más que estéticos o históricos, son pedagógicos...”.

Sólo así podemos considerar todo lo que el alumno aporta al texto (intereses, motivaciones, preferencias...) y representa un esencial factor de aprendizaje. Por otro lado, debemos intentar caracterizar en mayor grado una serie de criterios que se han englobado en diferentes categorizaciones de acuerdo a términos y calificativos como: “suspense”, “curiosidad”, “interés”, “atractivo”, “relevantes”, “diversión”, “potencial” o

“sencillo”. Este último resulta problemático si convenimos en que la simplicidad del texto no se corresponde con la sencillez léxico-gramatical, ya que ésta puede acarrear a veces unos mensajes de extrema complejidad en el nivel del contenido. De forma inversa, contenidos crípticos u obtusos se manifiestan a veces mediante un lenguaje de evidente simpleza. Para evitar planteamientos didácticos erróneos, nos atenderemos a uno de los principios del enfoque comunicativo: medir la dificultad partiendo de la tarea propuesta y no del texto en sí, como argumentamos más adelante en este mismo epígrafe.

Todos los calificativos apuntados aparecen en algunas de las propuestas más citadas en el campo de la didáctica de la literatura (Collie y Slater, 1987; Lazar, 1993; Stembert, 1999); en algunos casos aluden a características propias e inherentes al texto; en otros, a los efectos de su recepción y a las aportaciones personales del receptor / aprendiz. Vamos a intentar definir, entonces, una serie de criterios que aúnen estas perspectivas y las hagan compatibles en el marco de nuestra propuesta.

Para empezar, establecer como un primer eje los factores del análisis de necesidades previo de nuestro alumnado resulta ya casi una obviedad pedagógica. A los habituales parámetros de edad, intereses, bagaje cultural, gustos y necesidades de aprendizaje, hemos de añadir y destacar el relativo a la competencia literaria y, por extensión, cultural del alumnado (Lazar, 1993; Sanz 2004, 2005). Como expresa Lazar, en lo relativo a la primera (1993:54):

“Existe una relación interesante entre el bagaje literario y la competencia lingüística de los estudiantes, pues ambos van necesariamente juntos”.

Por competencia cultural nos referimos (en la línea de lo ya mencionado en los epígrafes 2 y 3) a la serie de conocimientos y destrezas que, en su grado óptimo, prefiguran el perfil de un aprendiz que se convierte en *agente de la interpretación cultural*, ya que nuestro acercamiento se estructura en una asimilación entre el discurso del texto y el discurso cultural. Los patrones de análisis lingüístico, de naturaleza interpretativo – discursiva se proyectan en procedimientos que analizan y cuestionan los hechos culturales¹⁰. Por ello, para delimitar aún más nuestra clasificación, y retomando el argumento de Cook, hayamos de especificar que los criterios de selección son a la vez pedagógicos y culturales. Descartamos el argumento a favor de la calidad literaria de los textos como premisa básica para la selección, pero ello no quiere decir que abogemos por la sub-literatura, es decir, por textos que nos ofrezcan una imagen simplista y reductora de la cultura mediante un lenguaje que induzca más al error que al aprendizaje significativo de usos; ni tampoco nos decantamos por el texto que nos proporcione tan sólo la posibilidad de un análisis estilístico o temático. Concretamos nuestra propuesta en un primer criterio que contempla las opciones formativas del texto y los vínculos que el mismo establece con el “mundo real”: todo lo que abre, insinúa, apunta, entrevé y retrata del contexto sociocultural y extra-literario. El texto ha de ayudar a nuestros estudiantes a realizar tareas pedagógicas, en el contexto del aula, y tareas de interacción con el entorno en la que ejerzan su papel de observadores e integrantes de la cultura. La literatura, por tanto, es un medio para acercarnos al mundo de la cultura meta en términos lingüísticos y culturales.

¹⁰ En el siguiente epígrafe, 1.5, nos detendremos brevemente en la proyección cultural del texto literario que sustenta nuestra apuesta didáctica como introducción a los argumentos desarrollados en el apartado 2.

Un segundo criterio de naturaleza didáctica estaría determinado por la variedad y pluralidad de actividades que el material sea capaz de producir. Por un lado, hemos conferido al texto un valor cultural que ha de redundar en el diseño de actividades y tareas de explotación significativa del componente cultural. Atender al “contexto del texto” y al “texto en el contexto” (Sanz, 2004) significa interactuar con el entorno cultural a través de tareas en las que el material literario es iniciador, complemento e incluso producto de la interacción. Todo ello debería permitir que la dinámica de trabajo desencadenada por el texto permitiera que su interpretación favoreciera la realización de tareas más allá del texto y del propio aula o contexto de la clase. Como apuesta clara para la integración de materiales literarios y enseñanza por tareas, nos referimos aquí al desarrollo de tareas en las que el texto nos ayude a desempeñar esas actividades que derivan de la experiencia de lo literario a todos los niveles. Nos estamos refiriendo a un abanico de diferentes “tareas del mundo real” que incluiría: presentar obras literarias; organizar lecturas públicas, espectáculos de títeres, cuentacuentos, certámenes y paseos literarios por una ciudad, etc. Por otro lado, el texto aúna esta potencialidad al desarrollo de tareas de aprendizaje de corte más clásico, aunque un giro adecuado en los planteamientos de las actividades lo pueden convertir en documento útil para el trabajo y la reflexión gramatical (tareas de concienciación lingüística) sin perder de vista la amplitud de su significación. El texto literario nos da esta posibilidad; somos los docentes los que no hemos de desequilibrar la balanza, pues desde el concepto de la literatura que venimos apuntando en nuestra didáctica, los contenidos y las finalidades del aprendizaje han de derivar de acuerdo a la potencialidad del medio. Para resumir esta idea, bien nos sirve la siguiente cita:

“No se les pide (a los textos), pues, que en sus párrafos y oraciones incluyan necesariamente los contenidos de aprendizaje; la relación entre estos y aquellos puede establecerse de forma indirecta, en la medida en que los textos supongan un estímulo a partir del cual se realizarán actividades en las que se trabaje con los contenidos.” (Martín Peris, 2002:2).

Esta multiplicidad de opciones didácticas debe venir dada por medios distintos de expresión, todos ellos de índole literaria en lo referente a sus patrones discursivos. Abogamos, entonces, por la pluralidad de “texturas” (escritas, orales, visuales, audiovisuales...), interpretables como literarias en su conjunto. Optamos por el intercambio y la alternancia productivos entre medios de expresión, a veces como complementos, otras como substitutos. Las relaciones entre estos medios son, a su vez, incentivo para otro tipo de reflexión sobre los códigos de la comunicación y sus manifestaciones culturales, que se nos antoja provechosa para la didáctica de LE. Sea cual fuere la naturaleza del código, será la atención a los patrones discursivos que la configuran la que nos guiará a los docentes y a los alumnos en el proceso de cumplimiento de las tareas.

Pero, ¿cómo singularizar los elementos del nivel discursivo? Diversos autores (Cook, 1986; Garrido y Montesa, 1992; Stembert, 1999) nos ofrecen descriptores aplicables tanto para la lectura o recepción intensiva como extensiva de textos narrativos, que se centran en el mecanismo interno de los mismos y sus conexiones en los planos estructurales y de contenido. En el caso de Garrido y Montesa (1992), los autores muestran su predilección por el cuento o relato corto, opción preferente en muchas ocasiones dentro de la literatura en LE. Cook (1986:164), por su parte, hace un interesantísimo acercamiento, entre la estilística y la crítica literaria, al relato “Los

muertos” de la colección *Dublineses* de Joyce para presentar sus criterios para la selección de fragmentos narrativos que se resume en ocho puntos fundamentales:

- No crear “falsas texturas” en las que la interpretación de un fragmento no sea productiva en el contexto del texto u obra en su conjunto.
- Optar por fragmentos iniciales de los textos, pues así evitamos las rupturas discursivas que se puedan producir con el texto precedente y el sucesivo.
- Seleccionar fragmentos en los que no haya demasiadas alusiones a partes anteriores del texto.
- El tono narrativo debe crearse dentro del mismo fragmento y no ser subsidiario en exceso de textos precedentes.
- No hacer uso de fragmentos en los que se presentes aspectos periféricos de la caracterización de los personajes.
- Debe existir una frecuencia baja de cohesión textual con textos precedentes.
- Es necesario detenerse a considerar el grado de densidad léxico-gramatical de los fragmentos para adaptarla al nivel e intereses de nuestro alumnado.
- El mérito literario del fragmento no ha de constituirse en criterio de selección.

En esta selección de criterios al igual que en las otras citadas, se apunta a la unidad de los elementos que configuran el texto: los personajes, la trama, los lugares; al desarrollo lógico desde el punto de vista del tiempo narrativo, a su homogeneidad enunciativa y en el tono de la narración (Stembert, 1999), su simplicidad sintáctica y léxica (con las reservas que ya hemos apuntado al inicio del epígrafe, de manera que no asociemos erróneamente la simplicidad en los planos lingüístico y de contenido) y a su “efecto único” (Garrido y Montesa, 1992)¹¹. Estos factores han de incitar el interés del receptor a partir de procedimientos como el suspense o la emoción. Estos criterios pueden ser también productivos en otros géneros como, por ejemplo, el cine, algunos tipos de discursos publicitarios y / o el cómic. Por otra parte, en los textos poéticos, que incluyen tanto la poesía como la publicidad, la canción y también manifestaciones de naturaleza visual, nuestra atención habría de fijarse en otra serie de elementos discursivos: el punto de vista o voces del texto, el grado de subjetividad presente en el modo o tono del mismo, la relación que establece con la realidad más allá del texto (desde la subjetividad absoluta o la evasión a la glorificación de acontecimientos de la poesía épica o narrativa), grado de distanciamiento de los usos habituales de la lengua mediante procedimientos lingüísticos (carácter metafórico, juegos fonéticos o léxicos, etc.) o la influencia de otros discursos en el texto (hablar de amor haciendo uso del lenguaje culinario, o de la vida diaria a partir del discurso de la ciencia, por citas dos ejemplos posibles). Calibrar todos estos factores se nos presenta como solución válida para responder al propósito de nuestra pregunta y para extrapolarla al análisis e interpretación del otro gran discurso al que nos acercamos, el cultural. Al igual que en el

¹¹ Por “efecto único” los autores (1992:24-25) nos remiten a la conjunción de elementos del texto que crean una tensión narrativa capaz de despertar el interés del lector y hacerlo partícipe de la experiencia de lectura del texto en términos psicológicos y afectivos.

caso del texto, nos aproximamos a la cultura desde la base de un conocimiento previo, esto es, desde la configuración de patrones culturales propia a nuestra cultura de origen. Nuestro conocimiento de la cultura propia nos asigna unos modelos de comportamiento y una visión del mundo que confrontamos, en este caso, a la de la cultura meta por medio del texto: descubrimos la C2 y respondemos a estos descubrimientos lingüísticos y culturales desde nuestro propio código para ambos contenidos. La intención ha de ser adaptar las destrezas y habilidades del alumno para encaminarlas hacia la toma de conciencia intercultural en un proceso equivalente al que el alumno lleva a cabo para interpretar un texto desde el punto de vista lingüístico-comunicativo. La literatura ofrece un reflejo del mundo, casi un vislumbre deberíamos decir, y de él debemos servirnos para leer, a su vez, los discursos culturales pues en ellos nacen las producciones literarias. Clasificar los componentes del discurso cultural significa: identificar a sus enunciatarios o voces del discurso, aislar y clasificar sus mensajes – ideologías – idiosincrasias o enumerar los elementos que los configuran. Insistimos siempre en la finalidad última de conseguir un perfil de aprendiz intercultural, intérprete y actante a la vez, capaz de relativizar patrones culturales propios y de asumir los que no lo son.

Hemos dejado para el final el criterio estrictamente lingüístico, aquel que apunta a esa denominada desde algunos ámbitos, como la crítica literaria o el análisis del discurso, “falacia poética”. El comunicativismo nos sugiere que la dificultad reside en la tarea y no en el texto¹², y que, por tanto, cualquier texto literario es candidato a ser utilizado con fines educativos en la didáctica de LE. Tal aseveración, llevada a su extremo, no es nada incorrecta, pues, tal y como hemos notado en el segundo de nuestros criterios, el potencial para generar actividades diversas consolida el uso de un texto en el aula. Sin embargo, para definir en su justa medida y sin ligerezas el criterio lingüístico, hemos de responder a la pregunta que nos plantea Lazar (1993:53):

“¿Están los estudiantes lo suficientemente familiarizados con las normas habituales de uso lingüístico hasta el extremo de reconocerlas cuando se pervierten?”

Partiríamos aquí de aquellos casos llamamos “marcados” o extremos en los que lo literario se interpreta como la secuencia de palabras y enunciados leídas o recibidas, en parte, como literatura por su intencionada elaboración y por el alcance de su efecto en términos de significado. Habríamos de preguntarnos entonces si pretendemos utilizar un material literario en el que las alteraciones del código son constantes. No es nuestro propósito presentar una concepción del discurso literario en estos términos, pues nos parece simplista. Sí nos inclinamos, no obstante, por reconocer una cualidad del discurso literario: su resonancia, su capacidad para aglutinar un discurso con un eco especial por un proceso de acumulación (de características lingüísticas o del entrecruzamiento de voces y mensajes del texto) que provoca una respuesta emocional e intelectual que podemos medir sólo de forma subjetiva como un placer estético y humano. Collie y Slater (1987:5) lo señalan de la siguiente forma:

¹² En la misma línea, Duff y Maley (1990:8) nos presentan 4 niveles de dificultad para sus propuestas de actividades a partir de materiales literarios:

- Nivel 1: Texto “fácil” + tarea de perfil bajo
- Nivel 2: Texto “fácil” + tarea de perfil alto
- Nivel 3: Texto “difícil” + tarea de perfil bajo
- Nivel 4: Texto “difícil” + tarea de perfil alto

“La literatura proporciona un rico contexto en el que los elementos léxicos y sintácticos particulares encuentran una forma más memorable.”

Este argumento, el de los grados de elaboración estética de los textos literarios y en el impacto que provoca su recepción, no da la espalda a lo ya apuntado; en cualquier caso, estaremos ante un muestrario de usos lingüísticos que se articulan en unas formas a veces más cercanas y otras más lejanas a los usos habituales, pero todas ellas, incluidas las que se derivan de criterios sociolingüísticos, pragmáticos y socioculturales, representan una posibilidad de trabajo didáctico y de reflexión y práctica de la lengua. Las nociones de creatividad literaria divergente del uso habitual, variedad dialectal o sociolecto, entre otras, se nos presentan igualmente válidas si y sólo si el cumplimiento de las mismas y las necesidades de nuestro alumnado requieren que se las contemple. Si diseñamos estrategias didácticas encaminadas a detectar en los materiales literarios aquellos usos que más difieren de los habituales, ha de ser con la intención de presentar un aspecto más de la creatividad como principio rector de la comunicación lingüística, y su manifestación en el discurso literario. Enseñar a ser creativos, a jugar con el lenguaje, no debe confundirse con una invitación al error o la confusión lingüística.

Para concluir, ofrecemos en resumen nuestra propuesta de criterios de selección de materiales literarios para un enfoque por tareas destinado a alumnos adolescentes en el que la literatura ejerce como medio del aprendizaje lingüístico y cultural. Podríamos enumerarla del siguiente modo:

- 1) Los factores del análisis de necesidades del alumnado han de ser prioritarios, en especial en conexión con el desarrollo de las competencias literaria y cultural (e intercultural). Tal análisis busca reconocer las variables afectivas y las motivaciones del alumnado a la vez que sus destrezas y habilidades para reconocer y producir (o reproducir) discursos lingüísticos y culturales.
- 2) Tras considerar estas variables, hemos de organizar nuestra selección de acuerdo a criterios pedagógicos y culturales. ¿Qué cultura educativa es la de nuestros estudiantes y cuál es su recepción habitual de este tipo de materiales? ¿Cuáles, de entre éstos, han de darnos la oportunidad de elaborar tareas de descubrimiento e interacción cultural?
- 3) Consideraremos diferentes “texturas” o medios de expresión para cumplir con los objetivos de nuestras tareas. Partiremos del concepto de discurso literario como continuo que se expresa en un gran número de productos culturales de cualquier sociedad. ¿Cuáles son los más apropiados para la toma de conciencia del objeto cultural? ¿Y los más productivos para la lengua que enseñó? ¿Cuáles favorecen la reflexión intercultural?
- 4) El potencial didáctico de cualquier texto viene dado por las opciones formativas que de él se derivan, y no hemos de olvidar aquí la creatividad como un eje vital, también, para la planificación de tareas por parte del profesorado. El material literario juega el papel de impulsor, complemento, texto aportado que se libera de la carga de tener que cumplir con unos objetivos lingüísticos determinados y toma vigencia en toda su plenitud y potencialidad de significado. El texto se proyecta más allá del texto y favorece un aprendizaje integral. ¿Qué pueden aprender mis alumnos con este texto? ¿Qué procesos puede activar y hacia qué

objetivos puede apuntar? ¿Cómo se relaciona el texto con el “mundo real” fuera del aula?

- 5) Queremos materiales que nos ayuden a formar a un “usuario instrumental de la lengua” (MCER: 2002) en la misma medida que a un agente de la interpretación cultural. Los materiales, por tanto, han de encaminar a nuestro alumnado hacia una interacción significativa en términos culturales. Estos materiales pueden presentar, a veces, una visión del mundo tamizada hasta el extremo en términos subjetivos, de forma que nos cueste reconocer los elementos culturales recreados¹³, pero si vamos más allá del texto, hasta el contexto, aquél empieza a hablarnos de manera más comprensible y más provechosa didácticamente. El profesor no debe limitarse a dar datos, fechas y hechos del contexto de producción de una obra literaria, ha de relacionarla con el mundo que los alumnos ven y viven en la cultura meta. ¿Por qué un fragmento de novela y no un reportaje de un dominical? ¿Pienso qué puedo aludir a la misma realidad? ¿Me sirve de algo, digamos, un texto surrealista para hablar del mundo de hoy? ¿Hasta qué punto el contexto está en el texto y la cultura ha de leerse como cualquier otro discurso, otro meta relato (como la historia, el progreso o la ciencia) en este mundo?
- 6) Nos detendremos en las características discursivas que saltan entre géneros y medios de expresión y prestaremos especial cuidado a su efecto y repercusión en la recepción. Identificaremos patrones discursivos en el discurso literario y el cultural (Sanz, 2004) y cómo estos se concretan en textos precisos. ¿Cómo emparentar la interpretación de un texto con la de la cultura? ¿Qué hay en este texto que me ayuda a trabajar otros textos para que mis alumnos puedan reconocer los patrones y efectos derivados? ¿Cómo trasvasar la duda e inquietud sobre el mundo al texto, y viceversa?
- 7) La lengua del texto no ha de disuadirnos sobre su uso. Diferentes realizaciones del uso habitual, o la violación del mismo, pueden ajustarse a propósitos diferentes en la educación lingüístico - cultural. La poética del texto es sobre todo la opción por no dejar nada fuera, por el lenguaje de las muchas lenguas posibles, y no seremos nosotros los que provoquemos la frustración de nuestros alumnos al penalizarlos con actividades derivadas de textos para los que aún no “están preparados”, por el simple hecho de que pedimos que de ellos deriven unos objetivos de aprendizaje inapropiados. ¿Por qué el estilo del autor X sí y no el del autor Y? ¿Hacia dónde apuntan las palabras de este texto? ¿Presento el texto como ejemplo de un modo de hablar más o menos correcto, o como un aporte para desencadenar toda una serie de actividades de uso y reflexión de la lengua y su cultura?

