La Lingüística Aplicada a la enseñanza de Literatura en el contexto del Marco

Aurora Biedma Torrecillas
Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

Resumen

En el análisis del discurso de una legua hay que determinar aspectos concretos de cada una de sus modalidades. El discurso literario forma parte del sistema y debe ser enseñado como tal a los estudiantes de una segunda lengua. Tiene unas particularidades específicas a las que podemos acercarnos con dos objetivos desde la Lingüística Aplicada, bien como muestra para transmitir esa lengua, bien como objeto de estudio en sí mismo desde la lengua que se aprende.

El concepto Literatura es tan amplio como los individuos que lo conciben, de ahí que también sea malinterpretado y manipulado desde diferentes puntos de vista.

Si partimos de esta afirmación podríamos caer en la trampa de limitarnos a buscar una definición correcta y, en consecuencia, sería como limitar el lenguaje. Vayamos por partes. Tradicionalmente se ha considerado la Literatura como una forma del lenguaje ajena a la realidad del hablante, de ahí que se la haya venido estudiando desde el punto de vista de la Estilística como si se tratara de un experimento del sistema lingüístico que nada tenía que ver con el sistema de la conversación en un supermercado, por ejemplo. Este aspecto fue extralimitándose a una nueva perspectiva con el enfoque comunicativo, toda vez que se empezó a tener en cuenta el contexto pragmático y, en consecuencia, toda la carga cultural que conlleva. Baste recordar el famoso artículo de Lourdes Miquel[1] donde establecía los tres tipos de cultura: la "Cultura" con mayúscula, la "cultura" con minúscula y la "Kultura" con K. Aunque, bien es verdad, que el rechazo hacia el discurso literario en los inicios del comunicativismo era evidente, no podemos culparlo de ello totalmente ya que venía marcado por el mal enfoque de la estilística y al hecho de considerar la obra literaria como una muestra "elevada" de lengua, por lo que había que abordarla como un modelo de la Cultura con mayúscula y del buen uso del idioma. De ahí que incluso, muchos docentes y especialistas en Filología se decantaran por "ser de lengua o de literatura" como si fueran universos separados.

A lo largo de las últimas décadas, la Lingüística Aplicada ha ido ampliando su campo de investigación y ha llegado al concepto del texto literario como muestra de una lengua igual que cualquier otra forma de discurso, cada cual con sus características (de las que hablaremos más adelante).

Según el Marco en su apartado 4.6 cualquier forma de producción lingüística para ser intercambiada es un texto: "El término *texto* se utiliza para referirse a cualquier frag-

1. Véase el artículo de Miquel (2005: 511-531).

mento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian [...]. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia"[2].

Y clasifica en un listado de 10 tipos de texto orales y 21 escritos las posibilidades textuales de una lengua. Entre ellos y al mismo nivel establece una conversación telefónica y un discurso oficial y un libro de ficción o no ficción y un folleto publicitario.

Dice el Marco: "El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, a su vez, pronunciado o escrito, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua" (MCER, 2002: 95).

Queda, pues, establecido que el Marco considera los textos literarios como una forma más de texto y su transmisión no depende de la competencia literaria sino de la competencia lingüística y cultural general del "usuario" de esa lengua, igual que ocurre con otro tipo de producto textual.

Como cada producto textual, los textos literarios tienen características distintas a otros, sin embargo, también es cierto que abarcan todas las competencias comunicativas de la lengua (las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas). Llegados a este punto, nos vamos a detener en la competencia cultural, recogida con amplitud en el capítulo 6 del Marco. La lengua y la cultura conforman un todo indisoluble desde la teoría de la comunicación, ya que la primera es resultado de la segunda y a su vez vehículo de expresión[3]. El producto textual literario es la manifestación lingüística con mayor número de recursos y abarca el mayor número de elementos culturales desde los que parte para su función estética, bien como reflejo de su cultura o bien para la manipulación de la misma con algún fin particular de la comunicación.

