

Université de Montréal

**La pertinencia del corpus literario en el aula de ELE:  
Una propuesta basada en la descripción, la narración  
y la argumentación**

par  
Víctor Omar López Rebolledo

Section d'études hispaniques  
Département de littératures et de langues modernes  
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de M.A. (Maîtrise ès Arts)  
en Études hispaniques

Hiver 2012

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé:

La pertinencia del corpus literario en el aula de ELE:  
Una propuesta basada en la descripción, la narración y la argumentación

présenté par  
Víctor Omar López Rebolledo

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Ana Belén Martín Sevillano, président-rapporteur

Enrique Pato, directeur de recherche

Estela Bartol, membre du jury

## Resumen

IncurSIONAR en la enseñanza del español para extranjeros (ELE) y utilizar la Literatura como herramienta didáctica no es una actividad docente que haya tenido siempre apoyo, tanto teórico como práctico, más bien se ha evitado. La mayoría de las veces se ha relegado a una muestra cultural al final de las unidades de los manuales de ELE, como un material extra con el que el docente no sabía bien qué hacer. Estas visiones han ido cambiando radicalmente en los últimos años, y numerosos autores han reivindicado su potencial didáctico y pedagógico.

Esta memoria se inscribe en dicha corriente y reivindica el uso del texto literario (TL) por el potencial didáctico que conlleva. Se propone una serie de actividades didácticas, apoyadas en el texto literario, para fortalecer las competencias discursivas en el plano de la descripción, la narración y la argumentación en el ámbito de la enseñanza de ELE dirigidas a alumnos de nivel colegial y universitario de Quebec (Canadá), teniendo en cuenta los criterios establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el Programa del Ministerio de Educación de Quebec.

Anteriormente, se hace un breve recorrido para exponer las diferentes corrientes y enfoques pedagógicos en la enseñanza de ELE y los diferentes tratados y estudios que postulan el uso del texto literario para este fin.

**Palabras claves:** Español lengua extranjera, Texto literario, Aprendizaje cooperativo, Enfoque comunicativo, Actividades: descripción, narración, argumentación.

## Résumé

Enseigner l'espagnol comme langue étrangère (ELE) et utiliser la Littérature comme moyen didactique n'est pas une activité qui a été favorisée, ni dans l'aspect théorique comme pratique, dans les salles de classe, on l'a plutôt évitée. On a constaté que la plupart de temps on l'a réduit à un échantillon culturelle qui se situe à la fin des unités didactiques dans le manuelles d'ELE. Ces visions ont radicalement changé ces dernières années et des nombreux auteurs ont revendiqué son potentiel didactique et pédagogique.

La présente mémoire s'inscrit dans la courante qui revendique l'utilisation du texte littéraire (TL) à cause du potentiel didactique qu'il renferme. On propose une série d'activités didactiques qui s'appuient dans le texte littéraire pour renforcer les compétences du discours au niveau de la description, la narration et la argumentation dans le cours d'espagnol langue étrangère (ELE) au niveau collégial et universitaire au Québec (Canada), en s'appuyant sur les critères établis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le *Plan curricular* de l'Institut Cervantès, et le Programme du Ministère de l'Éducation du Québec.

Auparavant, on a fait un bref parcours sur les différentes méthodes et approches pédagogiques dans l'enseignement de l'espagnol (ELE) ainsi que plusieurs études et articles qui proposent l'utilisation du texte littéraire en ayant comme objectif d'améliorer les compétences linguistique et communicatives des étudiants.

**Mots-clés :** Espagnol langue étrangère, texte littéraire, apprentissage coopératif, méthode communicatif, activités dirigés vers la description, la narration et l'argumentation.

## Abstract

Teaching Spanish as a Second Language (ELE) and using literature as a didactic tool has never been an educational activity which received much support, in theory or in practice, it has rather been avoided. Most often, it has been relegated to a “cultural” sample at the end of the units in the ELE manuals, as “extra” material which the teacher did not really know what to do with. In recent years, these views have changed radically and many authors have claimed their teaching and learning potential.

This thesis follows this tendency and claims the use of literary texts (TL) for the didactic potential they carry. It proposes a series of didactic activities, supported by literary texts, to strengthen the skills of discourse at the descriptive, the narrative and the argumentative level in teaching ELE to college and university students in Quebec (Canada), taking into account the criteria set by *Common European Framework of Reference for Languages*, the *Plan curricular* of the Instituto Cervantes and the Program of the Ministry of Education of Quebec.

First, it offers a brief tour exposing the different currents and pedagogical approaches in the teaching of ELE and the various treaties and studies postulating the use of literary texts for this purpose.

**Keywords:** Spanish Foreign Language, Literary Text, Cooperative Learning, Communicative Approach, Activities for Description, Narration and Argumentation.

## Lista de siglas

EC	Enfoque comunicativo
ELE	Español lengua extranjera
ET	Enfoque por tareas
L1	Lengua materna
L2	Lengua segunda
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua meta
<i>Marco</i>	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
MN	Método natural
<i>Plan</i>	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
TL	Texto literario

## Índice

<b>Resumen</b>	i
<b>Résumé</b>	ii
<b>Abstract</b>	iii
<b>Lista de siglas</b>	iv
<b>Introducción</b>	10
<b>1. Los métodos de enseñanza y la Literatura: Breve resumen</b>	13
1.1 La exclusión de la literatura	15
1.2 Razones para utilizar el texto literario	17
1.2.1 Texto auténtico	17
1.2.2 Herramienta en el desarrollo de las competencias socio e interculturales	20
1.2.3 El <i>input</i> comprensible	23
1.2.4 Útil didáctico	26
1.2.5 Ruptura metodológica	26
1.2.6 Texto inmutable o no efímero	27
1.3 El momento preciso para utilizar el texto literario	28
1.4 Conclusiones	29
<b>2. Marco teórico</b>	
2.1 El método de la gramática traducción	30
2.1 El enfoque comunicativo y el TL	33
2.2 El enfoque por tareas y el TL	35
2.3 El aprendizaje cooperativo	38
2.4 El <i>Marco común europeo</i>	42
2.5 El <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	43
2.6 El Programme « Espagnole, langue tierce »	46
2.7 Conclusiones	49
<b>3. Estudios y propuestas precedentes</b>	50
3.1 La poesía	55
3.2 La narrativa	58
3.3 El teatro	59
3.4 Propuesta actual	60
3.5 Evaluación de manuales de ELE	64
3.6 Conclusiones	68
<b>4. Propuesta didáctica</b>	69
4.1 Criterios de selección	70
4.1.1 El nivel	72
4.1.2 Textos significativos y auténticos	74
4.1.3 Texto accesible	76
4.2 La manipulación de los textos	77
4.3 La competencia discursiva	79
4.4 La descripción	80
4.5 La narración	81

4.6 La argumentación	82
4.7 Etapas de realización	83
4.7.1 Contextualización	83
4.7.2 Descubrimiento y comprensión	84
4.7.3 Expansión	85
4.8 Conclusiones	87
<b>5. Explotación didáctica</b>	<b>88</b>
5.1 La descripción	89
5.1.1 Contextualización	89
5.1.2 Descubrimiento y comprensión	107
5.1.3 Expansión	109
5.2 La narración	112
5.2.1 Contextualización	112
5.2.2 Descubrimiento y comprensión	123
5.2.3 Expansión	124
5.3 La argumentación	127
5.3.1 Contextualización	127
5.3.2 Descubrimiento y comprensión	132
5.3.3 Expansión	134
5.4 Conclusiones	140
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>141</b>
<b>Anexo I. Selección de textos</b>	<b>148</b>
<b>Anexo II. Selección de imágenes</b>	<b>166</b>
<b>Biografía I</b>	<b>174</b>





## Introducción

Hablar de Literatura es entrar en uno de los acervos culturales más importantes del hombre. En cierto modo, cada país se ha ido dibujando una personalidad determinada a través de la Literatura que, como una espiral, va dejando constancia de lo que era, de lo que pudo haber sido, de lo que será y de lo que puede ser. La Literatura traza rasgos, fija y define contornos y entornos sociales, nos enseña de manera indiscutible la personalidad de una comunidad determinada (cf. Acquaroni 2007). Hablamos, entonces, de una parte de la cultura de un pueblo que reúne sus intereses, sus expectativas, sus temores y su historia; nos atreveríamos a decir que es el lugar ideal para que podamos adentrarnos en el corazón mismo de un país o región. Esta manifestación lingüística, que compendia todas las actividades del hombre, lleva marcas universales que a la hora de presentar estados de lengua facilitan su comprensión, puesto que ciertas preocupaciones del hombre, como la muerte por ejemplo, son casi universales. Las literaturas del mundo se complementan, se invaden, se imitan, se prestan servicios mutuos, originando una literatura de rasgos generales en cada comunidad lingüística. Todo ello, a la hora de proponer lecturas de determinados textos literarios (TL), facilita a cualquier lector una comprensión y una posible identificación inmediata con el texto que está leyendo.

Según mi experiencia como profesor de ELE, proponer “la” literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) parece ser, hasta el día de hoy, una actividad que pone al docente ante un dilema; incluso contando ya con los trabajos llevados a cabo sobre la Literatura como corpus valioso e interesante cuando queremos introducir códigos sociales, estados de lengua, vocabulario, visiones de mundo, maneras de relacionar ideas, etc. (cf. Albaladejo 2007). Gran parte del cuerpo docente de profesores de ELE, en Quebec, no se encuentra apto o preparado para introducir la literatura a sus alumnos. Se piensa, todavía, en el estudio de la literatura como un fin en sí mismo y no como un medio para ayudar al aprendiente a mejorar de manera significativa su competencia comunicativa y, en última instancia, su competencia literaria, que sería el objetivo último en el manejo de la lengua meta. Se ha comprobado que el *input* entregado por el corpus literario enriquece, no solo el campo de las relaciones emotivas y culturales, sino todas las esferas de las diferentes competencias en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, mejorando, de manera eficaz, la interlingua y la visión misma de mundo del estudiante. A pesar de que la teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y lenguas

segundas ha dado pasos significativos desde aquella visión basada en la imitación de los clásicos hasta nuestros días, la práctica de la docencia tiene sus retrasos, a veces lamentables, que han estado sujetos a las diferentes perspectivas y capacitaciones docentes.

Este trabajo intenta sustentar, tal y como otros investigadores lo han hecho anteriormente, la pertinencia del texto literario (TL) y el momento propicio para integrarlo en el aula de ELE, para así fortalecer el discurso en el plano descriptivo, narrativo y argumentativo, tanto oral como escrito del aprendiente. Creemos firmemente que el TL permite, no solo la incursión en la Cultura con mayúscula, sino consolidar y madurar aspectos lingüísticos y socioculturales para dar cabida a una interculturalidad más interesante para el estudiante de ELE.

Emplearemos el concepto de *texto literario* como un producto que no se refiere solo a autores de una determinada época, sino con un sentido de diálogo con diferentes esferas, que toma en cuenta lo social, lo cultural y lo lingüístico como expresión de un discurso de un grupo determinado que quiere decir algo. Además, siguiendo los trabajos de Albaladejo (2009), Jouini (2007) y Sanz Pastor (2006-2007), con TL nos referimos a todo material sacado o extraído de una obra literaria y de un autor específico que, debido a sus características morfológicas, sintácticas y textuales sirve de apoyo como material didáctico y de muestra de lengua auténtica para presentar de manera inductiva un esquema gramatical o un estado de lengua pertinente, relacionado con la competencia comunicativa del aprendiente y que lleva a una comprensión tanto lingüística como cultural e intercultural de la lengua española.

De este modo, el trabajo se centra en el estudio de la pertinencia del corpus literario en el aula de ELE y en su aporte para desarrollar la competencia comunicativa en el plano descriptivo, narrativo y argumentativo, tanto oral como escrito, en el aprendiente de ELE. Esto significa que nuestra propuesta tendrá en cuenta diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, pero guarda una estrecha relación con el enfoque por tareas, donde al plantearse una tarea específica se definen todas las actividades *a priori*, con el enfoque comunicativo, por su aporte ecléctico, y con el enfoque cooperativo, por su apertura social en su marco teórico, didáctico y metodológico. El fin último, pues, es obtener algún provecho de la cuestión didáctica sobre qué se puede hacer con la Literatura en ELE, sin ahondar en los aspectos teóricos propios del campo de la Literatura. Por ello, en esta Memoria no se trata ni la interpretación ni el análisis de las obras literarias, la intención, dentro del campo de la enseñanza de ELE, es otra.

En el primer capítulo se realiza un breve resumen sobre los métodos de enseñanza de LE en relación con la Literatura, se presentan los antecedentes de la exclusión de la Literatura en ELE y las razones que se han dado para utilizar el TL, así como el momento preciso para presentarlo en la clase de LE. El segundo capítulo trata de la inclusión del TL en el currículo de enseñanza de ELE, a partir de los enfoques comunicativo, por tareas y cooperativo, por un lado, y el *Marco común europeo*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y los documentos del Ministerio de Educación de Quebec, por otro. En el capítulo tercero se lleva a cabo un análisis de los criterios de selección de textos, con una revisión previa de manuales de ELE que integran la literatura en sus páginas. Por último, en el capítulo cuatro, se presentan los criterios de selección utilizados, el fortalecimiento que se hace del tríptico discursivo ‘descripción, narración, argumentación’, así como la propuesta de textos para este fin didáctico, basados en los enfoques previamente analizados.

## Capítulo 1

### 1. Los métodos de enseñanza y la Literatura: Breve resumen

Algunas de las propuestas más recientes sobre el lugar que ocupa la Literatura en ELE (cf., entre otros, Albaladejo 2007 y Jouini 2008) han influido de manera decisiva en la visión que se tenía de su enseñanza, ya que nos han hecho tomar conciencia de la validez y de la actualidad del corpus literario para las clases de LE, no como mero adorno o apéndice que se presenta al final de las unidades del curso y que, por falta de tiempo, nunca se atiende, sino como un corpus interesante y estrechamente ligado a las habilidades lingüísticas que el estudiante debe adquirir. El recorrido por las diferentes corrientes (teorías y métodos) que han dominado la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en los últimos sesenta años nos permite observar el lugar que se le ha brindado a la Literatura, como herramienta en el mejoramiento de la competencia comunicativa del estudiante. En la actualidad, casi nadie discute la validez del corpus literario en la enseñanza de LE, como lo estuvo en determinadas épocas en que se dejó de lado la metodología de gramática-traducción. Recordemos que en este método, el texto literario (TL) era el elemento central de la clase de LE, con el que se mostraba al aprendiente un uso ideal de lengua, que debía ser imitado. Se colocaba así a la Literatura en una posición de Cultura con mayúscula.

Los primeros métodos de LE, el *método tradicional* y el *método directo* (cf. Sánchez 2009), se remontan a época medieval (traducción al latín y después al castellano).<sup>1</sup> Esta manera de abordar los textos escritos en otras lenguas llevó a los humanistas a elaborar gramáticas y a ejecutar compendios de vocabularios que estarían al servicio de los traductores y aprendientes de la LE en cuestión. Antonio de Nebrija, influido por el humanismo italiano, publica en 1481 las *Institutiones Latinae*. La segunda edición, acompañada de una traducción al castellano, fue hecha a pedido de Isabel la Católica. Esta obra renovó la enseñanza del latín en España y fue empleada hasta el siglo XIX. El primer esbozo de una gramática en lengua romance fue el de León Battista Alberti, sobre el dialecto toscano en 1450. El mismo Nebrija recupera y desarrolla esta idea al publicar en 1492 la primera *Gramática de la lengua castellana*. Gramática que instaura una nueva manera de estudiar las lenguas romances, una vez que se han desprendido del latín culto.

---

<sup>1</sup> Las traducciones se realizaban normalmente en equipo, entre grupos de colaboración (árabes, judíos y cristianos); luego el texto pasaba por una traducción intermedia, en donde los intérpretes trazaban los lazos entre el texto original y la lengua romance.

Entre sus objetivos, facilitar el aprendizaje de la lengua castellana a los extranjeros, facilitar el aprendizaje del latín y fijar la lengua, puesto que esta sería la “compañera del imperio”:

Como diximos en el prólogo desta obra: para tres géneros de ombres se compuso el Arte del Castellano. Primera mente para los que quieren reduzir en artificio e razón la lengua que por luengo uso desde niños deprendieron. Después para aquellos que por la lengua castellana querrán venir al conocimiento de la latina: lo cual pueden más ligera mente hazer: si una vez supieren el artificio sobre la lengua que ellos sienten. I para estos tales se escrivieron los quatro libros passados en los cuales siguiendo la orden natural de la grammática: tratamos primero de la letra e sílaba: después de las diciones e orden de las partes de la oración. Agora en este libro quinto siguiendo la orden de la doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero género de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra (*Gramática de la lengua castellana*, Libro quinto).

El aspecto normativo ha sido el modelo preponderante en la enseñanza de LE hasta bien entrado el siglo XX. Los ejemplos de lengua se encontraban en los mismos textos literarios de la época, los cuales iban en aumento y haciendo evolucionar la lengua. Esta propuesta metodológica, basada en seis parámetros (cf. Sánchez 2009), contemplaba:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse, concretizado en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.
- La presencia, en cada lección, de temas de traducción directa e inversa.
- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- El uso preponderante de la lengua materna del alumno en clase.

Como mencionamos previamente, hasta mediados del siglo XX el uso que se ha hecho de los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha regido por los postulados del método tradicional. En efecto, el alumno estudiaba ciertos aspectos gramaticales frente a los cuales se le aconsejaba la imitación, traducía ciertos pasajes y hacía comentarios acerca del texto. Este postulado tradicional defiende una visión elitista de la lengua y de sus aspectos lingüísticos y, en consecuencia, una preocupación nula por los aspectos metodológicos de la enseñanza (cf. Estaño 2009). El TL era percibido, entonces, como ejemplo del uso exclusivo del lenguaje, y conformaba un constructo lingüístico cuyo análisis parecía competer únicamente a los Estudios Literarios.

En la actualidad, ciertos aspectos de esta propuesta todavía están presentes para algunos docentes, si bien con una nueva conciencia de enseñanza. Su práctica es considerada uno más de los tantos medios para alcanzar objetivos específicos, que se resuelve en una tarea final, como por ejemplo las listas breves de vocabulario para que el estudiante pueda comprender y manipular un texto, entre otras. Las diferencias de esta práctica, si la comparamos con las del pasado, son grandes, puesto que las listas de vocabulario que tenían que memorizar los aprendientes eran extensas y poco ‘rentables’. En cuanto a la utilización de la lengua materna (LM) en el aula, el criterio actual es que la clase sea un espacio donde el aprendiente interactúe en español y que su L1 sea un útil de negociación, en caso de que sea requerida, aspecto que varía según el nivel del aprendiente. Tampoco podemos obviar la gramática, el alumno debe conocer y reconocer ciertos recursos gramaticales que lo llevarán a ejecutar su tarea final; la clave está en la manera de presentarla (inductiva o deductiva) y en que esté relacionada con un uso específico de lengua.

En resumen, lo que ha ido variando desde el método tradicional hasta nuestros días ha sido la forma, puesta al servicio, de un uso específico de lengua. Llegar a una visión ecléctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha tomado su tiempo y, en este proceso, la utilización del TL fue erradicada del aula por los métodos y las corrientes teóricas vigentes en cada etapa.

### **1.1 La exclusión de la Literatura**

Como hacíamos mención en el apartado precedente, en los años sesenta el cambio de concepción en la enseñanza de LE fue radical, eliminando la Literatura del aula por completo. La teoría conductista llevaba consigo una propuesta metodológica específica que, en el plano de las lenguas, se vio desarrollada en varios métodos, como por ejemplo el Audio-lingual, el cual había nacido de la necesidad de tener un buen dominio oral y auditivo de la LE durante y después de la Segunda Guerra Mundial. En ese momento las necesidades de los alumnos eran muy específicas. La influencia de dicha teoría llevó a plantearse la enseñanza de LE a través de ejercicios de repetición, de automatismo y de creación de hábitos. Ahora se hacía hincapié en la precisión lingüística, puesto que una continua repetición de errores llevaba a una repetición de estructuras incorrectas y a una mala pronunciación. Las clases se organizaban alrededor de una estructura gramatical que se introducía a través de diálogos que los alumnos escuchaban y repetían; no había cabida, por tanto, para el TL. Los detractores de este método no tardaron en reaccionar,

argumentando que la repetición no otorgaba al estudiante una competencia comunicativa (cf. Hymes 1971), en la lengua meta. De aquí surgen las bases del método Nocional-funcional, inspirado en las varias propuestas didácticas que fueron planteadas por lingüistas como Cadlin y Widdowson, quienes sostenían que el aprendizaje de una LE debía ser el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Haciendo eco de los aportes de diferentes campos de investigación, el marco teórico del Enfoque comunicativo indaga y recoge los estudios de la lingüística funcional británica (Firth y Halliday), la estadounidense (Chomsky y Hymes), la sociolingüística (Gumperz y Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (Austin y Searle). Como resultado de estas investigaciones se resalta el valor del contexto, para comprender la LE, en todo acto de comunicación, y se llega al convencimiento de que la comunicación implica algo más que las formas lingüísticas y la gramática (cf. Sánchez 2009).

En España, la entrada de textos y manuales de ELE basados en el método comunicativo se impone en los años 90, pero la literatura siguió formando parte de la enseñanza, por el vínculo ya existente entre literatura y lengua en el currículo de enseñanza tradicional. Así lo hicieron ver en los años 80, por ejemplo, Lourdes Miquel y Neus Sanz, pioneras en la enseñanza de ELE en España, al publicar *¿A que no sabes?* (1983). Este manual inserta el TL como parte fundamental en el desarrollo de las unidades y se elaboran una serie de ejercicios que explotan la comprensión lectora, la expresión escrita y también los ejercicios de aspecto gramatical y de vocabulario. Ejemplo importante para la época en que se instaló la tendencia a resaltar el aspecto funcional del lenguaje, descartando el TL por considerarlo lejos de las necesidades inmediatas o funcionales de los discentes.

En un esfuerzo de unión de los académicos europeos, y a petición del Consejo de Europa, se desarrolla un nuevo enfoque y se elabora una alternativa ligada a esa realidad social, económica, política y cultural de la moderna Europa. El enfoque se conoce como *comunicativo*. Como era de esperar, frente al imperativo de ‘comunicar’, el TL se vio nuevamente marginado al no ser considerado un corpus funcional y estar lejos de la realidad social de los aprendientes de LE. El acto comunicativo se veía como un proceso, con un objetivo concreto entre dos interlocutores (también concretos) en una situación específica y real. El acento se pone, por tanto, en el contenido y en la entrega de un mensaje de una persona a otra (cf. Sánchez 2009). Uno de los aspectos más importantes de este enfoque es que el estudiante aprenda a negociar significados, desarrollando en el aula tareas reales, donde la lengua se transforma en un instrumento para



alcanzar un fin, como por ejemplo saber cómo ir de un punto a otro de la ciudad, conocer los horarios del autobús, tren o avión, etc. En resumen, la metodología para desarrollar estos objetivos propone el trabajo, entre otros, en parejas, en grupo o toda la clase, dependiendo de lo que se haya planteado como objetivo, y las tareas en el aula se rigen por tres principios:

- a) El principio de vacío informativo.
- b) La libertad de expresión de los interlocutores (qué se va a decir y cómo se va a decir).
- c) La retroalimentación.

El enfoque comunicativo también integró los juegos de rol y los proyectos en el aula, que conducen más tarde al enfoque por tareas, y los planes de curso fueron diseñados a partir de nociones-funciones con la posibilidad de integrar temas, situaciones y estructuras. La enseñanza de la gramática, en la mayoría de los casos, se hizo de manera inductiva, sin dejar de lado las explicaciones gramaticales breves que puedan mejorar la competencia del estudiante. Por tanto, se trabaja la lengua en el nivel del texto o del discurso, se sugiere que la unidad básica es el párrafo, en la lengua escrita, y el enunciado, en la oral, y se pide que todo texto sea real o auténtico; esto es, que sea muestra de lo que se hace en la realidad. La Literatura era de nuevo excluida de la enseñanza de lenguas, pero de manera ‘momentánea’. Aspecto importante, ya que dentro del uso del material didáctico, el TL puede cumplir esa exigencia de autenticidad. Quedaba abierta, pues, la posibilidad de usar la Literatura; idea que será retomada en los años noventa por diversos autores, debido a que el término mismo de competencia comunicativa evoluciona, calificando el acto comunicativo como un proceso que requiere múltiples saberes (cf., entre otros, Canale y Swan 1980, Canale 1986 y Naranjo Pita 1999).

## **1.2 Razones para utilizar el TL en clase de LE**

A continuación se enumeran las seis razones por las que es posible y deseable hacer uso del TL en la clase de lenguas extranjeras.