En resumen, la literatura que sirve nuestros propósitos nos proyecta desde el texto al mundo del que es producto tomando formas textuales dispares que adaptamos a los gustos y necesidades de los discentes. La recepción cultural del texto literario se produce en paralelo a la lingüística, pues al confrontar el texto los estudiantes lo hacen

¹³ Pensamos, por citar un ejemplo, en la descripción que Luis Martín Santos ofrece de los suburbios chabolistas a las afueras de Madrid en su novela “Tiempo de Silencio” (1961). La denominación de estos asentamientos como “soberbios alcázares de la pobreza” nos da una muestra de la separación que se produce entre el lenguaje pomposo e hiperbólico del texto y la realidad de miseria retratada.

desde una lengua y una cultura propias, con sus conocimientos previos y códigos de actuación que provocan una respuesta valorativa al contexto del texto, con lo que encontramos un terreno propicio para la didáctica del componente intercultural. Como es habitual, aún nos seguiremos planteando cuál es la buena o mala literatura para nuestras clases, cuando, con frecuencia, obviamos cómo de bien (o mal) nos acercamos los docentes a cualquier literatura, la buena o la mala, y si acabamos por desterrar a nuestros alumnos del imaginario de la producción y recepción literarias por el simple hecho de una inadecuada didáctica de sus posibilidades. Que jamás huela a podrido en la imaginaria Dinamarca de nuestras aulas.

1.5 Proyección cultural del texto literario

En su texto “La muerte del autor” (1968), Roland Barthes afirma:

“El texto es un tejido de citas tomadas de los innumerables centros de la cultura”.

Barthes alude a cuestiones de especial relevancia en el ámbito de la crítica literaria post – estructuralista; entre otras, al concepto de intertextualidad y “muerte del autor” que ya hemos mencionado, o al de la deconstrucción (Derrida). Pero de su afirmación extraemos también una “lectura” didáctica: el discurso literario contiene muchos otros discursos con los que comparte su carácter de representación. Martín Peris (2002:5) nos recuerda la definición, establecida por Widdowson, de la lengua en uso literario como icono: “su función no consiste en denotar (símbolos) o referirse a una realidad externa (índices), sino en representarla”. La literatura, pues, como el arte, es una representación, y nos decantamos por este axioma en oposición a las concepciones de la lengua literaria como epítome de creación absoluta (poesis) o realidad en sí misma, argumentos defendidos por muchos poetas. Tanto la subjetividad desde la que se nos habla en cualquier texto literario (la voz que nos apela desde el poema o la narración) como el material del que se sirve para manifestarse (el lenguaje) son hechos del mundo, sólo constatables en una determinada realidad. Entre los discursos mencionados anteriormente se encuentra el propio discurso cultural, de naturaleza idiosincrásica, ya que toma múltiples formas de acuerdo a patrones cuya relevancia establecen los grupos humanos. Si la lengua ha sido, y es interpretada indistintamente como producto o agente configurador de una cultura, los límites entre ambas representaciones se nos presentan confusos y sus vínculos bastante obvios. Al mismo tiempo, la relación entre lengua y literatura puede definirse en términos similares. Sitman y Lerner lo expresan así (1999:2):

“Pues de la misma manera que la cultura es producto y condición de una lengua, la producción literaria es el resultado de una cultura determinada, de tal modo que las tres- lengua, cultura, literatura- acaban siendo inseparables”.

Como discursos y representaciones, las tres, igualmente, inauguran una relación de privilegio, un juego en el que compartimos las maneras de acercarnos a ellas y la valoración sobre sus efectos. Las repercusiones didácticas son claras. La cultura apela a nosotros a través del texto literario, nos susurra para que la interpretemos y la valoremos. En palabras de Sanz (2004:4): “Toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción”; por tanto, la cultura nos dota de herramientas para acercarnos al texto, así como el texto y su interpretación son formas de “desvestir” a la cultura. No

faltan las voces que han cuestionado estos planteamientos sobre la base de la intencionada manipulación del contexto y la lengua en los textos literarios, ya que “las necesidades del escritor modifican (e incluso distorsionan) la lengua y el contenido de la literatura de forma deliberada y creativa” (Brumfit y Carter, 1986:25). Ya apuntamos que el propósito naturalista nos parece arriesgado, pues siempre cabrá cuestionar la veracidad y el realismo de un texto o material literario. Al tratarse de un modo de comunicación especialmente subjetivo, la literatura puede provocar un efecto más duradero mediante medios que, en apariencia, no nos resultan descriptivos, figurativos o representativos. Podríamos, por ejemplo, preguntarnos por qué una obra de naturaleza expresiva, barroca o marcadamente anti –realista, a veces, resultaría mejor ejemplo o descripción de una época, un sentir o un espíritu de ese momento que una producción de carácter mimético. El realismo no es más que una propuesta más dentro de la dinámica de representaciones que intenta atajar, en este caso mediante el texto literario, la experiencia de la realidad; ésta tiene una acentuada naturaleza subjetiva, pues siempre se filtra a través de una mirada. Si reconocemos la disparidad de estas visiones o miradas, entenderemos entonces que diferentes representaciones cumplan un mismo fin: referirse a una realidad con unas características específicas. Pensamos que el acercamiento a cualquier producción literaria debe partir de la certeza de que todos los discursos literarios abren una relación con el mundo, y esta relación cristaliza en el concepto de “realidad” que nos define Sanz (2004:7):

“Discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, aparecen pues como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad”.

Desde esta óptica, todo escritor es un escritor político, en tanto en cuanto trata la relación del hombre con otros hombres y con su entorno. Si pensamos en autores que siempre defendieron la independencia de la escritura y su carácter de constructo exclusivamente lingüístico (Joyce, por citar alguno), no es difícil interpretar que ese “dar la espalda al mundo y sus asuntos” no supone un posicionamiento político menos reseñable que el de la escritura revolucionaria o panfletaria promovida por Stalin en la Rusia socialista. La escritura por la escritura en cualquier autor es también un modo de expresar una postura ante el mundo (desapego, indiferencia, elitismo, desencanto, incredulidad...) cuyas manifestaciones íntimas pertenecen al sentir del individuo en dicho mundo.

Por lo que se deriva de estas argumentaciones, asumimos un acercamiento que incide en la riqueza cultural del texto literario (Collie y Slater, 1987) y lo considera una “óptima herramienta de acercamiento cultural” (Sitman y Lerner, 1999). Procedemos, finalmente, a cerrar este epígrafe, que pretende servir de puente entre los dos primeros apartados de esta memoria, con una cita que resume lo expuesto y se sitúa en sintonía con el objetivo último de nuestra aplicación didáctica:

“[...] Además, puesto que el texto “literario” es una expresión lograda de un conjunto sociocultural y hasta un testimonio privilegiado de un patrimonio sociocultural, puede ayudarnos a entender mejor los elementos culturales españoles.” (Stembert, 1999:253)

Habremos de delimitar, en el siguiente apartado, a qué elementos de la cultura nos acercamos y qué técnicas o procedimientos utilizamos con tal propósito.

2. El componente sociocultural en los materiales literarios

2.1. Concepto de cultura

La reflexión sobre la presencia de la cultura en la didáctica de LEs corre en paralelo a la ya desarrollada en el apartado 1 en lo referente a la literatura. No debe sorprendernos cuando ya hemos apuntado¹ que esta última ha supuesto tradicionalmente uno de los constituyentes de la alta cultura presente en las aulas de idiomas durante años. Detectamos, de igual manera, una oscilación en el concepto de cultura a partir del cual articular la práctica docente: de la cultura como objeto pasivo y configurado por una minoría, a la cultura como ente cambiante y en continua transformación que definen grupos y colectivos representantes de una multitud de subculturas (Nauta, 1992). Hemos de entender, en línea con este autor, estas subculturas como manifestaciones socioculturales asociadas a contextos particulares y definidos por una serie de parámetros (edad, sexo, situación social, contexto geográfico, etc.) que vienen a configurar esas partes del “todo” de la cultura. En el caso del primer concepto citado, de nuevo en la misma dirección que lo apuntado para la literatura, la didáctica tradicional le otorga una función mayestática y ejemplificadora; es un modelo de cultura y de civilización de reminiscencias decimonónicas en el que tienen cabida los grandes nombres y las fechas más significativas para una nación en particular. Sólo con la instauración de los métodos estructuro-globales, y aún tímidamente, se recurre a lo cultural como contextualización de una serie de rutinas lingüísticas asociadas a hábitos de la cultura ordinaria (Stembert, 1999:248). No será hasta la consolidación de los enfoques comunicativos que se tomará conciencia sobre la necesidad de ampliar el concepto de cultura aplicable a la didáctica de LEs en términos pragmáticos, situacionales y sociolingüísticos. El acercamiento del comunicativismo a lo cultural se basa en una “cultura de lo cotidiano” en clara conexión con la lengua y parte integrante de la competencia comunicativa (Miquel, 2004:514). Hasta llegar a este momento educativo, la cultura meta en el aula de LEs era un objetivo sacralizado (Miquel y Sans, 2004:1)², fin último de la instrucción lingüística y no uno de los puntos de partida de la secuencia de aprendizaje. Quizá hayamos de reseñar, pues, como uno de los inicios de nuestra argumentación la innegable conexión entre lengua y cultura:

“La mayoría de intercambios verbales ocurren sobre la base de una visión del mundo que podría resumirse en una palabra: la cultura. La cultura es el conocimiento del mundo o el saber adquirido y compartido sin el que no puede haber transacción lingüística, es todo el contexto de comunicación sin el que no puede haber interpretación y negociación de sentido. A cada paso el aprendiz descubre, tras los contenidos de información, las actitudes, el sistema de valores, la visión del mundo de los participantes del discurso.” (C. Kramersch, 1988b:16)³

La cultura es, por un lado, lo opuesto a lo natural (Denis y Matas, 1999: 88), es decir, es un constructo, la “ficha de identidad de una sociedad”, como apunta Porcher (1986), constituida, entre otros, por patrones de pensamiento, tradiciones y modos de sentir y actuar. La característica de los mismos es estar muy pautados y provocar en la sociedad

¹ Véase 1.1.

² Nos valemos en el caso de este documento de la numeración correspondiente a la versión digital de 2004, aunque el original data de 1992.

³ En Mendoza Fillola 2004:16.

o comunidad una “adhesión afectiva” (Miquel y Sans, 2004: 3), un sentimiento de pertenencia, adquirido por la convivencia en un entorno cultural determinado, que inunda no sólo las conductas y comportamientos de los hablantes y usuarios, sino la propia lengua, su instrumento de producción. Es un modo de “ver”, una mirada (Zárate, 1993; Sitman y Lerner, 1999; Denis y Matas, 1999; Sanz, 2005), por quedarnos con una de las múltiples metáforas, que citaremos brevemente, con las que ejemplificar el concepto de cultura. Esta mirada no es estática, es una mirada que muta y que construye, lo cual encuentra paralelo en la didáctica de los paradigmas cognitivos y su énfasis en las destrezas y mecanismos de la recepción. Sólo por ello, la metáfora podría sernos útil para nuestro propósito educativo; pero además nos acerca a ese proceso de naturalización y relativización de lo cultural, antesala de la toma de conciencia intercultural. En los siguientes epígrafes nos extenderemos en estos argumentos, pero centrémonos ahora en explorar el concepto de la cultura como mirada:

“[...] lo cultural es la expresión de un punto de vista susceptible de ser confirmado o invalidado por otras versiones.” (Denis y Matas, 1999:89)

Hemos de entender que la cultura como construcción de carácter social ha de ser necesariamente cambiante, orgánica y mestiza, un todo hecho de diversidades. Denis y Matas (1999:88) lo expresan así: “La cultura cambia o mejor dicho los cambios cambian la cultura”. La mirada de la cultura se desplaza y encuentra múltiples focos, no se limita a fijarse y permanecer inactiva. Las propias autoras nos apuntan las razones de tal “inestabilidad” de lo cultural en el contexto de las sociedades industriales: los progresos tecnológicos, los cambios sociales y el intercambio entre culturas, entre otros. Valga este argumento para descartar el concepto de la cultura de los métodos tradicionales y reconocer que la fosilización de ciertos patrones culturales en las actitudes de los usuarios y en la propia lengua no representa una demostración de su invariabilidad, sino todo lo contrario: la cultura evoluciona en la misma medida que las ideologías o los modos de pensamiento y de sentir, es proyección de los mismos, representación de un ente orgánico.

“La cultura dista de ser algo pasivo, que espera a ser descubierto, sino que es un sistema activo de experiencias para la construcción de significados que confluye con (y se construye dentro de) cada acto de comunicación.” (Barro *et al*, en Byram y Fleming, 2001:89)

La lengua refleja el cambio en la cultura, o lo que es lo mismo, la inestabilidad de las culturas queda marcada en las lenguas, aunque siempre se manifiesten ciertos patrones de estabilidad. Como consecuencia de ello, la cultura aplicable en nuestras aulas habrá de fragmentar esa mirada, aprender a observar a través de sus múltiples ojos, única manera posible de que todos sus componentes encuentren acomodo. A la vez, el lugar de partida de esta visión de la cultura meta (C2) para el alumno de LE es reconocer y confrontar su propia mirada, la de su cultura de origen (C1). El *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2002:100-1)⁴ desgrana y enumera una propuesta de componentes para reconstruir la mirada de una cultura:

“Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con:

⁴ De ahora en adelante nos valdremos de las siglas para referirnos a este documento.

1. La vida diaria; por ejemplo:
 - comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa;
 - días festivos;
 - horas y prácticas de trabajo;
 - actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. Las condiciones de vida; por ejemplo:
 - niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales);
 - condiciones de la vivienda;
 - medidas y acuerdos de asistencia social.
3. Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
 - estructura social y las relaciones entre sus miembros;
 - relaciones entre sexos;
 - estructuras y relaciones familiares;
 - relaciones entre generaciones;
 - relaciones en situaciones de trabajo;
 - relaciones con la autoridad, con la Administración...;
 - relaciones de raza y comunidad;
 - relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
 - clase social;
 - grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales);
 - riqueza (ingresos y herencia);

- culturas regionales;
- seguridad;
- instituciones;
- tradición y cambio social;
- historia: sobre todo, personajes y acontecimientos representativos;
- minorías (étnicas y religiosas);
- identidad nacional;
- países, estados y pueblos extranjeros;
- política;
- artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares);
- religión;
- humor.

5. El lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.

6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:

- puntualidad;
- regalos;
- vestidos;
- aperitivos, bebidas, comidas;
- convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones;
- duración de la estancia;
- despedida.

7. El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:

- ceremonias y prácticas religiosas;
- nacimiento, matrimonio y muerte;
- comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas;
- celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.”

Estos componentes quedan englobados bajo la etiqueta de conocimiento sociocultural, una de las competencias generales del saber o conocimiento declarativo (MCER, 2002:99), que nos proporciona, desde nuestro punto de vista, una guía – base útil para articular nuestra secuencia educativa. De igual manera, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994:81-2) establece unos contenidos temáticos bajo el título de “Lengua, cultura y sociedad” de acuerdo a una clasificación en tres epígrafes:

- La vida cotidiana: marco situacional en que se encuadran los intercambios lingüísticos, con temas referentes a usos sociales, el hábitat, la naturaleza y el ambiente, los servicios de transportes y comunicaciones, la vida cotidiana, etcétera.
- La España actual y el mundo hispánico: miscelánea de informaciones contextuales aplicables a la cultura española e hispánica como: organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico; partidos políticos, organizaciones sociales y asociaciones diversas; la vida social y política en el último tercio del siglo XX; los servicios públicos, como sanidad o enseñanza; la cultura actual en sus diversas manifestaciones, etcétera.
- Temas del mundo de hoy: sujetos a indagación y discusión, y especialmente pensados para su tratamiento en niveles de conocimiento de la lengua avanzados o superiores. Estos temas incluyen: cambio y evolución social, comunicación intercultural e internacional, respeto al medioambiente, solidaridad e interdependencia mundial, modos de vida y sistemas de valores, etcétera.

El *Plan Curricular* dispone de forma implícita una gradación para el trabajo de estos contenidos en la que los contenidos del primer epígrafe constituyen referencias contextuales básicas para enmarcar las producciones e intercambios comunicativos en los niveles iniciales, y los temas del segundo y tercer epígrafes requerirían de un adiestramiento más explícito en niveles intermedios y avanzados o superiores.

En ambas clasificaciones, *MCER* y *Plan Curricular*, encuentran cabida algunos de los conocimientos derivados de una concepción canónica de lo cultural (la cultura con mayúsculas de Miquel y Sans; 2004:4), en las alusiones a los acontecimientos y personajes históricos, a la identidad nacional, y a la vida política o a la cultura actual; pero lo hacen especialmente las aportaciones de esas subculturas que mencionamos⁵ y que, irremediamente, dotan de un alto grado de dinamismo y variabilidad al producto total de la cultura. Ambos polos no han de ser totalmente opuestos pues algunas de sus

⁵ O, por utilizar la división de Galisson (1999): la cultura culta y la cultura popular o corriente.

aportaciones confluyen en esa cultura esencial (Miquel 2004:516), que la propia autora nos define como prioritaria para el proceso de enseñanza – aprendizaje de LE. La cultura esencial supone el compendio de las aportaciones de los usuarios que comparten dicha cultura. Aunque existen diferentes puntos de vista sobre los componentes de la cultura, siempre podremos reconocer unas pautas más estables. Es, en definitiva, la mirada en la que todos se reconocen aunque no la acaten en su totalidad. Esta metáfora de la mirada puede ser ampliada y complementada recurriendo a las otras metáforas empleadas para la definición de la cultura. Miquel (2004) usa la imagen de la sección del tronco de un árbol, y sitúa a la cultura esencial en el centro, la savia que todo lo nutre y abarca. Pero en toda cultura existen manifestaciones más visibles a la vez que ideologías y nociones más profundas y establecidas, que permanecen ocultas a las primeras miradas; es la cultura como iceberg (Weaver, 1986)⁶, que empuja al aprendiz a desarrollar una serie de destrezas para acceder a todo lo que hay implícito en el conocimiento cultural. Por tanto, entrar en una cultura implica descifrar, reconocer, interpretar (Sanz, 2005) con lo que la cultura se convierte en jeroglífico (Miquel y Sans, 2004) y en laberinto (Miquel, 2003). Dentro de este laberinto hemos de ayudar a nuestros alumnos para que representen el papel de Teseo y no el del Minotauro, el del sujeto que encuentra sus líneas de interpretación (el hilo de Ariadna) para la convivencia armónica en una cultura ajena, y no el hombre – monstruo que queda atrapado y eternamente recluido y extrañado (en su etimología de destierro) en ella. La totalidad de estas imágenes nos remite a un proceso, definición justa, a su vez, de la enseñanza, pues reconocemos la necesidad de aplicar un serie de técnicas y destrezas con el objetivo de llegar a un resultado final. Una vez más, la conexión entre lo lingüístico y lo cultural se nos presenta en toda su claridad.

Vamos a señalar, asimismo, un último concepto de utilidad para nuestra propuesta, el de la cultura como representación (Jodelet, 1994)⁷:

“La representación que un grupo social da de sí mismo y de los otros a través de sus producciones materiales, obras de arte, literatura, instituciones sociales y aún los objetos de la vida cotidiana y los mecanismos que aseguran su perennidad y su transmisión.”

Esta visión intelectual, derivada de las ciencias humanas, se nos antoja un vínculo muy productivo entre dinámicas de representación que convergen tanto en nuestra interpretación de la cultura como de los textos literarios. Relacionar, al nivel de la representación, de lo creado y adquirido de manera artificial y no natural, la cultura y el texto redundan en que en nuestra interpretación de ambos hayamos de desarrollar técnicas y destrezas en paralelo, basadas en componentes, a su vez, cuestionados y analizados. Podemos extraer de esta asimilación entre cultura y texto una dinámica de acercamiento a ambas en las que leemos textos igual que leemos la cultura (Sanz, 2005), a partir de unos conocimientos previos, haciendo una serie de inferencias, reconociendo a la vez que construyendo el sentido. Además, la interpretación del texto puede proporcionar a nuestros alumnos la oportunidad de reconocer aquellas conductas o patrones culturales sancionados en una determinada sociedad o grupo, y evitar así, no solo errores de tipo pragmático, sino malentendidos culturales.

