El desarrollo de la expresión escrita y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nivel C1-C2: Una propuesta didáctica con base en textos literarios

Virginia Marín Marín
Universidad de Navarra

Esta propuesta surge de la necesidad de incluir la expresión escrita como una destreza integrada con el resto de componentes (culturales, gramaticales, léxicos, etc.) que configuran el curso de español como lengua extranjera en los niveles C1-C2. Por lo general, el alumno de nivel superior se enfrenta a textos muy farragosos, en lo que respecta a la enseñanza de la literatura, lo que resulta en un aprendizaje poco significativo que no deja entrever las posibilidades de explotación didáctica con que cuenta el docente de español en la narrativa. Debemos ser conscientes de que el desarrollo de la expresión escrita y de las correspondientes estrategias de aprendizaje de los alumnos de nivel avanzado supone un reto para el profesor de español como lengua extranjera en un curso de español general en el ámbito universitario. El nivel de dominio de la lengua es cada vez más eficaz, si bien es cierto que no siempre se cuenta con el tiempo necesario para abordar cuestiones que también resultan clave para el alcance de una competencia comunicativa e intercultural en este estadio avanzado del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea del docente en este caso es facilitar la labor del estudiante a través de una selección de textos correcta y adecuada a las características y a las necesidades del aprendiz.

1. La expresión escrita en ELE

El largo recorrido que acompaña a la investigación del español como lengua extranjera ha permitido, entre otros logros, que la competencia lingüística deje de representar un estudio marginal y que a su vez la competencia comunicativa reciba un acertado protagonismo. Ésta recoge tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Es en esta parcela de investigación donde la destreza escrita alcanza una importancia decisiva, en la que la forma y el uso asumen, además, un papel fundamental. Urge destacar una y otra ya que el alumnado en el que se asienta la propuesta que incluye este trabajo conoce las normas gramaticales y ha adquirido un buen bagaje léxico, sin embargo, desconoce cómo aplicar estos contenidos en la producción de un texto escrito.

La escritura, al igual que la oralidad, presenta una serie de propiedades que permiten describirla como una destreza imprescindible en la correcta adquisición de una segunda lengua. Los expertos coinciden a la hora de señalar las facetas que deberá dominar el discente en su proceso de aprendizaje. Según Cassany (2005:21), al margen de su vinculación con la destreza oral, los rasgos gramaticales y discursivos de los escritos más frecuentes (cartas, informes, exámenes, etc.) se suelen agrupar bajo conceptos de

adecuación, coherencia, corrección, variación o similares. Las ciencias del lenguaje han analizado estos conceptos e ilustran con detalle los diferentes elementos gramaticales, léxicos o discursivos que debe dominar un redactor para lograr la producción de textos de manera competente. El investigador sostiene además que el aprendiz de ELE que aspire a componer textos escritos con éxito y eficacia, deberá aprender a utilizar el lenguaje de manera diferente al modo como lo usa en las experiencias previas de conversación que ya posee, en su lengua materna o en la l2 que está aprendiendo.

La meta que queremos conseguir con los estudiantes de nivel avanzado es conseguir que adquieran autonomía en su aprendizaje para superar con éxito sus interacciones comunicativas. Al hilo de este discurso, conviene reparar en la barrera comunicativa que implica una selección de textos inadecuada, de modo que hemos establecido como objetivo primordial ofrecer al alumno un corpus textual que no se aleje del uso y que conecta con los intereses lingüísticos y culturales del aprendiz. En consecuencia, lograremos que el aprendiz se exprese con seguridad, completa autonomía y, sobretodo, con adecuación, para poder superar así su bloqueo lingüístico inicial. La tarea del docente en este caso es facilitar la adquisición a este respecto de una serie de estrategias de aprendizaje y comunicación.