### ***1.2.1 Texto auténtico***

Una de las cuestiones más relevantes a la hora de utilizar el TL en clase de LE es saber de qué manera el TL se acerca a la autenticidad discursiva estipulada por el enfoque comunicativo, entendido el discurso ‘auténtico’ como aquel que utilizan los hablantes todos los días en función

de sus actividades concretas frente a individuos concretos. Por otro lado, para muchos autores el lenguaje literario sigue siendo estático, inmutable y fantasioso, sujeto a reglas otras que la realidad objetiva del hablante nativo. Además, para que el TL sirva de herramienta didáctica a la hora de enseñar una LE, es preciso deslindar lo real y lo auténtico. A este respecto, Albaladejo (2007) señala que las obras literarias son material auténtico, porque no fueron escritas para enseñar una LE, debido a esto el aprendiente tiene que enfrentarse a un texto dirigido específicamente a hablantes nativos. No obstante, esta razón pone en aprietos la labor del docente, ya que el universo literario de una lengua nos muestra, al mismo tiempo, la evolución de esa lengua. El español del siglo XVI no presenta las mismas características formales y expresivas que el español del siglo XXI. Hay textos que, a pesar de que forman parte del corpus clásico, fueron dirigidos y escritos para un público que ya ‘no existe’. Es discutible la manera de acrecentar la competencia lingüística de un aprendiente de ELE con la lectura completa de *El Quijote*, a no ser que el aprendiente estudie Literatura Española. Aquí surgen otras interrogantes, relacionadas con el criterio de selección del TL: saber qué tipo de textos poseen un contenido lingüístico auténtico y saber si la autenticidad del TL hace referencia a todo texto escrito en esa lengua, o a los textos contemporáneos de los aprendientes en el momento de su aprendizaje. Jouini (2008: 152), siguiendo a Albaladejo (2007), defiende que

...aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. En efecto, los enfoques actuales en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser más un apoyo para conseguir tal objetivo que un fin en sí mismo.

Volviendo al ejemplo de *El Quijote*, es un hecho que este TL no reúne en sus páginas contextos reales o muestras del comportamiento lingüístico de los hablantes nativos del siglo XX y XXI. Hablamos aquí del plano lingüístico, del nivel de lengua, no del aspecto cultural ni de las preocupaciones universales del hombre, que efectivamente pueden traspasar los siglos e insertarse como nuevas en nuestra época. Al afirmar y confirmar el uso del TL como una herramienta indispensable por su autenticidad en la clase de ELE se deba, tal vez, pensar nada más en la literatura contemporánea. A este respecto Pedraza Jiménez (1998: 61) nos recuerda las dos maneras en las que un aprendiente puede recibir la lengua ‘real’: la primera, por el contacto directo del aprendiente con los nativos, que solo es posible en una inmersión lingüística; la

segunda, con la lectura de textos literarios, porque conllevan una lengua que no está supeditada a muestras o secuencias gramaticales. Es verdad que el TL es material auténtico, debido a las razones antes mencionadas, pero las muestras de lengua que obtenemos en el *Cantar de Mio Cid* o *La Araucana* de Alonso de Ercilla son textos propios para los estudios literarios, por la dificultad lingüística que presentan, dificultad que se hace patente incluso para los hablantes nativos. Una opción, que no deja de ser discutible, es que el profesor presente este tipo de textos a través de un resumen o de una interpretación; opinión de Palacios González (2011), quien defiende la tesis de que es posible enseñar lengua y elevar la competencia comunicativa de los aprendientes con los textos clásicos. Si fuera de esta manera, a través de interpretaciones o de adaptaciones, creemos que la opción es viable y luego, si el aprendiente está interesado, los puede estudiar para enriquecer su competencia literaria, ámbito fuera de la didáctica de lenguas. Lo más importante, a la hora de presentar un TL específico a los aprendientes de LE, es incursionar antes en los intereses del grupo y en sus expectativas. De aquí se desprende uno de los criterios fundamentales para seleccionar los TL: el tipo de texto que conviene a mis alumnos de LE. Evidentemente, la cuestión temporal es una de las más importantes. Proponemos que el TL debe ser un texto escrito con posterioridad al siglo XIX, porque a las dificultades intrínsecas de todo TL le estaríamos agregando otras léxicas, sintácticas y gramaticales. La única forma de integrar los textos clásicos es que el docente los manipule, para hacerlos comprensibles al discente. A este respecto, las opiniones son casi unánimes al indicar que no es deseable que se manipulen los textos, puesto que perderían no solo su valor auténtico, sino que se estarían tergiversando y se les agregaría o quitaría un valor que no poseen en sí mismos. Hay visiones diferentes, como ya hemos mencionado anteriormente. Palacios González (2011), por ejemplo, propone la inclusión de los clásicos españoles en la clase de ELE, y establece algunas pautas y procedimientos de selección, así como recomendaciones didácticas. Para nosotros esto apunta más a una competencia literaria, que no deja de ser loable; sin embargo, como el mismo autor plantea, las dificultades que ofrece un TL clásico se presentan tanto para el docente como para el discente, que estaría condicionada muchas veces por el sistema educativo, en donde resalta la escasa formación literaria de los profesores (muchos de ellos sin formación en Estudios hispánicos o literarios), y también de los propios aprendientes, cuya formación literaria en su lengua materna es también deficiente en muchos casos. Es una gran hazaña presentar a nuestros estudiantes de ELE textos cuyo distanciamiento en el plano lingüístico y cultural es grande, TL

que se insertan en un plano social distinto, de una época diferente y con otras necesidades. Actualizar ese discurso y conectarlo a la realidad de nuestros discentes requiere un esfuerzo mayor por ambas partes. Palacios González (2011: 36) apoya la idea de que conocer estos textos nos ayuda “a conocernos, a saber quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos”, aspectos relevantes a la hora de acrecentar la competencia cultural e intercultural en nuestros aprendientes. No estamos en contra de esta idea, pero se necesitan varias adaptaciones, lo que provoca cierta crítica académica. No obstante, no es cierto que hemos conocido la literatura clásica universal, pensemos en las obras griegas y latinas, a través de interpretaciones, ¿las hace menos valiosas el haber sido traducidas y adaptadas, para que otras culturas las conocieran?

### ***1.2.2 Herramienta en el desarrollo de las competencias socio e interculturales***

Una buena interacción social está basada en el uso conveniente y apropiado de los códigos lingüísticos, por tanto, la capacidad y la facilidad de interpretar los significados que cada comunidad otorga a las variantes lingüísticas forma parte de la competencia comunicativa. El término, introducido por Hymes (1972), contiene una amalgama de conocimientos que permite que los actores sociales puedan entenderse en una comunidad determinada, y se ha ido enriqueciendo con los nuevos aportes teóricos, creando un conjunto de microhabilidades o una suma de competencias indispensables a la hora de establecer puentes de comunicación. Por su parte, Fishman (1972) aclara que cuando ejecutamos un acto comunicativo estamos bajo el imperativo de ciertas reglas de interacción social, que van a estipular a unos interlocutores específicos de una edad específica, sexo, estrato social determinado y variedad de lengua, en un espacio y tiempo determinados, y que van a referirse a un tópico específico con intenciones y consecuencias también específicas. La *competencia sociocultural*, por tanto, hace referencia a la capacidad de practicar unas normas de comportamiento establecidas por los miembros de un grupo cultural determinado y de accionar de manera que sea comprendido por sus integrantes. Esto significa que el hablante debe tener claros ciertos aspectos de la cultura, en cuanto a la estructura social, los valores y creencias del grupo y la manera en que se acepta hacer las cosas. De este modo, la *competencia sociolingüística* del hablante conlleva el conocimiento de ciertas reglas:

- Interacción social.

- SPEAKING (Hymes).<sup>2</sup>
- Competencia interaccional.
- Competencia cultural.

Van Ek (1987) introduce pequeñas diferencias, en cuanto al enfoque y la terminología, pero estas se añan a las investigaciones previas. El autor mantiene que la competencia sociocultural estipula que el hablante comprenda los comportamientos desde el punto de vista de los miembros de la cultura a la cual se dirige. Así, sería clave en el proceso de perfeccionamiento de la competencia comunicativa. En cuanto al ‘pluralismo cultural’, se impone la habilidad del aprendiente de ser capaz de desenvolverse en varias situaciones. El enfoque que desarrolla las destrezas sociales (*Social Skills Approach*) se basa en el modelo del hablante nativo:

...parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta. Desde este enfoque la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes (*Diccionario de términos clave de ELE*).

El segundo, el enfoque holístico, propone el desarrollo de ciertos caracteres afectivos y emocionales para que el aprendiente muestre sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales:

Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el impacto del choque cultural será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Como cabe suponer, existen diferencias entre ambos enfoques (desarrollo de las destrezas sociales vs. holístico), pero también coincidencias. La competencia sociocultural sería, entonces, la capacidad de un aprendiente de relacionar la actividad lingüística con otros conocimientos de

---

<sup>2</sup> Hymes elaboró un modelo de ayuda en la identificación y etiquetado de los componentes de la interacción lingüística, que deriva de su afirmación de que para hablar una lengua correctamente, no solo necesitamos aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras. El modelo comprende dieciséis componentes que se pueden aplicar a muchos tipos de discurso: forma del mensaje, contenido, ambiente, escena, hablante/emisor, remitente, oyente/receptor/audiencia, destinatario, resultado, objetivos, código, canales, formas de habla, normas de interacción, normas de interpretación y géneros. Para facilitar la aplicación de este modelo, Hymes empleó el acrónimo S-P-E-A-K-I-N-G, en el que se agrupa los dieciséis componentes en ocho divisiones.

la comunidad que la habla. Estas diferencias con otras comunidades lingüísticas se pueden encontrar en las referencias culturales de diverso orden, que van a relacionarse con las rutinas y los usos convencionales de la lengua, así como con el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (*Diccionario de términos clave de ELE*).

En cuanto a la *competencia intercultural* es, por un lado, efectiva y apropiada y, por el otro, tiene una variable afectiva y cognitiva que lleva al aprendiente a comparar una cultura con la suya y a tomar posiciones que pueden variar de lo negativo a lo positivo. Es importante notar que en el proceso de adquisición de la competencia intercultural van surgiendo otros aspectos, nos explicamos; el discente ingresa al estudio de una LE desde su propia cultura, la recibe y observa desde su perspectiva cultural única. Esta perspectiva va integrando poco a poco, en el proceso de adquisición, elementos que forman parte de la cultura “otra” que está aprendiendo, si entendemos que aprender lengua no es solo una cuestión gramatical. En este proceso de aprendizaje, según estudios recientes, nos encontramos con tres etapas (*Diccionario de términos claves de ELE*), que pueden dividirse en:

- *Monoculturalismo*. Cuando se mira a la otra cultura desde nuestra propia perspectiva.
- *Interculturalismo*. Cuando tomamos una posición que se sitúa entre nuestra cultura y la extranjera, en la cual se establecen comparaciones necesarias.
- *Transculturalismo*. Cuando nos distanciamos de manera que somos capaces de desempeñar funciones de mediador entre ambas.

A lo que nosotros agregaríamos la definición dada por Szurmuk y Mckee Irwin (2009); es decir, entre nuestra propia cultura y la cultura meta para llegar a “una interacción creativa entre las distintas entidades que se encuentran, y que da como resultado procesos dinámicos de selección, interacción, transformación y creación entre ambas, hasta llegar incluso a la generación de una nueva entidad que comprende creativamente elementos de las dos instancias previas al contacto” (*Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* 2009: 278).

Como plantea Albaladejo (2008), desarrollar el compromiso personal o su carga afectiva es algo que lleva al alumno a una apropiación de la lengua que está aprendiendo. El problema está en saber de qué manera la Literatura puede ayudarnos en este proceso, si el objetivo es que el aprendiente asimile, se independice y asuma el rol de un hablante nativo de la LE. El TL parece

ser el material ideal para que los aprendientes conozcan los diferentes tipos de comportamientos que se presentan en una comunidad lingüística dada; códigos sociales que de no saberlos se corre el riesgo de ser mal interpretado. El TL nos puede ofrecer, también, ciertas pautas al respecto, proporcionadas de la historia misma y de los personajes.

Por todo ello, creemos que no se puede separar el aspecto cultural del aprendizaje de una LE, ya que lengua y cultura son dos componentes indisolubles del proceso. Adentrarse en el aprendizaje de una lengua es ingresar a un modo de ver el mundo, a otro modo de percibirlo y conocer cómo se percibe en nuestra propia lengua. La literatura compendia y conlleva estas maneras, puesto que en ella están reunidas todas las acciones y todos los intereses de la sociedad que habla esa lengua. El aspecto cultural deja de ser un elemento ‘decorativo’ y pasa a ser el lugar en donde el aprendiente produce, verifica, comprende e interpreta los mensajes. La literatura es muestra de la cultura de la lengua meta (Jouini 2008), es un producto cultural (Acquaroni 2007):

La lengua y la cultura, la lengua y la literatura han de abordarse de un modo integrado; la capacidad lingüística y la literaria son directamente proporcionales y se proyectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de muchas otras áreas de conocimiento: la selección y secuenciación de las materias en el modelo educativo medieval del trívium y el cuadrívium representa un sensato precedente de autoridad para avalar esta hipótesis (Sanz Pastor 2006-2007: 350).

Si el alumno, como ente social, aspira a ser mediador intercultural debe interpretar, transmitir y asimilar los códigos sociales. La literatura, y el TL en concreto, son un lugar de encuentro que ofrece una gama de posibilidades culturales que ayudarán al alumno a comprender, interpretar y aplicar usos de lengua y comportamientos específicos:

Los textos literarios ofrecen ejemplos de atavismos culturales, de comportamientos, de tradiciones, que se proyectan en los rituales e interacciones comunes de la lengua con la que un no nativo aspira a familiarizarse (Sanz Pastor 2006-2007: 351).

### ***1.2.3 Input comprensible***

El término *input comprensible* hace referencia, en nuestro caso, al hecho de que un aprendiente de LE puede ser capaz de comprender un texto que contiene estructuras lingüísticas levemente superiores a su nivel de lengua, gracias a ciertos elementos de su interlengua, a la información entregada por el contexto y otros elementos extralingüísticos (cf. Krashen 1983). La pertinencia de un TL para otorgar *input* comprensible a un aprendiente de LE queda en evidencia, ya que los textos literarios llevan en sí mismos muestras y usos específicos de lengua, bien sea de manera

expresa o de manera tácita (Jouini 2008). Con ellos el aprendiente se enfrenta a unas estructuras que forman la lengua meta, a unas funciones comunicativas y a la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutor, lo que conlleva un tono, un estado anímico y unas pausas que el alumno interpreta a partir de toda esta información. La literatura puede ofrecernos muchos ejemplos al respecto para que el aprendiente se apropie de ellos y perfeccione la lengua que está aprendiendo. La literatura es, sin duda, el espejo de cada cultura que la produce y un lugar privilegiado para indagar, comprobar y perfeccionar la competencia comunicativa. Es conveniente que a la hora de seleccionar un TL se tenga en cuenta este criterio y se opte por aquellos que no ofrezcan dificultades mayores, sobre todo en cuanto a la cantidad de vocabulario nuevo.<sup>3</sup>

A través del TL se ofrecen ejemplos en los que entran en juego una serie de factores que se alían a la lengua misma para completar la información recibida, lo cual puede resultar beneficioso para que el alumno tome conciencia de que en el acto comunicativo hay más que palabras. Por otro lado, la explotación del TL no se puede reducir a ejercicios de gramática (necesarios), pues la riqueza que conlleva el TL nos permite adentrarnos en el plano cultural, histórico, social y emotivo (cf. Albaladejo 2007). Sirva de ejemplo el siguiente texto de Augusto Monterroso, donde encontramos varios aspectos que conforman el extra-texto y que pueden ofrecer al aprendiente dificultades, no en cuanto a la lengua sino a los datos geográficos, históricos o étnicos utilizados por el autor para dar forma a su obra. Estas dificultades, que un hablante nativo también deberá sobrepasar para obtener una comprensión íntegra del TL, le otorgan un conocimiento que le servirá para lograr una visión más completa de la LE.

En pocas semanas los naturales se acostumbraron a él y a su ropa extravagante. Además, como tenía los ojos azules y un vago acento extranjero, el Presidente y el Ministro de Relaciones Exteriores lo trataban con singular respeto, temerosos de provocar incidentes internacionales.

Tan pobre y mísero estaba, que cierto día se internó en la selva en busca de hierbas para alimentarse. Había caminado cosa de varios metros sin atreverse a volver el rostro, cuando por pura casualidad vio a través de la maleza dos ojos indígenas que lo observaban decididamente. Un largo estremecimiento recorrió la sensitiva espalda de Mr. Taylor. Pero Mr. Taylor, intrépido, arrastró el peligro y siguió su camino silbando como si nada hubiera pasado.

De un salto (que no hay para qué llamar felino) el nativo se le puso enfrente y exclamó:

*-Buy head? Money, money.*

---

<sup>3</sup> Según Day y Bamford (2002) se debe ofrecer, en primera instancia y de manera ideal, un *input* comprensible en vocabulario que no debería pasar de cinco palabras nuevas por página para los estudiantes de niveles intermedios y, no más de dos palabras por página para niveles principiantes.



A pesar de que el inglés no podía ser peor, Mr. Taylor, algo indispuerto, sacó en claro que el indígena le ofrecía en venta una cabeza de hombre, curiosamente reducida, que traía en la mano. Es innecesario decir que Mr. Taylor no estaba en capacidad de comprarla; pero como aparentó no comprender, el indio se sintió terriblemente disminuido por no hablar bien el inglés, y se la regaló pidiéndole disculpas... [Augusto Monterroso, *Cuentos* (1999)].

Con un vocabulario que ofrece una dificultad mínima por página, el relato de Mr. Taylor que tomamos como ejemplo pone al estudiante frente a ciertos comportamientos estereotipados y a preguntarse por los indígenas que venden ‘cabezas reducidas’. Discusión entre el pasado y la modernidad, el equilibrio ambiental, o la extinción de grupos humanos y lenguas son algunas de las posibilidades de cuestionamiento y discusión. De este modo, el *input comprensible* beneficia al aprendiente en el proceso de transculturación. Este fenómeno, catalogado en un principio por etnólogos norteamericanos como Powells (1880), ha sufrido variaciones en su significado introducidas por autores como Ortiz (1982). En la actualidad, el término revela los cambios que sufriría una cultura, o una persona de una determinada cultura, al entrar en contacto con otra. Un fenómeno que puede ser contraproducente en el caso de asimilaciones culturales completas y la desaparición total de un grupo en su expresión cultural, al ser asimilado por la otra cultura.

...entendemos que el vocablo ‘transculturación’ expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana ‘aculturación’, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse ‘neoculturación’ (Ortiz, *apud.* Rama 1982: 32-33).

Cuando un intercambio se ejerce en el aprendizaje de una LE (aspecto que nos concierne), el proceso puede ser interesante desde un enfoque holístico, el aprender a aprender y ser conlleva una serie de cambios que se ejercerán en el discente al entrar en contacto con la LE; es decir, al entrar en contacto con la expresión de una cultura determinada. En ese momento, el aprendiente puede observar desde afuera, apoyado en su propia cultura; luego puede comparar esa cultura con la suya, en la cual encontrará puntos en común y puntos de diferencia. Más tarde, el aprendiente puede valorar y comentar a otros acerca de esos conocimientos, discutir, y si lo considera necesario adoptar un determinado código viable y justo. Su propio ser pasaría a ser otro, un todo más complejo y completo en lo que concierne a la mirada del mundo, habría, como señala Ortiz (1982), un nuevo fenómeno cultural que entraría en juego.

#### ***1.2.4 Útil didáctico***

Algunos autores hablan del TL como un medio para desarrollar las destrezas fundamentales, otros para desarrollar la competencia comunicativa y cultural. Sanz Pastor (2006-2007), por ejemplo, señala que la literatura es un espacio de encuentro para la construcción de la competencia léxico-gramatical, la competencia discursiva, la comprensión sociocultural, cultural e intercultural y para desarrollar actividades de lecto-comprensión y de expresión escrita. Siguiendo estos parámetros y el trabajo de Albaladejo (2007), el TL es una herramienta didáctica, ya que ofrece múltiples posibilidades de explotación, abarca las cinco destrezas y un conjunto de microdestrezas que van a permitir al aprendiente acrecentar su competencia comunicativa. El TL permite el conocimiento de formas de expresión que abarcan variaciones de estilo y maneras de conectar las ideas que generalmente no se encuentran en el lenguaje coloquial. Una buena historia abre la emotividad del alumno, lo implica emocionalmente y lo lleva a expresarse con más facilidad de manera oral y escrita; también puede facilitar el intercambio de ideas y la reflexión personal. El aprendiente descubre usos de lengua a través de los cuales se le puede inducir para que deduzca reglas gramaticales específicas y al mismo tiempo ejecutar ejercicios de lectura, escucha y pronunciación. Hay muchos textos que podemos ofrecer al aprendiente a través de la voz de sus propios autores, o de actores profesionales que han dramatizado una obra, así como músicos que han trabajado determinados poemas. Llevar a cabo, como tarea final, el montaje de diálogos de una escena teatral o la teatralización de un poema son otras de las posibilidades didácticas del TL. Las actividades posibles y las tareas posibilitadoras se detienen allí donde el docente decide, tal y como veremos en el capítulo 4.

#### ***1.2.5 Ruptura metodológica***

Para Jouini (2008) el TL introduce también una ruptura metodológica. En general, las clases de LE se imparten con el apoyo de un manual, elegido por la escuela o la academia, debido al enfoque y a la secuenciación que este hace del material lingüístico. Todo manual conlleva una secuenciación que va de menor a mayor dificultad de contenido teórico y práctico, basado en el desarrollo de las destrezas. El TL rompe con esta estructura metodológica cuantitativa para adentrarnos en una visión metodológica de aspecto cualitativo, ya que enfrentamos al aprendiente a un uso de lengua que no ha sido diseñado para el aprendizaje de una LE. Por otro lado, las formas de evaluar que impone un TL no pueden ser las mismas que conlleva la

evaluación de un esquema o contenido gramatical específico. El TL impone una globalidad de mundo que abarca no solo la lengua verificable, sino movimientos internos que se relacionan con la conciencia social, cultural e intercultural y que producen cambios en la visión misma del aprendiente, convirtiéndolo en agente activo de la lengua que aprende. Con todo ello, el TL entrega una visión integrada de la lengua, lo que exige una adaptación metodológica en el aula.

### ***1.2.6 Texto inmutable o no efímero***

Una de las características propias de la lengua hablada es su carácter efímero. Cuando estamos conversando entre amigos, por ejemplo, y no entendemos algo que se ha dicho podemos solicitar al interlocutor que nos lo repita. En este caso el contenido será el mismo, pero se hará a través de otras palabras. El TL ofrece la posibilidad de acudir a él cuantas veces sea necesario. El alumno podrá retomar una línea, un párrafo o el texto completo las veces que lo estime conveniente para la comprensión total del mismo. En este sentido el TL es inmutable, no cambia lingüísticamente.

En resumen, los criterios para utilizar el TL podrían esquematizarse en el siguiente cuadro, según las propuestas presentadas por cada autor consultado:

<b>Albaladejo</b>	<b>Jouini</b>	<b>Sanz Pastor</b>	<b>Naranjo Pita</b>	<b>Acquaroni</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conlleva universalidad</li> <li>-Es auténtico</li> <li>-Posee valor cultural</li> <li>-Es una herramienta didáctica</li> <li>-Estimula el compromiso personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es auténtico</li> <li>-Conlleva <i>input</i> comprensible</li> <li>-Soporta las cinco destrezas</li> <li>-Es inductivo</li> <li>-Provoca ruptura metodológica</li> <li>- Es muestra de lengua meta</li> <li>-No es efímero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un espacio de encuentro</li> <li>-Es un medio para la construcción de las competencias léxico-gramatical, discursiva, sociocultural, cultural e intercultural</li> <li>-Podemos desarrollar actividades de lecto-comprensión y de expresión escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es herramienta didáctica</li> <li>-Posee riqueza en <i>input</i> de lengua</li> <li>-Es un medio para el desarrollo de las destrezas fundamentales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrolla aspectos lingüísticos concretos</li> <li>-Es un producto cultural</li> <li>-Lleva carga afectiva</li> <li>-Permite posibilidades interpretativas</li> <li>-Es un recurso y medio para mejorar la competencia comunicativa y cultural</li> </ul>

### 1.3 El momento preciso para utilizar el TL

Existe cierta unanimidad entre los autores consultados al señalar que el uso de la literatura como herramienta didáctica debería introducirse a partir de los niveles superiores (por la variedad de ejercicios que existen a este nivel), pero dicha elección también depende de los objetivos fijados por el docente (Albaladejo 2007, Jouini 2009). Hay quienes consideran que un TL puede ser utilizado en niveles inferiores de aprendizaje, con objetivos diferentes, que van a depender de las conversiones que hagamos del TL (poema u otro tipo de escrito) en actividades didácticas. Las actividades de conversión didáctica que Naranjo Pita (1999) divide en diez recursos, parten de la propuesta hecha por Maley y Duff (1990), y que la autora sintetiza señalando que, dentro de este marco de actividades, podemos jugar en el plano de la reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste y análisis, con ejercicios apropiados para diferentes niveles de competencia lingüística. Es importante tener en cuenta a la hora de buscar y seleccionar un TL que este no sobrepase los conocimientos del aprendiente, y que el *input* dado sea el adecuado (cf. Jouini 2008). Naranjo Pita recuerda que

La nivelación de una actividad queda sujeta al poema que en cada caso elija el profesor para desarrollar la dinámica propuesta por la actividad y, por sobre todo dependerá del objetivo concreto que se proponga en cada caso el profesor y de su ánimo de traspasar “metodológicamente correcto” con el fin de arriesgar y experimentar con una fuente mágica y profunda como la poética (Naranjo Pita 1999: 16).