Como resumen, hemos de apuntar que el concepto de cultura que más propicio se nos presenta para la finalidad de nuestra propuesta es el que se construye a partir de los

⁶ En C. Morgan, 2001; en Byram y Fleming, eds.

⁷ En Guillén-Díaz, 2004:840.

citados acercamientos; por un lado, el aportado por la antropología y la etnografía, ya tradicional en la didáctica de LE, y centrado en la observación y el análisis; y por otro, el de la cultura como representación, de especial incidencia en un planteamiento didáctico, como el nuestro, en el que el objetivo último es de naturaleza lingüística, cultural y literaria: proponer un acercamiento creativo a la práctica lingüística y cultural por medio de la fabulación, la recreación y el extrañamiento. Hemos de concluir, entonces, que nuestro acercamiento a la cultura incide en el trabajo de las competencias sociocultural, englobada en el conjunto de la competencia comunicativa, y literaria en su vertiente de creación y recreación de mundos posibles: la cultura como ente observable y reconocible que nos permite actuar en ella y recrearla desde nuestro posicionamiento como individuos pertenecientes o adoptados por ella.

2. 2. El componente sociocultural en los materiales literarios y su pertinencia en el trabajo de la competencia comunicativa y literaria del aprendiz

Quizá hayamos de comenzar por acotar el terreno: ¿a qué nos referimos por componente sociocultural? y ¿qué ha de aportar su caracterización al desarrollo de una competencia comunicativa más idónea para nuestro alumnado? Miquel (2004:513) nos ofrece una síntesis personal de este concepto:

“El componente sociocultural [...] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación (pragmática): es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautadas que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.”

Al atender a este componente nos situamos, pues, en la dimensión social del lenguaje, en la que hemos de prestar especial atención tanto al contexto de la comunicación y a los participantes en la misma como a las implicaciones de sus discursos. Es éste, el discurso, la nueva unidad de análisis con la que habremos de trabajar, pues en ella se trascienden los factores de corrección lingüística y atención a la forma para incluir, a su vez, los elementos pragmáticos y de uso que presentan una idiosincrasia particular en cada lengua. Por tanto, el componente sociocultural se encuentra en el discurso y, como ya apuntamos, todo discurso se proyecta en la cultura pues ella es su contexto. De nuevo, Miquel (2004:524) nos remite a esta idea: “la total significación del contexto la provee la cultura”. Sin cultura, la lengua se vacía, se queda hueca y se banaliza; es un sistema sin referente, un código sin contenido. La cultura se halla en cada uno de los discursos que genera, los cuales han de ser interpretados como manifestaciones culturales y “hechos de sociedad” (Guillén-Díaz, 2004). Resulta obvio afirmar que la literatura, el discurso literario, es uno de ellos, hecho cultural dotado de una autenticidad y valor culturales incuestionables⁸ y, de especial relevancia para la finalidad de nuestra propuesta, en franca ventaja frente a gran parte de los textos aportados en los manuales de lenguas. Los contenidos de la mayoría de estos manuales nos presentan un componente sociocultural estereotipado en gran medida y proporcionan una imagen fija de la cultura: los manuales “congelan” los datos culturales

⁸ Véase 1.3.

(Barro *et al.*, 2001:83) y son, por tanto, perecederos e inexactos. Los autores lo expresan así:

“[...] La <cultura>, en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual.”

La literatura, en contraste, supone un producto cultural genuino, una manifestación nacida en y pertinente para la cultura en la que se erige como discurso, en la que toma voz. El texto literario nace desde la lengua que produce y condiciona la cultura, desde las inquietudes y certezas que la sustentan y desde la mirada que la define.

Si el texto literario es un hecho cultural que admitimos pertinente para la educación lingüístico-literaria, ¿cómo se relaciona con el desarrollo de las competencias que suponen la finalidad de dicha educación? Mendoza Fillola (2004:34) sitúa este objetivo en “la formación de lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias”; con lo que nuestro planteamiento didáctico habría de encaminar al aprendiz hacia un adiestramiento en destrezas de recepción e interacción con el texto. No hemos de olvidar que en nuestra propuesta la literatura proporciona el medio, no es el fin del aprendizaje. Desde este acercamiento, nuestro alumnado sólo trabajará tangencialmente algunos de los componentes de la competencia literaria de Bierwisch (1965), pues este concepto incluye tanto una serie de conocimientos de historia literaria y de los géneros literarios como de recursos estilísticos que no supondrán nunca el objetivo final de nuestras tareas; no obstante, sí que nos alineamos con los planteamientos didácticos derivados del concepto en lo referido al desarrollo de las destrezas de recepción lectora e interpretación de los textos y a las de creación literaria. Apuntamos, consecuentemente, a aquellos elementos que nos dirigen al desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad, entendida como “capacidad de emplear las normas de habla como sistema cultural” (Barro *et al.*, 2001:103). El texto literario por su naturaleza lingüística y cultural nos proporciona un material base a partir del cual promover el desarrollo de todas las destrezas implicadas en la competencia comunicativa, prestando especial atención a los procesos de aprendizaje dada su potencialidad significativa y procedimental, y en el trabajo de una multiplicidad de contenidos lingüístico-culturales. Al mismo tiempo que desencadena una auténtica práctica comunicativa, el discurso literario inaugura un acercamiento a la cultura en el que se hace uso de las mismas técnicas y destrezas que para dicha práctica comunicativa. Desenredar la trama del texto es desnudar a la cultura de sus ropajes. En cualquier caso, coincidimos con autores como Zarate (1986) y Schewe (2001)⁹ en afirmar que nunca seremos tan ingenuos como para creer que los aprendices de LE terminarán por comprender todas las lecturas del texto y las de la cultura, pues carecerán de referentes en algunos casos, y en otros la persistencia de la mirada de su propia cultura les impedirá acceder a la totalidad o a algunos de los componentes de la cultura meta. Por utilizar la bella metáfora que nos apunta Schewe (2001:222)¹⁰:

⁹ En Byram y Fleming, eds.

¹⁰ En esta misma línea, Sanz (2004:10) nos hace una serie de propuestas didácticas fundamentadas en la teoría literaria y la historia del arte aplicadas a la enseñanza –aprendizaje de ELE: “[...] parece obvio apuntar que, para la construcción del componente cultural, no basta con la interpretación de textos literarios. Es necesario presentar otro tipo de textos: cuadros, catedrales, esculturas, sinfonías, películas... que remiten los unos a los otros, en un sentido bajtiniano del término “intertextualidad”. Esta

“Si la cultura (extranjera) fuera como un cuadro con muchas superficies, formas y capas distintas, ¿no tendríamos que ser más conscientes de sus resonancias?”

Quizá nuestra función como mediadores culturales entre nuestros alumnos y la cultura objeto de aprendizaje sea precisamente ésta: provocar que se acerquen lo más posible, proporcionar los medios y el trabajo de las destrezas requeridas. La conciencia sobre la imposibilidad de poder interpretar cada “lectura” del texto y/o de la cultura, no ha de constituir un obstáculo; lo que aquí priorizamos es el incuestionable potencial del texto literario para favorecer la práctica lingüístico-comunicativa y la interacción con la cultura. La imbricación de texto y cultura, de discurso literario y discurso cultural, organiza, a nuestro modo de ver y en conexión directa con algunos fundamentos del enfoque comunicativo, esta práctica interactiva en cuatro fases que nos disponemos a extender brevemente: la recepción, la interacción, la producción y la intercultural. Estas cuatro fases del proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico-cultural implican el desarrollo de técnicas y destrezas que comparan texto y cultura y que extraen sus contenidos de ambos discursos.

- Recepción: Lomas (1999) y Mendoza Fillola (2004), entre otros, realzan en sus propuestas la relevancia de la comprensión lectora a partir de los textos literarios, objetivo éste clásico en el tratamiento didáctico de la literatura. Si hacemos extensiva esta comprensión a otras manifestaciones que incluyan la oralidad o los productos en formatos audiovisuales¹¹, acatamos la existencia de unos procedimientos comunes para la recepción que son aplicables a la recepción de lo cultural en su conjunto. Para acercarnos a la cultura del texto nos embarcamos en un proceso cognitivo de reconocimiento, interpretación y creación de significados en el que: partimos de unos conocimientos previos (nuestra cultura lectora o texto interior y nuestra imagen de la otra cultura y de la que nos es propia), para los que resulta tan importante la imaginación como el conocimiento factual, o la combinación de procesos cognitivos y procesos afectivos (Schewe, 2001:215-6), en los que se dé cuenta de la reacción personal del aprendiente. Este autor (2001:222) enfatiza que los alumnos “necesitan mostrar sus <mundos intermedios>, es decir, la realidad imaginada entre la propia de uno y la realidad de una cultura diferente”. Sus aportaciones se centran en muchos casos en lo estereotipado culturalmente, y será éste uno de nuestros puntos de partida para el aprendizaje intercultural¹². La recepción del texto y de su cultura, igualmente, supone formular hipótesis sobre sus contenidos, establecer asociaciones y comparaciones entre lenguas y culturas, definir y clasificar desde lo adquirido o desde la contra ejemplificación y analizar (o descomponer) los componentes de eso que hemos llamado “la mirada de la cultura”. Para este último propósito nos parece de gran utilidad hacer uso de las clasificaciones ya existentes, como la del *MCER* (2002), la del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994) o la

interpretación nos parece valiosa para nuestra aplicación didáctica en dos niveles diferentes: como estrategia de acercamiento al componente cultural en nuestras aulas, a la vez que argumento a favor de nuestra revisión del concepto de material literario.

¹¹ Nos referimos aquí a nuestra revisión extensiva del material literario en 1.3.

¹² Ahondaremos en este proceso en el siguiente epígrafe sobre el desarrollo de la conciencia intercultural entre nuestro alumnado.

de Lazar (1993: 65-6)¹³, o elaborar nuestras propias clasificaciones de los componentes de la cultura para proceder a su tratamiento y análisis en los textos literarios. El objetivo primordial será fomentar entre nuestros alumnos una recepción activa, en la que han de construir el conocimiento, su propia mirada sin que nosotros, docentes, nos desviemos de la siguiente máxima de Garfinkel (1972:301)¹⁴: “La base de la cultura no es la información compartida sino las normas compartidas de interpretación”. No nos basta, entonces, con explicitar las lecturas de la cultura del texto, apuntar, por ejemplo, que la novela de Javier Cercas “Soldados de Salamina” nos remite a la guerra civil española y pasar a dar algunos detalles sobre tal evento, sino que deberíamos hacer partícipes a los alumnos de las lecturas que tal acontecimiento histórico provoca aún en la sociedad que la sufrió y en qué medida se perpetúan en actitudes y en posicionamientos ideológicos para la vida política y social de la España de hoy. El alumno, por tanto, requiere no sólo de la información cultural sino del reconocimiento del código desde el que se interpreta la realidad del mundo; ha de saber mirar desde la mirada en la que confluyen lo exterior y lo interior, la mirada propia y la del otro; ha de saber leer desde el texto de su cultura y desde el discurso de la que le es ajena, pues, como apunta Kramsch (2001), los contextos socioculturales diferentes provocan lecturas diferentes, y la magnitud del daño no es la misma en el error lingüístico recurrente como lo es en la manifiesta incapacidad para desarrollar cualquier tipo de adhesión o afecto por otra cultura.

- Interacción: Mendoza Fillola (2004:6) comenta que en el caso de los textos literarios:

“La actividad de aprendizaje se centra en la interacción resultante del encuentro de la obra / texto y su destinatario para hacer de la lectura una experiencia de aprendizaje lingüístico y de disfrute estético y de conocimiento pragmático, cultural.”

Pero hemos de ampliar su afirmación más allá de la interacción entre texto literario y su destinatario múltiple y desconocido para reconocer todas las otras interacciones productivas para nuestra didáctica: la del autor y el texto (motivaciones para la escritura, actitudes que se desprenden de la misma, ...), la del autor y el contexto (momento histórico y creativo, posicionamiento del autor ante la realidad particular,...); la del texto y su contexto (valor cultural, reflejo o desfiguración de la realidad,...), la del aprendiz con sus iguales, los otros aprendices a partir del texto, la de todos ellos con el docente impulsada por la confrontación del texto. Quizá el valor didáctico y cultural fundamental del texto literario sea precisamente éste:

¹³ Esta autora nos enumera trece aspectos culturales a examinar y explotar didácticamente en los textos literarios: los objetos y productos existentes en una cultura pero no en la otra; los proverbios, usos idiomáticos y expresiones formulaicas que acarrear conceptos culturales; las estructuras y papeles sociales y las relaciones; las costumbres, tradiciones, festividades y rituales; las creencias, valores y supersticiones; el contexto histórico, político y económico; las instituciones; los tabúes; los significados connotativos o metafóricos; el concepto de humor; la representatividad de lo expuesto en el texto; los géneros literarios o tipologías textuales; y, por último, el papel de la escritura en una cultura determinada y las estrategias de lectura utilizadas en cada caso.

¹⁴ En Kramsch, 2001.

constituir un lugar de encuentro con las ideas del otro (Sitman y Lerner, 1999). Estas autoras definen la dinámica desencadenada por el texto literario como un proceso interactivo e intersubjetivo de comunicación intercultural (1999:3) en la que dotan de especial importancia al contexto histórico presente en los textos. Del mismo modo que la interacción promovida por la literatura involucra a diferentes participantes, de ella se derivan multitud de opciones didácticas: el trabajo de diferentes destrezas, como la expresión oral en la forma de debates o trabajos por parejas, tareas de sondeo y documentación en las que interactuar con voces autorizadas e instituciones hasta completar una faceta señalada por el texto; la respuesta escrita al propio texto, mediante la elaboración de tareas de escritura en las que el alumno matiza, apunta, señala, reconoce o expresa su postura ante la cultura del texto; la recepción lectora, ya mencionada y en muchos casos destreza prioritaria en la didáctica tradicional del texto literario, pero también la auditiva o la que decodificamos por el canal audiovisual, pues añade otros elementos a la interacción, como los que tienen que ver con lo no verbal y con lo significativo de la dimensión afectiva de cualquier lengua. Para resumir, si la interacción es múltiple al nivel de los actantes en el proceso, así lo son también las posibilidades formativas para el trabajo de las destrezas y contenidos lingüísticos e (inter)culturales del aprendizaje. En unos casos, el texto es un pretexto para el propósito educativo particular, en otros, y es entonces cuando despliega toda su potencialidad, no encuentra restricción a su alcance y la finalidad educativa se enriquece y se pluraliza en consecuencia.

- Producción: El texto como pretexto ha probado a lo largo de la didáctica de LE su funcionalidad para el trabajo de la competencia léxico-gramatical y discursiva. Este acercamiento, aunque ya superado, ha de ser integrado con ese nuevo concepto que amplía las posibilidades formativas del texto. Como nos apunta Martín Peris (2002:2), el texto literario ha demostrado su productividad para el desarrollo de actividades de refuerzo y sensibilización lingüísticos en una primera fase de producción o asimilación que después ha dado paso a una posterior fase de producción o consolidación. Pese a tratarse de una didáctica canónica del material literario¹⁵, no hemos de descartar el modelo si lo dotamos de una vigencia en consonancia con los principios del enfoque comunicativo; es decir, el texto aún puede ayudarnos a aprender o adquirir la gramática, pero reducir su papel a este cometido sería simplificar su alcance educativo. Una nueva dinámica productiva motivada por el texto nos la proporciona la creatividad expresiva, de la que aquél es manifestación patente, y que ha de llevarnos al desarrollo de técnicas de escritura creativa (Delmiro Coto, 2002; Millares, 2003; Sanz, 2005). Barthes (1973) nos enseñó que la literatura escapa a la tiranía del lenguaje, se convierte en su utopía, y, por tanto, ¿por qué habremos de privar a nuestros alumnos de experimentar esta libertad tan productiva? El juego del lenguaje desencadena una forma expresiva elusiva, capaz de producir un disfrute inmenso. Si el aprendiz es capaz de valorar la creación literaria como recurso expresivo a su alcance, hallamos entonces ante nosotros un recurso didáctico de gran utilidad. Las técnicas de la escritura creativa de los talleres literarios en diferentes países y

¹⁵ Véase 1.1.: Nos referimos a la explotación didáctica del texto como pretexto para transmitir conocimientos literarios de los grandes autores y para analizar y practicar estructuras lingüísticas.

contextos (Sánchez Enciso y Rincón en los 80 del pasado siglo en España; Natalie Goldberg en los 90 en Estados Unidos; Queneau y el grupo de Oulipo en los 40 y 50 en Francia; Rodari en los 70 en Italia) se nos ofrecen como adecuadas alternativas didácticas también para la formación en LE, un vehículo para la expresión lingüística, cultural, imaginativa y humana. Asimismo, si ya hemos mencionado el carácter de representación de los discursos literarios y culturales, la escritura también ha de proporcionar al aprendiz la posibilidad de recrear el mundo y sus culturas, marcar una huella de los mismos en su texto, donde sólo el lenguaje de la propia escritura y la capacidad expresiva del sujeto han de configurar ese otro mundo del texto. El extrañamiento, la fabulación, la recreación vivida y verosímil, el artefacto lingüístico abstracto en el diario, el poema o el cuento son las expresiones del sentir del aprendiz en una realidad o realidades siempre subjetivas; en definitiva, el intento de encontrar su mirada al mundo.

- Intercultura: La relación de la literatura con la cultura, como venimos argumentando, es problemática. Hemos de dudar de la realidad de las representaciones literarias del mundo, de si son fiables en mayor o menor medida. A este respecto, convenimos con Lazar (1993:16) que la literatura nos proporciona un acceso, no una imagen fiel, a un contexto cultural determinado; en nuestra denominación, es una ventana hacia el saber cultural. El discurso literario se constituye en una vía de entrada a disposición de nuestros alumnos a ese otro discurso, el cultural, hacia el que intentaremos que desarrolle la misma actitud crítica y la mirada de extrañamiento que, necesariamente, habrá de provocarnos nuestro propio contexto cultural al confrontarlo con otro diferente. La propia Lazar (1993:17) nos recomienda:

“Nuestra respuesta al contenido cultural del texto debería ser siempre crítica, de manera que no nos limitemos a aceptar y reafirmar los supuestos culturales e ideológicos subyacentes en los textos, sino que los cuestionemos, evaluemos y, si fuera necesario, los subvirtamos.”

En un proceso en fases sucesivas guiado por la capacidad crítica: cuestionaremos primero la representatividad de la cultura en el discurso literario, si las categorías y relaciones que establecen han de ser interpretadas como generalidades funcionales o puros estereotipos; en segundo lugar, cuestionaremos los presupuestos ideológicos, filosóficos y socioculturales de esa cultura a la que nos vemos expuestos a la vez que, en paralelo, reflexionamos sobre la nuestra hasta desnudar a cada construcción de su artificiosidad o descubrir, como apuntaba Vargas Llosa, la verdad de las mentiras, es decir, la naturaleza artificial de todo constructo cultural y la variedad de discursos (religiosos, filosóficos, sociales, etc.) cuyas aportaciones un día alcanzaron el reconocimiento de verdad cultural¹⁶. La literatura en el aula de LE se nos presenta entonces como recurso prioritario para el desarrollo de destrezas tanto interculturales como intraculturales. Collie y Slater (1987) o Sitman y Lerner (1999) nos avisaron ya de que la literatura enfrenta al alumno con la intrahistoria, con el periplo histórico-cultural de su propia cultura que, en algunos casos, puede llevarlo al choque intracultural (Miquel, 2004:518).

¹⁶ En el siguiente epígrafe, nos ocuparemos en concreto en apuntar diferentes técnicas para el aprendizaje intercultural.