2. El nivel avanzado de ELE

El nivel C1-C2 de ELE presenta una problemática muy definida. Con frecuencia, el docente cae en el uso excesivo de textos literarios tratados de forma poco significativa. Las actividades que permiten al alumno profundizar en este material se reducen a la mera traducción, lo que empuja al estudiante a la realización automática de ejercicios sin una reflexión que respalde su actividad. Además, en numerosas ocasiones se cae en las discusiones lingüísticas, convirtiendo así el curso en sesiones dirigidas a filólogos. Por otro lado, no hay que olvidar que aquellos cursos que tratan de potenciar la literatura son muchas veces monográficos y no parece que se persiga el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Esta metodología errónea margina el potencial didáctico de la literatura y frustra al discente. Así pues, y alcanzada esta conclusión, urge recordar que la literatura puede ser un vehículo para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. No se debe olvidar que lengua y cultura van de la mano.

Este trabajo se asienta sobre la concepción de la destreza escrita como un gran proceso. La perspectiva desde la que se parte es un marco que envuelve todo cuanto implica un discurso escrito, un listado de elementos imprescindibles y cruciales en el proceso de adquisición de las características propias de la expresión escrita y sus estrategias pragmáticas correspondientes. En primer lugar, conviene destacar la importancia que desempeña el contexto, caracterizado por el entorno o el espacio físico donde se desarrolla la actividad, y que condiciona todo el proceso. Este viene marcado por una lengua y una cultura metas, en este caso, el español, pero también por una heterogeneidad lingüística cultural aportada por los alumnos. Es preciso recordar que cuando enseñamos una lengua esta va inserta en una cultura, de manera que ambos factores van de la mano cuando abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza escrita. Estoy convencida de que el mero conocimiento lingüístico no es suficiente, también hay que

adquirir la manera particular con la que los hablantes nativos actúan e intervienen con esa lengua en la realidad. Por ello se resalta la necesidad de ser competente no solo lingüísticamente sino también comunicativamente (lo cual implica adquirir unos conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) y culturalmente.

La lengua y la cultura que se hallan en el seno de este proceso son las que asimilará un alumnado meta que presenta unas características individuales y afectivas determinadas. La heterogeneidad u homogeneidad de los hablantes aprendices influirá en el modo en el que se desarrolle este proceso, asimismo determinará la metodología del profesor y condicionará el modo de encauzar sus sesiones. El alumnado de nivel avanzado que vamos a formar se encuentra dentro de este proceso, y no hay que olvidar que ellos presentan unos intereses y unas necesidades comunicativas que habrá que atender y satisfacer en todo momento dentro del aula. El profesor debe contemplar al alumno como el protagonista de su trabajo formativo y dotarle de los recursos y las herramientas necesarias.

El marco descrito rodea el espacio en el que tiene lugar cualquier actividad relacionada con esta destreza. La expresión escrita implica una bidireccionalidad en un contexto compartido y en una situación bajo la influencia de diversos factores que hay que cuidar para resolver con éxito el trabajo que se le pida al estudiante. Así pues, esta actividad requiere un doble ejercicio de lectura y escritura. El canal a través del que se va a desarrollar la escritura son los textos literarios escogidos previamente por el profesor. En cuanto a los alumnos, deben responder con coherencia y adecuación, y sus discursos deben presentar asimismo una determinada coherencia. Además, el estudiante ha de disponer de unos conocimientos léxicos, gramaticales y culturales para que la actividad se resuelva de manera exitosa. Finalmente, y unidas a la importancia del cuidado de estos elementos conversacionales, se encuentran las habilidades pragmáticas y las estrategias de aprendizaje (estrategias interpretativas de observación, contraste y reflexión) y de comunicación que los estudiantes ponen en marcha para expresarse por escrito.

