LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA LENGUA ESPAÑOLAS A NO NATIVOS ¿MATERIAS INDEPENDIENTES O INTERRELACIONADAS? UN CASO CONCRETO: LA "LICENCIATURA EM ESTUDOS PORTUGUESES E ESPANHÓIS" DE LA FACULDADE DE FILOSOFIA, UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA DE BRAGA[1]

BEATRIZ P. SUÁREZ RODRÍGUEZ
UNIVERSIDADE DE VIGO

1. INTRODUCCIÓN LECTURAS ADAPTADAS Y LECTURAS GRADUADAS

Como profesora de *Español como lengua extranjera* (ELE) desde el año 2002 para los cursos que la Universidad de Vigo ha impartido a través de diferentes instituciones (ORI, Centro de Linguas), mi experiencia siempre ha sido que la base del aprendizaje tenía una fuerte vinculación con la adquisición de

1 Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GRILES (Universidade de Vigo) en el proyecto "O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias" (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

contenidos nocio-funcionales[2] gramaticales. La destreza de la compresión escrita se ha venido desarrollando (en especial en los últimos años) mediante la lectura de textos literarios, bien adaptaciones, bien lecturas graduadas, adecuados al nivel de ELE de los alumnos. Recurrir a este tipo de textos presenta más ventajas que inconvenientes, en especial para el discente, porque se enfrenta a retos cognitivos que puede asumir[3], pero exige del profesor cierta labor de análisis, reflexión y selección final de los textos, pues no todas las obras se adecuan al nivel de ELE para el que aseguran están destinadas. (Suárez Rodríguez "La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE..." 857-870).

En el aula de ELE, pues, se leen textos escritos de ficción, generalmente en prosa, generalmente narraciones breves o novela corta, pero no desde la perspectiva de los estudios de literatura, sino desde el enfoque de la enseñanza de una L2, es decir, prestando mayor atención al significado y menor a la forma, más al qué se dice que al cómo (en especial en niveles iniciales). Incluso, no pocas veces, el texto sirve como pretexto para reforzar el aprendizaje de nocio-funciones, estructuras y reglas gramaticales o vocabulario. (Hernández 4) Por supuesto, la visión del texto escrito como mero refuerzo para la adquisición de otras competencias y no como un elemento de aprendizaje significativo *per se* no es la que compartimos, ni con la que trabajamos, sino que nos basamos en el modelo interactivo (Hernández 6) de lectura, ya que este se asemeja al modelo de lectura en una lengua materna.

La situación del profesor de ELE a la hora de seleccionar textos para fomentar la comprensión lectora es ideal, pues nada limita la elección de "textos lo sufi-

2 El nociofuncional es uno de los tipos de programa propuestos para la enseñanza comunicativa. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y éstos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas. Estos exponentes, de estructura más compleja que las unidades del programa basadas en estructuras y, al propio tiempo, establecidos y agrupados a tenor de las intenciones comunicativas que puedan encauzar, sirven de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa. Los programas nociofuncionales surgen a finales de los años 70 del siglo XX como una alternativa a los anteriores, en los que un análisis gramatical de la lengua proporcionaba un conjunto de estructuras sintácticas y fonológicas y de campos léxicos sobre los que establecer la selección y secuenciación del contenido del programa. De este modo, nacen unos programas en los que las unidades de aprendizaje se agrupan por su frecuencia de uso en determinadas situaciones comunicativas, y no por su afinidad formal (tiempos verbales, oraciones simples, pronombres demostrativos, etc.). Así, las nuevas unidades, llamadas exponentes, combinarán elementos gramaticales pertenecientes a estructuras sintácticas y sistemas morfológicos diversos, recurriendo únicamente a los elementos necesarios y aplazando la introducción de los demás para fases ulteriores del programa. No será raro, entonces, encontrar secuencias didácticas, e incluso objetivos didácticos, en los que de un determinado tiempo verbal se utilicen sólo alguna o algunas de las seis personas gramaticales, o de un determinado paradigma (como el de los pronombres personales) se aprendan sólo las formas átonas de las personas del singular". (Tomado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm a fecha de 2-2-2012).