La profesora Acquaroni establece cuatro elementos que apoyan esta idea para mostrar la dimensión del texto literario en la enseñanza de LE:

> El texto literario, en el ámbito de la enseñanza de una LE/L2, y en relación con la cultura meta, puede servir como: 1. Abastecedor de información cultural explícita (historia, autor, obra...), 2. Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita, 3. Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta y 4. Producto o manifiesto cultural en sí mismo (que implica la CI) (2007: 63-64).

Desgraciadamente en los inicios del método comunicativo los planteamientos epistemológicos hacia el estudio de la literatura quedaron muy debilitados a favor de la enseñanza de la lengua en los procesos de comunicación básica. Tal vez debido al abuso que se hizo de este tipo de texto en el método tradicional y desde enfoques muy alejados del tratamiento como expresión de lengua y centrados en la manifestación de una herencia histórica literaria de la lengua que se aprende.

2. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, (2002: 91).
3. Rosana Acquaroni apunta esta idea (2007: 61-62).

Por fortuna, las tendencias actuales están reparando ese error y la literatura empieza a considerarse como una competencia necesaria en el aprendizaje de una lengua. El Marco en el capítulo 4 hace una llamada de atención hacia la actitud de los docentes ante el texto literario y establece que no puede ser una parte superficial de los estudios de lenguas modernas ya que contribuyen a la herencia cultural europea:

> Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de Referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2002: 60).

Así, pues, veamos cómo acercarnos a este mandato del Marco.

El acercamiento al texto literario se puede plantear desde dos enfoques diferentes considerando el objeto de estudio. Es decir, por un lado, utilizar el texto literario como un texto más en la clase de enseñanza de lengua o, utilizarlo como objeto en sí mismo en la clase de literatura en L2. Ambos planteamientos responden al mismo principio de expresión discursiva de una lengua, pero la metodología a seguir debe ser diferente. En el primer caso, muchos de los aspectos definitorios de lo literario quedan sin determinar porque simplemente no es necesario hacerlo. Me gustaría insistir en esta idea toda vez que habría que definir primeramente qué es "lo literario". Como hemos venido diciendo cualquier producto textual es un producto de un conjunto de elementos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, pero lo que varía es la manera de enseñar esos aspectos. La metodología que se emplea en la clase de lengua se centra determinados aspectos de ésta, a saber:

Estrategias discursivas, léxico, recursos gramaticales, contexto dentro del discurso, sentido y destrezas. Y las actividades se centran en la descomposición del texto para llegar a su comprensión lectora lo más cercana posible, según el nivel del alumno (abordaremos este aspecto más adelante).

La empleada en el curriculum de una clase de literatura de L2 se plantea reconstruir el texto considerando además otros aspectos tales como el texto como representación de pensamientos, la escritura creativa como estrategia de lectura[4], las ideas internas del texto, la intencionalidad, la ideología y la visión del mundo desde el contexto histórico, conceptual y personal del autor. Esto supone un paso más allá de la competencia lectora, también interviene la interpretación en la recepción del discurso. De esta forma llegamos a la aplicación de la Lingüística a la recepción de un texto en una lengua en su grado máximo de representatividad[5]. Esa es la diferencia en el enfoque metodológico y lo que ha llevado en muchas ocasiones a la confusión ya que, o bien se ha "utilizado" el texto literario como excusa en la clase de lengua, o bien se ha "limitado" a la mera manifestación cultural e histórica de un movimiento literario ajeno al uso real de la lengua. Se trata, pues, de acercarse al texto literario como otra forma más de discurso

4. Sanz propone utilizar los textos literarios con la triple finalidad de desarrollar las competencias léxico-gramatical, discursiva e intercultural de los estudiantes y, entre otros contenidos que se abordan, apunta este aspecto del discurso literario (2006: 5).
5. Las características de ambos enfoques ya las planteamos Lamolda, M.A y Biedma, A en un taller de presentación en 2003.

que permite al aprendiz sensibilizarse con un campo más amplio de estilos en la nueva lengua y los diferentes momentos en los que se emplean. Leer textos literarios les ayudará a entender y a apreciar múltiples niveles de significado y manipulación de las normas establecidas para conseguirlos, de ahí la necesidad de facilitarles mecanismos de aprendizaje y estrategias apropiadas para la adquisición de la competencia literaria. Hay que enseñarles a leer como apunta Marta Sanz (2006:16):

> Ambas dimensiones —la de la literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia— se retroalimentan y colaboran a fomentar una competencia crítica lectora —tanto del docente, como del discente— que a veces, representa el mayor escollo en la didáctica, entendida en un sentido amplio: sabemos juntar las letras, pero no sabemos leer.