2.1. Evolución en el tratamiento de la destreza: El papel de la Literatura

Un repaso a los manuales de ELE publicados recientemente basta para tomar conciencia de la evolución que ha experimentado el tratamiento de la destreza escrita en la didáctica de las lenguas. Conscientes de la importancia que presenta la destreza escrita en el aprendizaje de una L2 o LE, en los enfoques comunicativos ya se crean asignaturas completamente centradas en los intereses y necesidades del estudiante para favorecer un tratamiento profundo de esta destreza lingüística productiva. Los métodos tradicionales focalizaban la enseñanza del español como lengua extranjera en la gramática, y formaban al alumno en la destreza escrita a través de la reproducción automática de pequeñas estructuras y mediante traducciones de textos alejados del uso. Esto repercutía en que el estudiante al finalizar sus estudios y encontrarse en un contexto comunicativo en el que tuviera que interpretar un texto o reflexionar sobre él, no supiera cómo hacerlo. Sin embargo, estudios posteriores incluyeron la destreza escrita como medio clave para alcanzar la competencia comunicativa y, en la actualidad, ha pasado a concedérsele un protagonismo más justo. Así pues, se puede sostener que ya se han superado

los enfoques tradicionales en los que la destreza escrita constituía un ámbito en el que el alumno se sentía bloqueado.

Un ejercicio comparativo entre los enfoques tradicionales y los más actuales permite continuar extrayendo diferencias significativas. Mientras que en los métodos más clásicos la destreza escrita no aparecía integrada en los contenidos que se inculcaban al alumno, en la actualidad, sin embargo, aparece tratada de forma integrada. Se produce asimismo una integración de contenidos significativos al partir de la idea fundamental de que todas las destrezas son fundamentales para adquirir una competencia comunicativa y escrita competente. Asimismo, en las anteriores metodologías la competencia lingüística se trabajaba sobre el papel. El enfoque tradicional concebía la escritura como un fin en sí misma, sin embargo, los nuevos estudios la integran como una escritura en proceso. Conviene destacar también que en los enfoques más antiguos el estudiante no estaba familiarizado con las estrategias de aprendizaje y comunicación, ya que el profesor no planteaba la asignatura de manera que el aprendiz tuviera que ser autónomo a la hora de elaborar textos, y ello le arrastraba al bloqueo en sus discursos escritos, el alumno no era autónomo. No obstante, en la metodología actual, el aprendiz domina las estrategias porque las activa en cada situación comunicativa, lo cual le convierte en un escritor autónomo, en agente social regulador de su aprendizaje dentro de un contexto sociocultural, académico o profesional específico.

Si bien es cierto que se han logrado notables avances en el tratamiento didáctico de la destreza escrita en el aula de ELE, existe una vía de investigación que se resiste todavía y es aquella atinente a la evaluación de este componente. A este interrogante se suma uno más; el del papel que asume la literatura en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al respecto, Stembert (1999) hablaba de controversia. Y es que a lo largo de la historia los textos literarios han pasado desde un estado de hegemonía en los enfoques tradicionales –recordemos el acercamiento a las lecturas a través de la simple y ardua traducción-, hasta una situación de olvido en los métodos comunicativos, respaldando su desaparición con argumentos que hablaban de la dificultad del texto y de su incapacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana que pudieran servir de modelo para el aprendiz de lengua extranjera. Asimismo, este olvido en el que progresivamente fue cayendo la literatura ha sido justificado con la idea de que los estudiantes no nativos presentan intereses académicos muy alejados de los literarios. Sin embargo, y como muy bien sostiene Sanz Pastor, "precisamente, la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo, principalmente para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental" (123).

Los docentes, programadores de curso y encargados del diseño del material de trabajo fueron tomando conciencia de la riqueza y eficacia de los textos literarios para la enseñanza de lenguas extranjeras, y de esta manera hemos podido asistir en los últimos años a una rehabilitación de la literatura en las aulas. Por un lado, la literatura se plantea como vehículo para el aprendizaje del léxico, la gramática y la cultura. Por el otro, estos textos representan una fuente de herramientas retóricas al servicio del diseño didáctico.