Dentro de los géneros literarios, tal y como veremos más adelante, la poesía ofrece varias posibilidades en su manejo como herramienta didáctica, si tomamos en cuenta la posibilidad de practicar la comprensión lectora que conlleva en sí misma las microdestrezas de pronunciación, de entonación, etc. También podemos explorar el vocabulario y la gramática, es decir, conducir al aprendiente a que trabaje dentro de un enfoque sintético (*bottom up*). Tal y como propone Albaladejo (2007: 14):

La cuestión del nivel más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas, es otro problema que puede solucionarse junto con el ya discutido proporcionando a los alumnos de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro.

#### **1.4 Conclusiones**

Como hemos visto, el TL permite adentrar al estudiante en un conocimiento social y cultural que lo puede llevar a aprender de manera apropiada valores y visiones de mundo de los otros que le permitirán familiarizarse con usos y costumbres que pueden borrar o confirmar ciertos estereotipos que posee de la LE. Además, es un hecho probado que el TL permite desarrollar todas las destrezas, incrementando la competencia comunicativa; podemos llevar a cabo ejercicios de lectura, de escritura, de audición, de exposición, de conversación que van a sumergir al estudiante en la complejidad de la lengua que es historia, costumbres sociales, maneras de ver el mundo; es decir, “cultura”. En un plano interno, el TL permite también que el estudiante cuestione su propio universo, acrecentando y enriqueciendo su visión de mundo (transculturización) a través de la Literatura, producto que consideramos material auténtico y vehículo cultural incontestable de la LE, puesto que contiene el saber común de esa comunidad que lo habla.

## Capítulo 2

### 2. Del método de gramática y traducción al método comunicativo: Breve resumen

La metodología utilizada en la enseñanza de LE ha sufrido una evolución continua desde el método de gramática y traducción, método que establecía el TL como el elemento clave en el aprendizaje de la lengua y como muestra a imitar por los aprendientes. El fin de la Segunda Guerra Mundial provocó un cambio brusco en la visión de la enseñanza de LE, sobre todo en EEUU. El Gobierno de Eisenhower promulgó una ley por la que se instaba a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, bajo los imperativos que había impuesto la guerra, debido a las limitaciones que habían tenido y tenían en el país en el manejo de ellas. Ante estas circunstancias se descartó el TL, por ser incompatible con las necesidades pragmáticas y específicas del momento (cf. Lambert 1990).

Dentro de las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje, la teoría conductista llevó a una propuesta metodológica específica, que en el plano de la LE se denominó Audio-lingual (método natural), que había nacido de la necesidad de tener un buen dominio oral y auditivo de la LE durante y después de la Guerra. La influencia de esta teoría llevó a plantearse la enseñanza a través de ejercicios de repetición, ejercicios de automatismo y de creación de hábitos. Aquellos que hicieron la apología de este método subrayaron la precisión lingüística, puesto que una continua repetición de errores llevaría a una repetición de estructuras incorrectas y a una mala pronunciación. Las clases se organizaban alrededor de una estructura gramatical que se introducía a través de diálogos que los alumnos escuchaban, repetían y volvían a repetir; por tanto no había lugar para el TL. Esta forma de ver la lengua, sin artificios, evitaba que el aprendiente comparara y analizara. En efecto, el aprendiente se limitaba a recibir la información, la repetía y la almacenaba. Aprender una lengua sin recurrir a la gramática y hacer que el estudiante pueda conversar no es algo nuevo. Las necesidades para comunicarse con diferentes grupos lingüísticos nos llevan a improvisar diferentes modos para adquirir una lengua. Este imperativo, que también se utilizó en el método directo, se procesó de la siguiente manera según Blackie (1945):

- a) Primera etapa. Se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua.

- b) Segunda etapa. El oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre sonido y cosa significada.
- c) Tercera etapa. Se repite continuamente y por mucho tiempo.
- d) Cuarta etapa. Tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente.

En esta metodología el TL también quedaba fuera del ámbito de enseñanza, a no ser que hubiera docentes que introdujeran lecturas graduadas, como muestra real de lengua, y que de manera inductiva se llevara al estudiante a especificar e identificar un hecho lingüístico y dedujera una regla.

Naranjo Pita (1999) señala que entre los años ochenta y noventa se asistió a una confluencia de diferentes corrientes y esbozos metodológicos, donde se integraron numerosas disciplinas, en las que el aporte del uso de la Literatura con fines didácticos en la enseñanza de LE comenzó a ser asunto de máxima actualidad. Se publicaron varias obras dedicadas a la explotación de la Literatura con fines didácticos para el inglés, pero no para la lengua española, que acusaba grandes retrasos al respecto. Estas investigaciones fueron elaborando una nueva terminología que vino a dar una visión más íntegra de lo que en realidad es la enseñanza de LE. Hoy en día se dice que un aprendiente de LE tiene ‘competencia comunicativa’ cuando posee un manejo adecuado de las cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En consecuencia, se agrega a este dominio comunicativo un complejo de saberes que lleva al aprendiente de LE a una comunicación óptima. Desde la primera formulación de Hymes, el término se vio enriqueciendo con los aportes de Canale y Swan (1980) y Canale (1983). En el proceso de enseñanza de una LE, el enfoque comunicativo supedita esta entrega de los aspectos formales de las lenguas al uso de ellas con fines comunicativos. Se hace hincapié en todo proceso que esté implicado en el uso del lenguaje, como el estudio de los significados, la expresión, la comprensión y las negociaciones que ejecuta el aprendiente durante las interacciones. Esta manera de ver lo que es la lengua y cómo se debe aprender y enseñar no puede olvidar el acercamiento al enfoque cultural, ya que la lengua es cultura, y toda lengua reúne y compendia el saber de su pueblo. Tal y como ha sido comprobado, el componente cultural es de vital importancia si queremos que un estudiante entre en contacto con todos los componentes lingüísticos (o formales) y extra-lingüísticos, inherentes a todo discurso, que se

derivan de los estratos socioculturales o de origen diferente de los hablantes implicados en el proceso comunicativo. Surge, de este modo, una relación entre dos visiones de mundo diferentes que van a intentar entenderse entre ellas. Este proceso inter-cultural puede llevar al aprendiente a cambiar la idea de sí mismo, de su mundo, a servir de intérprete si es necesario y a borrar estereotipos que antes le impedían una visión más equilibrada y completa del “otro”.

Este acento en el desarrollo de la competencia cultural, que el enfoque comunicativo retiene actualmente como uno de los procesos claves en el dominio de una LE, sitúa al TL en un lugar importante para que el estudiante se adentre en la visión de mundo de la lengua que está adquiriendo, junto a una metodología y didáctica de trabajo que nos permitirá desarrollar aquellos aspectos relevantes del discurso en un aprendiente avanzado. Según se establece (cf. por ejemplo, Porcher *et al.* 1988), no hay competencia comunicativa óptima si no se conocen los momentos en que un determinado discurso debe efectuarse, lo que significa conocer pautas de comportamiento, tipos de sentimiento que la sociedad vehicula, además de las formas de pensar de la lengua meta que los hablantes nativos comparten.

Para muchos investigadores, la pertinencia de la Literatura en la enseñanza de una LE ya no es tema de discusión (cf. el trabajo de Carter y Long 1991). Estos autores clasificaron las justificaciones de la inclusión del TL en tres grupos: el enfoque lingüístico, el enfoque cultural y el enfoque del crecimiento personal.

Tal y como quedó señalado anteriormente, estos tres parámetros nos conducen a establecer contactos con los tres enfoques que van a sustentar nuestro trabajo (el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque cooperativo). Además, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (Marco)*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (Plan)* y el programa del MELS (*Español, lengua tercera*) serán nuestro punto de apoyo. Otros enfoques como el holístico, el método basado en el contenido, el método natural y los programas nocional-funcionales pueden aportar elementos que complementen de manera adecuada el aprendizaje de nuestros alumnos. En los apartados que siguen estableceremos una breve revisión de cada uno de los tres enfoques mencionados así como del marco teórico que sustenta nuestro trabajo, centrado siempre en el aporte y la pertinencia del TL en la enseñanza de ELE.



## 2.1 El enfoque comunicativo y el TL

Para el entendimiento del saber y del ser de un pueblo es fundamental el aporte de la Literatura, siempre y cuando queramos que nuestros estudiantes acrecienten su competencia comunicativa en LE; no solo porque el TL conlleva el saber del pueblo que la habla, sino porque bajo los preceptos del enfoque comunicativo el TL es un texto auténtico (cf. Lasagabaster 2001: 71). La metodología que nos ofrece el enfoque comunicativo, al entregar una mejora en la competencia semántica con *input* comprensible para la adquisición de estructuras de la lengua meta, con el que podemos practicar las destrezas lectora y escrita, la comprensión oral y la expresión oral (Jouini 2008), con tareas posibilitadoras de manera individual, en grupos o en parejas, son una base sólida para delimitar de manera eficaz los recursos utilizados, que tienen su base teórica en investigaciones socio-lingüísticas, en las que se ha visto que comprender el contexto es la clave que ofrece un sentido a la comunicación en el momento de realizarla. En la utilización del lenguaje nos proponemos siempre decir algo, comunicar de cualquier manera, ya sea de forma oral o escrita (Sánchez 2009). Esta manera de entender el proceso sostiene y confirma el uso didáctico del TL para acrecentar la competencia comunicativa, y también la pragmática, la estratégica, la pluricultural, sociocultural e intercultural, en un mundo cada vez más amplio en cuanto a diversidad étnica. De este modo podemos llevar al alumno, a través de situaciones concretas y específicas, a la inducción de una regla o al entendimiento del “otro”. El TL, por tanto, puede propiciar la adquisición de nuevas visiones y sobre todo es muestra cultural. En efecto, como plantea Millares (2003), dentro de las múltiples funciones del TL, está aquella en la que el alumno activa su competencia por medio del placer estético. Esta adquisición sociocultural debería ser parte integral del currículo de enseñanza, en donde se expliciten los contenidos morfosintácticos y léxicos, y sirva de guía a todo docente que pretenda integrar la Literatura en la enseñanza de ELE. La pregunta que surge está en saber en qué momento del aprendizaje de una lengua podemos y debemos integrar el corpus literario al aprendiente de LE. De nuevo, el enfoque comunicativo nos propone diferentes estrategias para observar el momento en que podemos hacer uso del TL, teniendo en cuenta sus contenidos y la tipología de actividades para elaborar una didáctica apropiada. En concreto, tal y como mantiene Sánchez (2009: 124-127), los componentes del método comunicativo se basan en principios y creencias subyacentes que están relacionados con la teoría lingüística, la psicolingüística, la pedagogía, la sociolingüística y la gestión de la enseñanza. Además, en los objetivos de aprendizaje, se deben

abordar aquellos lingüísticos generales, y específicos, los pragmáticos y los objetivos de gestión propiamente dichos. En cuanto a la tipología de actividades con impronta ‘comunicativa’, es decir aquellas en donde se definen los contenidos a partir de una realidad comunicativa, deben integrar los elementos pedagógicos, psicológicos (para determinar los procedimientos) y motivadores (para despertar el interés del aprendiente), así como elementos relacionados con el contexto pragmático y sociológico. Una actividad comunicativa interactiva, de interés para los alumnos, con múltiples puentes de apoyo y dirigidas a una tarea concreta con un uso de la lengua específico y variada sería el ejemplo ideal dentro de este enfoque.

Sánchez (2009: 20) establece una parrilla con los tres ejes claves en la conformación de todo método: el eje 1 o ‘el porqué’, el eje 2 o ‘el qué’ y el eje 3 o ‘el cómo’. Integrar el TL en el aula de ELE requiere claridad en por qué se desea incluir, para luego elegir el material, estructurarlo y ver el modo en que se puede llevar a cabo en el aula:

<p><b>Eje 1 (el porqué):</b> Conjunto de principios y creencias subyacentes.</p>	<p>-Teoría lingüística (naturaleza de la lengua). -Teoría psicológica (principios del aprendizaje). -Teoría pedagógica (principios de la enseñanza). -Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativas, geográficas). -Principios de organización aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, así como al desarrollo de la clase.</p>
<p><b>Eje 2 (el qué):</b> Contenidos (objetivos) que fluyen de las creencias y principios anteriores y que se asientan en ellos.</p>	<p>Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Selección y estructuración de elementos lingüísticos (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos).</li> <li>b) Selección y estructuración de elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, culturales).</li> </ol>
<p><b>Eje 3 (el cómo):</b> Conjunto de actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica.</p>	<p>Procedimientos (modos y maneras):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Relativos a la pedagogía: tipología, diseño y secuenciación de actividades, roles de profesor y alumno.</li> <li>b) Relativos a la psicología: adaptación a la edad, reto, interacción, elementos motivadores generales y específicos.</li> <li>c) Relativos al contexto pragmático y sociológico.</li> <li>d) Relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula (distribución, duración, cantidad, etc.).</li> </ol>

Sustentado en estos parámetros que definen el método, el enfoque comunicativo ofrece un apoyo metodológico a todo docente que quiera valerse de este proceso para llevar a cabo sus objetivos de enseñanza en ELE; además, permite su uso en alternancia con otros enfoques que optimizan el aprendizaje, como es el caso del enfoque por tareas.

## **2.2 El enfoque por tareas y el TL**

Dentro de las varias propuestas que han fortalecido y mejorado el enfoque comunicativo está la visión del estudio de una LE planteada a través de tareas y, dentro de esta misma corriente, existen dos grandes tendencias: una enfocada en el proceso, basada en el conocimiento y la utilización de destrezas, y otra enfocada en el producto, basada en la experiencia del aprendizaje (cf. los trabajos de Breen 1987, White 1988, Nunan 1989, Candlin 1990 y Álvarez 2008). Sobre este enfoque, Álvarez (2008: 20) establece la siguiente definición:

La enseñanza mediante tareas es una reciente propuesta de la didáctica de lenguas extranjeras, que se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase. Esta propuesta surge en los últimos años como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos.

Autores como White (1988), por ejemplo, estipulan que el enfoque basado en el ‘producto’ se caracteriza por:

- a) Su punto de interés es la lengua, por tanto da una importancia relevante a la materia, al contenido lingüístico.
- b) El contenido es ‘impuesto’ por el docente, él decide qué enseñar, es intervencionista.
- c) Las evaluaciones se determinan a través de los logros de los estudiantes y de sus fracasos.

Aunque a veces se ha resaltado más el producto, en la actualidad las dos tendencias conviven.

Algunas preguntas que se deben hacer antes de poner en práctica este enfoque son las siguientes:

- a) Cuáles son los objetivos que he planteado; es decir, qué espero como docente que mis alumnos sean capaces de hacer y qué es lo que no están capacitados para hacer.
- b) Qué elementos debo incluir en el programa establecido para que los aprendientes puedan manejar y desarrollar esa capacidad.
- c) Cuáles son las actividades que debo preparar y que ejecutarán los alumnos para procesar y asimilar los contenidos y la realización de los objetivos.

- d) De qué manera, como docente, compruebo que los objetivos se van alcanzando y que las actividades llevadas a cabo han sido eficaces.

Es importante, una vez planteado el objetivo lingüístico, definir qué es una ‘tarea’ y de qué manera se debe secuenciar para llegar al objetivo fijado. Las definiciones que se han ofrecido hasta ahora, no son siempre coincidentes. Sánchez (2009: 147), por ejemplo, señala que hay algunos autores que solo destacan el carácter final de una tarea (Prabhu 1987), lo que significa que el objetivo propuesto se desarrolla en un proceso que está conformado por tareas parciales que nos conducirán al objetivo final. Otros autores como Long (1985), en cambio, se acomodan a lo que ya estaba establecido como definición general del término. Crookes (1986) pone el acento en la función pedagógica de la tarea, como el elemento creador de actividades y como parte integral de un curso educativo que regula todas esas actividades parciales. La definición más específica es la de Cadlin (1987), quien dice que “la tarea compromete al aprendiente y al docente en un todo diferenciado y secuenciado a través de actividades problemáticas, las cuales se dan en una selección reunida a partir de una clasificación variada de aplicación de procedimientos cognitivos y comunicativos, aplicados a la sobrevivencia y al nuevo conocimiento en la exploración colectiva y seguimiento de prevención o sugerencia de metas en el medio social” (cf. Sánchez 2009: 148). Por último, Skehan (2001: 12-13) define el concepto de ‘tarea’ como: i) Meaning is primary, ii) There is a problem to solve, iii) The performance is outcome evaluated, y iv) There is a real world relationship.

La manera de formular tareas didácticas tiene su apoyo en la ejecución de tareas en la vida real, y llevada a la enseñanza de lenguas se transforman en “actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje” (Sánchez 2009: 149).

La tarea pedagógica, a diferencia de la real, se define a través de una función cuyo ser es de naturaleza lingüística, y sus actividades deben ser secuenciadas, hay un desarrollo del proceso. En el aula la tarea es comunicativa e interactiva, por tanto se debe elegir tareas adecuadas, pertinentes para llevar a cabo los fines lingüísticos estipulados. Aunque hay limitaciones en lo relacionado con la imitación del mundo real, las tareas pedagógicas pueden abarcar todo lo relacionado con la lengua (morfología, sintaxis, léxico, etc.), porque el objetivo consiste en

aprender una LE. Decimos, entonces, que las actividades o tareas parciales son planes de trabajo que van a conducir al aprendiente a la elaboración de una tarea final, y para ese fin se cuenta con una guía completa de materiales que van desde el libro del alumno, el cuaderno de actividades, el material auditivo y visual, y el TL como recurso didáctico y estado o muestra auténtica de la lengua (en nuestro caso), entre otros. Todo apoyo que lleve al alumno a ejecutar la tarea final de manera óptima es positivo. Estas actividades se basan en un tríptico metodológico o postulado (Sánchez 2001 y 2009: 153):

- Presentación (generalmente es inductiva).
- Práctica (*focus on form*, cómo y por qué está formado el texto).
- Producción (libre y basada en sus conocimientos).

Este enfoque puede ayudar de manera significativa al aprendiente en el proceso de la comprensión final de un TL (aspecto que nos concierne en este trabajo), es decir, en un proceso por tareas el alumno puede ir aclarando vocabulario, se puede inducir a que ‘componga’ algunas reglas gramaticales que aparecen en el texto y a que se relacione con el estado de la lengua del texto. Después, con otras tareas, se entera del estado epistémico del texto para que ejecute su lectura final de manera competente en todos los planos; de este modo, cuando el alumno tenga que producir su tarea final tendrá los elementos necesarios para que la ejecución sea óptima e integre los procesos que conforman el discurso. El alumno podrá resumir o leer, opinar sobre lo leído, emitir juicios valorativos, exponer lo leído y finalmente producir un texto. Los procedimientos didácticos que se llevan a cabo con un TL pueden ser muy variados y van desde los ejercicios en los que hay que sustituir elementos, añadir, reconstruir, reducir, buscar la correspondencia entre dos grupos de elementos, hasta el análisis completo del TL. Este enfoque nos permite, pues, ir evaluando paso a paso la evolución del aprendiente, puesto que cada tarea está programada de manera gradual (cf. Álvarez 2008).

Varios autores recuerdan que es importante sumergir al estudiante en actividades que estén relacionadas con su vida cotidiana y también emotiva, mediante situaciones que les obliguen a negociar significados e intercambiar con el resto de los compañeros emocionalmente. A este respecto Naranjo Pita (1999: 21-24) ofrece una pauta de actividades didácticas, apoyadas en la propuesta de Maley y Duffen (1990), que se resume en 10 tareas de reconstrucción, de

reducción, de expansión, de sustitución, de emparejamiento, de cambio de formato, de jerarquización, de comparación y contraste, y de análisis.

El objetivo es que el alumno realice una serie de actividades que le hagan comprender y manipular el TL y que le faciliten la reflexión, la toma de posiciones, avanzar respuestas sin temores, porque lo que se está tratando le concierne íntimamente, es de su interés y se le pide que ofrezca una respuesta personal (válida). Con todo, se produce una apropiación de la lengua a “otro nivel”, en el cual está presente la emotividad, que hace que la expresión sea más profunda (cf. Albaladejo 2009).

En resumen, la teoría didáctico-lingüística subyacente al enfoque por tareas es similar al del enfoque comunicativo, donde prevalecen los elementos pedagógicos del procedimiento CÓMO frente al QUÉ. Siempre está inserta en una situación comunicativa que va de menor a mayor complejidad y que concierne al discente. En todo ello la motivación del aprendiente es vital, ya que deberá estar implicado en una interacción con sus compañeros de aula, y cuyo apoyo metodológico lo ofrece el enfoque cooperativo.

### **2.3 El aprendizaje cooperativo**

De clara posición humanista y apoyado en el cognitivismo, el enfoque cooperativo (Dewey 1995, Panitz 2001, Landone 2008) entrega al docente varias técnicas y métodos didácticos, que van a incluir las nuevas tecnologías (TIC) e Internet, en una proposición innovadora de la enseñanza y de vocación social (enfoque holístico).

El enfoque cooperativo (o aprendizaje cooperativo) surgió en los EEUU bajo el nombre de *Cooperative Learning* a principios de los años 80, y debido a la importancia que ha tomado ha estimulado incluso la reflexión pedagógica europea. El ‘problema’ que dio origen a esta visión pedagógica fue la de por qué el estudiante pasa la mitad de su periodo escolar realizando actividades individuales cuando su medio, o contexto social externo, le pone a menudo a prueba en situaciones colectivas.

Dewey establece que la educación es un proceso social y que la escuela, como institución, es una de las formas de vida en comunidad: su proceso es un *proceso de vida*, más que un proceso para la vida adulta futura (Geneyro 1994-1995).

En efecto, en el marco social el individuo está en negociación constante y complementándose con los otros para llevar a cabo estos objetivos. La colaboración entre individuos es, entonces,

indispensable en nuestras sociedades. De ello se desprende el énfasis otorgado a la experiencia colectiva en el proceso de aprendizaje, pues ‘en grupo’ el aprendizaje se lleva a cabo de manera diferente. El aprendizaje cooperativo ofrece al estudiante una autonomía interesante, ya que al organizar las actividades didácticas en grupos los estudiantes buscan la información pedida, negocian maneras de obtenerla, se reparten las labores, las comparten, las compendian y negocian soluciones en una clima social positivo en el que se deberían respetar las diversidades. El enfoque está centrado en el estudiante, en su proceso de aprendizaje y en su interacción con los otros aprendientes. No hay que confundir este enfoque con el llamado *colaborativo* (Panitz 2001), ni el ‘trabajo en grupo’ con el ‘trabajo cooperativo’. A este efecto, Landone (2008: 2) ofrece el siguiente cuadro en donde se muestran las diferencias entre el llamado *trabajo en grupo* y el *aprendizaje cooperativo*:

<b>El trabajo en grupo</b>	<b>El aprendizaje cooperativo</b>
Es competitivo.	Es colaborativo.
Es informal.	Es estructurado.
Se sirve de grupos de dimensión variable.	Usa grupos pequeños (de 2 a 4 estudiantes).
A menudo deja paso a estrategias sociales negativas.	Forma estrategias sociales positivas.
No reparte el trabajo entre los estudiantes.	Reparte el trabajo entre los estudiantes.
No responsabiliza.	Responsabiliza.