El cambio de perspectiva en los últimos años implica que tanto los docentes como los aprendices deben cambiar y adaptar sus creencias en el aprendizaje. El profesor Richards (1996) distingue dos tipos de conocimiento que influyen en cómo entienden y ponen en práctica los profesores en sus clases, él plantea que establecen por un lado, los contenidos relacionados con la materia objeto de estudio, con el curriculum y cómo pueden ser presentados y, por otro lado, la filosofía personal y subjetiva del docente y a lo que él considera qué es lo mejor. Este último aspecto, pensamos que es el más controvertido ya que muchos de nosotros tendemos a reproducir los papeles que hemos visto en nuestros profesores y, en el caso que nos ocupa, el texto literario siempre nos lo ha presentado como algo determinado y cerrado con una única base de interpretación y como algo fuera de la realidad del alumno. Estas perspectivas pesan en muchos de los diseños curriculares que ha habido hasta ahora.

Las decisiones sobre la planificación se toman tras un proceso de reflexión que varios autores han concretado en preguntas directas tales como[6]:¿Qué quiero que mis alumnos aprendan en esta clase? ¿por qué debo enseñar esta clase? ¿cómo se conecta la clase con lo que mis alumnos ya saben? etc.

El Marco nos ayuda en esta tarea y nos proporciona a su vez una variedad de objetivos de enseñanza y aprendizaje que determinan el diseño curricular y las directrices para elegir las herramientas necesarias[7]:

a) En función del desarrollo de las competencias generales del alumno, esto es, con el conocimiento declarativo del alumno ("el saber"), sus destrezas y habilidades ("el saber hacer"), la personalidad y las actitudes del alumno ("el saber ser") y con la capacidad de aprender.

b) En función de la extensión y la diversificación comunicativa de la lengua, es decir, el componente pragmático, el componente lingüístico y el componente sociolingüístico. En relación a uno de ellos o de todos a la vez.

6. En cuanto a contenidos de diseño curricular véase Richards y Lockhart (1996), en cuanto a selección de materiales sirvan de referencia los cuadros de análisis de materiales literarios que establece Lazar (1993), la reflexión sobre la determinación de los papeles del profesor y el alumno que hace Wright (1989) y sobre el pensamiento en torno a cómo aprender una lengua que analiza C. Ramos (2007). El Marco a su vez también establece las funciones del profesor en el apartado 6.4.2 (2002: 142-143).
7. Véase el capítulo 6 del MCER (2002: 133-136).

c) En función de la mejor actuación en una o más actividades de la lengua específicas, de este modo los objetivos pueden tener relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Sin olvidar que se puede hacer más énfasis en una de estas nociones si es lo que se precisa.

d) En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado (ya sea el ámbito público, el profesional, el educativo o el personal).

e) En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas.

El diseño curricular es, pues, el punto de partida sin el que es imposible abordar la enseñanza de una lengua y los aspectos concretos que deseemos transmitir a los aprendices.

En el caso que nos ocupa en esta comunicación nuestro diseño va a ir dirigido hacia la consecución de la competencia literaria en L2 partiendo del texto literario como agente transmisor de una lengua. Resulta evidente que el peso del discurso literario recae en la estrategia de comprensión lectora, pero no es la única que se tenga que ver implicada en el proceso de descodificación, si bien esta forma de discurso permite una continua mirada e interpretación a pesar de la separación entre el emisor y el receptor, por lo que esta perspectiva ha de estar en las herramientas del diseño curricular.