3 Báez Montero, C. y Suárez Rodríguez B. P. (2011): *Lectura analógica / lectura digital en aprendices de español L2: el "papel" de las lecturas analógicas*, en el XXII Congreso Internacional de ASELE, celebrado en Valladolid del 21 al 24 de septiembre de 2011. [En prensa].

cientemente sugestivos y abiertos que den juego en clase para provocar esa negociación que es el motor interno que caracteriza la comunicación" (Acquaroni Muñoz 18) y que ayuden a docente y discente a generar procesos de lectura significativos, aunque no hay que olvidar que:

> En las lecturas graduadas la acción se sitúa en un contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas de las sociedades hispanohablantes. Esta información cultural cobra una importancia fundamental en un país no hispanohablante porque las lecturas graduadas permiten a los alumnos (y también al profesor) 'viajar' por el mundo hispano junto con los personajes y la trama de la historia.
> La lengua de estos textos es simple: las estructuras están controladas, el vocabulario está dosificado y se toma en cuenta la referencia entre oraciones (la referencia anafórica). En cuanto al registro, se trata claramente de la lengua coloquial (si bien no el argot juvenil que suele ser sumamente localista y de corta vida), con una gran riqueza paremiológica. (Lerner, I.)

Es decir, el autor controla su creatividad para adecuar su texto a las necesidades y capacidades del lector, de modo quizás parecido a los procesos de generación de literatura infantil o juvenil. El uso de lecturas graduadas en el aula de ELE no está estigmatizado, sin embargo, no parece que estas obras puedan formar parte del acervo cultural de un lector nativo en español, como sí lo haría, en cambio, la literatura infantil. Así, de algún modo, aunque las estrategias de lectura que se activan al acceder a obras literarias en la lengua materna del estudiante de ELE y las que se activan al acceder a lecturas graduadas en español son las mismas, no lo es, en cambio, la consideración que merecen unas y otras como productos culturales. La situación es diametralmente opuesta en el caso de las obras literarias adaptadas: los profesores pueden llegar a sentir cierto rechazo a la hora de llevarlas al aula, por considerarlas textos de segunda categoría desde el punto de vista de su calidad literaria diseñados más con fines educativos que estéticos:

> Con demasiada frecuencia se han justificado estas alteraciones textuales por necesidades educativas: la conveniencia de facilitar el acceso a los textos literarios a receptores de escasa cualificación (tanto sea un público infantil como popular o de otra índole) se ha esgrimido como argumento para intervenir en un texto con transformaciones más o menos acusadas, lo que ha originado desde antiguo una permanente controversia que aún hoy se mantiene viva. La identidad que *de facto* se ha llegado a establecer entre adaptación y educación ha originado argumentos a favor y en contra, radicales rechazos y posturas contemporizadoras.
> En esta tesitura, creemos que el conocimiento del marco en que se inscribe el problema y de las reflexiones que se han aportado desde diferentes ámbitos y perspectivas puede ayudar a esclarecer la manera de encauzar la educación literaria y lectora en el momento actual, en relación con un fenómeno socioliterario que forma parte de nuestra historia. (Sotomayor Sáez 217-218).

Sin embargo, las adaptaciones de obras literarias canonizadas (a diferencia de las lecturas graduadas) sí aportan al lector un mundo de referencias culturales y literarias propias de la lengua meta que está adquiriendo:

> La literatura, desde sus orígenes, es el resultado de una relación entre los sistemas sociales, lingüísticos, técnicos y educativos que forman una cultura, tal como explican las diferentes teorías sistémicas que desde el formalismo ruso (responsable de la introducción del concepto de *sistema* en la teoría literaria) se han prodigado en la última parte del siglo XX. Es un sistema «formado por textos (objetos) y agentes humanos que leen, escriben y reescriben textos» (Lefevere, 1997, p. 26), cuya complejidad, así como las múltiples derivas que produce la circulación de los textos, se hacen cada vez más visibles por la intensificación de las relaciones. La evidencia de esta realidad literaria, donde la creación individual se inscribe en una red de influencias y aportaciones mutuas, ha conducido la reflexión de teóricos como Genette (1962), que se dedica al estudio de lo que llama «literatura en segundo grado» (término que utiliza para referirse a los textos que se han generado a partir de uno anterior), o Bajtin (1975), quien, desde una posición teórica muy distinta del anterior, señala el diálogo y la polifonía como elementos esenciales de la novela (los textos dialogan unos con otros y se componen de múltiples voces, de distinta procedencia y origen, que expresan la heterogeneidad de la comunidad cultural).
>
> A partir de estas y otras reflexiones de los últimos años, hoy tenemos claro que cada texto literario es el resultado de un diálogo con textos anteriores y que puede ser también fuente para otros textos.
>
> Sabemos que en la construcción de una obra, cualquiera que sea, intervienen múltiples factores que trascienden el ámbito de lo literario, porque cada texto responde a un sistema de convenciones sociales y estéticas determinado, propio del momento histórico en que se crea, que explica tanto las características del mensaje como las razones por las que fue creado o la función que implícita o explícitamente se le atribuye.
>
> En este marco de interpretación, se explican las numerosas formas de intertextualidad y de textos generados a partir de otros. Una de estas formas es lo que comúnmente llamamos *adaptaciones*, término de amplio significado con el que se denominan realidades de naturaleza diversa (Sotomayor Sáez 218-219).

Casi la mera existencia del artículo de Sotomayor Sáez en defensa de las adaptaciones literarias de otros textos pone de manifiesto los prejuicios que estas obras suscitan, como hemos señalado. Sin embargo, desde estas páginas nos suscribimos a su visión de la literatura adaptada como hipertexto que descarta la idea de que las adaptaciones carezcan de entidad propia[4] y de que sus autores sean meros "copistas"[5]:

4 "En todos los tiempos, desde los más remotos hasta la actualidad, la literatura ha circulado por todos los caminos, ha vuelto sobre su propios pasos para releerse y reinterpretarse, o para dotarse de nuevas formas y sentidos. Son los libros que hablan de otros libros, que los imitan, los comentan, los traducen, los resumen o los reinventan. Las teorías literarias que se inscriben en un paradigma no esencialista y atienden a la dimensión comunicativa, pragmática y funcional del fenómeno literario han abordado el problema de las influencias e interconexiones entre los textos como un hecho que pone de manifiesto la importancia radical de los elementos externos al propio texto para definir y explicar su naturaleza literaria. Cuando Batjin acuña y desarrolla el concepto de intertextualidad, la semiótica de la cultura interpreta la obra literaria como elemento de un sistema complejo y múltiple del que forman parte elementos «extrasistémicos» (históricos, culturales, ideológicos, sociológicos), o, cuando las teorías sociológicas, pragmáticas y de la recepción insisten en valorar la manera en que la obra se percibe o funciona socialmente, están contribuyendo, desde

> La relación de un texto B con otro anterior del que deriva, A, implica siempre un proceso de transformación que hace del hipertexto B una construcción nueva, con su propia entidad, distinto del hipotexto A, original y fuente de la nueva creación. (Sotomayor Sáez, 2005: 220).

Recapitulando:

1. El uso des textos literarios originales graduados por niveles en la clase de ELE es comúnmente aceptado tanto por docentes como por discentes. Los profesores aprecian su autenticidad, no los consideran vicarios de otros de rango superior y aprecian la labor creativa y autónoma de sus autores. Los alumnos se acercan a relatos accesibles, ajustados, a priori, a sus necesidades y capacidades, novedosos y cercanos; sin embargo, no los consideran parte de la Cultura de la L2.
2. El uso de adaptaciones clasificadas por niveles de obras literarias en la clase de ELE es más controvertido. Para los profesores se trata de textos menos auténticos, ya que parten de una obra anterior que se manipula con fines instrumentales; los adaptadores no tienen el rango de autores, por lo que se infravalora su creatividad. Desde el punto de vista del alumno, cierto rechazo inicial podría surgir de igual modo que surgiría si se enfrentara al texto fuente, es decir, ciertos lectores no se sienten atraídos por los clásicos, ni en su lengua materna ni en una L2; pero, los clásicos y sus adaptaciones se consideran parte de la Cultura de la L2.