En cualquier caso, nuestro posicionamiento didáctico ha de situarnos en la interfaz cultural para garantizar una dinámica de enseñanza - aprendizaje rentable y productiva; esa zona a la que los aprendices llegan desde un determinado origen, su propia cultura, pero en la que necesariamente han de relativizar todos los presupuestos de partida, abandonar muchas de las certezas con las que se partió en este viaje cuyo fin último, de naturaleza no sólo educativa sino existencial, comportamental y social, es la toma de conciencia intercultural. Ya no nos basta con confrontar sus ideas, nuestro propósito será aceptar al otro.

Estas reflexiones finales pueden tal vez señalar hacia esa otra educación en valores que de manera transversal debe impregnar cualquier didáctica. Ya señalamos la especial ambigüedad del texto literario¹⁷, pero ello no ha de ser impedimento para estimular al alumno a partir del mismo a implicarse con los mundos posibles de la literatura, allí donde el deber no existe y podemos reconocer patrones de comportamiento humano que nos ayuden a saber ser (competencia existencial, *MCER*, 5.1.3.:103): ser aún más humanos.

2.3. Estrategias para el desarrollo de la consciencia intercultural a partir de los materiales literarios

Si nos remitimos al *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002)*, el componente intercultural se encuentra presente en todas las competencias generales:

- 1) Conocimiento declarativo (saber): Inicialmente se postula que “la comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella” (5.1.1.1.:99). Este llamado conocimiento del mundo forma junto al conocimiento sociocultural¹⁸ y a la consciencia intercultural el conjunto del conocimiento declarativo. El desarrollo y la formación en la consciencia intercultural han de erigirse en objetivos principales de nuestra propuesta didáctica, y por ello adoptamos como útil y operativa para la misma la definición que de este concepto provee el *MCER* (5.1.1.3.:101):

“El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre <el mundo de origen> y el <el mundo de la comunidad objeto de estudio> (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.”

¹⁷ Véase 1.3.

¹⁸ Véase 2.1.

2) Destrezas y habilidades (saber hacer): El Marco común establece en este caso unas destrezas específicas, denominadas destrezas y habilidades interculturales que incluyen (5.1.2.2:102):

- “La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otra cultura.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.”

En la definición de estas destrezas reconocemos, con Denis y Matas (1999:90), la congruencia de aspectos pragmáticos, afectivos y cognitivos que han de aplicarse y desarrollarse para alcanzar las metas de la comunicación intercultural.

3) Competencia “existencial” (saber ser): En el caso de esta competencia, relativa a la identidad del aprendiz o usuario, y en la que confluyen, entre otros, factores motivacionales, afectivos y de personalidad, detectamos la presencia del componente intercultural especialmente en la caracterización de las actitudes, en términos de lo que poseen o no los aprendices, es decir, aquellos objetivos hacia los que debe apuntar la práctica de esta competencia (5.1.3.:103):

- “Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
- Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
- Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.”

Es igualmente reseñable que en el tratamiento de esta competencia se haga explícita la necesidad de desarrollar una “personalidad intercultural” como fin educativo de especial relevancia, a la vez que se especifica que para la consecución de la misma habrán de enfrentarse cuestiones aparentemente irreconciliables de integridad ética y moral versus relativismo cultural (5.1.3.:104). Dada la importancia de este debate, lo incluimos en nuestra argumentación, por lo que iremos desgranando nuestra propuesta de forma paulatina en este epígrafe.

4) La capacidad de aprender (saber aprender): Hallamos rastros del componente intercultural en la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación (5.1.4.1.:105):

“La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua [...] permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado, y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con

mayor facilidad, y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y <natural>.”

También en la referencia a las destrezas de estudio (5.1.4.3.:105) que comprenden, por ejemplo:

“La capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural), partiendo de la observación directa de los acontecimientos de comunicación y de la participación en ellos mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis).”

Finalmente, lo reconocemos en la mención a esas destrezas heurísticas (5.1.4.4.:106), que ya hemos apuntado como estrategia fundamental de acercamiento al componente cultural, y que se definen en parte como:

“La capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje.”

Por todo lo apuntado en referencia al Marco común hemos de convenir, pues, que el componente intercultural se concentra en una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que se manifiestan en valores, actitudes y comportamientos, e incluso culturas educativas, que necesariamente establecen el marco para el encuentro entre la cultura de origen (C1) y la cultura meta (C2). Este componente intercultural se halla en gran medida encapsulado en forma de representaciones de la otra cultura. Así Charaudeau (1987:25-33)¹⁹ define lo intercultural como:

“[...] El conjunto de representaciones que una sociedad tiene de otra. Son percepciones basadas en la acumulación de diferencias, un fenómeno de representaciones en contraste que da lugar a estereotipos, es decir, a un juicio global.”

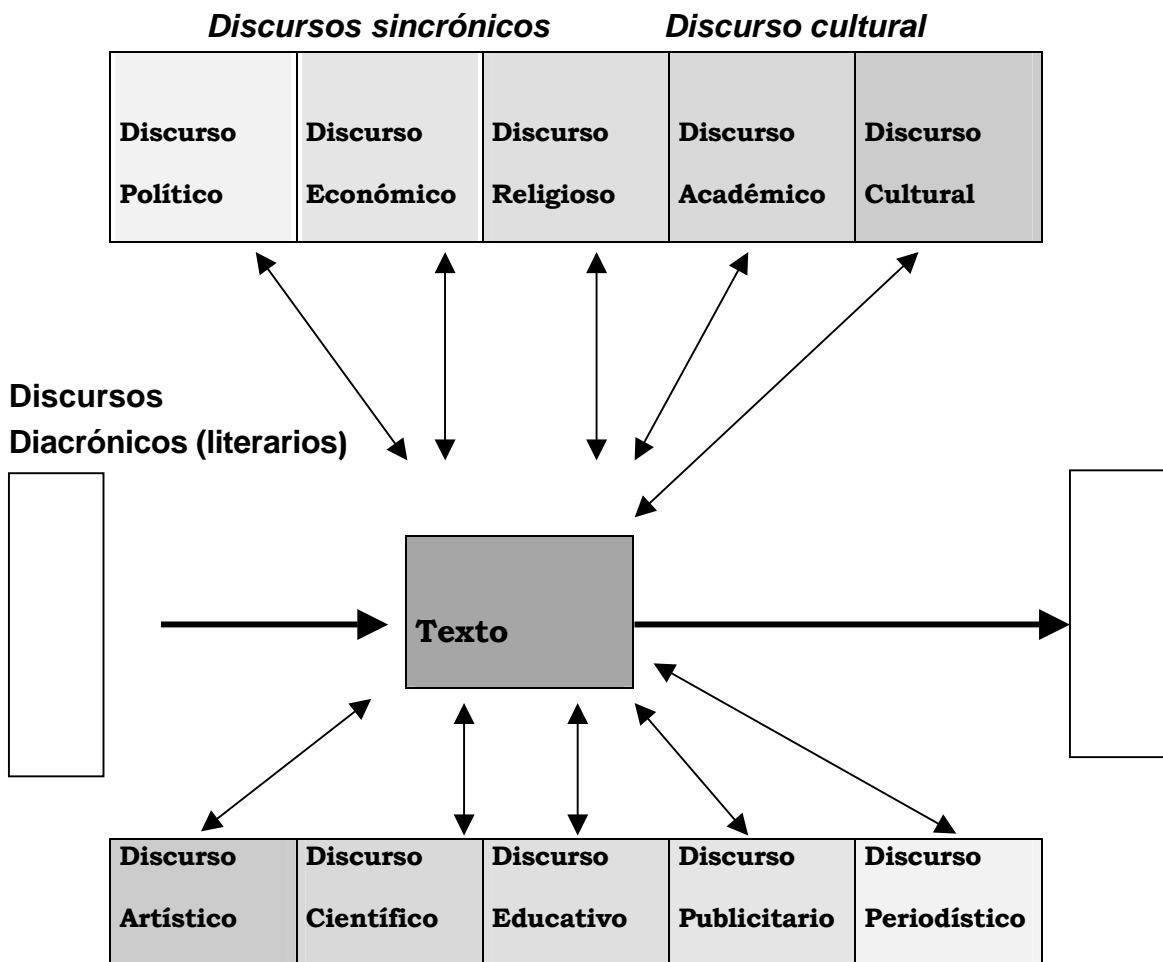
Si adoptamos, con Jodelet (1994), la idea de la cultura como representación, de ella se deriva que lo intercultural se constituya en una encrucijada entre representaciones en la que se prioriza el valor de origen de una de ellas (C1) en el momento de enjuiciar a la otra (C2). Cuando los criterios valorativos no son contrastados, corremos el riesgo de caer en lo estereotipado, en la verdad no corroborada ni experimentada sobre el otro. La mirada, entonces, se queda en la superficie, incapaz de alcanzar la cultura esencial que focaliza la mirada del otro. Guillén- Díaz (2004:841) nos explica que los estereotipos “no son más que visiones reductoras de la realidad, hechas de simplificaciones, deformaciones u omisiones”; es decir, el estereotipo se cuela en el discurso de la cultura con múltiples disfraces: equívocos, generalizaciones, manipulaciones, etc., que frecuentemente nacen de un “sentir nacional” hacia la cultura del otro mediante un juego de definiciones que dan lugar a representaciones con valor de verdad. Decir, por ejemplo, de los españoles que son apasionados y caóticos, de los alemanes que son racionales y grandes bebedores y de los ingleses que son fríos y extremadamente

¹⁹ En Guillén-Díaz, 2004:847.

cínicos, nos coloca ante breves narraciones en el discurso de una determinada cultura. Estos discursos nacen del juego de representaciones que captura el conjunto de la vida social y cultural de la humanidad. Por centrarnos en la representación, hemos optado por un discurso textual o literario que se asemeja al discurso cultural, pues ambos son construcciones sociales; la naturaleza textual o discursiva de la cultura se refleja como en un espejo en la naturaleza cultural de los textos. Sanz (2005:8) lo expresa de la siguiente forma:

“El discurso, la ideología, la cultura se reflejan en los textos que, a su vez, coadyuvan a la confirmación de dichos discursos y perspectivas ideológicas, como el grano de arena se acumula hasta convertirse en montaña.”

La propuesta de Sanz nos emplaza ante un texto literario en el que convergen discursos sincrónicos (culturales) y diacrónicos (literarios) de acuerdo al siguiente esquema (2005:8-9):



La idea de la confluencia de discursos en el texto literario que recoge este esquema resume adecuadamente la perspectiva que deseamos adoptar, la del texto como ente mestizo, ecléctico y polivalente en términos de representación cultural. En la cultura del texto caben todos sus formantes, sus patrones de comportamiento, sus discursos canónicos y subversivos y también, cómo no, sus estereotipos. La relación que en el

texto se establece con el conjunto de las caracterizaciones y descriptores culturales puede variar enormemente: desde la total adscripción a un canon cultural o cultura legitimada por medio de la justificación, el engrandecimiento o la adhesión incondicional, a la ruptura evidente con muchos de los parámetros que la configuran. Con ello no es nuestra intención negar una vez más la que es característica esencial del discurso literario, su ambigüedad, y la disrupción que se produce a veces en la recepción de cualquier texto cuando el discurso de la cultura provoca una brecha en el discurso del texto²⁰.

Una vez aclarada la pertinencia del texto para nuestro propósito, basaremos nuestro acercamiento intercultural al discurso literario en los siguientes principios:

- La asimilación de texto y cultura. En nuestro acercamiento, son representaciones específicas de una realidad determinada, que han de ser interpretadas de acuerdo a técnicas y procedimientos de similar naturaleza.
- Esta relación requiere de una estrategia didáctica que descomponga y analice ambas representaciones. Hemos de observar el contexto del texto (su proyección en la realidad sociocultural) y el texto del contexto, es decir, los componentes de diverso tipo (ideológicos, históricos, psicológicos...) que lo definen. El estereotipo puede ser, en muchos casos, un buen punto de partida para el análisis de las representaciones culturales.
- Reconocer la variedad de discursos- representaciones-valores y actitudes dentro de los metadiscursos literario y cultural, tanto en C1 como en C2. La cultura es un mosaico (Miquel y Sans, 2004:12) fabricado por la aportación de diferentes grupos sociales y por una conjunción de discursos. De igual modo, el texto literario es una síntesis de esos mismos discursos²¹.
- Adoptar un posicionamiento crítico (Lazar, 1993:17) encaminado a conseguir la autonomía cultural (Miquel y Sans, 1992:12) de nuestro alumnado. Habremos de encarar la cultura del texto y el texto mismo desde: por un lado, el distanciamiento, pues como nos apunta Miquel (2004:518): “Si hay una clave para el trabajo sociocultural (y el intercultural, añadimos nosotros), es la necesidad de tomar distancia”. Asimismo, su correlato literario, el extrañamiento, la “ostraneniye” de los formalistas rusos, la perspectiva marciana, nos ha de ayudar a entender que los mecanismos de la recreación realista o la fabulación imaginativa en la literatura representan un paso más, un velo más que se corre sobre las construcciones sociales en las que actuamos²².

²⁰ Pensamos, por poner un ejemplo cinematográfico, en el debate que provocó desde su estreno la cinta alemana “Olimpiada” (“Olympia: fest der Volker – fest der Schönheit”, 1936) de Leni Riefenstahl, que yendo más allá de las convenciones de la cinta documental, supone una bellísima plasmación estética de unos juegos olímpicos, de la plasticidad y el vitalismo que acompañan a la naturaleza de los humanos; a la vez que se erige en alegato en favor del ideario de la Alemania nazi a las puertas de la segunda guerra mundial con su énfasis en la supremacía de la raza aria y los valores del superhombre nietzscheano.

²¹ Adoptamos para nuestra argumentación el concepto de discurso que se emparenta con el de “texto”.

Utilizamos indistintamente ambos términos para referirnos a un conjunto de usos en los que se observan las convenciones y usos sociales y culturales que los actualizan de acuerdo a una dinámica de producción e interacción en contexto, no como una muestra de lengua estática y conclusa.

²² Del mismo modo, desde el campo de etnografía aplicada a la didáctica de LE, Barro *et al.* (2001:90) nos informan de la idea de “convertir lo conocido en extraño” como procedimiento etnográfico mediante

Por otro lado, nuestro empeño ha de fijarse en la relativización de los patrones culturales de la propia cultura del alumno (C1) y de la otra cultura (C2); en palabras de Jin y Cortazzi (2001:105)²³: “El proceso de concienciación cultural implica un deseo por parte de los participantes en el aula de cuestionar sus propias presuposiciones”. Aspiramos, pues, a abrir los ojos (Miquel y Sans, 2004:12) para permitir una mirada lo más nítida posible.

- Basar nuestra didáctica en estrategias de observación y expresión de lo imaginado y lo conocido. La cultura del alumno y la conciencia de sus representaciones culturales han de servirnos del mismo modo que los productos de su imaginación y las ideas preconcebidas o contrastadas de su experiencia (inter)cultural previa.
- La respuesta emocional y afectiva del aprendiz es tan valiosa como su respuesta imaginativa. Habremos de trabajar sobre esa “película cultural” de Krusche (1993)²⁴ que elabora el aprendiz en la recepción del texto y que está formada de pedazos que su propia “consciencia imaginativa” crea con sus presuposiciones e imágenes del mundo (y de su propio entorno en la C1) a partir del texto. La recepción del texto hace del aprendiz un sujeto activo, pues la recepción implica construir significados, y la literatura puede llevarlo más allá: hasta la creación y expresión imaginativa de su propia mirada.
- El papel del profesor como mediador intercultural, antropólogo – observador (Miquel y Sans, 2004) y promotor de la creatividad y la imaginación. El docente amortigua el impacto del choque intercultural, lo ordena, lo aclara, lo justifica; y a la vez:

“Es capaz de <hacer visibles> los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible.” (Miquel y Sans, 2004:8)

Recurriendo de nuevo a la metáfora, el enseñante bucea con sus alumnos para descubrir las masas sumergidas del imponente y sólido iceberg de la cultura. De igual importancia resulta no olvidar nunca incidir, en el caso de lo literario, en la libertad casi absoluta de las representaciones literarias de la cultura; que allí, en el imaginario de la literatura, todo es posible, nada acarrea una pena o una falta y que entre esa realidad en la que vivimos y la otra realidad del imaginario sólo media el lenguaje, y éste es un milagro en nuestras manos, una voz en nuestra boca.

- El aprendiz como agente de la interpretación cultural, lo cual incluye su función de potencial productor de representaciones culturales a partir del espacio creativo de la literatura. En este concepto intentamos aunar la personalidad intercultural mencionada en el Marco común (MCER, 5.1.3.:104), que ya hemos apuntado, con la idea del hablante intercultural de Kramsch (2001:34), que propone una pedagogía que debe “ayudar a los estudiantes a analizar, interpretar

el cual los estudiantes “hacen explícitos todos los conocimientos sociales [...]” y son capaces de contemplar “sus propias realidades como construcciones sociales”.

²³ En Byram y Fleming, eds.

²⁴ En Schewe, 2001:221.

y reflexionar sobre los fenómenos culturales extranjeros mientras hablan el idioma en contacto con extranjeros de otros países”. En su propuesta la idea de la cultura y el hablante nativos se convierten en un mito, pues es la única manera de descargar de la “culpa” de lo que no conoce o no dice al aprendiz de C2 / L2-LE, y definirlo y evaluar su progreso en términos afirmativos y no desde la negación de lo que aún no alcanza. Por otra parte, la conciencia cultural del aprendiz puede tomar forma mediante las técnicas propuestas por la escritura creativa, hasta conseguir que el alumno recree o manipule el mundo del que es partícipe y lo haga desde una intención; en esta intención conviven la conciencia sobre los condicionantes de la cultura y su confrontación con las otras culturas. Por un proceso de ambivalencia y transposición, no sólo la cultura, sino la identidad se nos presenta como mosaico: las muchas voces dentro de una voz, las muchas historias de la historia personal de cada uno de nosotros. Jin y Cortazzi (2001:124-25) nos explican que esta es la visión que nos donan los psicólogos sociales estudiosos de la educación intercultural, para los que la identidad es un mosaico:

“En el que las personas se identifican no sólo en términos relativamente estables (dimensiones tales como la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, edad o género al que se pertenece), sino también en términos dinámicos. En este último caso, aspectos importantes de de la identidad se van <fijando, negociando, modificando, confirmando y cuestionando a través de la comunicación y del contacto con otros>.” (Collier y Thomas, 1988:42)

Los mismos Jin y Cortazzi concluyen que “los procesos de comunicación intercultural pueden ayudar a los alumnos a estabilizar su propia identidad”. Si ya afirmamos que el texto nos lee en la misma medida que nosotros lo leemos, la cultura accede a nosotros de igual forma que nosotros entramos en ella; de este encuentro, de esta provechosa colisión, nadie ha de salir intacto, pues nuestra identidad “canónica”, la versión privilegiada de todo individuo o autoproyección preferente, es tan frágil como la de la cultura como mirada simplificada sobre el mundo; todos quedamos impregnados de la esencia ajena, garantía ésta, por qué no, de nuestra propia identidad y de nuestro deseo de supervivencia.

Estos principios se resumen y concretan en una propuesta de apuntes para el trabajo de destrezas interculturales a partir de materiales literarios que aspira a ser una aportación más en pos del desarrollo de programaciones y secuencias didácticas de orientación diversa, con el énfasis puesto en las que explicitan los procesos o las programaciones por tareas, idóneas, en nuestra opinión, para ejemplificar el acercamiento a los discursos literarios y culturales aquí tratados. Estas propuestas han de vehicular la elaboración y planificación de actividades o tareas en las que el camino hacia la cultura sea también la vía hacia su manifestación verbal, la lengua, y viceversa. Las aquí apuntadas, inspiradas en las ideas y modelos de, entre otros, Lazar (1993) o Denis y Matas (1999), no son más que una colección no extensiva de destrezas posibles en estrecha relación con los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas; y que son las siguientes:

- Recurrir a los conocimientos previos del aprendiz, a su imagen previa del componente cultural de la C2. Muchas de estas “películas culturales”

o imágenes intermedias se relacionarán con el estereotipo; nuestra misión será entonces desmontar el estereotipo con propósitos didácticos.