2.2. Materiales didácticos: Manuales y cuadernos específicos

Una mirada discreta hacia los programas de ELE de las distintas universidades nos permite señalar una asignatura de redacción que en la mayoría de los casos figura de manera aislada. Unida a la importancia que asume la escritura en este ámbito, interesa reparar en cómo se enseña la destreza escrita y la literatura en los manuales. Lo que ofrezco a continuación es una selección representativa de cinco materiales didácticos de ELE (*Español 2000*, *Abanico* y *El ventilador*, *Ejercicios de escritura, nivel avanzado*, *Nuevo Prisma C1 y C2*, y *Vitamina C*) intentando abarcar las últimas décadas. Todo ello redunda en que los alumnos conciben la expresión escrita como un compartimento estanco, y no la contemplan como el momento de integrar todo lo aprendido.

1. *Español 2000* (1987)

Sánchez Lobato y García Fernández elaboran un excelente manual sobre la gramática española, sin embargo, descuidan el tratamiento de la expresión escrita. La destreza que nos importa es trabajada a modo de recapitulación a través de actividades mecánicas y alejadas del uso. Destaca la nula conciliación entre las dimensiones de la lengua que está aprendiendo el hablante extranjero. Además, el apartado dedicado a la evaluación elude la escritura, por lo que el alumno no nativo es examinado de algunas de las habilidades que configuran el español, pero no de todas ellas. Finalmente, cabe destacar el olvido en el que se sitúa lo concerniente a la Literatura.

2. *Abanico* (1995) y *El ventilador* (2006)

Abanico y *El ventilador* incorporan en el esqueleto de su programación las destrezas de oralidad y escritura. Mientras que en el primer manual alude a ellas de manera directa, en 2016 figuran bajo los nombres de "Saber hablar" y "Saber hacer". Ambas son ofrecidas al estudiante de manera independiente. En lo que respecta a la expresión escrita, *Abanico* propone formar al alumno en esta destreza a través de ejercicios gramaticales poco reales y mediante la reproducción automática de estructuras. Si bien es cierto que en 2006 el panel de ejercicios se ha visto mejorado a través de propuestas más reales, la escritura continúa representando una destreza aislada y marginada del resto de contenidos lingüísticos. Del mismo modo, los contenidos literarios ofrecidos en *Abanico* bajo el epígrafe "Algo de literatura", constituyen una parcela estanca y desligada de las otras propiedades y destrezas. La literatura termina por descuidarse hasta desaparecer en la propuesta que acompaña a *El ventilador*.

3. *Ejercicios de escritura (nivel avanzado)* (2001)

Álvarez Martínez crea en 2001 este manual para invitar al alumno a familiarizarse con una selecta tipología de textos. El libro recoge una primera parte centrada en los discursos comunicativos, entre los que se encuentran aquellos textos más frecuentes en la vida diaria; por un lado, los que acontecen en el espacio público (formularios, impresos de solicitud, facturas, anuncios) y por el otro, los relacionados con el ámbito académico (currículum vítae, instancia, carta); y los textos expositivos. La segunda

parte del libro, "Textos creativos", integra las redacciones descriptivas y las narrativas. Se trata de una recopilación de textos reales que permiten al aprendiz trabajar con contenidos literarios y fortalecer sus conocimientos léxico-gramaticales. Sin embargo, se obvia el marco histórico-cultural, elemento fundamental para enriquecer la formación y el aprendizaje del hablante, y que, por otro lado –no lo olvidemos- satisface sus inquietudes e intereses. Por su parte, en aquellas aulas en las que el alumnado trabaje con este material, la destreza escrita representa un área olvidada.