Hemos tocado varios aspectos hasta ahora que, por falta de tiempo, no podemos desarrollar más detalladamente, sin embargo, consideramos necesario, al menos, mencionarlos para tenerlos presentes en el desarrollo de una propuesta didáctica.

A partir de aquí vamos a plantear ejemplos de propuestas didácticas en los tres niveles base del Marco tomando como partida un mismo producto textual literario. En este punto surge el primer punto controvertido y es el de si un texto puede presentarse en todos los niveles de competencia lingüística. Nosotros creemos que al igual que un aprendiz se enfrenta a un producto textual "auténtico" hablado o escrito en cualquier otro contexto de la realidad de una lengua meta, también debe enfrentarse al texto literario *auténtico*. Permítannos detenernos un momento para hacer un comentario sobre las adaptaciones de textos. En la clase de literatura con una L2 somos partidarios de utilizar siempre textos "originales" ya que los adaptados dejarían de tener su función completa y tendríamos otro tipo de texto. Hay que desacralizar los textos literarios y la vez mirarlos desde una perspectiva respetuosa, ya que una obra literaria es un documento con una finalidad determinada y distinta de otro tipo de texto, por lo que no se debe emplear un "sucedáneo" para suplantarlo. (No olvidemos que estamos en la adquisición de la competencia literaria a través de los textos literarios de una lengua y no en la adquisición de la lengua a través de otro tipo de producto textual cualquiera, en cuyo caso el texto adaptado podría ser utilizado como muestra de esa lengua ya que no hay necesidad de alcanzar con él objetivos mayores). Se trata, pues, de reflexionar sobre el texto desde tareas que trabajen las competencias lingüísticas, socioculturales, pragmáticas y literarias para llegar a interpretar los mensajes tanto explícitos como implícitos

de este tipo de discurso. Por lo tanto, al igual que otro producto textual, los objetivos, la metodología y las tareas son los que deben adaptarse al nivel y no el texto como muestra de lengua "auténtica". A este respecto el Marco en el capítulo 7 reconoce la necesidad de adaptación de tareas según el nivel de competencia lingüística requerido (2006: 156-157):

> las *tareas de comprensión* se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (input) para todos los alumnos, pero, a su vez, se pueden prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido) [...] En el caso de las *tareas de interacción y de expresión*, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

Y buscar las *estrategias de comprensión* que son según el MCER (2002:74): ("...las que suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran *esquemas apropiados*.")

Estos esquemas establecen la organización y el contenido de lo que va a suceder en el proceso de comprensión, es lo que el Marco llama *Encuadre*. Durante el proceso se establecen las claves identificadas en el contexto total (tanto el lingüístico como el no lingüístico) así como las expectativas establecidas en para ese contexto y la hipótesis sobre la intención comunicativa del texto. Poco a poco se van llenando vacíos que surgen en este proceso y se deduce la importancia del mensaje y sus partes constituyentes (es lo que se llama *Inferencia*). Estos vacíos pueden haberse causado por varios motivos, como las restricciones lingüísticas, las condiciones de recepción, la ausencia o exceso de conocimientos, familiaridad, etc. La forma en la que se está interpretando el esquema en funcionamiento nos evalúa la viabilidad del esquema inicial (la llamada *Comprobación de hipótesis*). Añade el Marco que si se observa algún desajuste hay que iniciar el proceso planteando un encuadre alternativo (la R*evisión de hipótesis*). En otras palabras, lo que sería la Planificación de la forma de comprensión, la Ejecución, la Evaluación y la Corrección para un mayor desarrollo de la estrategia.

Esta es la tabla que establece el Marco para los diferentes niveles y en la que nos vamos a basar para desarrollar nuestras tareas con el fin de conseguir la compresión del producto textual literario en los diferentes niveles.

	Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)
C2	Como C1
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.