- Apelar al mundo interior y al texto interior del aprendiz para obtener de él una respuesta imaginativa y emocional, una implicación afectiva. Ello puede conseguirse al atender a los productos que configuran su particular biblioteca de las representaciones producto de la cultura, y al hacer explícitas las relaciones entre estas y otras representaciones aparentemente ajenas a su mundo. En este sentido, por ejemplo, la lucha por un ideal humano de libertad encuentra eco en una novela seminal como *el Quijote*, fresco a la vez que retablo perverso de su tiempo, en la misma medida que lo hace en la saga galáctica de George Lucas, artefacto hollywoodense y artículo al servicio de la mercadotecnia más contemporánea²⁵.
- Reconocer, enumerar, aislar, singularizar y describir los elementos culturales del texto, el contexto en el texto. Para dicho fin reiteramos lo idóneo de hacer uso de listas o clasificaciones modelo ya existentes (Lazar, 1993; MCER, 2002, etc.) o crear las nuestras. Una reformulación de los elementos de estas listas o la observación de los mismos puede, a su vez, ser complementada con la atención al discurso del texto en conexión con:
 1. El contexto sociocultural (la realidad en sus eventos y tendencias, objetos, lugares...).
 2. La persona que escribe (actitud ante el mundo, grado de elaboración imaginativa...).
 3. Los personajes o voces del texto²⁶ (factores de la caracterización: lenguaje, perfil social, actitudes y comportamientos, motivaciones...).
 4. Las tramas, historias y anécdotas del texto.
 5. La respuesta emocional e imaginativa que provoca en el aprendiz-lector-receptor del texto.
- Comparar textos o discursos que inciden en la representación de los mismos aspectos culturales para estimular la inferencia, el reconocimiento y el contraste de los mismos; todo ello encaminado al cuestionamiento de los valores culturales y su naturaleza selectiva.
- Analizar la mirada del texto, su voz (ironía, aquiescencia, crítica, justificación, etc.), caracterizarla respecto a cuestiones socioculturales, y

²⁵ Quizá quepa recordar, de nuevo, que el grupo meta al que va dirigida nuestra propuesta lo compone un alumnado adolescente.

²⁶ La aclaración sobre las voces del texto pretende hacer referencia a aquellos discursos literarios, como la poesía o cierta narrativa, en los que la voz que nos habla se nos hace difusa y escasamente reconocible.

trabajar en la explicación y expresión de la misma desde la justificación o la contra ejemplificación.

- Estimular una didáctica del debate y del foro de discusión en grupo en los que se pongan en tela de juicio los elementos culturales y las respuestas y actitudes de los aprendices ante ellos. Para este mismo fin, la simulación o la adscripción para los debates de roles determinados, aunque no coincidentes con las ideas del aprendiz, pueden ayudar a adoptar y aceptar la mirada del otro.
- Realizar otras actividades de ampliación a partir de los textos (Lazar 1993:69-70), tales como simulaciones y representaciones de corte dramático en las que, por ejemplo, el aprendiz adopta la personalidad de uno de los personajes / voces del texto y se enfrenta a situaciones representativas de la C1 y la C2. De esta manera incidimos en el carácter de constructo social, no natural de la cultura, y que la misma está presente en nuestras vidas desde que despertamos hasta que nos acostamos.
- Elaborar y realizar proyectos o tareas del mundo real en los que negociar no solo significados, sino informaciones culturales, mediante tareas en las que recabar o contrastar información de voces autorizadas o instituciones a partir de lo presentado por el texto.
- Incidir en la narración de toda cultura, en el elemento narrativo como hilo conductor de los mitos, presupuestos ideológicos y actitudes hacia el mundo fosilizados en el concepto de cultura. Las destrezas heurísticas de observación y análisis de los discursos del texto han de dotar al alumno de las herramientas para la posterior expresión consciente de la narración intrínseca a lo cultural.
- Explicitar el componente de mito o fábula primigenia que configura toda cultura o representación del mundo.
- Promover la expresión imaginativa de los conocimientos culturales mediante técnicas de escritura creativa en las que la libertad expresiva dé al alumno la oportunidad de relativizar aún más los modelos culturales.

Como reflexión final, habremos de señalar que quizá la vía preferente hacia la consciencia intercultural plena pase por alimentar el interés hacia la mirada del otro, hacia ese cruce de caminos en el que convergen identidad y cultura, lo íntimo y lo social. El texto literario, como marca del individuo en el árbol del tiempo, nos abre las puertas a la exploración del otro y de su mundo. Sólo nos resta mirar, contar lo visto y reconocernos, admitir ese proceso, de sumo interés para la didáctica del texto, por el que nuestra identidad, la cultura y el texto van sumando y ganando en complejidad por la aportación de cada uno de ellos. Negociar con el texto es actualizar la definición de nuestra identidad y la de nuestra cultura. No parece éste un mal inicio para una didáctica.

3. Aspectos contextuales de la aplicación didáctica

3.1. Tareas literarias: entre las tareas pedagógicas y las tareas del mundo real

La tarea, entendida como opción didáctica para articular el proceso de enseñanza - aprendizaje, establece una especial relación entre la actividad en el aula y las actividades desarrolladas fuera de la misma. De hecho, algunas definiciones de tarea, parten de criterios diferentes de los estrictamente lingüísticos. Así, Long (1985:89)¹ señala:

“[...] Por <tarea> se entiende cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio, o en cualquier otro momento.”

La tarea se concibe como una actividad encaminada a la consecución de un objetivo. Si nos remitimos a su funcionalidad en el aula de lenguas, encontramos que la tarea comunicativa juega un doble papel: eje de un tipo de programación basada en el proceso, y acto de comunicación o actividad de clase fundamentada en el significado más que en la forma. En esta línea, Nunan (1989:10) define la tarea como:

“Una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma.”

Este mismo autor (1989) propone la distinción entre tareas del mundo real y tareas pedagógicas, en la que éstas serían las diseñadas con propósitos exclusivamente didácticos (análisis y reflexión lingüísticos; desarrollo de destrezas específicas...), mientras que aquéllas constituirían, en parte, una simulación o representación de actividades cotidianas y situaciones de comunicación prototípicas. Los límites entre ambas no son claros en muchos casos, con lo que la subjetividad y la intuición del docente o programador de cursos son las que finalmente deciden y clasifican la sucesión de los dos tipos de tareas. En el caso de nuestro diseño de programación, traemos a colación un tipo de tareas del mundo real que hemos calificado de literarias, pues nacen y participan del proceso de creación lingüística que considera factores imaginativos y artísticos, y no sólo los funcionales o las necesidades básicas del intercambio comunicativo. Dos tareas literarias conforman los dos productos finales del proceso educativo que desarrolla nuestra propuesta: la escritura de un cuento y la celebración de un certamen de cuentacuentos en el que se hará lectura pública y expresiva de los mismos. El resto de tareas que conforman la programación y enmarcan el proceso de aprendizaje del alumno implican igualmente la comprensión, producción e interacción en la lengua objeto de estudio de forma significativa mediante una tipología variada de actividades que abarca desde la práctica y reflexión gramatical hasta la simulación o el juego de rol. El objetivo final de la aplicación, esto es, proponer un acercamiento a la lengua y cultura españolas que integre elementos de la recreación literaria, ha de tomar consistencia por la interacción entre actividades de simulación e interacción con el contexto extralingüístico y el necesario “andamiaje” lingüístico que sistematice esta interacción.

¹ En Nunan (1989:5).

3.2. Componentes de la tarea

Para caracterizar cada uno de los componentes de nuestra programación, haremos uso de una síntesis personal de los descriptores apuntados por Nunan (1989) y Estaire y Zanón (1994). Haremos referencia a los objetivos generales de la programación, dejando para la presentación de la secuencia de la misma en el apartado 4 la de los objetivos específicos para cada tarea intermedia. Nos referiremos brevemente a los contenidos específicos que enumeramos de nuevo en el apartado 4 asociados a cada tarea. Nos detendremos, de igual forma, en contextualizar la situación de aprendizaje y los papeles asignados o adquiridos por el docente y los discentes, así como las estrategias de interacción y gestión del espacio del aula y las tareas a completar en la interacción con la comunidad de hablantes de la lengua objeto. Finalmente, aportaremos una serie de criterios de evaluación por parte del profesor, y de auto-evaluación de las tareas y de sus propias producciones y resultados para los alumnos.

3.2.1. Objetivos

Los siguientes objetivos generales vertebran nuestra propuesta de programación:

- Proponer un modelo de acercamiento a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas (ELMT).
- Ahondar en el uso de la literatura como placer interiorizado por los hablantes de una lengua, que aúna la creación de otros mundos y recreación del mundo que conocemos y constituye un vehículo de expresión al alcance de los aprendices de la lengua.
- Presentar al alumno aspectos de la cultura española a partir de un concepto extensivo del material literario (cine, canción...) que facilite la apreciación del mismo.
- Promover entre el alumnado la identificación de elementos socioculturales de la C1 (cultura materna) y de la C2 (cultura meta) para el desarrollo de su conciencia intercultural.
- Hacer uso del texto literario como eje de las actividades de comprensión y producción en el aula con el objetivo de conseguir un enriquecimiento general de las destrezas y competencias del alumnado.
- Ampliar la función del texto literario más allá del espacio del aula como iniciador y promotor de actividades y tareas que requieran hacer uso de la comunidad de hablantes de la L1 – C1 mediante tareas de descubrimiento, indagación y análisis.
- Fomentar un uso creativo de la lengua en manifestaciones concretas como la elaboración de textos escritos de carácter literario y su posterior exposición oral aplicando para ello todas las destrezas y conocimientos implicados.
- Presentar un modelo integrado de programación que aúne los contenidos socioculturales y lingüísticos de toda índole (pragmáticos, discursivos, etc).

- Atender a recursos de la dramatización aplicada a la lectura pública y expresiva de un texto literario, tomando en consideración los rasgos prosódicos de la lengua y el conjunto de sistemas de la paralingüística.

3.2.2. Contenidos

En el apartado 4 proporcionamos una lista para cada tarea en la que se incluyen los siguientes tipos de contenidos: nociofuncionales, gramaticales, léxicos, socioculturales, discursivos y los relacionados con el desarrollo de las destrezas. Para la concreción de estos contenidos del aprendizaje nos hemos servido de las especificaciones presentes en tres obras de referencia: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas* (S. Fernández, 2003) y *Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera* (Instituto Cervantes, 1994). La selección de contenidos está guiada, a su vez, por dos principios básicos a lo largo de toda la programación: el reciclaje y la estructura cíclica en la explotación didáctica de los mismos en las actividades y tareas propuestas.

3.2.3. Papel del profesor

Breen y Candlin (1980)² asignan tres papeles al profesor en la clase comunicativa. Uno es el de facilitador del proceso comunicativo, el segundo es participar, y el tercero actuar como observador y alumno. Estas tres funciones pueden servirnos como partida para una concepción, dentro de nuestra propuesta didáctica, del profesor como coordinador del aprendizaje, que se define de la siguiente forma:

- Planificación y diseño de clases y cursos: tiene en cuenta los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de su alumnado.
- Secuencia de actividades: hace una propuesta de actividades, proporciona recursos para su realización y gestiona el resultado junto a los alumnos.
- Producción lingüística: no actúa como modelo de corrección lingüística con carácter sancionador, sino que proporciona actividades y tareas encaminadas a consolidar el “andamiaje” formal del alumno.
- Interacción: delega en los alumnos y favorece la fluidez coordinando los intercambios sólo si fuera necesario.
- Expresión oral: fomenta la creatividad y participa en una relación entre iguales con sus alumnos.
- Expresión escrita: favorece, de nuevo, la creatividad y técnicas de corrección basadas en la escritura de borradores, la auto-corrección y la escritura y la corrección comunitarias.

² En Nunan (1989:89).

3.2.4. Grupo meta

El grupo de clase destinatario de nuestra programación queda definido según los siguientes parámetros:

- Número de estudiantes: de doce a quince estudiantes.
- Nacionalidad: italiana.
- Edad: 18 y 19 años, en último curso de la educación secundaria.
- Sexo: 90 % de alumnado de sexo femenino.
- Años de estudio de español: 3 años y medio en un Liceo lingüístico (equivalente al Bachillerato de humanidades en España), incluyendo la lectura y estudio de obras literarias españolas desde el año anterior.
- Otros idiomas: inglés como primera lengua extranjera y, en algunos casos, francés o alemán como tercera tras el español.
- Nivel: B2 avanzado; a la finalización del curso académico en su centro de origen, el alumnado habrá completado 4 años de español y, la mayoría, se inscribirá a la convocatoria oficial del examen DELE nivel intermedio.
- Resumen de contenidos comunicativos y gramaticales ya tratados: han completado la casi totalidad de los contenidos gramaticales y funcionales pertenecientes al nivel avanzado, pero su dominio en la práctica y la interacción es muy variable según alumno; sus producciones, en algunos casos presentan una marcada inadecuación a los contextos comunicativos. Muchos de los conocimientos léxico-gramaticales carecen de sistematización.
- Manuales de trabajo en clase: varios según curso y profesor precedentes: *Contacto* (Ed. Zanichelli), *Gente* (Ed. Difusión) o *Sueña* (Ed. Anaya). Han hecho uso, asimismo, de gramáticas prácticas y de lecturas graduadas.
- Necesidades específicas: demandan la revisión de contenidos lingüístico-funcionales de su nivel, así como contenidos culturales sobre estilos de vida y costumbres de los españoles para explotar didácticamente al máximo las posibilidades que ofrece una estancia y un programa lingüístico en el país de la cultura y lengua metas.
- Preferencias en cuanto a contenidos a tratar en el curso: culturales relacionados con el modo de vida de los españoles, los jóvenes de su misma edad, la música... A su vez, hacer un repaso y sistematización de contenidos gramaticales de cara a sus evaluaciones finales en centro de origen y preparación para examen DELE.

El docente, durante el primer día de clase, complementa estas informaciones (a menudo proporcionadas por los profesores responsables de la organización de la estancia en España) con el sondeo de otras necesidades, gustos e intereses de su

alumnado, así como una indagación sobre estilos de aprendizaje. Para tales propósitos, se sirve de un intercambio – encuesta informal al inicio de la clase en la que los alumnos expresen sus opiniones, o se vale de un breve cuestionario que los alumnos completan para devolver después al profesor.

3.2.5. Dinámicas de clase

Empezamos por concretar la situación de aprendizaje. Nunan (1989:93) señala que:

“La <situación de aprendizaje> se refiere a la organización y a la disposición de la clase especificada o implícita en la tarea, y también requiere que se considere si la tarea se realizará totalmente o en parte fuera del aula.”

El entorno, entendido como “espacio en que tienen lugar el aprendizaje” (Nunan, 1989:95), es uno de los aspectos de la situación de aprendizaje y, en este caso, se actualiza en un centro privado dedicado en exclusiva a la enseñanza de español como segunda lengua en una ciudad española, con lo que los alumnos se encuentran en contexto de inmersión. La duración de la estancia es de dos semanas, con clases de lunes a viernes. La docencia tiene lugar en un aula convencional, pero se propicia, como uno de los pilares del programa, la interacción fuera de aula haciendo uso de la comunidad como fuente de documentación para las tareas (Nunan, 1989). El otro aspecto de la situación de aprendizaje es el modo, o forma de operar de los alumnos – individuos y el grupo. Nuestro programa combina diferentes modos o dinámicas de aula encaminadas a garantizar un aprendizaje significativo y cooperativo:

- Actividades de vacío de información, simulación, corrección de borradores, formación y comprobación de hipótesis, tareas de indagación y de interacción con la comunidad, etc., por parejas.
- Actividades de toma de decisiones, activación de conocimientos, puestas en común, valoración de resultados, organización de debates y charlas, evaluación de las tareas, etc., en gran grupo.
- Actividades de simulación, elaboración y evaluación de productos para la tarea, interacción con la comunidad, corrección comunitaria de borradores, etc., en pequeños grupos.
- Actividades de inferencia de significados, interacción con productos culturales de la C1, toma de decisiones, escritura de borradores y productos de las tareas o sub-tareas, etc., en dinámica de trabajo individual.
- Coordinación, co-gestión, apoyo y evaluación de las actividades por parte del profesor junto a los estudiantes.

En resumen, las dinámicas y agrupamientos de clase pretenden ser verosímiles en conexión con las actividades que llevamos a cabo en el mundo real, a la vez que pedagógicas desde el punto de vista docente y discente. El objetivo es favorecer el aprendizaje centrado en los significados, lingüísticos y culturales en nuestro caso, sin obviar el componente del andamiaje “formal” de control de la lengua y el aprendizaje en cooperación y entre iguales.

3.2.6. Criterios de evaluación

El programa contempla criterios diferenciados para alumnos y docente. Esta división queda patente en la evaluación final que se concreta en dos productos específicos:

1. Un certificado individual para cada alumno que expide el centro de enseñanza a partir de las apreciaciones y comentarios del docente. Este certificado carece de calificación numérica.
2. Una evaluación final del programa realizada por el alumno.

En el primer caso, el certificado registra:

- Una referencia a la asistencia del alumno al curso que supone un requisito o puro formalismo del mismo.
- Los comentarios del docente de acuerdo a las características de la evaluación sumativa, directa, subjetiva y global basada en la actuación y una mezcla entre el aprovechamiento y el dominio, tal y como quedan definidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Estos comentarios se centran en evaluar la actuación del alumno particular en tres descriptores específicos:
 - a. La participación y colaboración en tareas en grupo y por parejas.
 - b. Nivel de desarrollo y aplicación de los conocimientos y habilidades asociados a las cuatro destrezas lingüísticas.
 - c. Grado de consecución de las tareas, con mención a:
 - c.1. Los productos de las tareas: el texto escrito en la tarea 1 - paso 11 (breve historia del barrio) o el cuento en la tarea 6 (escritura del cuento), por citar dos ejemplos. En estos productos particulares, el docente fijaría su atención en rasgos como la coherencia y cohesión, la riqueza léxica, la capacidad imaginativa, etc.
 - c.2. Las intervenciones individuales: la participación en el debate de la tarea final de la tarea 5; la lectura del cuentacuentos en la tarea final del conjunto del programa, etc.
 - c.3. Desarrollo de destrezas interculturales³.

La auto-evaluación llevada a cabo por el alumno se desarrolla en dos momentos, uno a lo largo del proceso de las tareas y otro al finalizar el programa. Durante el proceso los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus valoraciones y reflexiones mediante:

- a. Las interacciones con la comunidad (en un tipo de evaluación también emparentada con esas categorías que el *Marco común europeo de referencia* (2002) denomina del aprovechamiento y del dominio). Los

³ Véase 2.3.

alumnos consideran aquí si las interacciones en las que se hace uso de la comunidad como fuente de documentación para las tareas resultan útiles y productivas; si les sirve para comprobar hipótesis previas sobre contenidos lingüísticos, etc.

- b. La participación directa en procesos y tareas: en la tarea 3 - paso 7 los alumnos votan los resultados de sus compañeros en una tarea posibilitadora de reflexión léxica; en la tarea 4 – paso 9, los alumnos hacen una puesta en común valorativa sobre los resultados y los nuevos conocimientos adquiridos en la tarea que concluye con el encuentro con adolescentes españoles; en la tarea 7, el cuentacuentos, los alumnos seleccionan los mejores según diferentes categorías, lo cual supone su evaluación sobre el producto final de todo el programa, pues en él se concretan todos los componentes de la secuencia.
- c. Fichas-cuestionario individuales o breves reflexiones al finalizar cada tarea. La elección de uno u otro mecanismo dependerá del factor tiempo en el desarrollo de la secuencia: el primero exigiría, en principio, una mayor dedicación; mientras que el segundo siempre puede gestionarse por el profesor como una puesta en común en la que tome nota de las apreciaciones de los alumnos.