Se aprecia, pues, cierta sacralización del texto A y cierta demonización de su deriva, el texto B, la adaptación; algo similar ocurriría en el caso de autores y adaptadores. La situación sería más acusada al llevar estas obras a la clase de literatura, no ya de ELE.

2. LITERATURA Y LENGUA ESPAÑOLAS PARA NO NATIVOS. APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

Será el concepto de hipertextualidad el que ayude a considerar la posibilidad de que las materias de Literatura española y Lengua española en las titulaciones en las que se imparte fuera de España puedan, y tal vez deban, estar interrelacionadas.

---

diferentes ángulos, a perfilar una concepción de la obra literaria como parte y resultado de una red de elementos que superan ampliamente el ámbito de la creación original e individual de un autor". (Sotomayor Sáez, 2005: 220).

5 La labor del adaptador como autor de una obra nueva no siempre se había reconocido. En la actualidad, la autora Rosana Acquaroni, por ejemplo, destaca por sus adaptaciones del Quijote, e imparte conferencias o talleres para explicar el proceso de creación-adaptación. Sin embargo, en el propio catálogo de Santillana, editorial que publica estas obras, aparece sólo Cervantes, como autor del Quijote y no se menciona a la autora de la adaptación.

En los planes de estudio de diferentes universidades portuguesas en las que hay titulaciones en las que se imparten Literatura y Lengua españolas, la primera es tratada desde el punto de vista de lectores nativos en español, mientras que la segunda se estudia como una L2[6]. En este contexto, el docente no cuenta con la libertad de un profesor de ELE, que puede seleccionar textos que se ajusten al nivel L2 de sus alumnos, sino que ha de ajustarse a diseños curriculares más cerrados. Sin duda es paradójico y, sin duda, este hecho pone de manifiesto que la capacidad para recibir *input* es mayor que la capacidad para producir *output* en la lengua meta, como suele ser habitual en el aprendizaje de una L2. Pero, si el alumno no domina la lengua, ¿cómo afrontará las tareas, trabajos y pruebas que ha de realizar para superar la materia de Literatura española? Parece claro que la materia de Lengua española se ajusta a sus competencias en la L2, pero no así la materia de Literatura; parece claro también que el alumno ha de trabajar con textos literarios en la clase de Lengua española[7], entonces ¿por qué no emplear los textos obligatorios en la materia de Literatura como lecturas obligatorias en Lengua española?

En las dos materias, el estudiante tiene que ejercitar su comprensión escrita, su expresión escrita y su expresión oral. En el programa de *Literatura española III* en la *"Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis" de la Faculdade De Filosofia, Universidade Católica Portuguesa De Braga*, los alumnos han de llevar a cabo la lectura completa de *La Regenta*. La propuesta para optimizar el esfuerzo del alumno es que se lleven a cabo resúmenes semanales, cada cinco capítulos, cuya realización cumpla una doble función: realizar un seguimiento de la lectura en la materia de literatura y controlar el proceso de producción escrita, en la materia de Lengua española. No se trata, en ningún caso, de valorar la destreza de la comprensión escrita a través de la destreza de la expresión escrita, ya que esto supone un craso error metodológico, como sabemos; se trata de llevar

6 En la Universidad de Porto (http://sigarra.up.pt/up/up_graus_cursos.graus_list?p_unidade=FLUP&p_modo=1), en el *Mestrado em Estudos Literários, Culturais e Interartes*, los alumnos estudian "Géneros Teatrais nos séc. XVI e XVII –da Celestina a Calderón de la Barca" en español y con un programa similar a los de España; en el *Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão/ Francês/ Espanhol no Ensino Básico*, se estudia español desde la perspectiva de la didáctica de lenguas, y las clases se imparten en español; en la *Licenciatura em Ciências da Linguagem Plano Oficial– Var.:Port. Ling não Materna,* se estudia español como L2 y se imparten los niveles A1 y A2; en *la Licenciatura em Ciências da LinguagemPlano Oficial –Variante de Lingüística*, se estudia español como L2 y se imparten los niveles A1, A2 y B1; en la *Licenciatura em Ciências da Linguagem Plano Oficial para 2007/2008* estudiaban español como L2 y se impartieron los niveles A1 y A2. En la universidad de Coimbra (http://apps.uc.pt/courses/PT/course/1588/ram/11262/2011-2012) en la *Licenciatura em Línguas Modernas, Línguas Estrangeiras Inglês e Espanhol (B),* estudian español como L2,(niveles 1-6), literatura española 1-3, cultura española 1 y 2 y lingüística española 1 y 2 (todas las materias se imparten en portugués); Estas materias se cursan, siempre en portugués, en las modalidades portugués y español, *Línguas Estrangeiras Francês e Espanhol, Línguas Estrangeiras Inglês e Espanhol, Línguas Estrangeiras Alemão e Espanhol y Línguas Estrangeiras Italiano e Espanhol*. En la *Universidade Católica Portuguesa De Braga,* (http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplportalhome.asp?sspageid=1&lang=1) en la *Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis,* se estudian Literatura española I-IV, (desde el *Poema del Mío Cid* hasta *La Familia de Pascual Duarte;* las materias que van de *Espanhol I a V,* se imparten en español y van desde el nivel A1 a C1.