B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

Hemos llegado al momento clave para nuestra muestra de una propuesta de explotación en una clase de literatura en L2. El primer punto que nos asalta es el de la elección del texto. Para ello hay que tener en cuenta cuestiones básicas:

1. *Tipo de curso:* Partimos de tres posibilidades: por un lado, si partimos de un curriculum (programa) predeterminado que nos obliga a atenernos a una determinada cronología, movimiento, género o índice de autores u obras (dependiendo de la forma en que se establezca ese curriculum para el curso completo), pero con libertad o no para cambiar el syllabus ; por otro lado, si se trata de una secuencia de clases centrada en un aspecto concreto de un género, movimiento, autor, época o estilo; y, por último, si nos vemos obligados a trabajar con textos predeterminados sin ninguna posibilidad de cambio establecido en un curriculum cerrado y no elegido por el propio profesor (en este caso no vamos a comentar nada ya que cualquier objeción sería ociosa al tratarse de un texto impuesto).
2. *Perfil de los estudiantes* al que va dirigido el texto: edad, intereses, motivos para estar en esa clase, el trasfondo cultural o étnico, la nacionalidad, la experiencia de los estudiantes en la lectura de textos literarios, competencia literaria, competencia lingüística, nivel emocional y madurez intelectual de los estudiantes, uniformidad del grupo de destino y grado de aceptación de ese producto textual.
3. Trabajamos con un *texto completo* o con un *fragmento:* según las exigencias del curriculum y la oportunidad de una forma u otra.
4. Análisis de las posibles formas de *explotación didáctica* del texto, de la adecuación al syllabus, el registro de lengua empleado y la viabilidad del mismo[8].
5. Anticiparnos a los *posibles problemas* con los que se pueden enfrentar nuestros alumnos ante un texto determinado (relato corto, novela, poema u obra dramática).

8. Lazar establece unas tablas con preguntas a las que responder previamente a la elección del texto objeto de explotación basadas en Objetivos y organización, Materiales y actividades, Instrucciones y diseño, Recursos complementarios y Oportunidad para la clase (1993: 59-60).

Para el caso que nos ocupa en esta comunicación consideramos adecuada la elección de un relato corto para presentar nuestras propuestas de explotación. Las ventajas y desventajas que nos pueden surgir con nuestros alumnos al enfrentarse a este tipo de textos son varias y ampliables según los docentes y los propios alumnos, a saber:

Desventajas[9]	**Ventajas**
1. Estrategias de lectura inadecuadas: tendencia a enfocar cada palabra y no el contexto general. 2. Hacer interpretaciones: tendencia a hacer interpretaciones propias y ambiguas. 3. Reduce la motivación: posible contenido no interesante, brevedad en la muestra de lengua y posible falta de implicación en el tema. 4. No entender el trasfondo cultural de la historia. 5. Falta de apreciación del estilo. 6. Comprensión deficitaria en: el seguimiento del tema, en los personajes, en el vocabulario y en el papel del narrador. 7. Ausencia de recursos alternativos en una continuación de lectura posterior en un texto más amplio. 8. ...	1. La brevedad del discurso. 2. La elección de palabras clave. 3. Explotación y presentación de léxico preciso. 4. Personajes definidos y breves. 5. Posibilidades amplias de explotación didáctica basada en el trasfondo cultural. 6. Diferentes posibilidades de interpretación. 7. Posible explotación en un periodo de tiempo breve (una clase). 8. Juego con los diferentes párrafos en una única secuencia didáctica. 9. ...

Dada la brevedad de esta comunicación no podemos presentar aquí una explotación concreta del texto en una secuencia didáctica cerrada completa y además no tenemos un grupo meta definido y quedaría sólo la opción de mostrar un ejemplo determinado, por ello preferimos definir tipos de tareas en tres bloques anotando los perfiles posibles de los alumnos en los tres macroniveles del Marco (A, B y C):

1. Tareas de prelectura: Estas tareas se pueden desarrollar desde varias perspectivas:
   a) Ayudar a los estudiantes partiendo de sus conocimientos lingüísticos y culturales.
   b) Provocar el interés de los estudiantes en el contenido del texto.
   c) Empezar a presentar el léxico.
2. Tareas durante la lectura: Deben ir orientadas a:
   a) Ayudar a los estudiantes a entender el argumento.
   b) Ayudar a los estudiantes a entender a los personajes.
   c) Ayudar a los estudiantes ante la dificultad del vocabulario.
   d) Ayudar a los estudiantes en el aspecto lingüístico y de estilo.
3. Tareas de poslectura: Actividades encaminadas a:
   a) Interpretación del tema principal del texto.
   b) Ayudar a los estudiantes a interpretar el punto de vista del narrador.
   c) Actividades que permitan realizar productos textuales escritos.
   d) Actividades que permitan realizar productos textuales orales (discusiones, negociaciones, etc.)[10].