La evaluación final del programa que cada alumno completa a manera de cuestionario en la última sesión requiere sus comentarios sobre:

1. Las tareas y actividades realizadas: ¿fueron motivadoras y divertidas? ¿se centraron demasiado en cuestiones gramaticales?...
2. Los procesos de aprendizaje: ¿has adquirido nuevos conocimientos sobre la lengua y la cultura españolas? ¿te ha gustado trabajar en equipo?...
3. La labor del profesor: ¿facilitó tu trabajo? ¿supo escuchar las sugerencias de los alumnos? ¿coordinó debidamente las actividades?...
4. Su propia participación: ¿crees que has cumplido con los objetivos del programa? ¿cómo te has sentido a lo largo de todo el proceso? ¿crees que has participado con éxito en las tareas de grupo?...

3.3. La interacción con el texto literario: escritura creativa y lectura expresiva

En el apartado 1 convenimos en adoptar un concepto del texto literario como objeto no sacralizado. Es más, apuntamos la pertinencia e idoneidad del mismo para desarrollar variadas y productivas dinámicas de interacción en el aula de lenguas con fines pedagógicos. Argumentamos que el texto desencadena una práctica significativa en los niveles lingüístico y cultural capaz de colmar objetivos educativos contrastados. Las dos tareas finales de nuestra aplicación didáctica nacen de esta concepción del texto literario como ente activo, manipulable y “re-escribible”. El docente presenta a los alumnos unos textos aportados para las tareas en forma de materiales literarios con los que proponer

un acercamiento a la lengua y a la cultura españolas, e invita a éstos a interactuar creativamente con el material de cara a elaborar un producto final para el programa de estudios que se presenta en dos fases: la escritura de un cuento y su posterior presentación mediante lectura expresiva en un certamen de cuentacuentos.

Para la primera fase, las técnicas de escritura creativa nos sirven de fundamento pedagógico de acuerdo a los siguientes criterios:

- El fomento de tareas de escritura variadas en diferentes formatos y con diferentes técnicas de elaboración y de corrección que combinan la escritura individual con la comunitaria, y la autocorrección guiada por el profesor con la corrección en pequeños grupos. Estos ejemplos de escritura más funcional se consideran ejemplos previos o complementarios a los escritos puramente imaginativos.
- La escritura que hace uso de claves o consignas: el extrañamiento, la fabulación, los juegos con los puntos de vista...
- La escritura como plasmación y resumen de lo vivido, de la experiencia personal recreada y manipulada con fines imaginativos.
- La escritura como juego: con los propios materiales literarios (intertextualidad), con las informaciones culturales y con el propio lenguaje.
- El arte de escribir en su vertiente de reflexión y sistematización de la forma lingüística.

Para la fase definitiva del certamen de cuentacuentos, nos fijaremos en las características de la lectura expresiva desde una didáctica que prioriza:

- La atención al control del mensaje oral mediante:
 1. las pausas oportunas
 2. los cambio de tono y de volumen en la entonación
 3. la apropiada articulación de sonidos.
- Utilizar técnicas dramáticas y recursos teatrales para:
 1. transmitir con fuerza los estados de animo y los sentimientos de los personajes
 2. gesticular y usar los movimientos del cuerpo con fines expresivos para realzar los mensajes del texto
 3. hacer simulaciones en clase destinadas a explorar contextos culturales específicos
- La proximidad de lo vivido y lo contado en términos afectivos y experienciales, o la personalización del mensaje del texto que debe llevar a cabo el alumno.

Estas dos tareas han de suponer la culminación de la secuencia de tareas propuestas; enfatizan el proceso y se detienen en la vertiente de elaboración artística e imaginativa a partir de contenidos lingüísticos y culturales. La secuencia precedente ha de proporcionar la necesaria sistematización de contenidos de todo tipo, el adiestramiento en las destrezas que concurren en las actividades y el aporte de información útil para tamizarla desde la experiencia y la creatividad individuales hasta conformar un texto que sea único y exclusivo de cada alumno, producto final de una programación, pero sobre todo de un tiempo vivido.

4. Aplicación didáctica: Programación del curso

La secuencia didáctica que hemos desarrollado se estructura en siete tareas diseñadas para un período de dos semanas equivalente a diez sesiones de clase. Hemos considerado un formato de curso intensivo o semi-intensivo con una carga horaria diaria de unas tres a cuatro horas por sesión. Las siete tareas finales que han de completar los alumnos y su temporalización son las siguientes:

TAREA FINAL	DURACIÓN
1. Escribir una breve historia del barrio en que residen durante su estancia en España.	1 sesión – Presentación de resultados al comienzo de sesión 2.
2. Entrevistar a los miembros de su familia española y contar el resultado al resto de la clase.	1 sesión – Presentación de resultados al comienzo de sesión 3.
3. Asistir a una charla con una representante de un colectivo de mujeres.	1 sesión – Asisten a la charla en la misma tarde.
4. Preparar y asistir a un encuentro con alumnos de un centro de educación secundaria español.	1 sesión – Asisten al encuentro en la misma tarde.
5. Organizar un debate – simulación sobre un problema de actualidad en España.	2 sesiones – El debate tiene lugar al comienzo de la sesión 7.
6. Escribir un cuento a partir de su experiencia en España.	2 sesiones.
7. Preparar y celebrar un certamen de cuentacuentos.	2 sesiones.

En términos de estructuración de la secuencia, las cinco primeras tareas se centran en trabajar contenidos lingüísticos y culturales en torno a otras tantas temáticas, dígame: el barrio como hábitat natural para la mayoría de los españoles, la familia, la situación y rol social de la mujer, el mundo juvenil y la problemática social y política encuadrada en tres factores: desempleo, terrorismo e inmigración. Las dos últimas tareas han de ser entendidas como el segundo bloque didáctico de la programación, pues éstas se centran en reciclar los contenidos tratados en el bloque anterior para variarlos y conjugarlos desde la óptica de la escritura creativa y las técnicas dramáticas de la lectura expresiva hasta sintetizar un producto final que resuma y ejemplifique la experiencia didáctica y real del curso en España.

Para la descripción de las tareas de la programación, nos valemos de una adaptación del modelo propuesto por Estaire y Zanón (1994). En la enumeración de los pasos con los que ejecutar cada tarea se contemplan sugerencias sobre explotación de los textos aportados, agrupamientos y dinámicas de clase y posibles tareas posibilitadoras.

TAREA 1: MI BARRIO

1. Tema: El hábitat y las condiciones de vida.
2. Tarea final: Los alumnos escriben una breve historia del barrio en que residen durante su estancia en España.
3. Objetivos para el alumno:
 - Describir dando detalles su entorno y vivencias en la C1.
 - Compararlos con entornos y vivencias en la C2.
 - Buscar, analizar y contrastar información, mediante diferentes procedimientos, para ampliar estas muestras.
 - Producir un breve documento escrito en que se informe sobre el entorno en que vive en la C1.
 - Presentar oralmente el resultado.
4. Contenidos:
 - Nocio- funcionales: Describir lugares y acciones cotidianas; hablar de experiencias y vivencias propias; pedir y contrastar información de diferentes fuentes; sintetizar información en formato escrito; referir informaciones a otros.
 - Gramaticales: Usos funcionales de las formas del pasado y del presente; conjunciones coordinantes y subordinantes; oraciones pasivas reflejas.
 - Léxico: La ciudad, el barrio; acciones habituales; experiencias y vivencias.
 - Discursivos: Conectores discursivos; concordancia temporal; características del texto escrito informativo; extraer y revisar información para hacer un resumen.
 - Socioculturales: Hábitos; usos sociales: condiciones de vida y relaciones personales y de comunidad; estructura social.
 - Desarrollo de las destrezas: Activar los conocimientos previos; formar hipótesis a partir del contexto; captar, primero, el sentido general y después detalles concretos; preparar intercambios y valorar la comunicación; tener en cuenta a los interlocutores para preparar el contenido y la forma; organizar el contenido y adaptarse a la situación de comunicación.
5. Secuencia de tareas:
 - Paso 1: Contextualización: El profesor pide a los alumnos que, a la manera de la escritura automática, escriban en un folio lo que les inspire

la palabra “infancia”. Se realiza puesta en común y los alumnos extienden las impresiones plasmadas en el papel.

- Paso 2: Visionado de secuencia inicial (3 minutos) de la película “*Manolito Gafotas*” (Miguel Albaladejo, 1999). PRE-visionado: el profesor pregunta a los alumnos si conocen algo sobre el personaje y les indica que éste va a presentarnos su barrio. En el primer visionado, les pide que tomen nota de aquello que les resulte curioso del paisaje y el entorno del barrio. El profesor entrega la transcripción de la voz en “off” con que Manolito acompaña la secuencia de imágenes para el segundo visionado y deja que la revisen antes de pasar de nuevo la película. Esta vez les pide que apunten los elementos fantásticos de la imaginación infantil de Manolito, así como las palabras o frases que no comprenden y que piensan son importantes para la comprensión global del texto. Post-visionado: Puesta en común en gran grupo: se comentan los objetos o lugares que han seleccionado y se incide en los más idiosincrásicos a la cultura española (el estanco, la tasca, etc.). El profesor pide que caractericen el barrio (¿de qué tipo es: residencial, obrero, céntrico...? ¿Crees que Carabanchel, como dice Manolito, es uno de los más importantes de Europa?), y proporciona, si lo considera necesario alguna información contextual sobre Madrid y el barrio de Carabanchel. La tarea se centra en los elementos fantásticos que nacen de la visión infantil de Manolito; el profesor cuestiona a los alumnos: ¿es completamente realista la visión del niño?
- Paso 3: Tarea posibilitadora: La actividad consiste en asociar frases y enunciados que usamos para acompañar la narración de anécdotas e historias curiosas con pequeños fragmentos de este tipo de actos de comunicación. Por ejemplo, podríamos asociar “El otro día pasaba por la puerta de la iglesia...” con “y vi salir a un tipo con una vaca del interior”.
- Paso 4: Actividad de escritura: Los alumnos deben imaginar que Manolito visita el lugar en que residen en su país: ¿qué cosas le llamarían la atención? ¿Cómo las contaría? Cada alumno elabora un breve texto; la corrección se realiza primero por parejas con asesoramiento del profesor.
- Paso 5: El profesor, mediante transparencia o fotocopias, proporciona mapas de la ciudad española en que se realiza el curso. Los alumnos han de localizar dónde residen y, por parejas, explicar al compañero dónde se encuentra el lugar, cómo es... ¿Se parece al lugar en que vive Manolito?
- Paso 6: Aún en parejas, los alumnos enumeran en una lista todo aquello que debe tener un “buen barrio”.
- Paso 7: Primero en pequeños grupos y después en una puesta en común en gran grupo, los alumnos discuten qué les gustaría saber sobre el lugar en que viven en España.
- Paso 8: Simulación: El estudiante A tiene una ficha con información sobre la historia de un barrio, y el estudiante B es un escritor de viajes o turista que le pregunta. Tarea posibilitadora previa: reflexión sobre enunciados adecuados o no al contexto y situaciones comunicativas: modos de interpelar y preguntar según edad, grado de familiaridad con la persona, etc.
- Paso 9: Teniendo en cuenta las listas elaboradas en los pasos 6 y 7, y la dinámica de interacción practicada en 8, los alumnos deciden qué van a preguntar a diferentes personas para escribir la historia del barrio.

- Paso 10: Los alumnos, una vez finalizadas las clases, han de consultar a un grupo de personas residentes en su barrio (vendedores, miembros de su familia, etc.). Más tarde, escriben un texto breve en que resumen algunos acontecimientos y características del barrio.
- Paso 11: En la siguiente sesión, algunos de los estudiantes leen sus textos y se hace una puesta en común. El profesor conserva los textos para marcar elementos por corregir o re-elaborar por los alumnos.

TAREA 2: MI FAMILIA.

1. Tema: Las relaciones y ritos familiares.
2. Tarea final: Los alumnos entrevistan a los miembros de su familia española y cuentan el resultado al resto de la clase.
3. Objetivos para el alumno:
 - Referir información sobre su familia en la C1.
 - Analizar informaciones culturales en dos representaciones de la familia española en épocas distintas, así como señalar las características literarias e ideológicas de dichas representaciones.
 - Elaborar un cuestionario para entrevistar a los miembros de su familia española.
 - Realizar la entrevista.
 - Presentar los resultados en clase.
4. Contenidos:
 - Nocio- funcionales: Describir y ejemplificar a partir de la propia experiencia; valorar y opinar; contrastar informaciones y representaciones de naturaleza artística; consensuar informaciones con otros; argumentar con decisión; disculparse; elaborar un cuestionario; hacer entrevistas y realizar resumen oral de las mismas.
 - Gramaticales: Discurso referido; contraste indicativo/subjuntivo/infinitivo para expresar opiniones y valoraciones; estructuras y partículas interrogativas; conjunciones subordinantes.
 - Léxico: Adjetivos valorativos; ritos familiares y sociales; relaciones de parentesco; expresiones idiosincrásicas y generacionales.
 - Discursivos: Diferenciar el registro al interactuar con diferentes interlocutores; resumir entrevistas y cuestionarios; diferencias entre el registro oral y el escrito.
 - Socioculturales: Usos sociales; cambio y evolución social; relaciones personales, familiares y entre generaciones.
 - Desarrollo de las destrezas: Activar los conocimientos previos; formar hipótesis sobre el contenido; contrastar hipótesis y corregirlas; encuadrar la situación comunicativa y cooperar; resumir una conversación; tener en cuenta a los interlocutores y estar atento a la adecuación.

5. Secuencia de tareas:

- Paso 1: Contextualización: El profesor hace uso del vídeo/DVD y proyecta la imagen fija de la primera escena de la película “*La gran familia*” (Fernando Palacios, 1962). En ella vemos a la familia (numerosísima) del título en la iglesia asistiendo a una misa; todos miran al frente de manera solemne, dando una imagen de orden, equilibrio y cohesión. Los estudiantes han de deducir a partir de esta imagen sobre qué van a girar las actividades de la sesión de hoy. Una vez aclarado que se hablará de la familia, han de expresar sus impresiones (¿qué tipo de familia es ésta? ¿Cómo es la vuestra? ¿Muy diferente a ésta? ¿Cuándo pensáis que se hizo esta película y en qué época está ambientada?). Después, lluvia de conceptos sobre situaciones típicas de encuentro o rituales familiares. Se comenta que en la siguiente escena vamos asistir a la recreación de un desayuno familiar un día cualquiera en la vida de esta familia.
- Paso 2: Visionado (aproximadamente 5-7 minutos): los alumnos han de anotar, por parejas, al menos cinco características de la familia de la película. El profesor sugiere modos de hacerlo según si nos fijamos en las relaciones entre hermanos, quién realiza qué tareas, cómo se dirigen los unos a los otros y a sus padres... El profesor puede sugerir un segundo visionado proporcionando transcripción de los diálogos de la secuencia. Se hace puesta en común y se anotan en la pizarra las características observadas.
- Paso 3: PRE-visionado de otra secuencia, ésta tomada de la película “*Crimen ferpecto*” (Alex de la Iglesia, 2004); en ella asistimos a una delirante cena familiar en la que la hija mayor de la familia hace presentación oficial de su novio (que lo es involuntariamente, pues la chica es la único testigo de un crimen cometido por él, con lo que la relación nace de un puro chantaje). El profesor anuncia que ahora van a presenciar una escena de cena familiar con presentación de novio incluida. Los estudiantes, en gran grupo, han de hacer hipótesis sobre el contenido. Visionado (aproximadamente 3 minutos): el profesor pide que tomen nota de las “actitudes ritualizadas” y comportamientos habituales en estos casos, y aquellos que les resultan extraños o inusuales (podrían señalar, entre otras, la costumbre de repetir plato para satisfacer a los anfitriones y las referencias a los planes de boda como habituales, y la actitud del padre – dormido, medio muerto, casi un objeto inerte sobre la silla- y de la hermana –belicosa y grosera a pesar de su corta edad como extrañas) . Para el segundo visionado el profesor proporciona transcripción de los diálogos. Se hace puesta en común. Se analiza y discute el por qué de los comportamientos y si se trata de una representación más o menos realista. Se define el tipo de familia de que se trata en este caso. Se comparan ambas representaciones y se discute qué imagen o visión de la familia nos ofrecen (¿realistas? ¿exageradas? ¿idílicas? ¿irónicas?...).
- Paso 4: Tarea posibilitadora: Adecuación: Se presenta una ficha de con una lista de enunciados asociados a una situaciones prototípicas de encuentros familiares. El alumno ha de decidir si los enunciados se ajustan a las expectativas y factores contextuales del intercambio.

Primero, lo hacen de forma individual, y después lo comparan con un compañero. Corrección en gran grupo.

- Paso 5: Simulación: Los alumnos han de imaginar que son alguno de los personajes de la secuencia de “*Crimen ferpecto*” y han de interactuar de acuerdo a los requerimientos de distintas situaciones ritualizadas: un día en familia en la playa; la primera cerveza a solas con el padre de la novia, etc. Un estudiante adopta el pape A y el otro estudiante el papel B de acuerdo a las propuestas que se presentan en una ficha con información y ampliación de los exponentes trabajados en el paso 4.
- Paso 6: Vacío de información – tarea de escritura: por parejas, el alumno A es el novio, y el alumno B la novia de la secuencia de “*Crimen ferpecto*”. En una ficha se les indica que A escribe un correo electrónico la mañana siguiente a la cena familiar para contarle a B que ha decidido dar por finalizada la relación por lo visto en la cena. B ha de responderle justificando la actitud de sus familiares y explicando que ésa no es excusa para terminar la relación.
- Paso 7: Lectura del “Informe sobre la familia española” de Seguro Contador (tomado del Aula de lengua del Centro Virtual Cervantes, unidad de trabajo sobre la familia), y posterior puesta en común para comentar similitudes y diferencias entre los datos sobre las familias españolas y las de la C1 de los estudiantes.
- Paso 8: Simulación: Por parejas, el alumno A es un/a chico/a extranjero/a que busca alojarse con una familia española. El alumno B es el padre/madre de una familia dispuesta a alojar a estudiantes extranjeros. Cada alumno ha de preparar el encuentro a partir de las informaciones y exponentes sugeridos en las fichas de trabajo que les proporciona el profesor.
- Paso 9: Por parejas, los alumnos hacen una lista, en parte basada en lo realizado en el paso 8, de cuestiones que les gustaría preguntar a los miembros de su familia española. Se hace puesta en común y cada alumno selecciona las que más le interesen. El profesor puede, de forma opcional, sugerir en este momento que se realice otra tarea posibilitadora que incida, de nuevo, en cuestiones de adecuación pragmática a la hora de preguntar a qué tipo de interlocutor.
- Paso 10: Los alumnos realizan la entrevista a su familia española.
- Paso 11: Puesta en común en clase en la sesión siguiente: algunos alumnos resumen el contenido de las entrevistas.

TAREA 3: ¿COSAS DE MUJERES?

1. Tema: Las condiciones de vida de la mujer actual en España.
2. Tarea final: Asistir a una charla con una representante de un colectivo de mujeres.
3. Objetivos para el alumno:
 - Analizar y discutir diversas representaciones literarias sobre la cuestión de la mujer.
 - Identificar y evaluar modelos culturales de lo femenino a partir de la propia experiencia de los alumnos en C1.
 - Elaborar un cuestionario previo a la charla.
 - Asistir a la charla con la representante del colectivo de mujeres.
 - Hacer una puesta en común de las conclusiones.
4. Contenidos:
 - Nocio- funcionales: Relacionar informaciones señalando oposiciones y contrastes; juzgar y valorar; expresar probabilidad; expresar deseo y volición; participar activamente en una charla.
 - Gramaticales: Contraste indicativo/subjuntivo/infinitivo en la expresión del deseo, la volición y la probabilidad; contraste indicativo/subjuntivo en oraciones de relativo con antecedente conocido o desconocido; usos del futuro para expresar la probabilidad; pronombres y adverbios de relativo.
 - Léxico: Relaciones personales; adjetivos calificativos aplicados a la descripción personal; relaciones laborales; sentimientos y emociones.
 - Discursivos: Seleccionar información relevante; responder a intervenciones ajenas; elaborar un cuestionario; participar en una puesta en común aportando ideas y respetando turnos de palabra.
 - Socioculturales: Usos sociales; cambio y evolución social; el mundo profesional; relaciones personales y entre géneros.
 - Desarrollo de las destrezas: Hacer inferencias e hipótesis a partir de estímulos visuales y textuales; reconocer los efectos del texto en cuanto a contenido; seguir la exposición oral de un interlocutor en una charla informal; preparar los intercambios en una charla-coloquio informal; estar atento a la adecuación a la situación concreta; resumir y sintetizar información.