Hay una serie de preguntas que surgen a la hora de formar los grupos: cómo se deben formar, los alumnos son elegidos al azar, debemos respetar ciertas maneras de interacción entre los alumnos, con parámetros de menor o mayor conocimientos lingüísticos, para poder agruparlos. Parece que no hay acuerdos fijos en cuanto al número y la heterogeneidad de los componentes, pero la balanza se inclina por formar grupos pequeños, cuyas competencias difieren entre sí por la razón de que estableciendo una diversidad se consolida y refuerza la base principal del conocimiento. Por otro lado, en la aplicación se debe tomar en cuenta el tipo de tarea, ya que en esta se establecen los objetivos que perseguimos (elementos y materiales para su aplicación). El límite no debe aplicarse hasta que los alumnos no hayan conseguido el objetivo determinado, es decir, si el objetivo tarda en llegar la tarea debe continuar hasta que se consiga. Esta forma de encauzar el trabajo en el aula abre un sinnúmero de posibilidades en la investigación que los alumnos

pueden realizar en la búsqueda de una comprensión global del estado lingüístico y epistémico del TL. Toda información que el autor de un TL ha utilizado para dar forma a su relato, como el tipo de discurso –que no solo se relaciona con el ámbito gramatical, sino también con el contenido del mismo, y que puede llevar elementos culturales, históricos y sociales–, el discente podrá ayudar a desentrañarlo en tareas de investigación que ayudarán a jerarquizar las informaciones, para que el alumno pueda manipularlo con sus pares y les lleve a una mayor y mejor apropiación del TL.

Las recomendaciones de Landone (2008: 4-5) para la formación de grupos se resumen de la siguiente manera:

<b>Tipos de grupo (1)</b>	<b>Una pareja</b>	<b>Pareja Experto / Inexperto</b>	<b>Grupo casuales (3-4 estudiantes)</b>
<i>Características</i>	Periodo breve. Reflexión y explicación.	Colaboración entre un experto y un inexperto. Los roles no son fijos, son intercambiables, porque uno sabe algo que el otro no sabe.	Formación casual, buen intercambio, no hay problemas de coordinación como en los grandes grupos.
<i>Actividades aconsejables</i>	Se comparten ideas, se exploran temas, se comparan opiniones, se confrontan experiencias personales, etc.	Actividades complejas que requieren diferentes puntos de vista o diferentes áreas de profundización de un tema. Investigación de temas amplios, resolución de problemas reales, etc. Se usa para la técnica de cadenas.	Lugar de creación, invención de historias, resolución de problemas.

<b>Tipos de grupo (2)</b>	<b>Grupos homogéneos (3-4 estudiantes)</b>	<b>Grupos heterogéneos</b>	<b>Grupo grande</b>
<i>Características</i>	Intereses y conocimientos parecidos, amigos, integración buena, poca estimulación en el aprendizaje.	Difieren en conocimiento e intereses, aprendizaje eficaz, necesitan aprender destrezas para integrarse.	Son grupos de más de 4 personas, se forman cuando dividimos la clase en dos.
<i>Actividades aconsejables</i>	Juegos, tareas extra-académicas, etc.	Actividades de intercambio cultural.	Debate final sobre algún tema en el que se ha profundizado anteriormente con otras formaciones de grupo.

Formar grupos, siguiendo un enfoque cooperativo, requiere un conocimiento global de las individualidades que conforman el curso de ELE, para proponer las actividades que se han establecido en el programa. No se puede llegar al aula y formar grupos sin más, para establecer



cooperaciones entre los estudiantes sin antes haber llevado a cabo ciertas actividades para captar, aunque sea de manera general, las diferentes personalidades que conforman el curso. Además, el alumno debe comprometerse con la manera de trabajar y respetar las reglas que todos van a compartir para que los objetivos parciales y finales, colectivos e individuales, se alcancen. Hay, por tanto, una responsabilidad individual frente a los objetivos colectivos planteados.

Siguiendo el trabajo de Landone (2008), los principios del aprendizaje cooperativo serían:

- a) Interdependencia positiva. Todo el grupo está vinculado en la búsqueda del mejoramiento de su competencia. Todos pueden pedir ayuda, y aquellos que pueden otorgar soluciones, darlas para que los que no saben se enteren y los que saben fortalezcan sus conocimientos al explicar, simplificar, representar y reorganizar sus conocimientos.
- b) Responsabilidad individual. El discente se responsabiliza frente al objetivo colectivo. Se debe enseñar a escuchar, a proponer y a negociar para que todos se beneficien al lograr el objetivo final.
- c) Destrezas sociales. Las formas de colaborar se basan en reglas para escuchar, compartir, debatir, negociar, proponer un resultado común frente al objetivo. Estos pasos son dirigidos por el docente en una primera instancia, hasta que los discentes adquieren la competencia cooperativa y desarrollan las actividades con un mínimo de participación del docente.
- d) Clima psicológico positivo. Establecer la confianza entre los discentes para que haya una buena colaboración es una de las tareas más difíciles. Hay que crear el espíritu de grupo, establecer una confianza que antes no estaba entre los miembros a través de estímulos creativos.
- e) Revisión y evaluación. Junto al docente se evaluará y se reflexionará si los objetivos comunes fueron alcanzados.

Como hemos visto, el aprendizaje cooperativo tiene su apoyo teórico en el método comunitario, y viene a complementar los otros enfoques expuestos anteriormente (el EC y el ET) al otorgar una visión de principios holísticos en sus parámetros. De este modo se integra al diseño curricular el desarrollo de cómo aprender a aprender, cómo aprender a hacer, cómo aprender a vivir juntos y cómo aprender a ser, dando prioridad a la formación personal del discente en un

desarrollo de aprendizaje conectado con sus intereses. En este espacio, el discente se responsabiliza frente a sí y los otros, pues el aprendizaje no es algo que se hace y se logra de manera individual y aislada, sino colaborando con los demás. El papel del profesor se ‘reduce’, pues ya no es el elemento central en el proceso de aprendizaje. Su participación, como guía, sirve de ayuda en caso de que sea necesaria.

#### **2.4 El *Marco común europeo de referencia (Marco)***

Después de repasar los conceptos fundamentales de los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas segundas que utilizaremos en nuestra propuesta (cf. Cap. 4), haremos un breve compendio –en relación siempre a la definición y uso del TL– de los aspectos más relevantes de los trabajos teóricos sobre didáctica de LE y de ELE con los que contamos en la actualidad, y que han marcado la pauta y el ritmo de la enseñanza del español en últimos años, empezando por el *Marco común europeo de referencia*.

Como es sabido, el *Marco* proporciona una base común para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares, exámenes, etc., y describe de forma integradora lo que tiene que aprender un estudiante de LE para que pueda utilizar dicha lengua para comunicarse (conocimientos y destrezas). Dicha descripción también comprende el contexto cultural donde se aprende la LE. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje a lo largo de su vida (*Marco*, p. 17, §1.1).

Esta ‘guía’, completa y compleja, ofrece información teórica sobre todo lo que se debe considerar (contenido y actividades) en el aula. Los diferentes niveles de aprendizaje, propuestos en seis etapas (A1-C2), se han adoptado internacionalmente, y gracias a ellos se puede situar el dominio, el saber y las competencias de un estudiante. Esta división resulta bastante adecuada y no se contradice con las tres etapas que se habían fijado anteriormente (debutante-intermedio-avanzado), pero como subraya Sánchez (2009: 188):

Los autores de materiales y las autoridades educativas se han apresurado a adoptar este nuevo esquema en los manuales docentes y en los programas. No hay pautas detalladas sobre que contenido abarca cada nivel o subnivel. El MCER resume los contenidos en términos tan generales, que es imposible no estar de acuerdo con ellos. De ahí que las propuestas realizadas sean más bien ‘intuitivas’. Por otra parte, las propuestas elaboradas hasta ahora son bastante más precisas para los niveles A1, A2, B1, B2, que para el nivel C.

Dentro de sus parámetros, en los cuales se define el uso de materiales, es importante tener en cuenta lo que el *Marco* señala con respecto al “texto” (TL), ya que ello nos llevará a comprender mejor el material de apoyo y su contenido en clase de ELE. En el capítulo 2, y más tarde en el capítulo 4, el *Marco* establece que el *texto* “es un fragmento de lengua que se realiza a través de un enunciado o de una pieza escrita que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Todo texto presenta funciones diferentes en la vida social de los individuos, lo que conlleva diferencias en la forma y la sustancia; estas diferencias de canal, propósito y función producen diferencias no solo en el contexto de los mensajes sino también en la organización y presentación, por lo que se clasificarán en géneros determinados para facilitar su uso y comprensión del mismo” (Cap. 4, §4.6. Textos). Por tanto, *canal* y *texto* aparecen íntimamente ligados, nuestro canal en el uso del TL en la clase de ELE será, generalmente, el manuscrito; pero también podemos contar con el apoyo de grabaciones, películas, Internet y esto es importante a la hora de trabajar con los alumnos, pues nos lleva a planear la forma en cómo se irá desarrollando el curso: qué se le exigirá al alumno para la comprensión, expresión, interacción y mediación (cf. *Marco*, p. 92).

En cuanto a la clasificación de los textos escritos, encontramos en primer lugar “libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias y tiras cómicas”. Los criterios establecidos por niveles señalan que un aprendiente de lengua está capacitado para procesar textos manuscritos a partir del nivel A1, en que el “estudiante es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita” (*Marco*, p. 71). Estos serán rasgos fundamentales a la hora de la selección del TL, puesto que forma parte de uno de los criterios de selección de los mismos, incluso si no estamos de acuerdo con el momento preciso, dentro de la enseñanza, para llevar a cabo un trabajo con el TL.

Al mismo tiempo, en el apartado de actividades y estrategias de interacción (*Marco*, p. 74), el docente encontrará una serie de ejemplos de actividades insertas en estrategias cognitivas y cooperativas que le facilitan la puesta en marcha de un plan de clase de acuerdo a sus objetivos.

## **2.5 El Plan curricular del Instituto Cervantes**

El *Plan* ha desarrollado y fijado los niveles de referencia (A1-C2) para el español, según las recomendaciones del *Marco*. El español es la única lengua romance que cuenta con un

documento basado en el *Marco* y que sistematiza su enseñanza a hablantes no nativos. Presentado en tres volúmenes, el primero incluye los niveles A1 y A2 (etapa básica o de iniciación), el segundo los niveles B1 y B2 (etapa intermedia o de uso independiente de la lengua) y el tercero los niveles C1 y C2 (etapa avanzada-superior o de uso competente de la lengua).

En el capítulo 7 del tercer volumen (C1-C2) se detallan los “Géneros discursivos y productos textuales” y se desarrolla un inventario de los mismos y de sus manifestaciones textuales. El TL ocupa un lugar importante y es identificado como texto “receptivo”, a diferencia de los textos que pueden ser reproducidos. A la vez, se plantea que, en el plano de la didáctica de textos, se impone una perspectiva que haga accesible trabajar con textos en el aula aplicando un enfoque global en el lado formal y más individualizado y, al mismo tiempo, muestra que todas las culturas poseen géneros discursivos que permiten comunicarse de manera rápida y eficiente. Por tanto, parece que existe un concepto común universal que facilitaría el aprendizaje del discente en el aula. La definición de *texto* es el “fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando dicho texto representa una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género” (*Plan*, p. 306). Si bien es cierto que cada comunidad lingüística posee sus propios parámetros, relacionados con las características socioculturales que varían de manera intercultural e intracultural, todo género comparte rasgos que lo van a hacer reconocible y accesible. El hecho de que un texto determinado pueda ser clasificado en un género específico, permite, por un lado, la anticipación de contextos y, por otro, una lectura selectiva en busca de información específica, además de mostrar las intenciones del que lo escribió al interior de la comunidad discursiva. Estos tres factores serían vitales para lograr una comunicación rápida y eficaz con el TL. Identificar el género del texto en cuestión nos coloca, pues, ante limitaciones discursivas. Un determinado texto, por ejemplo una carta comercial, no podrá entrar en un ámbito médico o de temática sobre energía nuclear. También la disposición de los elementos en el discurso hace que el texto sea reconocido por la comunidad a la que va dirigido. Por tanto, el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones es lo que permite diferenciar un escrito de otro dentro de una determinada estructura textual global (*Plan*, p. 307). Cada género tiene sus reglas de conducta o patrones determinados, pero en cada una hay una estructura, una función, un registro, un contenido y una audiencia prevista.

Visto de esta manera las características del género serían universales; por consiguiente, al enfrentar a un aprendiente de lengua a un TL no estaría navegando en un vacío conceptual, ya que las características del TL aparecerían dentro de su acervo cultural, lo mismo que los temas insertos en el discurso literario. Bajo este punto de vista es de suma importancia, en lo que se refiere a la didáctica de lenguas, que el alumno conecte sus propios conceptos en su lengua materna para que se le facilite eventualmente el aprendizaje de una L2 o LE, y que el docente le aclare las convenciones socioculturales de la comunidad lingüística en la cual se está desarrollando para que no haga ninguna transferencia inadecuada al respecto. Si aplicamos el análisis del género a la didáctica de los textos se nos abre una inmensa gama de posibilidades, debido a la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes: texto completo, diferentes secciones o movimientos que componen el todo, secuencias discursivas o macrofunciones por medio de las cuales se desarrollan los movimientos y secciones mencionados y, en último término, elementos de lengua constituyentes de la micro-estructura que permiten desarrollar las secuencias. Esto significa que podemos trabajar de lo particular a lo general y viceversa, guardando siempre una visión contextualizada de la lengua. Basándonos en el *Plan*, el momento para introducir el TL se encontraría a partir del nivel A1. Esto viene justificado en sus recursos de actividades, en donde encontramos varios planes de trabajo didácticos con el TL para este nivel (por ejemplo la “identificación personal”, como primer contacto con la literatura que se da a manera de información biográfica en *Personajes famosos del mundo hispánico*).

Por tanto, el contacto con el universo literario partiría desde los niveles básicos, al entregar al aprendiente de lengua informaciones que le serán de utilidad cuando se encuentre en el aula con el TL que podrá asociar a un personaje ya conocido e integrado a su bagaje lingüístico, cultural y social. El *Plan* nos otorga ejemplos claros de cómo ir integrando el universo literario para ir acrecentando la competencia no solo comunicativa sino cultural e intercultural del aprendiente. Lo importante es el estudio del objetivo *a priori*, el que nos va a entregar las pautas en la elaboración de los materiales y que nos permitirá más tarde introducir el TL de manera eficaz y completa. Para ello, el Instituto Cervantes tiene un inventario de *Lecturas paso a paso*, donde se concibe los procedimientos de aprendizaje “desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrente en cada momento”.

La manera de llevar a cabo el inventario se subdivide en cuatro subapartados:

- 1) Planificación y control del propio proceso de aprendizaje.

- 2) Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua
- 3) Regulación y control de los factores afectivos.
- 4) Regulación y control de la capacidad de cooperación.

En definitiva, y en estrecha relación con el *Marco*, el *Plan* ofrece una plataforma de apoyo metodológico al docente en el camino del esclarecimiento del uso del TL y de las maneras posibles de llevarlo a cabo, teniendo en cuenta el grupo de aprendientes, los objetivos trazados, el tipo de texto y la organización de las actividades de acuerdo a cada tarea posibilitadora y tarea final.

## **2.6 El programa del Ministerio de Educación de Quebec (MELS)**

Los programas (en general) de lenguas terceras establecidos por el MELS (*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec*) responden al interés cada vez mayor por la LE en esta provincia de Canadá. El español, en concreto, se ha convertido en la LE más enseñada en los centros de educación secundaria (*cégeps* y *collèges*), por lo que el programa *Langue tierce, Espagnol* se inscribe en una visión abierta hacia una de las comunidades más visibles en Quebec y constituye un currículo para su enseñanza (*Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*) como una de las lenguas, si no obligatorias, preponderantes dentro del sistema educativo. Para ello, se trata de incentivar la competencia sociocultural de los estudiantes, para que descubran y se conecten con valores universales y tomen conciencia de su propia cultura:

La connaissance de plusieurs langues représente un avantage indéniable puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de divers pays et de développer envers eux une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance (MELS 2007).

La propuesta del MELS divide su programa en seis apartados, abordando en *Competence 2: Comprendre de textes variées en espagnol* (pp. 23-25) lo que estaría relacionado con el TL y la introducción de la Literatura en la enseñanza de ELE. Sin embargo, en esta propuesta no se especifica el concepto de TL cuando se detalla el tipo de textos escritos, dejando libertad al docente que estime conveniente utilizarlos para acrecentar las diferentes competencias estipuladas, y que se definen dentro de los criterios de evaluación. Estas se resumen en las *Attentes* finales del ciclo, cuando el alumno “comprend des textes oraux, écrits, ou mixtes de

complexité variable qui rejoignent ses champs d'intérêt et qui peuvent concerner les cultures hispanophones » (MELS 2007: 26). Además, dentro de las recomendaciones pedagógicas se propone lo siguiente:

La caractéristique principale de l'apprentissage de la langue tierce est qu'il se fait presque uniquement dans le cadre scolaire et durant un nombre d'heures limité. Or, il est bien établi que l'exposition à la langue et le contact fréquent avec celle-ci sont les éléments les plus générateurs d'apprentissage. Afin de pallier le manque de contact avec des locuteurs de langue tierce, la classe devra constituer un milieu suffisamment riche et stimulant pour inciter l'élève à plonger dans un nouvel univers langagier et culturel. Le rôle de l'enseignant et l'engagement des élèves sont donc déterminants à cet égard (MELS 2007: 28).

En el *Contexte pédagogique* (p. 11) se describe el clima propicio en el aula y los roles que deberían tener los estudiantes y el profesor. Tal y como se defendía en los enfoques antes vistos, la participación del docente se reduce al ceder casi todo el espacio de interacción a los discentes. En el capítulo sobre diferencias pedagógicas “Enseignement de la langue et de la culture” se nos dice que la enseñanza de la lengua debe hacerse bajo el enfoque comunicativo y que:

...l'oral occupe une place de choix dans cette approche, les simulations et les jeux de rôles dans le cadre de situations de communication authentiques sont favorisés afin que les échanges soient les plus nombreux possibles entre les élèves. En effet, compte tenu des possibilités limitées de contact avec des locuteurs de langue espagnole dans leur vie quotidienne, c'est par la pratique fréquente de la langue en classe qu'ils pourront développer leur compétence à communiquer (MELS 2007: 13).

Dado que la parte oral también es considerada como “parte comunicativa”, el discente puede entrar en contacto oralmente con el TL, y de acuerdo a los objetivos practicar dicha competencia en situaciones que exigen opiniones, resúmenes, argumentaciones, descripciones, exposiciones, etc. Sin embargo, tal y como indica el documento, “*interagir et produire des textes*” no son la misma cosa,<sup>4</sup> puesto que la producción en clase no es del todo espontánea, podemos introducir el TL en el momento en que se estime conveniente, acorde a las nociones que se estén entregando

---

<sup>4</sup> Il est important de bien saisir la différence qui existe entre les compétences Interagir en espagnol et Produire des textes variés en espagnol. L'interaction, tant orale qu'écrite, se déroule dans un contexte spécifique où les interlocuteurs sont appelés à échanger de façon spontanée. Quant à la production de textes – qu'ils soient oraux, écrits, visuels ou mixtes –, elle se déroule sans contact direct avec le destinataire ou sans échange entre interlocuteurs : tout ce qui est verbalisé par l'élève est planifié ou mémorisé (ex. saynète, court reportage). Bien qu'une certaine préparation soit nécessaire pour pouvoir interagir (ex. faire une recherche sur un sujet donné, prévoir des arguments), ses interventions demeurent spontanées, ne sont pas mémorisées l'avance et impliquent nécessairement une communication directe ou presque immédiate avec une ou plusieurs personnes (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage) (MELS 2007: 18).

en cada curso y clase. Lo importante es responder a los propios intereses de los estudiantes, es decir, no debemos apartarnos de lo que puede ser de interés para el estudiante de LE, preguntando en las primeras clases los intereses generales para conectarlos a un material que pueda responder a sus inquietudes en el proceso del aprendizaje. Siempre hay una idea general de las necesidades de los jóvenes, de sus intereses y preocupaciones que nos puede llevar a diseñar un programa adecuado, pero dicho programa se debe ir corroborando y modificando si es necesario. Se debe, entonces, conducir al estudiante a aprovechar estos conocimientos culturales y a ponerlos en práctica de manera gradual y concertada. El aprendiente al escuchar, visionar y leer diferentes textos en español podrá descubrir aquellas convenciones o prácticas socioculturales que están relacionadas con la lengua española.

En resumen, para el MELS todo texto puede llevar al aprendiente a un conocimiento real de los elementos socioculturales de la lengua española, y en ellos están plasmados los fenómenos paralingüísticos y las convenciones sociales de la lengua que conducirán al discente a un conocimiento comparativo y crítico que fortalecerá su visión de mundo.

En cuanto a la Competencia y a sus componentes, el MELS los agrupa en tres grandes apartados:



En el último de estos componente (*Sacar provecho de sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanohablantes*) el TL tiene su lugar en la enseñanza del español. La idea es presentar a los aprendientes textos que contengan elementos culturales, para que ellos puedan desarrollarlos en el aula, en interacción con los otros aprendientes. Dado que la literatura es el



vehículo incontestable de los elementos culturales de un país, nos queda discernir el tipo de texto adecuado para estos propósitos que vamos a organizar en una serie de tareas posibilitadoras y que abarcan, como hemos especificado antes, actividades relacionadas con lo lingüístico y gramatical, actividades relacionadas con el plano sociocultural e histórico, actividades de análisis e interpretación y comparación con su propia cultura para lograr un mejor entendimiento de la lengua que el discente está aprendiendo y del otro.

## **2.7 Conclusiones**

Tal y como hemos comprobado, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas se fundamentan en una teoría didáctica similar; elementos pedagógicos procedimentales que responden a las preguntas del *cómo* frente al *qué*, y que van a formar parte de nuestra propuesta. Por ello es importante saber qué enseñar, seleccionar y estructurar los elementos y después pensar en la manera de llevarlos a la práctica. El enfoque por tareas ofrece pautas válidas a este respecto, y prepara al estudiante en una serie de tareas posibilitadoras que, unido al aprendizaje cooperativo, se van a ejecutar en actividades por parejas, en grupo o de a tres, envolviendo al aprendiente en una interacción que le otorgará cierta independencia, aprenderá a valorar el trabajo de los demás, a discutir y a saber escuchar bajo la necesidad de negociación. Ante esta situación, el rol del docente se reduce al mínimo al intervenir en momentos clave de este aprendizaje, y apoyado en la plataforma metodológica que ofrecen el *Marco* y el *Plan*, y para el caso de Quebec más específicamente el MELS.

## Capítulo 3

### 3. Estudios y propuestas didácticas sobre el uso del TL en la enseñanza de ELE

Entre las propuestas por incluir la Literatura a través del TL en la clase de ELE cabe mencionar el trabajo de Cassany, Luna y Sanz (2000) como fuente principal para aclarar posturas y conceptos sobre la enseñanza de la literatura en el currículo general y constatar que dicha enseñanza ha estado desconectada de las habilidades lingüísticas. La forma de aprender la literatura ha seguido un camino que concierne lo histórico y la compilación de datos, autores y tendencias que se han desligado de la lengua misma. Los autores proponen revisar esta visión, para dar un giro a la impartición de la literatura en la enseñanza y defender varios cambios con nuevos acercamientos metodológicos y formas de evaluación para los docentes. A partir de este trabajo, los aportes al estudio y la investigación del uso del TL como herramienta didáctica en la clase de ELE han ido en aumento, para prestigio de nuestra lengua castellana. Como decíamos en la Introducción, el interés por trabajar este aspecto de la didáctica de ELE surge de varios trabajos, como el Albaladejo (2008), en donde se ofrece una propuesta para la aplicación de actividades comunicativas a textos literarios en castellano, basada a su vez en las experiencias previas de trabajos en lengua inglesa como el de Collie y Slater (1987). La tipología que Albaladejo (2008) estipula en sus actividades didácticas es la siguiente:

- 1) **Prelectura.** Los discentes entran en contacto con el nuevo vocabulario, se informan, comprenden los temas que conforman el texto y opinan acerca de su interés o desinterés por estos mismos.

El tipo de actividades didácticas llevadas a cabo en esta sección es amplia y clave, puesto que el discente debe quedar motivado para continuar con el resto de las actividades propuestas que lo van a llevar al conocimiento del TL y del autor en cuestión. La utilización de la portada del libro sin mostrar el título, para que el alumno al observar sus elementos pueda deducir la temática y el título del texto, es una de las ideas en esta propuesta de prelectura. Despertar la imaginación, íntimamente ligada a las emociones, conduce al alumno a una apropiación de la LM a otro nivel.