4. *Nuevo Prisma C1* (2011) y *Nuevo Prisma C2* (2012)

Durante el espacio de un año, un manual y otro han mantenido muchas de las características sobre las que se fundamenta su propuesta didáctica. En primer lugar, la escritura y la literatura se presentan en un nivel y en otro como áreas independientes. De esta forma, la literatura no aparece integrada en las demás áreas de aprendizaje por lo que el discente asume estos contenidos como elementos aislados de la lengua que están aprendiendo. Sin bien es cierto que en *Nuevo Prisma C1* el tratamiento que reciben los textos literarios es anecdótico, la selección es adecuada a los fines culturales que se persiguen. Por último, uno de los aspectos que merecen ser destacados de forma muy positiva es la baraja de actividades que se plantean para enriquecer la expresión escrita. A través de estos ejercicios queda rentabilizado el desarrollo de estrategias comunicativas y de composición de textos.

5. *Vitamina C1* (2016)

Llama la atención alguna de las palabras con las que comienza este manual, el cual mientras contribuye a subsanar algunas de las carencias que han arrastrado y consolidado los anteriores materiales, no logra satisfacer del todo la dimensión de la Literatura. *Vitamina C1* se presenta como un "manual motivador". El libro integra un repertorio muy rico de reproducciones escritas, en su mayoría periodísticas, sin embargo, este corpus no logra diferenciarse de los anteriores manuales, los cuales nutren el tratamiento de la expresión escrita a través de discursos periodísticos. Por su parte, centrándonos ahora en los contenidos literarios, esta parcela no presenta un tratamiento significativo. Es cierto que se le dedica un espacio más amplio que el recibido en otros manuales, y que las actividades que se le piden al alumno revitalizan la vaguedad y superficialidad con la que aquellos otros trabajaban la literatura. Esta nueva propuesta propicia, a través del texto literario, el desarrollo de la comprensión lectora y enriquece su aprendizaje con cuestiones estéticas y literarias como "el realismo mágico", movimiento en el que se asientan los textos escogidos. Asimismo, el manual incluye un audio a partir del cual el estudiante recibe nociones más precisas sobre el estilo literario que caracteriza a esos textos. No obstante, son eludidos el contexto y la sensibilidad cultural de la época, elementos fundamentales para entender tanto el texto como el estilo que caracteriza uno y otro discurso.

3. Propuesta didáctica: trabajo integrado

Esta propuesta se enmarca en un contexto panhispánico, al utilizar como base una selección de cinco textos de diferentes autoras del mundo hispano (Ana María Matute,

Carmen Martín Gaite, Carmen Laforet, Isabel Allende y Alfonsina Storni). A través de algunos extractos de sus obras el docente puede traer al aula la realidad de uso de la lengua en sus diferentes variedades geográficas y trabajar una serie de contenidos históricos y culturales, al tiempo que se refuerzan las estrategias de composición de textos y discursos, los alumnos aprenden a aprender, a hacer cosas con la lengua meta, esto es, se acercan a contenidos de distinta índole y consolidan sus destrezas lingüísticas.

Asimismo, se trata de una propuesta que persigue la integración de la expresión escrita y la literatura. A través de ella pretendemos aunar todos los elementos con los que se encontrará el alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua. Hace unos años, en los textos que se ofrecían al grupo estudiantil, la historia quedaba desdibujada. Nuestro corpus pretende ser una selección de píldoras históricas y culturales para que el discente entienda el contexto social, cultural e histórico del país en el que se habla la lengua meta de su aprendizaje. De esta manera, queremos integrar la historia, la cultura, la gramática, el léxico, el desarrollo de la competencia intercultural, la pragmática, los diferentes modelos textuales, la adecuación al estilo y al registro. Todo ello será ofrecido al alumno a través de muestras reales. Por lo tanto, se parte de la expresión escrita como vehículo para reforzar el trabajo integrado de los contenidos y las destrezas. Urge recordar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) establece como referente básico, para la articulación de las líneas generales de la didáctica de lenguas extranjeras, el de un perfil de estudiante que sea, al mismo tiempo, hablante instrumental, agente social y mediador intercultural. Así, nuestro propósito es que comunicación, literatura, expresión escrita y cultura vayan de la mano.