5. Secuencia de tareas:

- Paso 1: PRE-lectura: el profesor proyecta en transparencia uno de los fotomontajes expuestos en una muestra sobre arte y violencia de género en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el pasado noviembre de 2005. Parte de las obras las podemos encontrar en el siguiente enlace: http://www.elmundo.es/fotografia/2005/11/18_segundos/index.html. En concreto, se hace uso de la imagen en que a una fotografía de la tenista Arancha Sánchez Vicario, con rostro serio y ojos fijos en el objetivo de la cámara, se superponen una serie de palabras escritas en colores: luz, mentiras, miedo, manipulación, dolor, huir, paz... Se invita a los alumnos a hacer hipótesis sobre: ¿de qué vamos a hablar? ¿Qué se transmite con esta imagen? ¿Creéis que esta podría ser la situación de una mujer en España o en vuestro país?... El profesor pide que escojan alguna palabra de las escritas en la imagen y que relacionen de forma automática y subjetiva con la condición de mujer. Han de escribir una definición de la palabra e imaginar una situación ordinaria en la que sería aplicable para una mujer cualquiera.
- Paso 2: Lectura del cuento “La sumisión” de la colección “*El porqué de las cosas*” (Quim Monzó, 1994). Antes de la lectura, se invita a los alumnos a hacer hipótesis sobre el título y el contenido del cuento. Se lleva a cabo la primera lectura y se marca el léxico desconocido que, por parejas o pequeño grupo, intentan deducir del contexto. Después, por parejas, los alumnos enumeran todos los aspectos y acciones que convierten a la mujer del cuento en una persona sumisa, y el profesor promueve la reflexión en torno a las siguientes cuestiones: ¿os parece una historia realista y un personaje verosímil? ¿Justifica la persona que escribe la actitud de la protagonista? ¿Cuál es el tono de la narración? ¿Existen mujeres así, tanto en C1 como en C2? ¿Os parece la actitud del personaje representativa de la impresión que se ha extraído del fotomontaje del paso 1?...
- Paso 3: Tarea posibilitadora: A partir de su marcada aparición en el texto (de hecho, toda la narración se articula en frases que se atienen a esta estructura), trabajar con una ficha de reflexión y práctica gramatical sobre la alternancia indicativo/subjuntivo en oraciones de relativo con antecedente conocido o desconocido.
- Paso 4: Tarea posibilitadora: Léxico: Adaptada del manual *Abanico*, página 127. Los alumnos clasifican el léxico de las relaciones personales en diferentes categorías: amistad, relaciones de amor (todavía no pasadas por la ley), matrimonio y extraconyugales (fuera de la pareja).
- Paso 5: Simulación: Reelaborar la definición de la mujer del cuento del paso 2 para crear un nuevo perfil de mujer que ha de participar en una simulación de concurso televisivo de búsqueda de pareja. Los alumnos expresan cómo es esa mujer, qué gustos tiene y qué espera de su pareja futura. Se realiza la simulación con las aportaciones de varios alumnos delante del grupo, como si grabaran su intervención para el vídeo de presentación de la candidata.
- Paso 6: Lectura de un fragmento de la novela “*Nosotras que no somos como las demás*” (Lucía Etxebarría, 1999). Se trata de un breve

fragmento reivindicativo de un concepto de mujer liberada e independiente. El profesor, tras solventar algún problema con el vocabulario (previsiblemente no haya demasiados, pues el mensaje es claro y directo) plantea a los alumnos 2 actividades: caracterizar y definir a la mujer, la voz, de este texto, y hacer un apuesta en común para debatir sobre los dos modelos de mujer presentados y su presencia y convivencia en mayor o menor grado en la C1 y la C2, a partir de sus propias percepciones y opiniones.

- Paso 7: Tarea posibilitadora: Léxico: El sexismo en el lenguaje: El profesor presenta una ficha con muestras variadas: definiciones del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (DRAE) que aún pueden ser consideradas sexistas (como las de “padre”, “madre” o “huérfano/a”), y ejemplos de otros usos sexistas contextualizados. En el primer caso, los alumnos reescriben las definiciones; en el segundo, los alumnos inventan nuevas palabras para usarlas en las mismas situaciones comunicativas). Se hace una puesta en común y se votan las más ingeniosas, acertadas y divertidas.
- Paso 8: En grupos reducidos: Hacer una lista de aspectos por mejorar en la vida de las mujeres. El profesor proporciona a cada grupo una ficha con una serie de informaciones, datos y estadísticas sobre la vida profesional y familiar de la mujer con las que los alumnos puedan fundamentar su selección.
- Paso 9: El mismo grupo elabora después una lista de cuestiones que plantear a la representante del colectivo de mujeres.
- Paso 10: Un alumno se sitúa en la pizarra y va tomando nota de las preguntas que sugieren los diferentes grupos. Los alumnos votan las más interesantes, y la selección les sirve como guión para la charla-coloquio posterior.
- Paso 11: Fuera del horario de clase, ya por la tarde, los alumnos acompañados por el profesor asisten a la charla.
- Paso 12: Al comienzo de la siguiente sesión, se comentan, en plenario, las conclusiones y los nuevos conocimientos adquiridos.

TAREA 4: ENTRE JÓVENES

1. Tema: Aspectos sobre la juventud española actual.
2. Tarea final: El grupo de estudiantes prepara y asiste a un encuentro con alumnos de un centro de educación secundaria español.
3. Objetivos para el alumno:
 - Expresar, describir y reflexionar sobre los problemas, inquietudes, gustos e intereses de los jóvenes de su C1.
 - Contrastar con las informaciones al respecto proporcionadas por representaciones literarias de la C2.
 - Identificar y reflexionar sobre características del lenguaje juvenil.
 - Preparar el encuentro con los estudiantes españoles.
 - Asistir y participar activamente en el encuentro.
4. Contenidos:
 - Nocio- funcionales: Hablar de la propia experiencia; expresar deseos y preferencias; argumentar; quejarse; describir el carácter de las personas; hablar de afinidades y diferencias; dar excusas.
 - Gramaticales: Usos funcionales del condicional y de diferentes formas del subjuntivo; oraciones y expresiones hipotéticas; exponentes de la opinión.
 - Léxico: Lenguaje juvenil; nuevas tecnologías: Chat y mensajes de texto; adjetivos calificativos de personalidad.
 - Discursivos: Continuar conversaciones e interacciones mediante argumentos, ejemplificaciones y reformulaciones; control del discurso oral en encuentros informales debidamente contextualizados.
 - Socioculturales: Usos sociales; cambio y evolución social; relaciones entre generaciones; tradición y cambio social.
 - Desarrollo de las destrezas: Adaptar las estrategias para la comprensión de diferentes interlocutores; extraer las ideas principales a partir de diferentes fragmentos; deducir significados y conceptos a través de imágenes; mostrar interés en comunicarse con nativos de su propia edad; intervenir en una conversación con diversos interlocutores; cooperar; suplir carencias; pedir confirmación.

5. Secuencia de tareas:

- Paso 1: PRE-lectura: El profesor comenta que van a empezar la sesión leyendo cinco breves fragmentos pertenecientes a una novela (*Historias del Kronen*, 1994, de José Ángel Mañas) y que han de efectuar una primera lectura global con la intención de hacer hipótesis sobre quiénes son las personas que hablan por esas voces (edad, carácter, etc.). Los tres primeros (pp. 42, 47 y 67) pertenecen al protagonista de la novela, un joven desencantado y amoral de clase media-alta que vive en el Madrid de La Moraleja; y los dos restantes (pp. 81 y 83) a su abuelo, que en sus intervenciones manifiesta la nostalgia de tiempos pasados y mejores. Lectura: Por parejas, hacen hipótesis y subrayan aquello que dificulte la comprensión global del texto. Se hace puesta en común en plenario y, tras una segunda lectura, se pasa a describir cómo parecen ser los dos personajes y se enumeran sus quejas y problemas. En gran grupo, se discuten y se valoran. Finalmente, el profesor aclara de qué novela se trata y da las pertinentes explicaciones sobre el contexto de la misma.
- Paso 2: Tarea posibilitadora: Adaptada de la Didactiteca del Centro Virtual Cervantes: “De qué estamos hartos” (febrero de 2001), de Yolanda Domínguez Trujillo. Actividad comunicativa con atención a la forma en que se trabaja con estructuras para la expresión de sentimientos, y las valoraciones.
- Paso 3: Tarea posibilitadora: El profesor proporciona una ficha en la que se registran una serie de intercambios, y los estudiantes, en parejas, deben identificar quién emitiría esos enunciados y en qué situación comunicativa. Se pretenden trabajar aspectos pragmáticos y discursivos, asociados a idiolectos o sociolectos particulares de diferentes grupos generacionales. Se hace puesta en común.
- Paso 4: Simulación: El profesor proporciona fichas a pequeños grupos. En las fichas se registran diferentes situaciones familiares y los actantes de las mismas. Los alumnos asumen un papel y simulan la interacción. Situaciones tipo: el hijo llega a la casa con un suspenso bajo el brazo y se sienta a comer con toda la familia (rutinas lingüísticas), etc. La intención es que los alumnos tengan la oportunidad de adoptar los diferentes puntos de vista de las personas implicadas (padres, abuelos, hijos, etc.).
- Paso 5: Tarea posibilitadora: Lenguaje y modos de expresión juveniles: Partiendo de las intervenciones del joven protagonista en los fragmentos de “*Historias del Kronen*”, los alumnos señalan las que piensan que son características del lenguaje juvenil. Se intentan inferir significados desde el contexto. Puesta en común. El profesor proyecta en transparencia mensajes de texto de móvil (a ser posible reales). Los alumnos han de deducir la intención comunicativa de los mismos (concertar una cita, dar las gracias, invitar...) y descifrar el significado de las palabras acortadas y los símbolos. Se trabaja en pequeños grupos y se hace puesta en común.
- Paso 6: En pequeños grupos, los alumnos elaboran una lista con sus gustos y aficiones. El profesor proporciona a cada grupo en una ficha datos e informaciones referidas a los jóvenes españoles, incluidas viñetas y tiras de periódico que hacen referencia a problemas como la vivienda,

la precariedad laboral, etc., y datos sobre tendencias Se hace puesta en común y se comparan los gustos; ¿son coincidentes?

- Paso 7: Los mismos grupos elaboran por escrito una propuesta de decálogo dividida en dos apartados: “Lo que nos gusta/interesa...” y “Lo que nos preocupa...”
- Paso 8: Los alumnos, fuera del horario de clase, asisten a un encuentro con adolescentes españoles en un centro de secundaria, y tienen la oportunidad de contrastar y reajustar sus percepciones y los nuevos conocimientos.
- Paso 9: Puesta en común y valoración de la experiencia y resultados de la misma al inicio de la siguiente sesión.

TAREA 5: NUESTROS PROBLEMAS

1. Tema: Apuntes sobre cuestiones que preocupan mayoritariamente a la población española.
2. Tarea final: Organizar un debate – simulación sobre un problema de actualidad en España.
3. Objetivos para el alumno:
 - Comparar problemas fundamentales para la población de C1 y de C2.
 - Analizar manifestaciones literarias en el caso de las referidas a C2, y reconocer su intencionalidad y el alcance de su mensaje.
 - Escoger uno de los temas apuntados.
 - Adquirir el papel de un colectivo determinado y preparar su argumentación de cara al debate.
 - Realizar el debate.
4. Contenidos:
 - Nocio- funcionales: Expresar acuerdo y desacuerdo; expresar hipótesis; argumentar a favor y en contra de una idea; definir y expresar diferentes estados de ánimo y subjetividades; contar vs. describir; elaborar un currículum vitae (CV); persuadir y convencer a alguien de algo.
 - Gramaticales: Exponentes de la hipótesis; marcadores discursivos y de la argumentación; contraste en los usos funcionales de formas del indicativo y del subjuntivo; usos funcionales de los tiempos del pasado.
 - Léxico: Emociones y sentimientos; problemática social; mundo laboral.
 - Discursivos: Estructura del discurso para la presentación oral; turnos de palabra; control de intervenciones en interacción; formato textual del CV; modo descriptivo vs. modo narrativo.
 - Socioculturales: Cambio y evolución social; comunicación intercultural; comunidad y diversidad; condiciones de vida; valores, creencias y actitudes; división política y administrativa de España.

Desarrollo de las destrezas: Activar conocimientos; hacer hipótesis a partir del contexto y de la forma; prestar atención a elementos del contexto y a elementos específicos; contrastar las hipótesis y corregirlas; preparar los intercambios; encuadrar la situación comunicativa y adaptarla a un papel adquirido; intervenir en un debate y tomar la palabra con expresiones adecuadas.

5. Secuencia de tareas:

BLOQUE 1: El desempleo.

- Paso 1: Contextualización: El profesor activa conocimientos: ¿cuáles son los problemas principales en vuestro país? ¿Tenéis idea de cuáles son algunos de los que más preocupan en España? Explica que van a realizar actividades en torno a tres o cuatro fundamentales.
- Paso 2: Visionado: El profesor va a pedir a sus alumnos que hagan hipótesis a partir de una secuencia fragmentada en tres momentos de la película “*Los lunes al sol*” (Fernando León de Aranoa, 2002). La acción tiene lugar en Galicia. En dicha secuencia uno de los protagonistas monta en el Ferry que lo ha de llevar al otro lado de la ría, y aprovecha el trayecto para teñirse el pelo de forma que se oscurezcan las canas (primer corte: ¿dónde va el hombre? ¿dónde se desarrolla la acción?); una vez en tierra, entra en un edificio y se sienta en una sala de espera (segundo corte ¿qué lugar es ese? ¿qué va a hacer el hombre allí?) – se trata de una oficina, pues el personaje va a una entrevista de trabajo- hasta que una mujer abre una puerta y dice su nombre; en la espera, el tinte empieza a desteñir y las gotas le resbalan por el cuello. El hombre se inquieta. En el tercer fragmento, el hombre está de nuevo en la calle y se está mojando el pelo con el agua de una fuente (¿por qué lo hace? ¿Cómo se siente?). Puesta en común de todas las hipótesis.
- Paso 3: Los alumnos, por parejas, escriben un breve monólogo interior en que den expresión a los pensamientos del hombre mientras se limpia el pelo en la fuente. Se pasa el texto a otra pareja y se trabaja una corrección previa a la puesta en común. Deben centrarse entonces en el contexto.
- Paso 4: El profesor, finalmente, desvela de qué se trata, y proporciona algunas informaciones contextuales sobre la situación descrita y la situación global del desempleo en España. Puesta en común e intercambio de opiniones sobre la situación en el país de origen de los estudiantes y propuesta de soluciones.
- Paso 5: Tarea posibilitadora: El profesor facilita a los alumnos una ficha en la que se ofrecen modelos de CV. Los alumnos, individualmente, elaboran cada uno el suyo, orientándolo con datos ficticios hacia un determinado empleo o sector.
- Paso 6: Vacío de información - simulación: Situación de entrevista de trabajo tipo. Un grupo de alumnos A son los entrevistadores y han de completar algunas cuestiones relativas al CV (elaborado en el paso 5) de un candidato del grupo de alumnos B. Antes de simular la entrevista, los alumnos se han movido por el aula a la caza de la oferta que mejor se adapta a su perfil.

BLOQUE 2: Terrorismo nacionalista e independentismos pacíficos y violentos.

- Paso 1: PRE-lectura: Tarea de escritura: Antes de leer el primer párrafo de la novela “*Esos cielos*” (Bernardo Atxaga, 1996), el profesor divide la clase en dos grupos: A y B. El grupo A se queda con la primera frase de

la novela: “Era una mujer de treinta y siete años que había pasado la última parte de su vida en prisión.”. Han de desarrollar la descripción y, para ello, el profesor les propone una ficha con una tarea posibilitadora en la que han de clasificar elementos léxicos en categorías, según se refiera a la cara, las manos, las piernas...; después han de elaborar símiles con algunos de ellos (“Tenía las manos callosas como...”). Después, elaboran el resto de la descripción en unas líneas. El grupo B se queda con la primera frase que en el primer párrafo hace referencia las acciones de la protagonista: “Después de su puesta en libertad, había pasado una noche horrible...”. El profesor sólo les indica que la protagonista es mujer, y les proporciona una tarea posibilitadora en forma de ejercicio estructural sobre las formas y los usos de los tiempos del pasado. Tras ésta, los alumnos han de completar en unas líneas la cadena de acontecimientos de la noche en cuestión.

- Paso 2: Una vez ambos grupos han elaborado y revisado sus partes, un representante de cada grupo se dirige al otro y le resume la aportación (descripción de la protagonista o narración de acciones) del grupo al que representa. Puesta en común en plenario.
- Paso 3: El profesor entrega el fragmento de la novela y, tras la lectura, se trabaja con el léxico que dificulte la comprensión. Los alumnos comprueban la versión que han desarrollado en comparación con la versión del texto original. En éste la protagonista marcha de vuelta a Bilbao tras una estancia en prisión por crímenes relacionados con el terrorismo pro-independentista vasco.
- Paso 4: Webquest: El profesor proporciona enlaces y direcciones de interés donde los alumnos podrán documentarse, en pequeños grupos, sobre el problema terrorista en España y las reclamaciones independentistas, por la vía pacífica y democrática o por la criminal. Cada grupo ha de extraer y manipular la información para completar una ficha. El contenido de las fichas se comenta en plenario.
- Paso 5: Tarea de escritura: Extrañamiento: El profesor pide que los alumnos, por parejas, escojan una perspectiva de entre unas cuantas propuestas y la desarrollen en un texto breve. Ejemplos: un viajero que llega a un país imaginario en el que sus habitantes adoptan cada día una bandera y una nacionalidad diferentes; un aborigen australiano que llega a España y se encuentra con una manifestación pro-derechos humanos o pro-independentista, etc. Se pasa el texto para que lo revise otra pareja y se hace una puesta en común. Se seleccionan los más divertidos.

BLOQUE 3: La problemática del inmigrante.

- Paso 1: PRE-audición: El profesor da el título de la canción que van a escuchar seguidamente: “Africanos en Madrid”. Los alumnos, mediante la técnica de la lluvia de ideas, dicen lo que se les venga a la cabeza (¿está cerca del estereotipo?)
- Paso 2: El profesor entrega las estrofas desordenadas de la canción, una estrofa para cada grupo reducido y los alumnos intentan reconstruir el orden original y subrayan las palabras que desconocen.
- Paso 3: Primera audición: Se comprueban las hipótesis sobre la estructura de la canción y se intentan inferir significados.