- 2) Actividades con la cuales intentamos mantener el interés del alumno. Una vez que los aprendientes entran en contacto con el TL es importante mantener el interés y para ello se ejecuta una serie de actividades que los acerque aún más al TL.

Estas actividades, que pueden ser de vocabulario, acercan al estudiante al extratexto o estado epistémico del TL y son de suma importancia. Investigar los datos históricos, épocas, grupos humanos, movimientos de masas, características geográficas, etc., son algunos de los elementos de los que se ha valido el autor para formar su relato y que el alumno deberá manejar para llegar a una comprensión global del TL. Es importante que el docente pueda inducir, con actividades apropiadas y agradables para el grupo con el que se está trabajando, estos objetivos.

- 3) Actividad basada en la explotación de puntos cruciales. Aquí se resaltan los temas más relevantes y las acciones que conforman el significado último del TL.

Albaladejo nos dice que, a pesar de que podemos ejercitar todas las destrezas, nuestro objetivo es que los estudiantes se comuniquen entre ellos; es decir, debemos conducir al estudiante a que tome posiciones contrarias o a favor, que las defienda, que cree un tráiler para promocionar el TL, etc. Conectado con el apartado anterior podemos continuar en ese conocimiento del mundo del autor y llevarlo a la realidad del estudiante para saber si existen similitudes con su entorno.

- 4) Actividades finales. Se hace una puesta en común que revele todas las opiniones de los discentes frente al TL, es decir todos los elementos que lo conforman y en donde cada uno de los estudiantes expone o expresa su propio punto de vista que ya se ha ido dibujando o perfilando en las actividades anteriores.

Esta experiencia de lectura debe quedar grabada en la mente de los estudiantes, como algo que le ha dado algo más que un simple arsenal de vocabulario y desfile de personajes con características específicas, pues se le ha entregado estrategias de lectura, de comprensión de texto y una visión de mundo, una forma de observar un entorno específico que le da una idea del otro y le aclara la idea de sí mismo y de su entorno. Hacer Cultura con mayúscula en el aula de ELE, es más que un autor, un relato y una fecha.

Estos parámetros metodológicos que llevan una variedad de actividades didácticas, nos ayudan a comprender y a estructurar nuestra clase de ELE de manera más acertada para que nuestro discente entre en contacto con el mundo del TL. Albaladejo sienta bases interesantes para los futuros profesores de ELE que quieran utilizar el TL en el aula y abre puertas para que se continúe profundizando en la investigación que concierne al uso de TL.

Bajo esta misma perspectiva Jouini (2009) retoma el trabajo de Albaladejo y reflexiona sobre las diferentes posibilidades pertinentes para utilizar el TL en el aula de ELE. El autor también ofrece una serie de actividades basadas en el desarrollo de las cuatro destrezas, junto a la parte lingüística, de una forma integrada. En este trabajo se presentan modelos de explotación didáctica apoyados en las destrezas que van a potenciar la adquisición de la lengua a diferentes niveles, gracias al TL, para llevar al discente a una práctica comunicativa de la lengua. El objetivo del autor es sistematizar las experiencias didácticas basadas en el TL y para ello propone dos propuestas de modelos de uso, siguiendo los parámetros antes mencionados, pero divididos en tres bloques. En el marco de esa propuesta de actividades, Jouini aclara que el TL no se debe explotar solo con ejercicios gramaticales como único objetivo de un curso, ya que:

La utilización de materiales literarios no genera una sola metodología de explotación; su presencia y uso didáctico pueden insertarse en distintas opciones metodológicas jugando con las varias destrezas comunicativas: hablar, leer, escribir, entender, narrar, describir, persuadir, etc., además de las obvias actividades lingüísticas (Jouini 2009: 159).

Dicha aclaración es importante para definir nuestra propia propuesta didáctica, que se apoya en cuatro claves del discurso que son la capacidad para describir, narrar, argumentar y exponer, además de la interpretación. El desarrollo de estas cuatro competencias está supeditado al tipo de texto que vamos a entregar a nuestros aprendientes. A este respecto, Jouini presenta un cuadro (adaptado de Cassany, Luna y Sanz 2000: 336-337) en el que resume los principales rasgos lingüísticos de los géneros literarios apropiados para su explotación didáctica en el aula y que puede ayudarnos a definir las actividades apropiadas para desarrollar las competencias. Ello no significa que solo existan textos que ‘describen’, ‘narran’ o ‘argumentan’, sino que todo se puede combinar y que es posible dirigir su explotación si se conoce bien el TL que manejamos, pues cada TL puede generar una metodología y unas actividades diferentes. La idea final es sacar el máximo provecho de ellos, teniendo en cuenta siempre los objetivos del curso, pero sin “traicionar” el TL (cf. Montesa y Garrido 1994: 453); es decir, no se debe usar solo para

encontrar adjetivos, conectores y tiempos verbales, por ejemplo, ya que no han sido creados para ese tipo de actividades. A continuación presentamos el cuadro adaptado de Jouini (2009: 160-161).

<b>Género y obras de expresión</b>	<b>Morfología y sintaxis</b>	<b>Aspectos textuales y otros</b>
<p><b>Novela-teatro-poesía</b> Descripción de personajes en el plano físico y psíquico, paisajes, lugares y objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos calificativos: morfología, posición y concordancia.</li> <li>• Verbos imperfectivos: tiempo presente o imperfecto.</li> <li>• Adverbios de lugar.</li> <li>• Estructuras de comparación.</li> <li>• Enlaces: adverbios, locuciones, etc.</li> <li>• Oraciones de predicado nominal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustantivos: precisión léxica.</li> <li>• Estructura: orden en el espacio.</li> <li>• De lo más general a lo más concreto.</li> <li>• De arriba a abajo, y de izquierda a derecha, etc.</li> </ul>
<p><b>Novela-cuento</b> Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos perfectivos: pasado remoto y pasado reciente.</li> <li>• Relación de tiempos verbales.</li> <li>• Adverbios de tiempo.</li> <li>• Conectores temporales: conjunciones temporales, locuciones, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura : orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones).</li> <li>• Partes de la narración: planteamiento, nudo desenlace.</li> <li>• Punto de vista en la narración: personajes, perspectiva (1ª o 2ª persona), etc.</li> </ul>
<p><b>Teatro-novela-cuento</b> Usos orales, diálogos, conversaciones, discusiones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronombres: personales, interrogativos.</li> <li>• Adverbios de afirmación y de negación.</li> <li>• Enlaces: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades: interrogación, aseveración, exhortación, etc.</li> <li>• Fórmula: excusas, saludos, despedidas, cortesía, etc.</li> <li>• Presencia de códigos no verbales, gestos, etc.</li> <li>• Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc.</li> <li>• Lenguaje coloquial.</li> </ul>
<p><b>Ensayo</b> Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, defensa de opiniones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, finales, adversativas, etc.</li> <li>• Conectores y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura: organización lógica de la información y de las ideas por partes o bloques; exposición analítica y sintética;</li> </ul>

	conjunciones: causa, efecto, consecuencia, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizadores del discurso.</li> <li>• Verbos del tipo <i>decir</i>, <i>creer</i>, <i>opinar</i>, etc.</li> </ul>	relación entre tesis y argumento.
--	--	-----------------------------------

Este cuadro, que debe integrarse y ser parte de los criterios de toda selección de textos, nos alumbra acerca de las posibilidades que tenemos para elegir un tipo de texto u otro, de acuerdo a los objetivos finales. Esta selección genera, necesariamente, un acercamiento interdisciplinario en el que conversan el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque cooperativo y el holístico, además de la Literatura.

El conocimiento que cada docente debe tener acerca de la literatura misma, no es menor que la que deben tener los estudiantes. Esta necesidad, que está ligada a la formación de la competencia literaria, nos hace ser poco optimistas a que se integre de manera sostenida el uso del TL en el aula de ELE. Según expone Palacios González (2011: 31):

No voy a desmentir que el trabajo con textos literarios (modernos y antiguos) presenta una serie de dificultades tanto para el estudiante como para el profesor, en algunos casos compartidas. Opino que algunos de los impedimentos son defectos del sistema educativo en general, por lo tanto, aplicables a muchas otras asignaturas diferentes a la que nos ocupa. Entre estos obstáculos, podemos señalar la falta de interés por la literatura en general, la incapacidad para leer pausadamente, el miedo al lenguaje literario, carencia de una formación literaria adecuada en los profesores, etc.

Incluso tras los aportes teóricos que se han hecho en la enseñanza de la lengua inglesa, sigue existiendo el mismo problema:

Cuando tratamos de integrar la literatura como recurso en la E/A de inglés como SL o LE, surgen principalmente tres tipos de escollos: unos guardan relación con una visión academicista de la literatura, relativos en parte a los ‘miedos’ del profesor y los alumnos; los segundos están relacionados con la forma y contenido de los textos, y los últimos más específicamente relativos a los métodos lingüísticos que se emplean en este uso de la literatura en las clases de una SL (Muñoz 2003: 125).

Los trabajos de Albaladejo y Jouini empujaron nuestro interés por la utilización del TL, como herramienta didáctica para desarrollar una serie de competencias en el discente y fortalecer su competencia comunicativa, y también literaria. La selección de trabajos y referencias nos servirá

para establecer nuestra propuesta en el uso de los géneros literarios en clase de ELE: la poesía, la narrativa y el teatro.

### 3.1 La poesía

La utilización de los diferentes géneros literarios y su pertinencia para desarrollar determinados objetivos lingüísticos, funcionales y pragmáticos, ha llevado a algunos autores a plantearse el uso de ellos como herramienta para desarrollar competencias específicas. En el caso de la poesía, y debido a sus características, se permite la explotación de un tipo de ejercicios que no es evidente en la narrativa. La brevedad del poema permite un gran número de ejercicios y se adecua a los varios intereses de la clase en diferentes momentos, podemos desarrollar, por ejemplo, el oído, ayudar a practicar el ritmo, la entonación o la melodía, es decir los elementos prosódicos (Schultz 1996: 923, Cranston 2003: 957), y también los elementos lingüísticos que lo forman, que pueden estar relacionados con descripciones del aspecto físico o emocional de una persona o de un lugar.

Lo cierto es que la inclusión de la poesía en la clase de ELE no es un hecho evidente. Tradicionalmente se ha enseñado que la poesía conlleva un lenguaje ‘oculto’, que su contenido está basado en metáforas y que nos adentramos en un lenguaje que ofrece dificultades de lectura e interpretación. Esta forma de percibir la poesía, que a veces se extiende a la literatura misma, es parte de una antigua formación pedagógica que comienza a cambiar en la actualidad. Sin embargo, aunque algunos manuales de ELE empiezan a integrar la poesía en sus páginas, esta se ubica siempre al final de una unidad y se explota poco o nada en actividades didácticas limitadas, relegando y olvidando las capacidades de input de lengua del poema mismo. Por ofrecer un ejemplo, en *Español en Marcha 4* (Unidad 4, p. 43) se inserta el poema de Octavio Paz “La calle”. La actividad planteada se reduce a una breve información biográfica, con una reactivación de conocimientos previos que hacen alusión a otros escritores que los alumnos deberían conocer de la cultura meta. Luego de la lectura hay dos preguntas relacionadas con el estado anímico del poema y con su interpretación. La actividad termina con un archivo audio en que Octavio Paz habla brevemente de la lengua y de su labor como escritor. Aunque los tres textos son interesantes, podrían haber sido explotados de una manera más intensa dado el nivel en que están insertos; por ejemplo iniciar la unidad con este autor y la cultura hispanoamericana, y adecuar el contenido lingüístico a los objetivos de la unidad.

El trabajo de Toro Escudero (2009), sobre la utilización del haiku en ELE, propone una variedad de usos que reivindican esta poesía como herramienta válida en el trabajo con todo tipo de destrezas. El autor rescata esta forma de poesía por sus características esenciales y justifica su inclusión porque: 1) abre los ámbitos subjetivos y creativos del estudiante, 2) favorece el desarrollo de la parte auditiva, y 3) resulta ideal para aprender ritmo, entonación, melodía. Una de las especificidades de este poema es su brevedad, es decir, es más fácil manipularlo como un todo, y ofrece la facilidad del ‘ahora y de todos los días’, es decir, expresa vivencias frente a circunstancias cotidianas. Los niveles para integrar las actividades con este tipo de TL parten del inicial y se prolongan hasta los avanzados, con recomendaciones para ejercicios de fonética, vocabulario y análisis. Estas y otras características como la auto-referencialidad, la universalidad, la accesibilidad, la ambigüedad, su facilidad para ser recordado, el ritmo, hacen que los poemas puedan ser aliados en el aula (cf. Naranjo Pita 1999).

En esta misma línea, Acquaroni (2007: 83) señaló que el poema nos hace tomar conciencia de nuestro lenguaje cotidiano, porque está repleto de expresiones y giros que hacen referencia a lo poético. Además, el poema mismo se inserta en diferentes formatos textuales que facilitan su llegada al discente, porque llevan un lenguaje sencillo; no toda la poesía es hermética y oscura, la poesía es expresión auténtica y breve de carácter universal, conlleva unidad, sonoridad y es compacta. El autor fija las etapas de explotación de este género en tres apartados:

- 1) Etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*).
- 2) Etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*).
- 3) Etapa de expansión (*diverging*).

Cada etapa conlleva sus propias actividades didácticas, que van a variar de acuerdo a los objetivos del curso, y se integran a su vez en ejercicios de pre-lectura, lectura y post-lectura.

Debido a estas múltiples posibilidades de trabajo, tal y como veremos en el capítulo 4, hemos integrado en nuestra propuesta una actividad de explotación didáctica a partir de las greguerías y han sido conectadas con el haiku. Creemos que los docentes de ELE deberían “desacralizar” este género, por el inmenso potencial didáctico que ofrece, integrando la poesía como recurso viable e interesante, como ya expuso Naranjo Pita (1999: 21-24). Esta autora ofrece una serie de pautas



para transformar el poema en actividades didácticas para la enseñanza de LE que abarcan diez procesos, basados a su vez en el trabajo de Maley y Duff (1990). Estos procesos son:

- 1) Reconstrucción. El TL no se entrega en su formato auténtico, va alterado para que el discente desarrolle ejercicios dirigidos a mezclar, añadir, omitir y predecir.
- 2) Reducción. El discente elimina ciertos elementos que reducen el texto sin alterar su contenido. Estos elementos pueden ser gramaticales, temáticos o temporales.
- 3) Expansión. El texto entregado es aumentado por el aprendiente al añadir elementos gramaticales, descripciones, monólogos o comentarios.
- 4) Sustitución. El aprendiente elimina ciertos elementos y los sustituye por otros, como la temporalidad, el personaje, las metáforas, el tono, etc.
- 5) Emparejamiento. Se une el TL con otros elementos susceptibles de identificarlo, como la música, las citas, los videos, las fotografías y los dibujos.
- 6) Cambio de formato. Es posible cambiar la forma en que está presentado el TL en una serie fotográfica, de dibujos, o diseñar una publicidad a partir del mismo. Convertir el TL al género epistolario, etc.
- 7) Selección. Se selecciona el TL con un propósito o criterio determinado que puede ser la forma de leerlo (tres velocidades), otras opciones son buscar un título entre sus versos, organizar un concurso, presentar varios extractos y debatir cual no corresponde, etc.
- 8) Jerarquización. El alumno lo clasifica de acuerdo al lenguaje del TL.
- 9) Comparación y contraste. El discente compara dos TL y busca similitudes o diferencias que puede ir de la emotividad a la sintaxis.
- 10) Análisis. El aprendiente se detiene en los elementos y propiedades de TL, ve el uso habitual del vocabulario, prepara una lista de palabras formales e informales, revela las palabras que contienen el tema o los temas, comprueba el momento histórico del escrito y lo compara con alguna corriente literaria.

Cada paso abarca actividades específicas que se pueden aplicar al poema con el objetivo de que el estudiante acreciente su competencia lingüística y comunicativa, así como sociocultural y literaria. Responde también a las etapas de explotación planteadas por Acquaroni (2007: 83).

### 3.2 La narrativa

El uso de la literatura como herramienta didáctica en el aprendizaje de LE ofrece un fondo, que podríamos llamar ‘infinito’, de recursos a los docentes que deseen explotar esta área para guiar al aprendiente en un viaje que le hará ver otro mundo, pero conectado al suyo. Dado que las preocupaciones del hombre son casi universales, la narrativa hispanoamericana y española ofrecen muchas opciones interesantes. A pesar de que los textos parecen ser de fácil comprensión, a diferencia de la poesía, estos van cargados de referentes históricos, culturales, sociales y pragmáticos que sostienen la historia misma y que si no se conocen no es posible obtener una comprensión global de los hechos. Como sostiene Palacios González (2011: 36), a las inmensas dificultades que encuentra el TL como útil en la adquisición de la competencia comunicativa, tanto en el docente como en el discente, se agregan aquellas que surgen cuando decidimos utilizar un TL clásico:

A la dificultad para realizar una lectura profunda y el miedo por el lenguaje literario se le suma la sensación de lejanía, el temor al desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario, además del lógico distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico.

Obstáculos que dificultan de manera ‘real’ la proximidad al TL y que llevan a preguntarnos si no sería posible entregar adaptaciones al estudiante de ELE para darle, por lo menos, una idea de estas expresiones culturales. Estas ideas, además de vincular los TL clásicos con los estudios literarios, parecen ser poco motivadoras para los estudiantes y acrecientan las dificultades de orden sincrónico y diacrónico. Las características lingüísticas y de especificidad ficticia, así como las normas de referencialidad, pueden ser superadas por las adaptaciones literarias y con ejercicios que lleven al discente al conocimiento completo del esqueleto, del extra-texto o del contenido del TL. En este ámbito de dificultades sincrónicas que presentan los textos clásicos para la enseñanza de ELE, no insuperables, preferimos asociarnos con la idea de las adaptaciones más que con la idea de entregar el TL ‘auténtico’. No hay que temer a la supuesta ‘distorsión’ del TL original, puesto que el conocimiento de los clásicos universales proviene de interpretaciones y traducciones que no son las ‘originales’. No obstante, a pesar de estas dificultades, la narrativa es el género que menos obstáculos encuentran los docentes cuando se desea incorporar el TL en la clase de ELE (cf. Acquaroni 2007: 31). El hecho de que posea rasgos que organizan el discurso de diferentes maneras y que la narrativa misma tenga una importancia en nuestras vidas

en diferentes planos, puesto que somos narradores y estamos siempre en un intercambio de experiencias con nuestros interlocutores, ha hecho que se muestre de manera más recurrente y prometedora. Como es sabido, a través de la narrativa se puede aclarar aún más al discente los puntos de vista narrativos, es decir, quién habla, a quiénes habla, cómo habla, en qué momento, dónde y qué se dice; aspectos relacionados a su vez con la claridad, el ritmo, la intensidad y la comprensión del TL. Por otro lado, la narrativa (desde los microrrelatos a los ensayos) se emplea para que el alumno aprenda a manejar y elaborar de manera óptima su propio discurso narrativo, y aumentar su competencia discursiva y comunicativa. Esta diversidad de géneros permite al discente enfrentar aspectos del discurso plasmados en varios tipos de TL, que a veces son compartidos, como la narrativa, que puede introducir el diálogo como recurso interior, y que el teatro utiliza como forma que da vida al texto mismo.

### **3.3 El teatro**

De modo resumido podemos convenir que el teatro se propone plantear una idea o cosmovisión a través de una serie de diálogos que no son auténticos, sino simulados. Este hecho nos lleva a pensar en la dificultad de los mismos para la clase de ELE, puesto que nos hacen ver la existencia de un lenguaje específico del teatro, lenguaje escrito y luego puesto en escena. Sin embargo, la ‘teatralización’ en el aula nos permite desarrollar ciertas funciones pedagógicas únicas, pues lo que se adquiere con la implicación de todo el cuerpo en movimiento (lenguaje articulado y gestual) se retiene mejor que lo memorizado de manera pasiva, y la interacción teatral lleva a un lenguaje espontáneo que nace de la flexibilidad y ayuda mutua, tal y como han señalado Dorrego Funes (1997: 92-111) y Acquaroni (2007: 38-39). Los juegos teatrales y las prácticas de dramatización cumplen diversas funciones pedagógicas: ayudan a que el estudiante se desinhiba, desarrolle su capacidad verbal y gestual, permiten recuperar el interés perdido, contribuyen a mantener la atención del estudiante y elevan la participación en clase (cf. Acquaroni 2007: 39). A este respecto, hay varias consideraciones que tener en cuenta en su uso, ya que para integrar el TL teatral se deben tener en cuenta diferentes factores, como por ejemplo cuándo integrarlo, dónde (si el espacio es apropiado), qué contenido queremos enseñar y cómo dar la posibilidad de negociar en lengua materna, así como manejar los aspectos no verbales y la entonación para subrayar su significado, sensibilizarse con la personalidad del grupo, no forzar a ningún estudiante a participar, y ser conscientes del tiempo del que se dispone para llevar a cabo

el trabajo. El contacto y la implicación con diálogos que están cerca del lenguaje coloquial llevarán al estudiante a adquirir mayor seguridad y mejorará su fluidez.

Tal y como señalamos en el Capítulo 1, lo ideal es que el TL no presente más de seis palabras nuevas por página, para que las actividades no tomen mucho tiempo y los estudiantes no se desanimen (cf. Bamford y Day 2002). En este proceso el docente debe servir de intermediario entre el autor y el lector-grupo de alumnos, el mensaje debe ser recibido de manera óptima, y las actividades seleccionadas poseer cualidades susceptibles de despertar el interés.

En la actualidad se están llevando a cabo algunas experiencias de investigación dedicadas al uso del teatro y del género dramático (entre otros) en la enseñanza primaria y secundaria, como elemento favorable a la apropiación del francés L2, por parte del grupo de investigación Élodil (*Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique*: [www.elodil.com](http://www.elodil.com)) de la Universidad de Montreal. Es posible que, cuando el proyecto haya concluido y los investigadores publiquen los resultados, se pueda extender dicha propuesta a la enseñanza de otras LE como el español.

### **3.4 Propuesta actual de integración del TL en los manuales de ELE**

Según el *Gouvernement du Québec*, el 2.9% de los hispanohablantes que viven en la provincia de Quebec se concentran en la ciudad de Montreal. El Gobierno provincial, como ya vimos en el Capítulo 2, ha implementado dentro de su programa educativo un currículo para la enseñanza del español. En Montreal, el perfil de las personas que aprende español es variado, desde los adolescentes insertos en las escuelas internacionales o colegios en los que se ofrece su enseñanza (como *langue au choix*), hasta los programas universitarios de Estudios hispánicos en el Departamento de Literaturas y Lenguas Modernas de varias universidades: Universidad de Montreal, Concordia y McGill. Además, hay que contar a los adultos, y adultos mayores, que aprenden español en academias y escuelas privadas de lenguas, con un contingente sorprendente (chinos, japoneses, alemanes, rusos, etc.). Particularmente, vengo desarrollando mi carrera docente impartiendo cursos de español en diferentes colegios, especialmente en la Escuela internacional de lenguas de la YMCA. Esta experiencia, de más de 15 años, en la enseñanza de ELE me ha permitido conocer de primera mano los objetivos de los estudiantes que aprenden español en Montreal. Aparte de aprender la lengua y de tener acceso a un mínimo de funcionalidad comunicativa, muchos estudiantes están interesados en la Literatura, y quisieran leer una serie de obras de autores hispanoamericanos y españoles directamente en español. Poco

a poco los estudiantes van incursionando, en los niveles avanzados y superiores, en la búsqueda por mejorar la fluidez y la pronunciación, al mismo tiempo que su comprensión escrita, auditiva y lectora. Por todo ello, el diseño de un curso basado en TL bien seleccionados podría entregarles un *input* completo que superara sus expectativas, al generar cambios y enriquecimientos en todas las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. A fecha de hoy, no contamos con esta propuesta. Si bien es cierto que hay un deseo por integrar la Literatura en los manuales de ELE de manera efectiva y bien hecha, creemos que se podría diseñar todo un curso de español avanzado (C1-C2) enteramente basado en el elemento literario, con una selección de textos que llevara al estudiante a desarrollar, aun más, los aspectos descriptivo, narrativo, argumentativo y expositivo de la lengua, y ver el efecto y los resultados en una evaluación diseñada para este aspecto. No se debería olvidar a todos esos alumnos a los que les gusta aprender y perfeccionar la lengua leyendo Literatura española e hispanoamericana, disfrutando de un poema o de un cuento. No se debe desaprovechar el interés por este corpus. Hay que tener en cuenta, como mantiene Sanz Pastor (2007), que siempre ha habido y habrá un grupo de estudiantes que disfrutarán del aprendizaje a través de un TL, y no se les debería excluir, tal y como fueron sistemáticamente ‘olvidados’ de los diseños y materiales didácticos bajo las rígidas propuestas de los enfoques nocional-funcionales y comunicativos, negándoles el acceso a disfrutar del universo literario como corpus valioso en el enriquecimiento de la competencia lingüística y comunicativa, por considerarlo no apto, y creyendo que a la mayoría de los estudiantes les gustaba poco o nada la Literatura (cf. Sanz Pastor 2007).