El corpus textual diseñado sostiene el pensamiento de que en el nivel avanzado conviene ser ambicioso y complementar lecturas graduadas con las basadas en textos reales. Por otro lado, el fondo histórico es imprescindible en la amplia mayoría de las novelas españolas de posguerra. En este periodo, el contexto representa un elemento cultural y sociológico indiscutible para acercar al lector a la sensibilidad del país en el que se asienta la narración. Es por ello que los textos escogidos de las autoras españolas pertenecen a esta etapa histórica. El mismo argumento acompaña a las obras de las dos escritoras restantes.

El material con el que trabajará el alumno presenta autoría femenina. La razón por la que se ha escogido en su totalidad a escritoras está relacionada de manera inmediata con la sencillez y claridad de su prosa. De esta manera, el estudiante podrá acercarse sin complicación al texto y trabajar con él.

A continuación, presento los textos escogidos para el desarrollo de la expresión escrita en el aula. El corpus destaca no solo por la rentabilidad que ofrece su contenido, sino a su vez por la novedad que supone esta selección en la enseñanza de ELE.

1. *Nada* (1945), de Carmen Laforet

> Por dificultades, en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado, y no me esperaba nadie.

> Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran Estación de Francia y los grupos que estaban esperando el expreso y los que llegábamos con tres horas de retraso.
>
> El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes, tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis sueños por desconocida. (8)

La primera novela de Carmen Laforet presenta numerosos pasajes de gran sencillez y riqueza para llevar al aula. A partir de este fragmento el profesor puede trabajar con el alumno el uso de los marcadores textuales. El estudiante comprende su funcionalidad en el discurso, los practica de manera formal a través de actividades con otros fragmentos de la novela y finalmente aprende a integrarlos de manera autónoma en sus propias composiciones. En lo que respecta a la literatura, el texto permite la profundización en el lirismo que invade cada línea y que por otro lado es tan propio de la escritura femenina de la posguerra española. Por lo tanto, el estudiante se acerca al contexto socio-histórico de un momento crucial de la vida de España y a su vez se familiariza con la narrativa de la época.

2. *Entre visillos (1957)*, de Entre visillos

> Todo en aquel edificio me recordaba un refugio de guerra, un cuartel improvisado. Hasta las alumnas me parecían soldados, casi siempre de dos en dos por los pasillos, mirando, a través del ventanal, cómo jugaban al fútbol los curitas, riéndose con una risa cazurra, comiendo perpetuos bocadillos grasientos. Tardé en diferenciar a algunas que me fueron un poco más cercanas, entre aquella masa de rostros atónitos, labrantíos, las manos en los bolsillos del abrigo, calcetines de sport. (...) Cuando pasaba el tren nos callábamos porque con el ruido no se entendía nada, y luego me costaba trabajo reanudar la charla, porque siempre se reían y les bailaba la risa un rato, recién desaparecido el tren, mirando el sitio por donde se había borrado hacia aquel paisaje seco y pardo del fondo, pegado al horizonte. Se reían siempre, y a las preguntas más sencillas les buscaban doble intención. (208)

Entre visillos es al igual que la pieza anterior una de las novelas más emblemáticas de la literatura española del siglo XX. La obra está integrada por numerosos capítulos narrados en forma de diario. Este modelo discursivo nos permitirá plantear el diario de aprendizaje del alumno. Con base en el análisis de extractos de Carmen Martín Gaite, el estudiante reflexiona sobre cómo se escribe y cómo el español se convierte en una herramienta para expresar su intimidad. El alumno comprenderá que puede cubrir su esfera más íntima con el español. Asimismo, el contexto histórico y la escritura femenina son dos contenidos con los que trabajará el aprendiz de manera pautada y graduada.