7 Esto sucede también en las titulaciones en España.

al alumno a emplear en la lengua 2 estrategias de aprendizaje que usa en su lengua materna, en este caso, los resúmenes como forma de fijar las características esenciales de una obra; además, en la lengua materna, conseguir que un alumno resuma bien un texto es una labor que ocupa gran parte del período de aprendizaje, incluso en los estudios superiores. Por otro lado, estableciendo estos puentes entre ambas materias, tampoco estamos usando como pretexto para el aprendizaje de léxico y estructuras gramaticales las obras literarias, algo de lo que había que huir, como dijimos, aunque, sin duda, se logre también. El alumno, al crear sus propias producciones partiendo de un texto previo A, genera su propio hipertexto B y se convierte, de algún modo, en autor. Además, estos hipertextos formarán parte del portfolio del alumno y del proceso evaluador[8], lo que refuerza la idea de aprendizaje centrado en el alumno y de co-evaluación, ya que alumno y profesor participan de ella.

Otra cuestión fundamental es la de qué tipo de textos debemos proponer al alumno. Volviendo al caso concreto de los estudiantes de *Literatura espanhola III* de la UCB y a la obra literaria *La Regenta,* sin duda el profesor deberá recomendar alguna de las ediciones de la obra original de Clarín. Pero, esta vasta obra cumbre de las letras hispánicas decimonónicas impresiona por su volumen monumental antes incluso de leer su primer párrafo, por lo que, tal vez, el alumno se sienta desmotivado antes de empezar. En nuestro caso, proponemos dos adaptaciones de la obra (Elena Elena O'Callaghan I Duch, SM, 2009; y *La Regenta (Lecturas Audio-Clasicos Adaptados Nivel Avanzado) (EsPañol Lengua Extranjera),* Anaya, 2007) ofrecemos, pues, tres maneras de acercarse a la novela. Si hablamos de aprendizaje centrado en el alumno, hemos de estar dispuestos a asumir que cada alumno tiene una determinada capacidad de esfuerzo y hemos de estar dispuestos a desestigmatizar el hecho de que las obras adaptadas, más breves, están disponibles para el alumno y que recurrirá a ellas si lo necesita. Así pues, una propuesta conciliadora es ofrecer la posibilidad de que el estudiante realice un trabajo en el que compare, por ejemplo, los tres primeros capítulos de cada una. El lector más capaz, más motivado, con mayor capacidad de esfuerzo y con más tiempo, seguramente leerá la obra original; otros lectores, quizás menos motivados, menos audaces o con menos destrezas lectoras, optarán por

8 "La carpeta de trabajos o portafolio (Portfolio), cada vez más utilizado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, constituye una técnica que permite, en primer lugar, averiguar cómo el aprendiz adquiere la lengua, así como extraer información de los errores e indagar acerca de las estrategias empleadas. Contribuye, asimismo, a afianzar la autonomía del aprendiz y le facilita llevar a cabo su propia autoevaluación. Un ejemplo es el Portafolio de la lengua europeo (European Language Portfolio) que consta de tres componentes obligatorios: 1. un pasaporte lingüístico, en el que se debe hacer constar una visión general de la identidad lingüística de su dueño, de su experiencia de aprendizaje de la lengua y de su aprovechamiento, así como una autoevaluación de su habilidad lingüística en la segunda lengua. 2. una biografía lingüística, que incluirá información del proceso de aprendizaje del poseedor del pasaporte, y le permitirá definir sus objetivos de aprendizaje, revisar su progreso, registrar el aprendizaje significativo y las experiencias interculturales, así como reflexionar sobre diversos aspectos del aprendizaje y el uso de la lengua.3. un dossier, que consiste en reunir ejemplos del trabajo del aprendiz en la segunda lengua". (Puig, Fuensanta, 2008: 16).