Nuestra propuesta de integración del TL, que presentaremos en el Capítulo 4, ha tenido en cuenta todo lo señalado hasta ahora, y muy en especial el uso que se ha hecho del TL en los textos y manuales de ELE actuales. Por las calas que hemos realizado, podemos señalar que el TL se integra en los manuales como un elemento puntual, muchas veces sin relación alguna con la unidad misma; es decir, se añade como apéndice desconectado de las funciones o prácticas lingüísticas que el discente está aprendiendo, lo que nos dice que los criterios de selección que se han usado no son claros. Se podría interpretar que el criterio de autoridad ha estado por encima del contenido lingüístico o temático, con los cuales podríamos desplegar una serie de actividades que mejorarían la competencia del discente. Al mismo tiempo, no podríamos considerar ‘inadecuada’ esta muestra de lengua auténtica, pero hay que considerar que con el texto no se lleva a cabo ninguna explotación didáctica relacionada con la unidad. Todo ello no es un rasgo

pedagógico negativo en sí, ya que el discente entra en contacto, por lo menos, con algunos de los autores de la literatura, pero falta conectar los textos con la unidad misma que se está viendo en ese momento.

Cuatro son los manuales que se han revisado por ser los más empleados en los centros públicos y privados de Montreal (collèges y cégeps), incluida la Universidad de Montreal. *Español en marcha 3*, *Español en marcha 4*, *Aula Internacional 1* y *Nuevo ELE avanzado*. La elección se ha basado, básicamente, en el enfoque empleado por todos estos manuales (que es el comunicativo), y porque contienen en un apartado especial el elemento cultural apropiado para integrar el TL. *Español en marcha*, por ejemplo, incluye el apartado “De acá y de allá” que contiene información tanto hispanoamericana como española y cuyo objetivo, como está planteado en su presentación, pretende desarrollar la competencia “sociocultural e intercultural del estudiante”. *Aula Internacional 1*, por su parte, incluye el apartado “Más cultura”, que entrega información cultural, entre otros, a través de la literatura. Por otro lado, los criterios que seguiremos en la evaluación son los siguientes: 1) verificar si los manuales incluyen Literatura, 2) de qué manera se incluye el TL, 3) cuál es su distribución didáctica, 4) si se explotan las destrezas de manera equilibrada y 5) si el texto responde a las necesidades de los alumnos y es representativo culturalmente hablando de la lengua española; estos criterios han sido confeccionados a partir de esquemas de evaluación vistos en el seminario ESP6300- *L’acquisition pratique de l’espagnol* que la profesora Oro Anahori-Librowicz impartió en la Universidad de Montreal en 2010. El esquema para evaluar manuales estaba centrado en el material sonoro, el aspecto visual del manual (fuera cual fuera su soporte tecnológico), el contenido comunicativo y las actividades propuestas (si ofrecían diferentes modalidades de trabajo). Para los propósitos de este trabajo hemos adecuado dicha evaluación, refiriéndola al uso y pertinencia que en los manuales actuales se hace del TL, de la siguiente manera:

	Sí	No
<b>Punto 1.</b> El manual dispone de textos literarios.		
<b>Punto 2.</b> El manual facilita la comprensión del texto a través de diferentes ejercicios pertinentes.		
<b>Punto 3.</b> El texto elegido es adecuado (relevante) a los intereses de los estudiantes y se adapta a estudiantes mayores de 17 años.		

<b>Punto 4.</b> Las actividades relacionadas con el texto permiten una variedad de modalidades de trabajo (autónomo, en parejas, en grupo).		
<b>Punto 5.</b> El contenido del texto permite que el alumno se apropie de los conceptos y valores y luego pueda plantear una comparación con su mundo, es decir, abre procesos de interculturalidad.		

Además, hemos integrado algunas de las directivas, apuntes y notas de los criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE expuestos en Sanz (2011: 10-27). En esta ocasión se evalúan los esquemas de tratamiento que dan los diferentes manuales de ELE, observando el concepto de unidad didáctica y los componentes de la misma bajo las tres diferentes perspectivas más conocidas:

	<b>Enfoques estructurales</b>	<b>Enfoques nocional-funcionales</b>	<b>Enfoques por tareas</b>
Las muestras de lengua son...	Textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos tipificados entendidos como 'modelos'.	Textos que sustentan o provocan las tareas.
La reflexión sobre las formas lingüísticas	Es la protagonista. Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador. No hay reflexión sobre tipologías textuales y se prima ante todo la conversación.	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con tipologías textuales.
Las unidades didácticas se organizan en torno a...	Estructuras lingüísticas.	Nociones y funciones.	Actividades motivadoras.
Las actividades del aula más frecuentes son...	Los ejercicios estructurales y la descripción gramatical.	Las simulaciones y las interacciones pautadas (en cuanto a forma y contenido).	Las negociaciones, la resolución de problemas, la creación cooperativa.

Subyace la idea de que aprender una lengua es ante todo...	Manejar vocabulario y estructuras.	Dominar un conjunto de recursos adecuados para situaciones tipificadas.	Poder actuar socialmente con la lengua meta desde el propio entorno vital.
Porque...	No importa quién es el alumno: la gramática es la misma.	Podemos prever qué recursos necesitarán los alumnos. Solo hay que entrenar.	Interactuando desde la motivación y la propia identidad se construye la competencia comunicativa.

### 3.5 Revisión de manuales

**Manual 1.** *Español en marcha (nivel 3). Manual de Curso de español como lengua extranjera*, Francisca Castro Viúdez, Ignacio Rodero Díez y Carmen Sardinero Franco (B1).

El manual está repartido en 12 unidades temáticas que abarcan los siguientes temas: gente, lugares, relaciones personales, tiempo, salud, mundo, trabajo, ocio, noticias, vacaciones, compras y tradiciones. Es un manual organizado exactamente como lo estipula el cuadro anterior al referirse a los enfoques nocional-funcionales. La inserción de la literatura, no necesariamente del TL como herramienta didáctica, está presente en cuatro unidades: una brevísima biografía del escritor Alfredo Bryce Echenique, pretexto para rellenar huecos con el pasado y ver cómo se construye una biografía; una entrevista a Camilo José Cela dada al periódico *El País*, de la que se derivan algunas preguntas y frases de comprensión de lectura y una reflexión de los usos del pasado compuesto; y un texto de Gabriel García Márquez que sirve para ejercitar la puntuación. No hay TL, como tal, hasta la unidad ocho en que con una serie de fotografías se introduce a Federico García Lorca y a Antonio Buero Vallejo. Se utiliza un breve extracto de la obra de teatro de Antonio Buero Vallejo *Historia de una escalera*, con material auditivo y preguntas de comprensión textual, así como un ejercicio de ubicación de intervenciones en el diálogo de uno de los personajes de la obra. Si aplicamos nuestra evaluación, podemos concluir que el manual sí dispone de TL, que los ejercicios van a facilitar, de manera parcial, la comprensión del texto a través de diferentes actividades pertinentes, que el TL seleccionado es adecuado (relevante) para la unidad misma y los intereses de los estudiantes y que se adapta a alumnos de 17 años y más. Sin embargo, las actividades relacionadas con el texto no permiten una variedad de modalidades



de trabajo (en parejas, en grupo) y el contenido del texto no permite que el alumno se apropie de los conceptos y valores y luego pueda plantear una comparación con su mundo; es decir, no se abren procesos de interculturalidad.

**Manual 2.** *Español en marcha (nivel 4), Manual de Curso de español como lengua extranjera*, Francisca Castro Viúdez, Ignacio Rodero Díez y Carmen Sardinero Franco (B2).

Como en el caso anterior, el manual está repartido en doce unidades temáticas y didácticas: conocerse, el futuro, comida y salud, socialización, consumo, medios de comunicación, ocio, viajes, trabajo, crimen y castigo, naturaleza, arte y literatura. De nuevo, es un manual organizado tal y como estipula el cuadro 2 al referirse a los enfoques nocional-funcionales. La inserción de la literatura como herramienta didáctica está presente solo en la unidad 4 y en la 12. Esta última unidad está basada por entero en la literatura, e integra un TL de Gabriel García Márquez en el apartado de “Ficciones” y el Quijote en el de “Cultura”. En la unidad 4 se presenta al escritor mexicano Octavio Paz con un texto poético. En resumen, el manual dispone de TL que se insertan en 2 unidades didácticas con algunos ejercicios de comprensión. En la unidad 4 se presentan ejercicios de reactivación de conocimientos previos, que permiten al docente comprobar el estado de conocimientos literarios de los estudiantes para introducir luego una biografía de Octavio Paz, que no se explota de manera adecuada, ya que las fechas y los datos se podrían haber presentado de otro modo para que el discente los ordenara, por ejemplo. Aunque es automática la pregunta acerca de las palabras que no se comprenden, no hay ningún ejercicio relacionado con el vocabulario. Se pregunta al estudiante por el estado emocional del poema y por su significación. El ejercicio está apoyado por un archivo audio, lo que hace interesante su aplicación, puesto que el estudiante puede escuchar la voz del autor, imaginarlo e intentar imitarlo leyendo el poema; pero no hay ejercicios de este tipo. El manual no facilita la comprensión del texto a través de diferentes ejercicios pertinentes, pues la actividad está limitada a una página titulada “De acá y de allá”, para luego entrar en el capítulo de autoevaluación de la unidad en donde se inserta un TL que es una leyenda hispanoamericana, extraída de *Cuentos y leyendas hispanoamericanos* (selección de Ana Garralón). En esta ocasión el estudiante debe reponer los artículos que faltan, y nada más. La unidad 12, titulada “Arte y literatura”, se inicia con un extracto de *Cien años de soledad* y ejercicios de reactivación, vocabulario, lectura y comprensión, que se extienden a una actividad auditiva en la que los estudiantes deben extraer

tres puntos específicos relacionados con la literatura hispanoamericana del boom. La actividad se difumina con otros aspectos que se desligan de la literatura y de la temática vista en el TL para encontrarnos en el apartado de “De acá y de allá” con referencias al Quijote y a la vida de Miguel de Cervantes. En una actividad en parejas se pide a los aprendientes que, a partir de la lectura de esos textos informativos, redacten diez preguntas que luego harán a otra pareja de compañeros. Por último, se recurre al uso del TL en el apartado de “Autoevaluación” puesto al final de la unidad, donde dos TL son utilizados para presentar un ejercicio para completar huecos con los verbos entre paréntesis. Los textos seleccionados parecen adecuados a los intereses de los estudiantes y se adaptan a la edad, y las actividades relacionadas con el texto permiten una variedad de modalidades de trabajo (autónomo y en parejas). Sin embargo, el contenido del texto no permite que el alumno se apropie de los conceptos y valores y luego pueda plantear una comparación con su mundo, por tanto no se profundiza en los procesos de interculturalidad.

**Manual 3.** *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE avanzado.* Virgilio Borobio, Ramón Palencia (B2-C1).

El manual, como se indica en la Introducción, va dirigido a adultos y adolescentes y combina el enfoque comunicativo con el cooperativo. Está dividido en varias secciones (presentación de práctica de contenidos, estrategias de aprendizaje, contenidos culturales y repasos, en donde se introducen los objetivos, los contenidos temáticos y lingüísticos) y en cada lección hay una variedad de textos o muestras de lengua con reactivación de los conocimientos previos. Centrado en el interés del alumno, en su autonomía frente al aprendizaje, con el desarrollo de su conciencia intercultural, cada unidad consta de tres partes que se dividen en cuatro lecciones y una más de repaso. En la sección “Descubre España y América Latina” se abordan los elementos socioculturales, pero el aspecto literario y el TL se encuentran de manera exigua. En la unidad 3, lección 8 (“Los medios de comunicación”) figura un fragmento de *Cien años de soledad* con una reactivación de conocimientos previos sobre el autor, la lectura del fragmento y su relación con los medios de comunicación. En la misma unidad 3 se incluye un texto de Pablo Neruda, “Confieso que he vivido”, bajo las mismas características que el anterior, salvo que en el ejercicio de post-lectura hay actividades de apropiación que llevan al alumno a explorar sus emociones. Con todo, podemos señalar que el manual dispone de TL, pero de manera mínima. Los dos textos expuestos están insertos en una sola unidad, lo que resulta insuficiente. Ambos

textos son adecuados a los intereses de los estudiantes, puesto que con ellos se pueden abordar y abrir temas actuales que atañen al discente. Las actividades relacionadas no permiten una variedad de modalidades de trabajo, no hay actividades en parejas explícitas, y en la reactivación de conocimientos previos la participación es general. Es necesaria la lectura personal para desarrollar la posibilidad de emitir opiniones al resto del grupo. El contenido, sobre todo del último texto, permite que el alumno se apropie de los conceptos y valores y luego pueda plantear una comparación con su mundo.

**Manual 4.** *Aula Internacional 1. Curso de español.* Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, Carme Soriano.

Este manual, que incluye un audio para el estudiante, presenta sus actividades didácticas en una primera etapa denominada “Comprender”, en la cual se introducen una serie de textos y documentos como muestra de lengua. Para cada uno de ellos se contextualiza el contenido lingüístico y comunicativo, y se lleva al discente a ejercicios de comprensión. Una segunda parte, llamada “Explorar y reflexionar”, entrega nuevas muestras que van a ayudar a una comprensión gramatical bajo los niveles morfológico, sintáctico, léxico, funcional y discursivo. En este apartado el estudiante puede recurrir a consultas puramente gramaticales, sin perder el objetivo funcional de la lengua. También hay un apartado llamado “Practicar y comunicar”, en donde se conduce al estudiante a experimentar el funcionamiento de la lengua en tareas parciales comunicativas que llevan a practicar el contenido de la unidad, basado en el punto de vista del estudiante y de lo que piensa de su entorno; de este modo podrá ejecutar una reflexión intercultural. La última sección está pensada para que los discentes obtengan una visión más amplia de la lengua, y se presenta información de diferentes países a través de textos, canciones e información propia de cada país de habla hispana. Al final del libro hay tres apartados, gramática, cultura e información adicional sobre España y los países hispanoamericanos, para profundizar en esos aspectos. El manual está dividido en diez unidades progresivas: información personal y de los otros, la toma de conciencia de los objetivos del aprendizaje de la lengua española, la cultura hispana, las preferencias, las descripciones, los hábitos, las comidas, el barrio, la infancia, las películas de interés y las biografías). El manual solo dispone de un TL, un poema de Federico García Lorca en la unidad 10 “Más cultura”. El hecho de presentar un único TL en este manual es un síntoma significativo del interés por el uso del TL en la enseñanza de

ELE. Para la facilitación de su comprensión se proponen cuatro ejercicios, y se sigue una pauta de actividades interesantes que se inscriben en el análisis de textos y la apropiación del mismo. En cuanto al tipo de actividades, no permiten una variedad de modalidades de trabajo (autónomo, en parejas, en grupo), son solo individuales. El hecho de que se proponga al alumno producir un texto similar le permite apropiarse de los conceptos y valores del mismo, y plantear un proceso de interculturalidad.

### **3.6 Conclusiones**

La revisión de estos cuatro manuales muestra la forma en que se integra el TL en los textos de ELE empleados en Montreal. Creemos que el panorama propuesto por las casas editoriales se podría mejorar con el uso del TL como punto de partida para desarrollar unidades en las que el estudiante se capacite y adquiera una mayor competencia en los planos de la descripción, la narración, la argumentación y la exposición; aspectos del discurso que revelan la competencia lingüística y comunicativa y con los cuales también se aumentaría la competencia literaria. Tomando en cuenta el TL como un elemento con el cual podemos desarrollar todas las destrezas en el aula de ELE, no solo estamos incrementando en el discente sus habilidades o competencias discursivas, estamos cambiando su visión de mundo, su manera de percibir y de “ver” al otro. Las posibilidades de explotación que ofrece un TL son muchas y se deben emplear a la hora de enfrentar al discente a un TL, ahondar tanto en el plano formal como del contenido e interpretación del mismo, puesto que el todo nos lleva a una ejercitación y puesta en práctica de la lengua. No nos podemos quedar solo con un ejercicio de lectura (y pronunciación) y luego desarrollo de ejercicios de vocabulario y repetición del TL; la materia que utiliza cada escritor o para construir y dar forma a su texto, es punto de reflexión necesaria entre los discentes y el docente. Esta reflexión y discusión debe llevarnos a descubrir y aclarar el extra-texto o estado epistémico del TL, de este modo comenzamos a apropiarnos de la lengua en varios planos (histórico, cultural y social) y así también, tal vez, lleguemos a comprender el objetivo o la intención del autor al escribir el texto y llevemos al discente a manejar un lenguaje argumentativo y a exponer sus puntos de vista, que se podrán ir modificando y completando con cada lectura y cada intervención de los demás discentes.

## Capítulo 4

### 4. Nuestra propuesta

Aunque se debe reconocer el avance que se ha hecho en el desarrollo de actividades ligadas al TL en la enseñanza de ELE, que ya no apuntan a la lectura y a preguntas de comprensión lectora, el modo de utilizar el TL, como hemos venido observando en los manuales de ELE, desligado la mayoría de las veces de la unidad didáctica misma debe cambiar de manera radical. En efecto, el TL se ve como una herramienta que lleva en sí múltiples caminos de explotación, entre ellos el de implicar al discente de manera personal. Nuestra propuesta de uso del TL se desarrollará con doce textos que irán acompañados de sus respectivas actividades didácticas para cada competencia; esto es, aparecerán divididas en los apartados: descripción, narración, argumentación y exposición. Cada uno de estos apartados es expuesto con sus respectivos recursos, requisitos lingüísticos y desarrollo didáctico que se acomodan a lo estipulado por el *Marco* para los niveles B2 y C1, además de los criterios utilizados para su selección, enfocados bajo una perspectiva comunicativa, cooperativa, holística y por tareas. El TL será, entonces, una herramienta didáctica a través de la cual se intentará llevar al aprendiente a un mejor conocimiento del otro (alteridad), de sí mismo y de su medio, con el objetivo de que compare con los otros medios para producir opiniones y cambios significativos en su visión de mundo y así aumentar su competencia comunicativa y también literaria. Nos interesa sobremanera abrir espacios en que la emotividad sea parte integral en el desarrollo de nuestras actividades, porque como señala Albaladejo (2007: 8-9) la Literatura tiene un valor añadido en el cual podemos comprometer emocionalmente al aprendiente. Las actividades didácticas integran el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas para intentar activar el uso de la lengua, tal y como estipula el método comunicativo. De este modo, el aprendiente no se detiene en recibir y en dar información, además debe argumentar, interpretar el mensaje emitido por el emisor y captar las intenciones que se vehiculan en el texto, ya sea de manera explícita o implícita. Por ello, las actividades lectora, auditiva y visual, las orales y las escritas estarán encaminadas a que el aprendiente active todos estos procesos supeditados a las necesidades del TL que puede favorecer, a veces, una destreza más que otra. Bajo esta metodología será posible alcanzar los objetivos fijados en este trabajo, abriendo un espacio de reflexión y de creación, tanto individual como colectiva, que pueda empujar a nuestro estudiante a la autoevaluación y a la apropiación de

la LM a través de las emociones, explotando lo relevante del TL o lo insignificante del mismo en una posición crítica y negociadora que podrá desarrollar su autoestima y su identidad personal. Hay que dejar claro que cada uno de los apartados no se abrirá únicamente a la tipología textual o secuencia textual dada (cf. Adam 1992). Es decir, si se aborda la descripción no significa que los textos sean ‘solamente’ descriptivos; las formas y las necesidades comunicativas de cada texto se mezclan dependiendo de las necesidades narrativas de cada autor, por tanto las secuencias son siempre envolventes. Según Adam (1992),<sup>5</sup> en realidad no se debe hablar de ‘tipos de textos’, puesto que la pureza de un texto no se da en la narrativa, los textos se entrecruzan y forman secuencias que van a poseer fragmentos de todo tipo para llevar a cabo su propósito comunicativo, en donde encontramos una secuencia que sería la dominante. Para la preparación de las actividades didácticas estas secuencias o tipologías textuales nos permiten elaborar nuestras actividades de manera óptima, al reconocer y seleccionar los TL que nos van a servir para cumplir los objetivos, y que cada aprendiente podrá reconocer, manipular y producir. Una breve explicación técnica precede a cada actividad en la que se indican los objetivos para los que fueron creadas las actividades, el tiempo aproximado para su desarrollo, las sugerencias de explotación (tal y como estipula el Instituto Cervantes en sus fichas técnicas)<sup>6</sup> y las destrezas realizadas.

#### 4.1 Criterios de selección

Al establecer los criterios de selección del material que utilizamos en nuestra propuesta no nos detenemos en el criterio temático, sino que tomamos en cuenta las posibilidades de manipulación didáctica que pueda ofrecer el TL a la hora de preparar las actividades para los aprendientes. De hecho, hay textos que debido a su discurso y temática permiten desarrollar diferentes propuestas. El contenido lingüístico, su autoridad y el gusto personal de cada profesor permiten desplegar un arsenal de actividades variadas para ir incrementando la competencia comunicativa del aprendiente. Respecto al *extratexto* Jouini recuerda que

al seleccionar un texto, los docentes nos encontramos con el problema de lo que algunos autores llaman extratexto y otros, estado epistémico. Es decir, con el conjunto de conocimientos enciclopédicos que un texto demanda a su lector. Sugerimos, entonces, presentar a los alumnos

---

<sup>5</sup> El autor distingue cinco secuencias textuales, o tipos de textos: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo y dialogal.

<sup>6</sup> Fuente: [cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\\_ave](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave).

después del texto una pequeña presentación de estos conocimientos para que puedan actuar más fluidamente con el texto (Jouini 2007: 155).

Si bien simple, creemos que es una gran idea presentar estos conocimientos al discente, pero se deberían integrar como parte de las actividades de prelectura o de contextualización, tal y como defiende Acquaroni (2007), que el alumno ejecuta antes de la lectura del texto propuesto, para que ‘entre’ a la lectura del TL con un mínimo de vacío informativo. Desde nuestro punto de vista, podemos transformar e integrar el extratexto en una serie de actividades de comprensión lectora, auditiva, de rellenar huecos o de investigación como parte de las actividades de prelectura que reforzarán la competencia sociocultural e histórica del discente. No debemos olvidar que nuestro objetivo es acrecentar la competencia de los aprendientes en los niveles del discurso y aprovechar la posibilidad que ofrece el TL cuando aborda ciertos aspectos temáticos y contenidos que le dan su forma e intención. Como es sabido, la Literatura está inmersa en un universo que conlleva los atavíos socioculturales del escritor, sus valores y la visión de mundo que ha querido compartir con los lectores. A los docentes nos aporta un valor didáctico inestimable, porque permite dar un giro a la manera de enfrentar el aprendizaje de una LE. Este hecho se puede ejemplificar con el relato que integramos del escritor español Javier Tomeo y que lleva el título de “Braquicefalias”. El título, que presenta ya una dificultad de pronunciación y significado, y que lleva connotaciones racistas, se puede explotar desde diferentes ángulos antes de comenzar a trabajar en el texto mismo, ya que podemos reactivar conocimientos previos pidiendo a los alumnos que digan si conocen el número de lenguas y de razas que hay en el mundo, investigar cuándo, cómo y por qué surgieron las variaciones, etc. hasta llegar al título del relato y predecir su contenido. En las actividades de postlectura se pueden armar debates y argumentar a favor o en contra del mensaje del relato, que es uno de los objetivos establecidos al usar el TL en la clase de ELE. Por tanto, el estado epistémico del texto, que ofrece características universales, autorreferencialidad, ambigüedad en algunos casos y dificultades de pronunciación en otros, en lugar de ser un ‘enemigo’ para la clase de ELE se puede convertir en un buen aliado, tal y como defendió Naranjo Pita (1999) con el uso de la poesía.

En concreto, los criterios de selección, que ya han sido evaluados por varios autores (Naranjo 1999, Acquaroni 2007, Jouini 2007 y Albaladejo 2007), los detallamos a continuación:

#### 4.1.1 Nivel de los aprendientes

Seguimos como base lo expuesto en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* respecto a las competencias que debe poseer un estudiante que ha terminado el nivel B2, para comenzar nuestra propuesta y alcanzar, en una primera parte y durante el desarrollo de esta, los objetivos propuestos. Es importante comprobar que el nivel de competencia de lengua corresponda al nivel B2, para que el curso tenga homogeneidad y las diferencias de competencias no interfieran en el desarrollo del mismo. Los mecanismos de evaluación para conocer el nivel de un discente deben ceñirse a criterios lingüísticos y pedagógicos y no a otros, tal y como a veces sucede en algunas instituciones docentes. Crear un grupo con alumnos de diferentes niveles de competencia puede llevar al fracaso del curso, creando un clima de inconformidad, desmotivación y falta de interés por la LE, además de fomentar la agresividad innecesaria.