3. *Primera memoria* (1959), de Ana María Matute

> Luego vino una Barcelona tremenda, la Barcelona de la guerra. Pero, durante aquel tiempo los niños que habíamos sido privilegiados y vivíamos en un mundo burgués, abri-

> gado, confortable, descubrimos que la vida no era como nos la habían contado. Entonces Barcelona fue diferente y fue terrible. Pero yo aprendí mucho. Aprendí lo que eran las colas y que el pan se pagaba. Quiero decir que aprendí que el pan no se regalaba y que había que aguardar para obtenerlo. Aprendimos que había gente cruel y bombardeos y que el mundo no era hermoso. (160)

La narración en primera persona es uno de los rasgos que protagonizan la novela de Ana María Matute. El objetivo que perseguimos a través de este texto es el de traer al aula el periodo histórico que marcó profundamente a España y que definió algunas de las características más propias de su cultura. Se pretende que los alumnos reflexionen sobre el contexto y que puedan trasladarlo a través de un análisis comparativo al marco histórico de sus países. Este tipo de ejercicios puede ser muy fructífero y al mismo tiempo el profesor se asegura de satisfacer los intereses e inquietudes del alumnado. Recordemos que la literatura es una herramienta artística que representa una indiscutible fuente de información cultural, y que, a su vez, implica una determinada instrucción sentimental e intelectiva para que el alumno pueda disfrutarla en toda su esencia. Por otra parte, el que el texto esté escrito en primera persona provoca sobre el lector un efecto muy diferente del que subyace de un discurso elaborado narrado en tercera persona. Conviene que el alumno conozca las implicaciones de un enfoque y otro a la hora de componer sus propias producciones.

4. *Eva Luna* (1987), de Isabel Allende

> Varios años después, en una mañana de agosto, se encontraba Belisa Crepusculario en el centro de una plaza, sentada bajo su toldo vendiendo argumentos de justicia a un viejo que solicitaba su pensión desde hacía diecisiete años. Era día de mercado y había mucho bullicio a su alrededor. Se escucharon de pronto galopes y gritos, ella levantó los ojos de la escritura y vio primero una nube de polvo y enseguida un grupo de jinetes que irrumpió en el lugar. Se trataba de los hombres del Coronel, que venían al mando del Mulato, un gigante conocido en toda la zona por la rapidez de su cuchillo y la lealtad hacia su jefe. Ambos, el Coronel y el Mulato, habían pasado sus vidas ocupados en la Guerra Civil y sus nombres estaban irremisiblemente unidos al estropicio y la calamidad. Los guerreros entraron al pueblo como un rebaño en estampida, envueltos en ruido, bañados de sudor y dejando a su paso un espanto de huracán. Salieron volando las gallinas, dispararon a perderse los perros, corrieron las mujeres con sus hijos y no quedó en el sitio del mercado otra alma viviente que Belisa Crepusculario, quien no había visto jamás al Mulato y por lo mismo le extrañó que se dirigiera a ella. (115)

Eva Luna ofrece al lector introducirse en una de las variedades del español: el español chileno. La novela incluye un léxico muy rico procedente de esas otras comunidades que configuran el marco panhispánico. Es interesante poder ampliar la mirada del extranjero sobre este idioma y mostrarle todo su alcance y amplitud. El estudiante conocerá las diferencias de unas y otras regiones a través de la gramática, la sintaxis y el vocabulario. Conviene tener presente que estamos ante un alumnado que conoce de manera directa e indirecta a hablantes hispanoamericanos, por lo que estos contenidos resultarán de su interés. El contexto histórico nos devuelve de nuevo a la guerra civil y a un escenario social que sin ser el español recuerda al de las anteriores novelas.

5. "Voy a dormir", de Alfonsina Storni

Las cosas que mueren jamás resucitan,
las cosas que mueren no tornan jamás.
¡Se quiebran los vasos y el vidrio que queda
es polvo por siempre y por siempre será!

Cuando los capullos caen de la rama
dos veces seguidas no florecerán...
¡Las flores tronchadas por el viento impío
se agotan por siempre, por siempre jamás!

¡Los días que fueron, los días perdidos,
los días inertes ya no volverán!
¡Qué tristes las horas que se desgranaron
bajo el aletazo de la soledad!