- Paso 4: Tarea posibilitadora: Tomando como pretexto una línea del estribillo (“El problema de ser *sangre, ébano y marfil*), los alumnos clasifican una serie de palabras según correspondan a un sentido u otro (olfato, tacto, vista, etc.). ¿Cómo definirían a las personas de su cultura siguiendo un modelo así? ¿Y a los españoles? ¿Y a los...?.
- Paso 5: Puesta en común: ¿coincide la imagen previa que los alumnos habían creado a partir de la sugerencia del título con la de la canción completa? El profesor les entrega entonces una ficha con informaciones, datos y estadísticas sobre la realidad de la inmigración en España.
- Paso 6: El profesor hace uso del cortometraje “*Hiyab*” (Xavi Sala, 2005) dividido en dos secuencias. El cortometraje está disponible en la siguiente dirección:
http://www.ep3.es/home.html?xref=20051229epteptcin_1.Tes
 PRE-visionado: El profesor pasa la secuencia muda de la conversación en un pasillo de una escuela española entre Fátima, la chica musulmana protagonista, y su profesora: ¿De qué están hablando? ¿dónde están? ¿cuál crees que es la intención de la profesora? ¿qué nos dicen sus gestos?...Los alumnos, por parejas, imaginan el posible diálogo.
- Paso 7: Visionado de la primera secuencia: el profesor les entrega la transcripción y los alumnos comprueban sus hipótesis sobre el diálogo y marcan en éste las estructuras y enunciados utilizados para convencer y persuadir.
- Paso 8: Tarea posibilitadora: Actividad de comunicación y reflexión gramatical sobre los exponentes para persuadir y convencer en español.
- Paso 9: Previo al visionado de la segunda secuencia: los alumnos hacen hipótesis sobre qué va a encontrarse Fátima al abrir la puerta, ahora que ya se ha despojado del característico velo (hiyab) de su cabeza. Visionado de la segunda secuencia: Fátima es observada por sus compañeros de clase y, a la vez, los observa y comprueba que muchos de ellos también llevan pañuelos u otros adornos en la cabeza. Los alumnos hacen hipótesis: ¿cómo se siente Fátima?; ¿qué piensa el chico que la mira con un pañuelo en la cabeza entre perplejo y divertido? ¿y el profesor? En grupos reducidos, los alumnos elaboran sus respuestas en forma de breves monólogos interiores. Ahora, el profesor apela a la opinión y percepciones de sus alumnos: ¿qué piensas de la situación? ¿Qué debería hacer Fátima? ¿Qué te parecen las razones que le da la profesora a Fátima para que se quite el velo? Puesta en común.

DEBATE:

- Paso 1: a) Los alumnos eligen qué tema quieren debatir; 2) se forman grupos reducidos de alumnos y deciden a qué colectivo les gustaría representar; 3) enumeran sus argumentos para defender en el debate. El profesor les proporciona una ficha con una tarea posibilitadora en la que encuentran una serie de exponentes útiles en la dinámica de argumentación y contra-argumentación de los debates.
- Paso 2: Al comienzo de la siguiente sesión, se realiza el debate: un alumno se sitúa en la pizarra y toma nota de las ideas expuestas por los diferentes colectivos; otro ejerce de moderador; en los grupos se elige a

un portavoz que realiza la primera intervención, y después se asignan turnos. Conclusiones en plenario pactadas por la totalidad del grupo.

TAREA 6: ESPAÑA EN UN CUENTO

1. Tema: La escritura creativa sobre las experiencias vividas en España.
2. Tarea final: Escribir un cuento.
3. Objetivos para el alumno:
 - Seleccionar elementos de su experiencia vital y de aprendizaje en España.
 - Practicar técnicas de escritura creativa a partir de claves o patrones.
 - Revisar y evaluar la escritura con el grupo de compañeros y el profesor.
 - Escribir un cuento breve y completo.
4. Contenidos:
 - Nocio- funcionales: Miscelánea de contenidos varios presentes en las tareas anteriores; narración vs. descripción; referir anécdotas; caracterizar.
 - Gramaticales: Varios.
 - Léxico: Varios.
 - Discursivos: Técnicas de escritura creativa; partes del discurso narrativo y estructuración del mismo; atención al género; coherencia.
 - Socioculturales: Cultura e intercultura.
 - Desarrollo de las destrezas: Movilización de todas las estrategias asociadas con la escritura creativa: cohesión y coherencia, desarrollo de argumentos; alternancia de fragmentos descriptivos y narrativos; grado variable de subjetividad.
5. Secuencia de tareas: Las dos sesiones dedicadas al cumplimiento de esta primera tarea final de programa se organizan como un taller de escritura en la que la consigna no es otra que escribir. El profesor asesora a los alumnos a lo largo de todo el proceso, pues es este concepto el de la escritura como tarea en continua elaboración la que conduce toda la secuencia. El profesor ofrece las siguientes guías:
 - Explicar el propósito de la tarea.
 - Proveer un marco estructural para la narración → Cinco elementos de la narración (Delmiro Coto, 2002): caracterización de los personajes, secuencia de acciones del argumento, configuración del espacio y del tiempo, estructura de temas y subtemas y punto de vista del narrador.

- Dar a los alumnos una propuesta de posibles claves para iniciar la narración (incluso, en grupos con alumnos especialmente imaginativos, se podría trabajar a partir de las claves sugeridas por ellos mismos):
 - a. Crear una historia a partir de una de las fotografías que han hecho en su estancia.
 - b. Fabular sobre alguna anécdota o historia que alguien les ha referido en su estancia.
 - c. Contar algo que han hecho en España como una historia de aventuras, o de misterio o a la manera del cuento fantástico.
 - d. Iniciar la historia con una frase o palabra que no conocían y que han aprendido durante su estancia.
 - e. Centrar la historia en la exploración de una costumbre, un objeto cultural o una actitud que los alumnos consideran idiosincrásica a la cultura española.
- Se alienta a los alumnos a intentar varias claves y seleccionar la que más les guste o la que mejor resultado les dé. Se fomenta la escritura y corrección de borradores que circulan por la clase en pequeños grupos de trabajo, de acuerdo a dinámicas de escritura comunitaria. El profesor ayuda, sugiere y propone.
- Se podrían proporcionar tareas posibilitadoras centradas en contenidos tales como: normas de acentuación y puntuación, conjunciones coordinantes y subordinantes, correlación de tiempos...
- El borrador escogido por cada alumno individual se pule hasta alcanzar una versión definitiva.

TAREA 7: EL CUENTACUENTOS

1. Tema: Un certamen literario de cuentacuentos.
2. Tarea final: Organizar y participar en un certamen de cuentacuentos.
3. Objetivos para el alumno:
 - Asistir a un cuentacuentos real y reflexionar sobre técnicas de lectura expresiva.
 - Trabajar con técnicas dramáticas para desarrollar una lectura expresiva de su cuento.
 - Hacer lectura pública de su cuento en el certamen.
 - Seleccionar y evaluar los mejores cuentos y lecturas de acuerdo a diferentes categorías.
4. Contenidos: En este caso derivan de los presentes en la anterior tarea, pero con un énfasis especial en:
 - Fonética: articulación y distinción de sonidos; pausas y acentuación, cambios de tono y volumen de la enunciación.
 - Desarrollo de destrezas: técnicas de lectura expresiva; uso de recursos paralingüísticos para realzar elementos de la enunciación; reconocer y marcar en el discurso oral los diferentes modos de la enunciación.
5. Secuencia de tareas: Al igual que en el caso de la tarea 6, se reservan las dos últimas sesiones para organizar y preparar a los alumnos para el certamen de cuentacuentos. El taller gira en torno a los siguientes ejes:
 - Los alumnos tienen la oportunidad de asistir a una sesión de cuentacuentos profesional¹ y para ello el profesor les proporciona unas fichas en las que los alumnos recogen y se fijan en diferentes elementos a considerar en su propia lectura.
 - El profesor proporciona tareas posibilitadoras en las que se tratan contenidos como la discriminación y práctica de diferentes modalidades enunciativas y la acentuación de palabras, por medio de audiciones, trabalenguas, etc.
 - Se promueven técnicas dramáticas de control de voz, cambio del punto de vista o de la situación, mimo, expresión libre sobre fondos musicales, etc. para potenciar en el alumno la conciencia sobre el desarrollo expresivo más acorde a su narración.

¹ Este tipo de lecturas son ya tradicionales en cafés-teatro, librerías (Casa del Libro, por ejemplo) o entidades y centros culturales, así como asociaciones culturales y vecinales de todo tipo.

- Se da la opción a los alumnos de elaborar elementos simples de decorado o de seleccionar prendas de vestuario para acompañar su lectura.
- Antes del certamen, un pequeño grupo de alumnos son elegidos para representar el papel de maestros de ceremonias. Un certamen ideal sería el que tuviera como público no sólo a los integrantes del grupo, sino al resto de compañeros de otras clases y los profesores tanto de su escuela de origen como los que imparten en el centro en España.
- Tras la lectura de todos los cuentos, se proponen categorías a votar: “el más divertido”, “el más ingenioso”, “la mejor lectura”..., a manera de auto-evaluación realizada por el propio grupo. El certamen es grabado íntegramente en vídeo y los alumnos pueden conservarlo para siempre como producto final del programa y, sobre todo, como recuerdo.

5. Conclusiones

Los objetivos principales de esta memoria han sido:

1. Probar la vigencia didáctica del material literario y reivindicarlo como texto aportado de evidente utilidad para la enseñanza - aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales e interculturales;
2. Desarrollar nuestra propuesta didáctica según los criterios del enfoque por tareas, con la intención de mostrar que el texto literario ha de desencadenar necesariamente una práctica activa y significativa de acuerdo a los parámetros de este nuevo estadio en la evolución del comunicativismo.

Nuestras reflexiones se han centrado en definir la naturaleza del material literario aplicable en nuestras programaciones, en la misma medida que su funcionalidad y explotación didáctica, partiendo de un principio educativo que sitúa al material literario en franca ventaja por su potencialidad formativa frente a otros textos aportados. Conclusiones parciales en este ámbito a partir de las cuales articular investigaciones posteriores serían:

- El lenguaje literario nos es útil cuando nos ofrece una condensación de usos y registros significativos del uso habitual de la lengua o cuando nos da la oportunidad de reflexionar sobre aquellos fenómenos lingüísticos que se desvían del mismo. Son muchas las voces que se han manifestado contra este axioma en el campo de la didáctica de lenguas, arguyendo la sobre-elaboración, sofisticación y escasa representatividad en términos de habla cotidiana del lenguaje literario.
- Como respuesta a lo anterior, serán sin duda los propios docentes los que habrán de seleccionar cuidadosamente los textos a partir de unos objetivos marcados, sin infravalorar nunca la constante actualización del lenguaje de los mismos y su capacidad para sintetizar soluciones formales y conceptuales que son, de forma irrevocable, idiosincrásicas a una lengua y cultura determinadas.

La funcionalidad que hemos atribuido al material literario nace, asimismo, de un proceso de textualización de la cultura que asumimos y establecemos como impulso para el trabajo de destrezas no sólo lingüístico-comunicativas, sino también culturales e interculturales. Aunque ya exista literatura al respecto en la didáctica de segundas lenguas / lenguas extranjeras, cabrá siempre preguntarse hasta qué punto una selección de textos para una programación es realmente representativa de una realidad sociocultural a veces intangible, y casi siempre esquiva como es la de cualquier comunidad o país en que se hable la lengua meta. A este respecto, nosotros hemos optado por:

- Ofrecer un muestrario de textos desde los que articular una práctica lingüística y lanzar una serie de preguntas sobre las culturas de origen de los estudiantes y la cultura meta.

- No abogamos por verdades absolutas ni por relativismos inocuos sobre la cultura; pretendemos que el alumno aprenda más a cuestionar que a reafirmar tajantemente, como estrategia de didáctica intercultural.
- Complementamos la visión del texto con una información adicional de tipo factual e intentamos resaltar el constructo ideológico que supone la cultura con sus presuposiciones y valores asumidos. Aspiramos a que a través de los textos nuestros alumnos se acerquen a la cultura haciendo uso de la lengua, y que ésta sirva para reflexionar sobre y cuestionar a aquélla.
- No cabe duda de que será necesario argumentar si una secuencia de tareas como las presentadas y la imbricación de actividades comunicativas y posibilitadoras para su realización, son capaces de reflejar esta intención de partida.

Hemos intentado, por último, trasladar un objetivo de la educación lingüística en educación secundaria, esto es, el fomento de la creatividad literaria, a la didáctica de lenguas extranjeras para alumnos de esa franja de edad. Somos conscientes de las dificultades que han de encontrar propuestas como ésta, en la que las dos tareas finales de la programación podrían considerarse de naturaleza creativo-literarias, entre determinados grupos de adolescentes. Para paliar la posible recepción negativa del alumnado nos hemos valido de:

- Un concepto extensivo de lo literario;
- Dinámicas de trabajo interactivas y variadas y procedimientos de evaluación de los resultados sometidos a las propias apreciaciones de los alumnos;
- Un tipo de programación que es, ante todo, la sistematización de una experiencia.

Esta experiencia que señalamos va más allá de los límites del programa lingüístico, por lo que podemos deducir de la propia contextualización del mismo que proporcionamos en el apartado 3, y por ello la propuesta incorpora una tendencia experimental que hemos pretendido presentar como una posible alternativa a la rutina de los programas de “Lengua y cultura para extranjeros” tan al uso. No nos corresponde únicamente a nosotros valorar la propuesta. Ojalá sirva al menos para estimular también entre nosotros, los docentes, cierto ideal de creatividad que transmitir a nuestros alumnos desde nuestras programaciones.

Creemos, pues.

6. Bibliografía

A) Obras de referencia:

- Acquaroni, R. (2000): “Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza / aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas”, en *Carabela*, nº 48, pp. 45-63. Madrid. SGEL.
- Agray, N. (2000): *Cuentos cortos suramericanos en la enseñanza de ELE*. Memoria de Máster. Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija.
- Alonso, R. (1991): “El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase”, en *Cable 7*, pp. 28-32.
- Arnold, J. (2001): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. CUP.
- Barthes, R. (2003): *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología del Collège de France*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Bastürkmen, H. (1990): “Literature and the Intermediate Language Learner: A Sample Lesson with Hemingway’s «Cat in the Rain»”, en *English Teaching Forum*, vol. 28, núm. 3, pp. 18-21.
- Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2004): *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona. Difusión.
- Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford. OUP.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. CUP.
- Casanovas, C. (2005): *Actividades comunicativas en torno al comentario de textos literarios en clase de E/LE*. Memoria de Máster. Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija.
- Cassany, D. (1993): *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- ____ (1999): *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. et al. (1997): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Collie, J. y Slater, S. (1990): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge. CUP.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya y MEC.
- Delmiro Coto, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- Denis, M. y Matas, M. (1999): “Para una didáctica del componente cultural en ELE”, en *Didáctica del español como lengua extranjera* (L. Miquel y N. Sans, coord.), Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre.
- Denyer, M. (1999): *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español.
- Doughty, C. y Long, M. H. (eds.) (2004): *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (2003): *Task – based Language Learning and Teaching*. Oxford. OUP.

- Estaire, S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español.
- Fernández, S. (1991): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, en *Cable 7*, pp. 14-20.
- ____ (2003): *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid. Edinumen / MEC.
- Founts, J. (2005): *La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante*. Memoria de Máster. Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija.
- García Naranjo, F. y Moreno, C. (2000): “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en *¿Qué español enseñar? Norma y Variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Nacional de ASELE, Zaragoza, pp. 819-829.
- Garrido, A. y Montesa, S. (1992): “El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas”, en *Cable 9*, pp. 22-28.
- ____ (1994): “La literatura en la clase de lengua”, en *Actas del II Congreso de ASELE*, Málaga, pp. 449-457.
- Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996): “Teaching Literature in a Foreign Language”, en *Language Teaching*, vol. 29, núm. 4, pp. 213-225.
- Gómez, J. y Sánchez Lobato, J. (2002): *Interculturalidad*. Madrid. SGEL.
- Grellet, F. (1981): *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge. CUP.
- Gwin, T. (1990): “Language Skills through Literature”, en *English Teaching Forum*, vol. 28, núm. 3, pp. 10-17.
- Hernández Blasco, M. J. (1991): “Del pretexto al texto: La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como Lengua extranjera”, en *Cable 7*, pp. 9-13.
- Instituto Cervantes (1994): *Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.
- Jurado, J. y Zayas, F. (2002): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuestas metodológicas y aplicaciones de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz. Instituto San fernando de la Lengua Española / Universidad de Cádiz.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. OUP.
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge. CUP.
- Lerner, I. (2001): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE”, en *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. - Manifestaciones culturales II-*, < <http://www.ub.es/filhis/culturele/lerner.htm>>.
- Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. II. Barcelona. Paidós.
- Maley, A. y Duff, A. (1990): *Literature*. Oxford. OUP.
- Martín Peris, E. (2002): “Los textos literarios en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-131.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL / ICE. UB/ Horsori.

- Mendoza Fillola, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, en *redELE*, núm. 1, junio 2004. <<http://www.sgci.mes.es/redele/revista1/mendoza.shtml>>.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Cable* 9, pp. 15-21. Versión digital en *redELE*, núm. cero, marzo 2004. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml>.
- Miralles, S. (2003): “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, en *Frecuencia L*, núm. 22, pp. 40-45.
- Morgan, J. y Rinvolutri, M. (1983): *Once upon a Time (Using Stories in the Classroom)*. Cambridge. CUP.
- Nauta, J. P. (1992): “¿Qué cosas, y con qué palabras?”, en *Cable* 10, pp. 10-14.
- Navarro Thames, C. (1996): “Fundamentos teóricos para la incorporación de fuentes literarias a la clase de lenguas extranjeras”, en *Káñina, Revista de Artes y Letras*, Universidad de Costa Rica, vol. XX, pp. 63-68.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge. CUP.
- Parkinson, B. y Reid Thomas, H. (2000): *Teaching Literature in a Second Language*. Edimburgo. Edinburgh University Press.
- Provencio Garrigós, H. (2005): “El texto literario. Propuestas de explotación didáctica en el aula de E/LE con las TIC”, en *Frecuencia L*, núm. 28, pp. 33-41.
- Quintana, E. (1993): “Literatura y enseñanza de E/LE”, *Actas del III Congreso de ASELE*, Málaga, pp. 89-92.
- Rodari, G. (1996): *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Ediciones del Bronce.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.
- Sanz Pastor, M. (2000): “La lectura en el aula de ELE”, en *Frecuencia L*, núm. 14, pp. 24-27.
- ____ (2004): “Competencia literaria y competencias interculturales: Propuestas didácticas a partir de las Cartas marruecas”, en *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ FETE-UGT/CIDE/ Ed. Catarata.
- ____ (2004): “Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de E/LE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas.”, en *Mosaico*, núm.13, MEC. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- ____ (2005): “Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto”, en *Actas del programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Múnich. Múnich. 2005.
- Sitman, R. y Lerner, I. (1999): “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro”, en *Espéculo*, núm. 12, <<http://ucm.es/info/especulo/numero12/cbltxt.html>>.
- Stembert, R. (1999): “Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE”, en *Didáctica del español como lengua extranjera* (L. Miquel y N. Sans, coord.), Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre.
- Timbal – Duclaux, L. (1993): *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid. Edaf.
- Warning, R. (ed.) (1989): *Estética de la recepción*. Madrid. Visor.

- Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.
- Zapata, A. (1997): *La práctica del relato: Manual de estilo literario para narradores*. Madrid. Ediciones y talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Zarate, G. (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español.

B) Textos aportados para la aplicación didáctica:

1. Narrativa:

- Atxaga, B. (1996): *Esos cielos*. Barcelona. Ediciones B.
- Etxebarria, L. (1999): *Nosotras que no somos como las demás*. Barcelona. Ediciones Destino.
- Mañas, J. A. (1994): *Historias del Kronen*. Barcelona. Ediciones Destino.
- Monzó, Q. (1994): *El porqué de las cosas*. Barcelona. Ed. Anagrama.

2. Películas y cortometrajes:

- *Crimen Ferpecto* (2004), de Alex de la Iglesia.
- *La gran familia* (1962), de Fernando Palacios.
- *Hiyab* (2005), de Xavi Sala.
- *Manolito Gafotas* (1999), de Miguel Albaladejo.
- *Los lunes al sol* (2002), de Fernando León de Aranoa.

3. Canciones:

- “Africanos en Madrid” (1991); de I.G.Pelayo y Yamil Z., en el álbum *Relatos de una intriga*, interpretada por Amistades Peligrosas.