Es importante, como estipula el *Plan*, que en un primer acercamiento a la materia el discente pueda:

- Enfrentarse a cualquier tipo de texto que trate tanto temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.
- Procesar textos que pueden estar enunciados en cualquier tipo de habla, aunque, si son lingüísticamente complejos o incluyen líneas complejas de argumentación, la pronunciación debe ser formal en el registro de la norma culta, el tema razonablemente conocido y el desarrollo del discurso articularse con marcadores explícitos
- Enfrentarse a artículos, informes, noticias, entrevistas, documentales y debates sobre temas actuales en los que se adoptan posturas y puntos de vista concretos.
- Comprender películas y obras de teatro siempre que se emplee el registro de lengua estándar.
- Manejar sin problemas documentación especializada dentro de su campo de interés, e incluso fuera de él siempre que puedan servirse de la ayuda de un diccionario.
- Localizar detalles relevantes en textos extensos y complejos, identificar con rapidez el contenido y la importancia de la información y decidir si es necesario un análisis más profundo.<sup>7</sup>

Aunque en todas estas indicaciones no se especifica si los textos son ‘literarios’, el estudiante debe estar capacitado para enfrentarse a cualquier texto que aborde temas concretos y abstractos. Esto permite deducir que el discente es apto para enfrentarse a un TL que conlleve una cierta dificultad, tanto en el contenido como en la forma. La competencia comunicativa conlleva un

---

<sup>7</sup> Fuente: [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele).



cierto grado de conocimiento declarativo y debería llevar en sí un conocimiento sociocultural, que el estudiante pudiera manejar ya sea para que use su capacidad y sus conocimientos para facilitarle la comprensión y la investigación, ya sea para acrecentar su interés personal por la Literatura. En cuanto a los objetivos que debemos alcanzar en el nivel C1, el *Plan* indica que el estudiante podrá:

- Enfrentarse a una amplia serie de textos extensos y complejos dentro de su vida social, profesional o académica.
- Comprender mensajes o enunciados sin grandes dificultades, hasta el punto de poder identificar matices sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas, aunque, en los discursos orales muy extensos que tratan temas abstractos tengan que confirmar algún que otro detalle si no están acostumbrados al acento y, en los discursos escritos, tengan que volver a leer secciones difíciles.
- Ser capaz de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro, lo cual les permite asistir a conversaciones de terceras personas y comprender películas y obras de teatro, identificando pormenores, sutilezas, actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
- Seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son solo supuestas y no están señaladas explícitamente.
- Seguir con facilidad conversaciones largas y complejas entre terceras personas, así como debates largos, conferencias y presentaciones sobre temas abstractos complejos y desconocidos.
- Emplear 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.
- Transmitir el contenido para otras personas con gran precisión, a través de notas, paráfrasis y resúmenes.<sup>8</sup>

En resumen, esperamos que a través del TL el discente pueda adquirir estas capacidades y competencias, por medio de las muestras de lengua dadas con textos auténticos que son parte de la cultura de la lengua española, adquiera un conocimiento mínimo de los diferentes tipos de autores y estilos que conforman el panorama literario español e hispanoamericano del siglo XX y principios del XXI, y mejore sus estrategias para aumentar sus competencias en el plano descriptivo, narrativo, argumentativo y expositivo. Todo ello puede contribuir además al enriquecimiento personal del alumno, a abrir puertas de interculturalidad y mejorar la competencia literaria.

---

<sup>8</sup> Fuente: [cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele).

#### ***4.1.2 Textos significativos y autores***

Como ha planteado Jouini (2007) para el caso de ELE, seleccionar unos textos no significa eliminar otros porque nos parezcan malos, sino valorar aquellos que ofrecen ciertas posibilidades didácticas que llevarán al estudiante a un mejor aprendizaje y perfeccionamiento de la LE. Como cabe pensar, toda la labor de selección puede ser una tarea subjetiva, pero en este caso debe ser concienzuda para la consecución de los objetivos planteados. Se debe observar, una vez elegidos los autores, todas las posibilidades que el TL ofrece para la elaboración de las actividades didácticas. En nuestro caso, descubrir cuál es el texto pertinente para mejorar la competencia comunicativa y la interlengua del aprendiente en los planos descriptivo, narrativo, argumentativo y expositivo nos conecta inevitablemente con nuestro propio bagaje literario y con nuestra experiencia literaria. Este punto de partida, que se completa y complementa con la investigación y las propuestas de otros investigadores, tiene su base en esta vivencia intelectual personal. Todo ello nos lleva a sugerir que, frente a una escasa y mala experiencia en este campo, el docente evitará este acercamiento al enseñar una LE. Aquellos que hemos decidido llevar a cabo esta experiencia consideramos de suma importancia fundamentar el plano teórico para que las propuestas sean válidas y pierdan ese carácter de arbitrariedad que de continuo las rodea. Proponer una visión general del siglo XX y del siglo actual al aprendiente de ELE, de lo que es la Literatura en Hispanoamérica y en España, nos sitúa ante un primer criterio de selección en el cual debemos decidir los autores “más” significativos o los que han tenido una incidencia y repercusión mayor. En esta selección hemos dejado de lado autores que para otros investigadores, y otras disciplinas, son vitales para una completa representación literaria. Pese a las dificultades que podrían presentar algunos TL, no hemos omitido textos de corte fantástico, irónico o satírico, o de la corriente del Realismo mágico, como puede ser el caso de Rodolfo Wilcock, Silvina Ocampo, García Márquez o Monterroso, entre otros. Creemos que estos aspectos son parte fundamental de la esencia de la literatura en lengua española y por tanto parte de la idiosincrasia de nuestra cultura. La dificultad que pueden ofrecer al aprendiente de ELE, en la parte interpretativa sobre todo, se deberían superar con las actividades didácticas propuestas para cada texto. Por otro lado, no forma parte de los criterios el presentar estos textos como cánones a imitar, la variedad que hay entre ellos testimonia los propósitos de ofrecer muestras de lengua que sean guías de la gran diversidad de registros en lengua castellana. A pesar de las

dificultades de esta empresa, se pueden observar rasgos generales y ciertas unanimidades en el plano de la importancia que se ha dado a algunos autores, incluso si la historia nos enseña que se han relegado a otros, tanto o más importante que los ‘elegidos’. No nos corresponde entrar en estos aspectos, puesto que los objetivos de nuestro trabajo son otros, por tanto, y de acuerdo a lo establecido por autores como Lapuente (2010), González Echevarría (2010), Díez Borque (1975) o Berenguer Carisomo (1968), entre otros, hemos seleccionado ciertos autores representativos y otros no tanto.

Otro aspecto importante que debemos aclarar es que los textos elegidos están relacionados con los géneros poesía, teatro y relato corto. La introducción de la novela, a pesar de que no es fácil su manipulación, viene representada por las novelas cortas de Mario Bellatin (*Salón de belleza*), Bioy Casares (*Un campeón desparejo*) y Ernesto Sábato (*El túnel*). El criterio, por tanto, no ha sido la competencia o la capacidad lectora de los aprendientes, sino la manipulación didáctica que se puede hacer del TL mismo, ya que la novela corta permite elaboraciones y organizaciones de todo tipo para explotar las diferentes destrezas y proponer tareas diversas en el aula, integrando el texto a través de fragmentos. Extraer un fragmento, sin destruir la unidad de la obra, no es una tarea imposible, pero se debe dedicar toda la tarea final de cada unidad a la lectura de una novela que reúna las competencias desarrolladas durante esa unidad, para ofrecer así su lectura completa.

Nuestra selección se compone de los siguientes autores, presentados por países:

- *Argentina*: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Marco Denevi, Rodolfo Wilcock, Silvina Ocampo, Rodrigo Fresán, Adolfo Bioy Casares, Pilar Alberdi.
- *Chile*: Isabel Allende, Roberto Bolaño, Augusto D’Halmar, Pablo Neruda, Nicanor Parra, Vicente Huidobro, Luis Sepúlveda, Pedro Lemebel.
- *Cuba*: Reynaldo Arenas, Alejo Carpentier.
- *España*: José Juan Tablada, Ramón Gómez de la Serna, Juan Ramón Jiménez, Luis Cernuda, Federico García Lorca, Gloria Fuertes, Ana María Matute, Rafael Alberti, Carmen Martín Gaité, Paloma Díaz Mas, Lourdes Ortiz, Javier Tomeo, Javier García Sánchez, Montserrat Doucet, Susana Benet.
- *Guatemala*: Augusto Monterroso.
- *México*: Amparo Dávila, Rosario Castellanos, Juan Rulfo, Sergio Pitol, Juan José Arreola, Mario Bellatin.

- *Nicaragua*: Rubén Darío.
- *Perú*: Julio Ramón Ribeyro, Manuel Scorsa, Mario Vargas Llosa, Jaime Bailey, Bryce Echenique.
- *Uruguay*: Mario Benedetti, Cristina Peri Rossi, Horacio Quiroga, Juana de Ibarbourou.

La nómina de textos será presentada en el siguiente capítulo, junto con las actividades.

#### **4.1.3 Textos accesibles y textos significativos**

Una vez hecha la selección de autores, hay que tener en cuenta que los TL deben presentar una dificultad mínima de vocabulario: “Intermediate learners might use the rule of hand- no more than five difficult words per page” (Day y Bamford 2002: 137). Este criterio ha sido planteado para lecturas extensas, por tanto se podría aumentar el número de “dificultades de vocabulario” en el caso de los textos más cortos a siete. Lo importante es que el estudiante no realice una búsqueda interminable de palabras y pierda el primer contacto ‘inocente’ con el TL; además, es presumible que nuestro discente viene ya con un bagaje significativo de vocabulario. Por tanto,

The primary activity of a reading lesson should be learners reading texts—not listening to the teacher, not reading comprehension questions, not writing answers to comprehension questions, not discussing the content of the text (Ray Williams 1986: 42).

Este primer acercamiento al texto, sin ninguna otra exigencia que el de la lectura, nos ha llevado a elegir TL cuyas dificultades no sobrepasen el nivel de los estudiantes (B2-C1), de otra manera la cantidad de dificultades entorpece la comprensión general y anula el primer contacto del estudiante con el texto, transformando el desafío en pesadilla. Los textos son accesibles con un *input* comprensible:

The input hypothesis runs counter to our usual pedagogical approach in second and foreign language teaching. [...] our assumption has been that we first learn structures, then practice using them in communication, and this is how fluency develops. The input hypothesis says the opposite. It says we acquire by "going for meaning" first, and as a result, we acquire structure!

We may thus state parts (1) and (2) of the input hypothesis as follows: (1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning. (2) We acquire by understanding language that contains structure as it beyond our current level of competence ( $i + 1$ ). This is done with the help of context or extra-linguistic information (Krashen 1982: 21).

A esto hay que agregar lo significativo del TL mismo, es decir, en todo texto elegido hemos intentado ‘encontrar’ al aprendiente en su mundo y ofrecerle aspectos temáticos que sean

relevantes para él, que tengan incidencia con su quehacer personal para que compare, infiera, deduzca con agrado y no se decepcione de haber elegido perfeccionar una LE a través de la Literatura. Estos incentivos conllevan connotaciones y referencias socioculturales que atañen al autor y a la sociedad en la que está inserto, y nos ayudarán a forjar el aspecto cultural e intercultural al que va supeditada la enseñanza de una LE. Es necesario conocer reglas de conducta, tradiciones, creencias de la sociedad que habla esa LE para actuar de manera adecuada. Algunas tradiciones a veces nacen en un momento histórico, que se realiza a través de fechas y que se recuerdan o festejan como algo importante dentro de esa cultura, y que nuestros aprendientes llegan a conocer a través del TL. El elemento histórico es, por tanto, de suma importancia, así como el hecho de que el TL contenga referencias culturales similares a las de nuestros aprendientes, para que no se pierdan en aspectos que no son representativos de su época, al no poseer los elementos necesarios para dilucidar ese aspecto que un nativo tiene y que en psicología cognitiva se denomina *conocimiento declarativo*. Todo ello es un puente para superar barreras lingüísticas o de idiosincrasia que parecieran a veces insuperables y que nos llevan a mantener juicios errados de los otros. El estudiante se podrá reconocer en el texto y, en el caso de que no se reconozca, podrá hacer comparaciones necesarias para entrar en el proceso intercultural que lo llevará a la visión del otro y de sí mismo, sin olvidar nuestro interés en lo que estamos mostrando para transmitir entusiasmo y que la clase se desarrolle de manera óptima.

#### **4.2. Manipulación de textos e integración de las destrezas**

Dado que presentamos autores contemporáneos (o casi) a nuestros discentes, y a diferencia de lo que sucede con los TL clásicos (cf. King 2003: 41, Albaladejo 2007: 12), no ha sido necesario manipular ningún texto. Si entendemos las ‘manipulaciones’ como algo que distorsiona y hace perder el interés por el TL original, ya que se tiene un conocimiento de la historia total previo a la lectura, estamos ante un laberinto sin salida. Consideramos que, para los propósitos didácticos de ELE, el interés de un TL no reside solo y necesariamente en el final o desenlace, la manera en que un autor ha distribuido las partes de la historia, cómo ha integrado los elementos y el extratexto para darle verosimilitud, el tipo de voz que utiliza para narrar los acontecimientos, etc. son, a nuestro parecer, los elementos importantes que abren las puertas a las actividades didácticas en las que podemos desarrollar las diferentes destrezas y dar a conocer los rasgos históricos, sociales, culturales y lingüísticos, y estos no van a disminuir el interés del discente por

la historia misma del TL. Al contrario, si las actividades están bien enfocadas, el TL se transforma en algo significativo y motivador, y llevará al aprendiente a la búsqueda del original. Los textos de nuestra propuesta no presentan barreras en el plano sincrónico, por tanto no hemos considerado necesario manipularlos. Cuando alguno de ellos se utiliza de manera parcial en alguna de las actividades, a través de un fragmento por ejemplo, se ha intentado no interrumpir la idea general expresada por el autor, manteniendo la coherencia y la unidad, sin romper la secuencia lógica (cf. Jouini 2007). En este recorrido literario, hemos querido que el aprendiente tenga acceso a las diferentes expresiones literarias (poesía, teatro, relato corto) y dejarlo que descubra sus intereses por uno u otro, sin desmerecer los demás. Esta variedad de TL nos ha permitido integrar, como dijimos, diferentes destrezas que son difíciles de alcanzar con un TL clásico, por los arcaísmos y giros lingüísticos que presentan propios de otra época.

Aunque no es el objetivo general, hemos aludido en el desarrollo de algunas de las actividades didácticas a TL que forman parte de la tradición cultural española e hispanoamericana, como en uno de los cuentos de Rodrigo Fresán, ya que la intertextualidad es parte fundamental en su narrativa y nos conecta con personajes de la literatura del siglo XVII-XIX, como son las referencias a don Quijote y Sancho Panza, o a Martín Fierro. Tal y como estipula el MELS (2008: 45):

La langue et la culture sont indissociables. Ainsi, dans le cours d'espagnol, les repères culturels doivent être considérés non pas comme de simples savoirs à acquérir, mais plutôt comme des éléments à partir desquels l'élève explore la langue espagnole, réfléchit sur les différences et les similarités qui existent entre sa culture et celles du monde hispanophone et se construit de nouvelles représentations du monde. Ils doivent donc permettre de créer des ponts entre soi et les autres, entre le présent et le passé, et entre ce qui existe ici et ailleurs.

Se pretende, por tanto, mostrar imágenes que representen estas figuras emblemáticas de la literatura, para que el propio estudiante cree un primer bosquejo descriptivo de los personajes que luego iremos precisando. Estas referencias nos ayudan a organizar el desarrollo del curso, tomando en cuenta las dimensiones sociolingüísticas, sociológicas y estéticas (MESL 2008: 46-47), pues el TL alude a la riqueza cultural del mundo hispanohablante y es una forma específica de mirar al mundo y al hombre, mirar nuestra cultura y comparar. Entendida así, la dimensión estética

se rapporte aux créations qui transmettent une vision du monde en fonction d'un lieu ou d'une époque et qui permettent de prendre connaissance de la richesse des cultures hispanophones.

-Arts (ex. chanson, musique, danse, cinéma, peinture, architecture, théâtre, littérature).

-Médias (ex. journaux, magazines, émissions de radio et de télévision, dessins animés, publicités) (MELS 2008: 47).

Como tendremos ocasión de comprobar, se ha dejado de lado la tendencia a que solo se lea el texto y se respondan preguntas sobre el mismo, sin reactivar conocimientos previos y sin crear estrategias de lectura para que el discente aprenda a discriminar la información léxica y comprenda luego el TL. Este criterio nos sirve para utilizar diferentes aspectos, explotando tanto el lado audiovisual como el auditivo, la búsqueda de información paralela en Internet, para incrementar las estrategias y la independencia del estudiante. Es nuestro imperativo recurrir a las experiencias mismas del aprendiente para que resuelva problemas, tanto lingüísticos como ‘enciclopédicos’, colaborando con sus compañeros de clase en un intercambio de información, conocimientos y valores, respaldados siempre por el docente como guía. Los TL seleccionados, debido a su contenido y sus manifestaciones lingüísticas, nos permiten explotarlos de diferentes maneras, como por ejemplo combinar los modelos de ejercicios que se centran en el texto o en su proceso (Chamorro s/f). Si nos centramos en el TL estaremos más cerca de lo que es problemático para un estudiante cuando se enfrenta por primera vez a un texto, estaremos incursionando en cuestiones formales y la práctica será contralada, para que el estudiante fije, recuerde estructuras y tome conciencia de ciertos procesos fundamentales para el objetivo final y el desarrollo de las competencias. Si tomamos en cuenta el proceso, podemos trabajar de forma inductiva con una muestra de lengua para que el alumno deduzca una regla, y en la postlectura se elaboren debates, haga dramatizaciones, escuche y cante canciones y así el aprendizaje sea de su agrado.

### **4.3 La competencia discursiva**

Como quedó establecido anteriormente, en esta propuesta hemos querido dirigirnos a discentes cuya competencia corresponda a los niveles altos (B2-C1) estipulados por el *Marco*, aunque compartimos la idea de que el TL puede ser introducido a partir de los niveles elementales con diferentes objetivos. Nos centramos, pues, en un tipo de aprendiente que tiene un manejo de la lengua que le permite enfrentar el TL desde diferentes ángulos metodológicos y didácticos establecidos. Las competencias que conllevan los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, cuyo canal es el escrito o el oral y en los cuales podemos encontrar diferentes registros y variedad de temas, nos ayudan a establecer diferenciaciones entre las mismas

competencias, incluida la discursiva, que el discente podrá manejar y mezclar, aunque no siempre.

Por *competencia discursiva* se entiende la capacidad del alumno para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una LE, “combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación” (*Diccionario de términos clave de ELE*). Veamos, de manera resumida, las características principales de cada uno de los tipos de textos propuestos, teniendo en cuenta siempre los objetivos para una clase de ELE.

#### 4.4 La descripción

Crear conciencia de los recursos lingüísticos que el discente necesita para llevar a cabo el discurso descriptivo nos hace establecer, en primer lugar, una definición de la misma para poder establecer criterios, ya que los textos descriptivos ‘puros’ no se dan en literatura, pues casi siempre aparecen en combinación con la narración, hay una forma más envolvente que otra. Es posible llegar a una definición en común con los aprendices de niveles avanzados, en una reactivación de conocimientos previos, escribiendo en la pizarra el vocablo *describir* y preguntando a los estudiantes que entienden con esa palabra. Gracias a las conclusiones puestas en común deberíamos llegar a una definición general, parecida a la establecida en el DRAE:

1. Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello.
2. Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.
3. Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.

Algunas de las definiciones que se han ofrecido a la hora de analizar los tipos de textos no parecen del todo adecuadas, como por ejemplo la de “representar mediante palabras una realidad física o mental” (cf. González-Serna Sánchez 2007), pues resulta demasiado breve. Cuantos más verbos estén implicados en la definición, más claro será el concepto. De este modo el discente no solo conocerá el significado, sino que será consciente de los recursos lingüísticos que deberá utilizar en su elaboración, como las oraciones atributivas que conllevan la dualidad de los verbos de estado (*ser-estar*), idóneos para la descripción y la exposición. Los textos seleccionados incluyen descripciones de personajes que nos acercan a la etopeya, al retrato y a la prosopografía, e incluso a la caricatura, como es el caso de Wilcock, García Sánchez y Tomeo, o



a lugares, como el TL de Arreola (*El guardagujas*), también a objetos o elementos de la naturaleza, como es el caso de Juan de Ibarbourou (*La higuera*). Como apoyo visual, recurrimos a caricaturas existentes de los personajes o a fotografías, para que el estudiante pueda elaborar descripciones que reactiven sus conocimientos previos en la primera etapa de contextualización.

#### **4.5 La narración**

Este aspecto del discurso es uno de los más importantes, puesto que es el que aparece con mayor frecuencia en nuestro cotidiano cuando hacemos intercambios con los demás. Por otro lado, nunca viene solo, generalmente se hace acompañar de la descripción como elemento que completa el cuadro o la historia que se está narrando. Pretendemos llevar al aprendiente a tomar conciencia de los elementos en una primera instancia, pidiéndole que narre a sus compañeros lo que hizo durante el fin de semana, por ejemplo. Este hecho banal introduce una serie de elementos lingüísticos específicos que nos darán la pauta para ir presentando otros ejercicios en los cuales el aprendiente dividirá sucesos, identificará la voz de los narradores, explicará el argumento o lo describirá, entre otros aspectos. Otro elemento que utilizamos, tanto en la descripción como en la narración, será presentar al discente un cortometraje sin diálogo, como el del realizador Pedro Solís (*La Bruxa*, 2010), para que identifique personajes, tiempo, espacio y narre los acontecimientos que se presentan. En vista de esto, es importante hacer notar que hay tres elementos esenciales en su construcción:

- La persona que habla o que cuenta la historia (narrador).
- Los sucesos que se muestran a través de las acciones que van conformando el argumento o los argumentos y que van a dividirse en presentación, nudo y desenlace.
- Los personajes implicados que ejecutan esas acciones.

Las historias contadas se insertan en el interior de un tiempo que puede ser un pasado inmediato o lejano (en el tiempo y el espacio), por tanto predominan los tiempos verbales del pretérito imperfecto y el indefinido. Los recursos utilizados se irán visualizando en tareas parciales o posibilitadoras, destacando los verbos que indican acciones y procesos, los conectores temporales (como *luego*, *mucho después*, *entonces*, *en aquellos días*, etc.), la práctica del estilo directo e indirecto y el uso de las oraciones consecutivas, enunciativas, y finales. Todo ello va implicado en la concatenación de los elementos narrativos, que pueden incluir la descripción y el

diálogo, y recurriendo a las cinco destrezas en el aula. El cuadro actancial de Greimas puede ser de utilidad para que el estudiante vaya visualizando de manera técnica el proceso narrativo y sea más fácil la lectura del TL de Monterroso. Esta lectura debe llevar a que el aprendiente elabore ideas y visiones que rodean a la palabra “progreso” y se pronuncie al respecto.

#### **4.6 La argumentación**

Con estos elementos del discurso entramos de lleno en la parte subjetiva. La implicación del discente en este plano conlleva una mayor dosis emocional, con el uso de las comparaciones, el convencimiento y las persuasiones. La función enunciativa se cambia en apelativa. Es el momento, por tanto, en que el docente puede llevar a cabo de manera más apropiada el proceso de interculturalidad, siempre a partir de la cultura del discente, para que se vaya logrando una empatía y cambie juicios negativos (si los tenía) y construya otros que enriquezcan su visión de mundo. Las actividades didácticas han sido conducidas para concienciar al aprendiente sobre los prejuicios culturales y revertir algunos estereotipos. Para ello, recurrimos al ensayo de Cortázar y Borges, a los relatos cortos de, entre otros, Tomeo, cuyo TL se presta para ciertas actividades didácticas en las que se pedirá al estudiante que se informe brevemente de las teorías raciales existentes, para llevar al grupo a un debate que el discente plasmará finalmente en un texto argumentativo. El texto de Monterroso, *Mr. Taylor*, servirá para iniciar discusiones sobre la ecología, la desaparición de las lenguas y de los pueblos indígenas; temas que se encuentran también en *El viejo que leía novelas de amor* de Sepúlveda. Como señala el *Diccionario de términos clave de ELE*, en la *interculturalidad* las identidades no se funden o mezclan, sino que se enriquecen mutuamente y se abre una alteridad que antes no existía; esto es, la conciencia del otro.