¡Qué tristes las sombras, las sombras nefastas,
las sombras creadas por nuestra maldad!
¡Oh, las cosas idas, las cosas marchitas,
las cosas celestes que así se nos van!

¡Corazón... silencia!... ¡Cúbrete de llagas!...
-de llagas infectas- ¡cúbrete de mal!...
¡Que todo el que llegue se muera al tocarte,
corazón maldito que inquietas mi afán!

Si bien el objetivo principal de trabajar con este tipo de textos, el poético, es el de reforzar la gramática y practicar las diferentes figuras retóricas, así como la consolidación del vocabulario, se podrá llevar a cabo una ampliación de objetivos culturales y sociolingüísticos. Alfonsina Storni (1891) fue una poetisa argentina que compuso versos desde la intimidad. A través de esta obra se busca acercar al alumno a la escritura femenina y favorecer su conocimiento sobre la situación de la mujer argentina durante el siglo XX.

4. Conclusiones

Este trabajo, surgido a partir de una serie de inquietudes docentes, pretende subrayar la importancia de fomentar el desarrollo de la destreza escrita a través de la Literatura, y lograr así un conocimiento y un uso más rico, completo y auténtico de la lengua meta. Para ello, resulta fundamental atender a los intereses y necesidades del alumnado, de los que se derivan la elección del enfoque, los métodos y el corpus textual. Conviene dirigir nuestra atención hacia las competencias clave del profesorado y subrayar aquellas que insisten en la implicación del alumnado en el control de su propio aprendizaje. El docente debe, asimismo, facilitar la comunicación intercultural, evaluar el aprendizaje y la actuación del discente y organizar situaciones de aprendizaje. Al hilo de este discurso, emerge con fuerza la necesidad de abordar un tratamiento didáctico significativo de la Literatura. No debemos olvidar que, mediante una correcta selec-

ción de textos, el aprendiz puede aprender a hacer cosas con y en la lengua meta. A su vez, interesa destacar la urgente integración de contenidos y destrezas que precisa la expresión escrita para que el estudiante adquiera un uso más real del español. Por otro lado, interesa continuar aunando esfuerzos en aras de mejorar el nivel avanzado, para lo cual resulta clave contemplar al alumno como un sujeto agente y regulador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Me gustaría incidir, para concluir, sobre la importancia de llevar a cabo un riguroso ejercicio de mejora y perfeccionamiento de la labor docente actual con el objetivo de ayudar al estudiante a adquirir una formación más sólida de la destreza escrita a través del fomento de la comprensión lectora y del ánimo a la lectura en español.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, M. (2001): *Ejercicios de escritura*. Madrid: Anaya.

ALLENDE, M. (1999): *Eva Luna*. Barcelona: Plaza & Janés.

CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/LE*. Madrid: Arco Libros S.L.

CASTRO, G. (2011): *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes/Editorial Anaya, http://cvc.cervantes.es/obref/marco [consulta: 17/09/2014]

CHAMORRO GUERRERO, D. (1995): *Abanico*. Barcelona: Difusión.

CHAMORRO GUERRERO, D. (2006): *El ventilador*. Barcelona: Difusión.

GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1987): *Español 2000*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

LAFORET, C. (2007): *Nada*. Barcelona: Destino.

MARTÍN GAITE, C. (1982): *Entre visillos*. Barcelona: Orbis.

MATUTE, A.M. (1996): *Primera memoria*. Barcelona: Destino.

SAN PASTOR, M. (2006): "Didáctica de la literatura. El contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela*, 59, 5-23.

STEMBERT, R. (1999): "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE2, *Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid: Fundación Actilibre*. Col. Expolingua.

UNAMUNO, M. (2012): *Nuevo Prisma C2*. Madrid: Edinumen.

VV. AA. (2016): *Vitamina C1. Curso de español de nivel superior*. Madrid: SGEL.