9. Algunos de estos problemas están recopilados por Lazar (1993: 76) tomados de la opinión de un grupo de profesores.
10. Esta descripción esquemática de propuesta de modelos de actividades está tomada de la realizada por . Lazar (1993: 84-86).

Todas partiendo del concepto, ya reiterado en esta comunicación, de que estamos trabajando con un producto textual de una L2, por lo que el elemento lingüístico es la base de la que se parte para el diseño de la secuencia didáctica completa.

En el caso que nos ocupa, el texto elegido es un relato breve del autor contemporáneo hispano-argentino Andrés Neuman y es el siguiente[11]:

REBOBINANDO

Pues entonces no quiero verte más, le gritó a ella, haciendo ademán de abandonar la mesa. Sin embargo, continuó sentada, mientras él sostenía una sonrisa demasiado socarrona como para resultar tierna. Acababa de encender un cigarrillo. Él le dijo: lo siento, Laura, pero yo seré siempre un hombre libre, sobre todo por las noches. Eres un cabrón, contestó Laura, ¿cómo puedes venir aquí y hablar conmigo con esa tranquilidad sin que se te caiga la cara de vergüenza? El camarero se retiró. Jorge pidió otro café solo. Ella no decía nada. Tenía delante una taza vacía con una cucharilla pegajosa sobre el plato. Dentro de la taza se veía una espuma sucia, color tierra. Hola, mi amor, saludó Jorge. Laura bebía su cortado, absorta en algún punto indefinido entre las mesas, un punto demasiado cercano como para levantar la vista y ver llegar a Jorge, pero a la vez demasiado lejano de sí misma como para no haber intuido que él se acercaba. Estaba hermosa y destruida, un poco menos rubia por la tristeza. Al principio, él había dado varios pasos decididos, como siempre que se encontraba con ella y llegaba tarde. De pronto, entonces, mientras entraba en aquel café, vio a Laura y una silla vacía enfrente, lo mismo que dos seres solitarios que conversan en voz baja.

Andrés Neuman
El último minuto, 2001

Tareas de prelectura
Nivel A

Basadas en los descriptores del Marco para los niveles A1 y A2 para las estrategias de interacción para *Colaborar y alcanzar un objetivo*[12]

Propuesta:
Actividad 1.

a) Busca a lo largo del texto 10 palabras que has entendido. Pregunta a tu compañero las palabras que ha entendido él. Luego tenéis que explicar juntos el sentido de la frase donde está cada palabra. Sigue el ejemplo[13].

Tú		**Tu compañero**	
Palabra	**Significado**	**Palabra**	**Significado**
Camarero	Una persona que trabaja en un bar.		

11. Hemos marcado las partes del texto que son competencia de cada nivel (desde el punto de vista léxico, gramatical, funcional y pragmático), a saber: En verde (Nivel A), en rojo (Nivel B) y en negro (Nivel C). Se entiende que cada nivel implica al anterior.
12. MCER (2002: 78-79).
13. Siguiendo a Ellis (2003: 97), la efectividad de una tarea depende de si se presenta como interactiva o no. Por lo que hay que procurar una dinámica lo más comunicativa posible para reforzar el éxito en la tarea, el estilo de aprendizaje y la creación de productos textuales naturales con la interacción de los alumnos entre sí.

b) Vamos a hacer una frase nueva con cada una de las palabras de antes y así podéis escribir vuestro relato[14].

Frase 1: El **camarero** me trae un café en el bar.

Frase2: _____

Tareas durante la lectura
Nivel B

Según los descriptores del Marco para los niveles B1 y B2 para las estrategias de interacción para *Colaborar y alcanzar un objetivo*.