versiones que les parezcan más accesibles, de igual modo que lo haría en la lengua materna. Lo que postulamos es que el hecho de que sea el profesor quien ofrezca estas opciones tendrá efectos positivos en el alumno, que no se sentirá "peor lector" si opta por una primera lectura de la obra adaptada; pensamos, también, que si ésta resulta satisfactoria, tal vez el alumno lea algún día la obra original; menos factible parece que la frustración de no haber logrado leer la obra original completa la primer vez le lleve a intentarlo en una nueva ocasión.

Potenciar las destrezas orales es una de las tareas fundamentales que tenemos los profesores nativos en nuestras clases de *espanhol IV*. En nuestra idea de no hacer compartimentos estancos entre las materias que nos ocupan, proponemos a los alumnos las versiones fílmicas de las obras literarias como textos audiovisuales para desarrollar la comprensión oral-visual. Así, en el aula se proyectará *La Regenta* (dirigida por Méndez-Leite), pero también se instará al alumno a buscar otras versiones en la Red, fundamentalmente en la página de RTVE y en YouTube. *El sí de las niñas*, obra teatral de Moratín, que también es lectura obligatoria, también tiene versión televisiva, pues RTVE emitía versiones del teatro clásico. Este material real, en el caso del teatro, es especialmente significativo, pues el texto dramático escrito es pura potencia que sea actualiza y recrea en cada representación; la televisión nos ofrece la posibilidad de acceder a una representación teatral grabada. Sabemos que la comprensión oral debe practicarse con textos reales estas versiones de las obras escritas lo son; por otro lado, la labor de lectura de los textos se facilita si contamos con apoyos audiovisuales. Finalmente, los alumnos practicarán la expresión oral en sesiones de "cine-forum" posteriores a las proyecciones.

Una cuarta cuestión es la de tener en cuenta la posibilidad real que tiene el alumno de acceder a los textos, tanto a las obras literarias como a los estudios sobre dichas obras. En facultades de gran tradición en estudios hispánicos, como la Facultad de Filología y traducción de la Universidad de Vigo o la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago, los estudiantes cuentan con bibliotecas dotadas de grandes fondos bibliográficos; sin embargo, la *Faculdade de Filosofia* de la UCB implantó su titulación *em Estudos Portugueses e Espanhóis* en el año académico 2009-2010 y tiene unos fondos bibliográficos limitados. En conversaciones con Alberto Madrona, profesor de *Literatura espanhola II,* se insistía en la dificultad de comprar libros fuera de España, en que no hay suficientes ejemplares en la biblioteca, en lo difícil que es para los alumnos acceder a la biblioteca, pues estudian en la modalidad post-laboral y terminan sus clases cuando la biblioteca está cerrada, y en que trabajan fundamentalmente con material fotocopiado. Sin embargo, extraña esta situación ya que, una vez examinado el temario de la materia, he podido comprobar que absolutamente todos los textos literarios se encuentran íntegros en la Biblioteca Virtual del Instituto Cervantes (www.cervantesvirtual.com) en versión digital, editable e imprimible. Por

tanto, el alumno no ha de hacer una inversión económica para acceder a las obras; por otro lado, éstas están disponibles desde cualquier lugar del mundo.