Propuesta:
Actividad 2:

a) ¿Cuántos personajes crees que hay que el relato? ¿Quiénes son?

_____

b) ¿Podrías enumerar las acciones de cada uno en la siguiente tabla?:

Personaje 1: ----------	**Personaje 2:** ----------	**Personaje 3:** ----------

c) ¿Crees que están en orden cronológico? Si no es así intenta ordenar las acciones.

d) ¿Cómo se describe a los personajes protagonistas? Indica las descripciones que creas positivas y las negativas.

LAURA

+	-

JORGE

+	-

14. El Marco en el Capítulo 7.2 sobre las competencias en la realización de las tareas establece que: "se puede facilitar la tarea mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o definición del objeto de la tarea, proporcionando elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea" (2002: 156-157).

e) Ahora comparte tu listado con tu compañero y discutid si no estáis de acuerdo, tal vez os ayudáis a entender mejor. ¿Cómo podríais definir a estas personas según vosotros?¿Cómo las presentaríais a alguien que no las conoce?

Tareas de poslectura
Nivel C

Según los descriptores del Marco para los niveles C1 y C2 para las estrategias de interacción para **Colaborar y alcanzar un objetivo** que se definen igual que para el nivel B.

Propuesta:
Actividad 3:

a) Busca a dos compañeros más y elegid 10 frases, expresiones o palabras que consideráis que aportan un sentido específico y determinante al contenido de la narración.

1---------- 2----------
3---------- 4----------
5---------- 6----------
7---------- 8----------
9---------- 10----------

b) Ahora vamos a rebobinar nosotros: buscad alternativas que impliquen lo contrario a las frases o expresiones seleccionadas en la actividad anterior, incluido el título, y componed con ellas un relato breve que las incluya, pero debéis cumplir unas reglas:

1. No podéis emplear los verbos SER, ESTAR, HABER ni TENER.
2. No podéis repetir ninguna palabra o frase de las que habéis marcado como clave en la actividad anterior.
3. No debéis usar los artículos EL, LA, UN ni UNA.
4. ¡Ah! Debe ser contado en pasado.
5. Debéis organizar el relato lineal en orden cronológico, así tal vez conseguís "rebobinar" completamente el relato de Andrés Neuman.

Título:

Bibliografía

ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.

BIEDMA, A. (2007): «¿Cómo intergrar la literatura en el contexto de segunda lengua?», *Boletín Millares Carlo*, 26, 241- 260.

BIEDMA, A. y A. LAMOLDA (2003): «Un texto no es un pretexto», [en líinea], http://www.encuentropractico.com/talleres-2003.html

CARTER, R. y J. McRAE (eds.) (1999): *Language, Literature y the Learner*, London: Longman.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, [en línea], http.//cvc.cervantes.es/obref/marco

ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: OUP.

GONZÁLEZ, C. y D. MADRID (eds.) (2005): *Estrategias e innovación en la didáctica de la lengua y la literatura*, Granada: Universidad de Granada.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.

LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: CUP.

MIQUEL, L. (2005): «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 511-531.

NEUMAN, A. (2001): *El último minuto*, Madrid, Páginas de espuma.

NUNAN, D. y C. LAMB (1996): *The Self-Directed Teacher (Managing the Learning Process)*, Cambridge: CUP.

ODLIN, T. (1989): *Language Transfer*, Cambridge: CUP.

RAMOS, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, ASELE, monografías 10.

RICHARDS J.C. y C. LOCKHART (1996): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: CUP.

SANZ, M. (2000): «La Literatura en el aula de ELE», *Frecuencia L*, 14, 24-27.

SANZ, M. (2006): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59, 5-23.

UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*, Cambridge: CUP.

VV.AA (2008): *Textos literarios y contextos escolares*, Barcelona: Graó.

VV.AA (2013): *Curso de Literatura española moderna*, Madrid: Edinumen.

WAJNRYB, R. (1992): *Classroom Observation Tasks*, Cambridge: CUP.

WRIGHT, A. (1989): *Pictures for Language Learning*, Cambridge: CUP.