Internet es el lugar donde está todo. Pero este todo puede resultar inmenso y abrumador. Una herramienta que puede ser muy útil o que puede sumergirnos en una marea infinita de información que nos ahogue. El alumno debe valerse de Internet como medio para acceder al material que necesitará en sus cursos, sí, pero guiado. No se trata, en absoluto, de ofrecerle todas las soluciones y de anular su esfuerzo, pero sí de darle indicios sobre los que empezar a trabajar, como la página Web de la Biblioteca Virtual Cervantes. Aún con todo, requiere cierto aprendizaje usar esta página con eficacia, por tanto, el alumno sabe por dónde empezar, pero ha de aportar algo, no es un agente pasivo; además, las "competencias digitales" de todos los alumnos, no siempre son altas. En nuestro interés por lograr que cada acción que el alumno lleve a cabo en su proceso de aprendizaje sea rentable al máximo, el alumno, en su diario de aprendizaje, que formaría parte del portfolio común a las dos asignaturas, deberá explicar cómo ha sido su proceso de búsqueda, qué recursos ha encontrado, cómo ha accedido a ellos, qué utilidad les ha encontrado. Como trabajo grupal, común a ambas materias, se les propone crear una web (*Google sites*) de literatura española centrada en algún aspecto concreto del temario.

3. CONCLUSIÓN

Los hipertextos que surgen de las adaptaciones de las obras literarias canonizadas no son productos culturales inferiores. Muy al contrario, ayudan al lector a acercarse por primera vez, creemos que no por última, a obras que, de otro modo, podrían resultar inaccesibles. Este texto puente entre receptor y texto fuente aporta toda la carga cultural del hipotexto, lo cual es altamente enriquecedor para el lector.

Desde el punto de vista del aprendizaje centrado en el alumno, este es quien decide qué tipo de textos leer, hipotextos o hipertextos, sin que su selección esté estigmatizada. El profesor es un facilitador que propone cierto diseño curricular potencial que actualizará el alumno con cada toma de decisión. La idea de vincular materias que se venían tratatando de manera independiente aumenta el rendimiento del esfuerzo invertido por el alumno; por otro lado, las producciones escritas y orales del estudiante que funcionan como indicadores de sus destrezas en la clase de *espanhol,* constituyen nuevos hipertextos que se materializan en un portfolio que servirá de elemento evaluador en las dos disciplinas de las que venimos hablando y que los convierte en autores.

La Biblioteca Virtual Cervantes es, actualmente un fondo bibliográfico que acoge las obras de la mayoría de los autores clásicos españoles. Tener conocimien-

to de su exixtencia y habilidades para la búsqueda de materiales palía cualquier carencia de una biblioteca de centro y posibilita el acceso a los libros de manera gratuita desde cualquier lugar del mundo. Emplear estos recurso virtuales, facilita la labor de docentes y alumnos de manera inestimable, por ellos, difundir y potenciar su uso se hace neceasrio.

Los portfolios constituyen una herramienta de trabajo interdisciplinar que permite una evaluación colavorativa, ya que tanto alumno como profesor participan de ella.

Reconocimientos

A Concha. Maestra. Amiga. Familia.

Ella, Inmaculada Báez Montero, me ha embarcado en esta aventura lusa de la que tanto estoy aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanocio-funcional.htm

Báez Montero, Inmaculada c. y Suárez Rodríguez, Beatriz. P. *Lectura analógica / lectura digital en aprendices de español L2: el "papel" de las lecturas analógicas* en Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE, celebrado en Valladolid del 21 al 24 de septiembre de 2011.

Hernández, María José. *Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera,* (2005) [Consultado en *http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099660b0440d/delpretextoaltexto.pdf* con fecha 3-2-12]

Lerner, Ivonne. *El placer de leer – Lecturas graduadas en el curso de E/LE*. (2001): (Consultado en http://www.ub.es/filhis/culturele/lerner.html con fecha 1-2-12)

Puig, Fuensanta. *La evaluación, un reto* en MONOGRÁFICOS marcoELE, núm. 7, EVALUACIÓN, (2008): 16.

Sotomayor Sáez, Mª Victoria. *Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias*, Revista de Educación, núm. extraordinario 2005 Fecha de entrada: 07-07-2005, (2005): 217-238 [Consultado http://www.oei.es/fomentolectura/literatura_sociedad_educacion_sotomayor.pdf con fecha 5-2-12].

Suárez Rodríguez, Beatriz P. *La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual*. En Actas del XXI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE, Salamanca, (2010): 857-870.