Nuestras actividades conducirán al aprendiente a comprender los objetivos del texto mismo y a especificar los tipos de argumentos, a través de ejercicios de análisis, preguntando quién habla, cómo habla, a quién, qué dice, cómo lo dice, en qué momento y dónde. También se incluyen ejercicios para que separen las partes del discurso e identifiquen argumentos de causa, criterios de autoridad, contraste y comparación, entre otros, con ejemplos que deben identificar. Los recursos lingüísticos utilizados son más complejos, por tanto la reactivación de conocimientos previos para recuperar la información que ya se tiene sobre las oraciones subordinadas causales, consecutivas y condicionales, por ejemplo, son de gran importancia. Comprobar que el alumno

distingue las modalidades oracionales enunciativa, dubitativa, explicativa e interrogativa, así como los verbos de duda y opinión que entran en juego, los adjetivos valorativos y los elementos del discurso que realzan un punto de vista (del tipo *considero, en mi opinión, sin duda alguna, desde nuestra óptica, etc.*).

Debe quedar claro que el texto argumentativo alega razones para justificar y también probar una sentencia determinada, aquel que emite una sentencia opina sobre ella, expresa sus creencias y valores al respecto. Estamos, de este modo, frente a textos que se alejan del texto expositivo por su carga alta de subjetividad. Por otro lado, como el texto argumentativo se entrecruza a menudo con explicaciones en el plano de la exposición, o explicaciones cuyo discurso objetivo introduce de manera neutral determinados sucesos con los cuales se va a intentar demostrar o consolidar una tesis, se informará por qué se llega a esas posiciones subjetivas en la mayoría de los casos. Retenemos en nuestra propuesta los textos explicativos divulgativos, ya que son muestras auténticas de fácil comprensión porque no van dirigidos a un público erudito, y textos explicativos especializados, muchos de los cuales son al mismo tiempo argumentativos.

Los textos utilizados en esta parte corresponden a lo que llamamos ensayo, crónicas y en algunos casos relatos cortos que incursionan en este tipo de discurso, como los TL de Wilcock, Fresán, Bolaño, Peri Rossi, Cortázar o Borges, entre otros.

#### **4.7 Etapas de realización**

En nuestra propuesta didáctica hemos repartido las actividades teniendo en cuenta el modelo de Acquaroni (2007: 83), por tanto seguiremos las tres etapas siguientes:

##### **4.7.1 Etapa de contextualización**

En esta primera etapa se intentará estimular el conocimiento declarativo, se compartirá y verificará con actividades para estimular el conocimiento procedimental, que llevará al estudiante a transformar en algunos casos la información que tenía. Para ello, podemos partir de una 'lluvia de ideas' e inducir al aprendiente a los temas que se verán en el TL, aclarar significados y observar competencias que pueden ser erróneas, así como conocer la predisposición y comenzar a abrir la emotividad. Nos podemos servir de una palabra clave, de la portada del libro, del título del relato, de un corto que presente los temas del TL, de la figura de ciertos personajes, de fotografías, etc. El análisis lingüístico es a veces necesario, y con él

abrimos el espacio para aclarar ciertas secuencias, el ritmo o la sintaxis del TL, pero no creemos pertinente empezar con él esta etapa de contextualización.

Por ejemplo, en la primera unidad didáctica concerniente a la descripción (“Los contornos del hombre y del mundo”) comenzamos con el término *describir* para inducir al estudiante la idea que se pretende desarrollar (qué es describir, qué se describe, cómo, dónde, para qué y para quién, por qué), es decir, aclaramos los tipos de descripción que se desprenden de la actividad (etopeya, retrato, etc.) y al mismo tiempo anticipamos los temas y las características de los TL que se van a leer. El cortometraje *Eres* (Villanueva) ofrece al aprendiente los recursos lingüísticos necesarios para describir a una persona o un lugar, por añadidura del texto visto. Se relacionará una imagen común a todos con estructuras descriptivas que el discente deberá seleccionar. Lo mismo para el caso de la narración, la argumentación y exposición. Todos los recursos técnicos y didácticos que permiten acercar el TL a los alumnos deben ser explotados de manera gradual, para que el estudiante llegue al TL con toda la información que ha adquirido a través de los ejercicios de contextualización, en tareas posibilitadoras que han llevado vacío informativo, como elemento clave de intercambio en el aula con los otros discentes, para completar la información necesaria, negociando significados por medio de diferentes estrategias comunicativas. Por último, desarrollar la comprensión lectora forma parte de esta etapa de contextualización o prelectura, ejercicio importante para luego evaluar la velocidad y comprensión de la información, lo que siente y quiere decir el autor y distinguir las ideas relevantes y secundarias. Para dicho propósito se incluye actividades que corresponden a las secuencias del *Plan* frente a la comprensión lectora: ejercicios de lectura general, lectura focalizada, intensiva y crítica. Por tanto, es fundamental entregar información adecuada que permita comprender lo que se va a leer en clase.

#### ***4.7.2 Etapa de descubrimiento y comprensión***

En esta etapa el discente empezará a reconocer elementos que fueron introducidos mientras va leyendo en silencio y se va apropiando del TL por primera vez. Las exigencias de una primera lectura del TL no deben ser más que las de leer de manera ‘inocente’ el texto mismo, por ello no se debe exigir ninguna búsqueda específica, es solo una lectura globalizada o *skimming*, donde el alumno leerá y se enterará de lo general: “The primary activity of a reading lesson should be learners reading texts” (Williams 1986: 42).

Es el momento de observar las reacciones que de esta primera lectura, algunas pueden ser negativas. La exigencia de leer en un espacio y tiempo determinados puede entorpecer la lectura, incluso estresar a algunos alumnos, por ello es importante introducir dentro de la actividades de prelectura estrategias para que la comprensión lectora se vaya consolidando, pues no se trata solo de identificar y comprender el elemento lingüístico, la intervención del conocimiento declarativo, ya que la aparición de elementos culturales y sociológicos van más allá del plano formal o lingüístico y nos adentramos en el plano interpretativo. Tal y como mantiene Eco (1979: 61):

Un texte tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire.

Es indispensable, después de la primera lectura, establecer objetivos por medio de tareas para ir solucionando dificultades de vocabulario que pueden entorpecer la interpretación, identificar temáticas, espacios, relaciones entre los personajes, argumentos, elementos históricos, culturales y descripción de personajes y situaciones como se había pedido en los ejercicios de contextualización. Así, el aprendiente se va apropiando del TL y se implica de manera personal al comparar con sus compañeros de aula, por ejemplo, un resumen de la historia que acaban de leer, la importancia que cada uno de ellos da a los personajes, identificando si son verdaderas o falsas algunas sentencias del TL o subrayando ciertas palabras claves en el texto y discutiendo su validez. Si los textos son fragmentos, es posible desarrollar desenlaces hipotéticos o predecir acciones. Las actividades pueden extenderse desde la reflexión gramatical, la práctica y la sistematización, a las actividades de contenido e interpretación del TL y su relación con otros textos, o *intertextualidad* (Bajtin, Kristeva),<sup>9</sup> de la misma lengua y cultura o la de los estudiantes, para dar cabida a procesos socioculturales en el aula.

#### ***4.7.3 Etapa de expansión***

Esta etapa está relacionada con la tarea final de cada lectura, es decir con la producción del discente. Aquí deberá aplicar, de diferentes maneras, los conocimientos adquiridos durante el proceso de contextualización, descubrimiento y comprensión. Es el momento de ampliar y

---

<sup>9</sup> El concepto de *intertextualidad* fue visualizado por Bajtin, al reflexionar sobre el carácter dialógico que posee todo discurso; es decir, las lecturas previas afectan la producción de nuestro propio texto y lo van a influenciar. Kristeva dio a conocer el término en Europa y lo desarrolló en su obra *Semiótica* (1978).

reforzar para que se discuta, evalúe y opine sobre un mismo tema, u otros que estén relacionados con el TL y que vienen a enriquecer lo ya adquirido, dando una tarea final escrita para su desarrollo en casa. La primera (la oralidad), nos permite evaluar el esfuerzo del estudiante en la comprensión y aplicación de todos los elementos implicados en el plano de la expresión oral. La última, nos permite evaluar la expresión escrita en el plano de los usos de la puntuación, acentuación, introducción de nuevas secuencias verbales, improvisación, coherencia, registro y organización del texto, para comprobar que la información dada de los elementos que debemos tomar en cuenta al redactar un escrito ha sido bien considerada.

Se pretende que algunas de las destrezas vistas, como la expresión oral, no se queden en el aspecto de la pronunciación y la gramática, sino que se visualicen los otros aspectos pragmáticos del discurso, para que el discente mismo entregue información, la discuta, la evalúe y emita opiniones en intercambio con sus compañeros de clase. Del mismo modo, cuando escucha se ha puesto en juego la discriminación de la información a través de la propia percepción del discente, en donde se integran diferentes perspectivas que van a identificar elementos aislados y también generalidades (*bottom-up, top-down*). La lectura de los textos se elabora aprovechando al máximo la información que se ha buscado en común con el aprendiente y la que él trae al mismo tiempo consigo, teniendo en cuenta y concientizando las maneras de leer (cómo leemos), el objetivo de la lectura (para qué leemos) y obtener la información que se busca. Las herramientas y el soporte técnico utilizados en el aula varían según las necesidades del TL; estas van desde el uso del diccionario, periódicos, fotografías, vídeos, audios, mapas, caricaturas. Además, el TL no cambia, se mantiene inmutable, lo que nos permite volver a él cuantas veces se estime conveniente en un proceso que nunca será lineal. Con la expresión escrita dejamos constancia de las adquisiciones y de las nuevas posibilidades de uso de los conocimientos aprendidos en este camino, donde se evalúa el esfuerzo y dedicación del aprendiente en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa y literaria, en situaciones comunicativas. Para ello nos valemos de tareas posibilitadoras que ayudan a resolver problemas, puesto que el alumno se informó, discutió y reflexionó con sus compañeros, experimentando un cambio en su proceso de aprendizaje y visión de mundo.

#### 4.8 Conclusiones

Nuestra intención es reivindicar una vez más la importancia del TL en la clase de ELE como herramienta de carácter auténtico, íntimamente ligado a las habilidades lingüísticas, que ofrece múltiples posibilidades didácticas, basadas en los enfoques comunicativo, por tareas, cooperativo y holístico. Las ventajas que nos ofrece el sumergir al discente en un espacio en que él es el protagonista son variadas e interesantes, e incluyen la manera en que se efectúan las interacciones en el aula y los cambios de actitud frente a sí mismo y los demás.

La propuesta puede servir de guía para los docentes que deseen integrar el TL en sus clases, y para que deje de ser un objeto ornamental, agregado al final de la unidad didáctica, y tome el rol que le corresponde en lo que refiere a las habilidades lingüísticas y comunicativas. Además, puede servir de ayuda a los aprendientes que quieran mejorar su competencia en los planos descriptivo, narrativo, argumentativo y expositivo, fomentando al mismo tiempo el crecimiento de su competencia cultural e intercultural, pues recordemos que el TL es material auténtico, trata temas universales, contiene las cinco destrezas, es *input* comprensible y muestra cultural de la LE. Por último, no hay que olvidar que no estamos haciendo clase de Literatura ni de interpretación de textos, sino de ELE, y que es importante fomentar la independencia del alumno y reducir el protagonismo docente en el aula.

## Capítulo 5

### 5. Explotación didáctica: Presentación

Como quedó establecido en los capítulos precedentes, nuestra propuesta está dirigida a estudiantes que ya poseen un nivel de español intermedio (B2). Se supone, por tanto, que el conocimiento del alumno sobre, por ejemplo, los modos indicativo y subjuntivo es óptimo y no requiere una gran explicación, sino reactualizaciones, tal y como se establece con la reactivación de conocimientos previos.

Por cuestiones de espacio, en los modelos de explotación didáctica que presentamos en este capítulo se incluirán solo entre dos y tres textos por sección, más algunos fragmentos, ya que la idea es ofrecer una visión general de lo que podría ser la propuesta completa y mostrar lo que se puede llevar a cabo en el aula. Si bien algunos textos y sus actividades pertinentes incluidos en la etapa de contextualización se podrían haber desarrollado también en las etapas de comprensión y expansión, hemos diversificado el uso de los TL para ir dando al discente una idea del amplio abanico de posibilidades que ofrece la literatura hispanoamericana y española. Se han tomado estos TL o fragmentos como elementos previos a la preparación de las actividades de descubrimiento de la actividad, otro central para la etapa de descubrimiento y comprensión, considerando que un TL puede generar diferentes actividades didácticas y que utilizamos el que mejor nos convenga según los objetivos estipulados en cada caso.

Cada sección se ha dividido en las tres etapas, tal y como quedó indicado en el Capítulo 4: i) Contextualización, ii) Descubrimiento y comprensión, iii) Expansión. En cada sección se deja claro cuáles son los recursos o elementos necesarios para desarrollar, por parte de los alumnos, textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. Se activarán conocimientos previos para que el estudiante aplique luego el vocabulario en las competencias estipuladas. Para ello, pensamos que hay que resolver primero las preguntas que van a aclarar la competencia respectiva, tales como: dónde se habla, cuándo se habla, cómo, a quién, quién habla, de qué habla, etc. Cada una de estas preguntas puede ayudarnos a desarrollar un texto que se inserta en diferentes tipos de narración que conforman determinadas historias y, sobre todo, nos ayudan a visualizar los recursos utilizados para llevar a cabo la tarea final que consiste en poner en práctica lo aprendido en el aula.



## 5.1 La descripción

*Objetivos generales:*

- Desarrollar la competencia descriptiva a través de las diferentes destrezas.
- Poner en contacto a los discentes con algunas autores fundamentales del siglo XX y XXI, como Amparo Dávila, Rodolfo Wilcock, Vicente Huidobro, Javier García González, Juan Rulfo, Juana de Ibarbourou.
- Aproximar a los aprendientes a los conceptos de:
  - Prosopografía
  - Etopeya
  - Retrato
  - Caricatura
  - Metáfora
- Acercarse a las características estructurales de algunos de los diferentes géneros literarios:
  - Relato corto
  - Poesía
  - Novela corta
- Realizar actividades de escritura creativa que permitan al estudiante explorar, consolidar y plasmar de manera real lo visto y adquirido.
- Integrar actividades lúdicas para manipular la interacción y el intercambio intercultural.
- Promover la discusión y el debate para confirmar o cambiar conceptos, visiones de mundo y aprender a escuchar a los demás.

*Material necesario:* Los textos que se adjuntan.

*Duración de la actividad en clase:* 6-9 horas.

### 5.1.1 Contextualización

Actividades previas a la lectura del texto central.

#### ***Reactivación de conocimientos previos***

1. Se escribe en la pizarra la palabra “DESCRIBIR” y se pide al estudiante que escriba alrededor de ella las palabras que le sugiere dicho verbo, incluidos los verbos sinónimos o emparentados.

Describir

Se debería llegar a una definición parecida a la que ofrece el DRAE:

*Describir* (del lat. describere).

- a) tr. Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello.
- b) tr. Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.
- c) tr. Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.

Una vez establecida la definición, es el momento para que, entre todo el grupo, se llegue a un consenso de los tipos de descripciones que existen, ya sea para describir cosas, procesos o personas; entonces preguntamos: *¿Qué describimos?* Se recopila la información en la pizarra y se destaca lo más importante de cada una de las descripciones establecidas. Se debe llegar a algo similar a la tabla establecida, que se puede proyectar una vez que el estudiante ha terminado sus observaciones.

**Tabla. ¿Qué describimos?**

<b><u>Personas</u></b>	<b><u>Lugares</u></b>	<b><u>Objetos</u></b>	<b><u>Animales</u></b>	<b><u>Otros</u></b>
Rasgos físicos Aspecto mental Impresión que nos da	Dónde se está Qué hay Ubicación Cronografía Impresión que nos da	Forma Tamaño Color Impresión que nos da	Rasgos físicos Impresión que nos da	Rasgo físico Rasgo mental Impresión que nos da

Debe quedar claro que *describir* es explicar, detallar. La descripción sirve de base para ambientar una acción, para instaurar, también, atmósferas por donde transitan personajes que van a hacer más verídica la narración al detenerla y precisar los elementos que están en juego.

2. Se pide al estudiante que lea los textos y fragmentos siguientes:

**Texto 1**

Fecha de nacimiento: 09 de septiembre de 2002

Lugar de nacimiento: Oregón

Sexo: Masculino

Cabello: Marrón

Altura: 3' 8"

Ojos: Azul

Peso: 50

Raza: Blanco

Kyron Richard Horman ha desaparecido de Elementary School en Portland, Oregón, desde el 04 de junio de 2010. Fue visto por última vez esa mañana después de asistir a una feria de ciencias en la escuela.

Kyron fue visto por última vez vistiendo una camisa de tela negra con las letras "CSI" en verde y una huella gráfica en él, lleva pantalón negro, medias blancas y zapatillas Skechers negras con naranja de adorno. Lleva gafas de montura metálica.

[Fuente: [www.taringa.net/posts/noticias/6212608](http://www.taringa.net/posts/noticias/6212608)].

Se pide al alumno que destaque y subraye los elementos descriptivos del texto 1 y que luego los compare con su compañero.

**Texto 2**

Dejó pasar los ministerios (el rosa, el blanco) y la serie de comercios con brillantes vitrinas de la calle Central. Ahora entraba en la parte más agradable del trayecto, el verdadero paseo: una calle larga, bordeada de árboles, con poco tráfico y amplias villas que dejaban venir los jardines hasta las aceras, apenas demarcadas por setos bajos. Quizá algo distraído, pero corriendo por la derecha como correspondía, se dejó llevar por la tersura, por la leve crispación de ese día apenas empezado.

Julio Cortázar. *La noche boca arriba*.

Se pide al alumno que destaque y subraye los elementos descriptivos del texto 2 y que luego los compare con su compañero.

*Texto 3*

BUSCO TRABAJO COMO SECRETARIA  
EJECUTIVA, ADMINISTRATIVA  
Estudios Universitarios, proactiva, madura, con  
conocimiento en el área, ordenada y buen carácter,  
necesita trabajar como Secretaria Ejecutiva,  
Administrativa o Recepcionista. Experiencia por más de  
20 años, con conocimientos en Facturaciones, Atención  
al público en general, manejo de expedientes.

Actividad en parejas. Se pide a los estudiantes que enumeren y subrayen los elementos descriptivos del anuncio, en parejas.

*Texto 4*

Tómame ahora que aún es temprano  
y que llevo dalias nuevas en la mano.

Tómame ahora que aún es sombría  
esta taciturna cabellera mía.

Ahora que tengo la carne olorosa  
y los ojos limpios y la piel de rosa.

Ahora que calza mi planta ligera  
la sandalia viva de la primavera.

Ahora que mis labios repica la risa  
como una campana sacudida a prisa.

Después..., ¡ah, yo sé  
que ya nada de eso más tarde tendré!

Juana de Ibarbourou.

Los estudiantes deben enumerar los elementos descriptivos del poema y luego discutir sobre las diferencias de tono existentes entre los cuatro textos. Más tarde se hace una puesta en común de las opiniones de toda la clase.

Se pregunta a los estudiantes si en las descripciones hay propósitos diferentes y cuáles son esos propósitos u objetivos del autor. ¿Se vehiculan emociones? Destacar las funciones del lenguaje, es decir, el uso del lenguaje denotativo o connotativo, poético, referencial, etc. Descubrir con los discentes las funciones del lenguaje ejercidas en los textos leídos.

Destacar el uso de la puntuación de los textos y ver el ritmo que produce dicha puntuación a la vez que intencionalidad. Preguntar si conocen las reglas de puntuación para aclarar, luego, ciertos aspectos técnicos de la escritura.

3. En qué momento se utiliza la coma (,) en el fragmento siguiente. Escribe un pequeño resumen con tu compañero después de leer la siguiente información:

La coma suele señalar una pausa ligera en la oración. Ha de ponerse coma en una enumeración de elementos no enlazados por conjunción. Es recomendable poner coma delante de *y* y *o* cuando enlazan elementos que ya poseen estas conjunciones. Ha de ponerse coma delante y detrás de un inciso. Con expresiones aclarativas, como: *o bien, es decir, esto es, a saber, o sea*, etc. Ha de ponerse coma con un *que* explicativo. Si la oración es breve no es necesario indicar el desplazamiento. En el caso de *por ejemplo* la coma puede seguir a *ejemplo* o a la última palabra del sintagma. Depende del tipo de pausa que se haga al hablar. Delante de *etcétera* o de su abreviatura *etc.* es necesario poner una coma. Si la oración tras *etcétera* sigue, es necesaria una coma.

Yo me levantaba siempre muy temprano, vestía a los niños que ya estaban despiertos, les daba el desayuno, los entretenía mientras Guadalupe arreglaba la casa, luego, salía a comprar el mandado. La casa era muy grande, había un jardín en el centro, los cuartos estaban distribuidos a su alrededor, en el centro del jardín había una fuente de mármol.

[Texto adaptado, *El huésped* de Amparo Dávila].

Pon las comas que consideres necesarias en las siguientes oraciones.

- La muchacha llegó en silencio se sacó el sombrero luego el abrigo y se dirigió lentamente hacia el salón viejo silencioso invadido por fotografías que hablaban de años pretéritos.
- Toma guárdalo y envíalo lo antes posible para que sepan las condiciones en que se encuentra la familia Donoso en este pueblecillo de porquería.
- Bajaron las estudiantes lentamente las escaleras para dirigirse al patio del recreo. La directora del establecimiento sonrió suavemente al ver las muchachas ligeras alegres y despreocupadas.

4. Di si estás de acuerdo con estas afirmaciones.

Para hacer o ejecutar una buena descripción...

- a) Hay que observar con mucha atención y seleccionar los detalles más importantes.
- b) Después de seleccionar los detalles, hay que organizar los datos siguiendo el orden:
  - De lo general a lo particular, o al contrario.
  - De los primeros planos al fondo o al contrario.
  - De dentro a fuera, o al contrario.
  - De izquierda a derecha, o al contrario.
- c) Al describir hay que situar los objetos en el espacio con precisión.

[Fuente: <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1descrip.htm>].

5. Luego se pregunta en qué otro momento nos valemos de la descripción. ¿Cuáles son los discursos que utilizan este recurso? Se hace una lista en la pizarra. El alumno debe introducir en esta actividad los géneros literarios.

Después nos centramos en cómo describimos cuando queremos hablar de una persona, luego de un lugar o de una cosa, etc.

En este primer acercamiento, retenemos todo aquello que se refiera a la descripción de personas; esto es, cuando queremos hablar de un ser humano: ¿Qué es lo que destacamos en las descripciones de personas?

- Prosopografía: Características físicas.
- Etopeya: Características psicológicas.

- Retrato: La mezcla de las dos anteriores.
- Caricatura: Tiene una finalidad burlesca.

Se entregan fragmentos de TL con ejemplos de descripciones, el alumno debe clasificarlas.

### ***Ejemplo 1***

- Nací a los treinta y tres años, el día de la muerte de Cristo; nací en el Equinoccio, bajo las hortensias y los **aeroplanos** del calor.
- Tenía yo un profundo mirar de pichón, de túnel y de **automóvil** sentimental. Lanzaba suspiros de acróbata.
- Mi padre era ciego y sus manos eran más admirables que la noche.
- Amo la noche, **sombrero** de todos los días.
- La noche, la noche del día, del día al día siguiente.

Prefacio de *Altazor*, de Vicente Huidobro (1994: 55).

### ***Ejemplo 2***

Como digo, al presentarnos no me dedicó más que unas pocas palabras, algo trivial y para salir del paso. Ya no recuerdo qué fue. Con el tiempo empezaríamos a ser grandes amigos. Su rasgo característico, como ya he apuntado, era el don innato de gentes, una rara capacidad que le hacía atraerse a personas de muy diversa índole. Tendría unos treinta y cinco años. Llevaba barba y el pelo corto. Su nariz era aguileña y los ojos oscuros, penetrantes.

*El fisonomista*. Javier García González.

### ***Ejemplo 3***

Muy abajo el río corre mullendo sus aguas entre sabinos florecidos; meciendo su espesa corriente en silencio. Camina y da vueltas sobre sí mismo. Va y viene como una serpentina enroscada sobre la tierra verde. No hace ruido. Uno podría dormir allí, junto a él, y alguien oiría la respiración de uno, pero no la del río. La yedra baja desde los altos sabinos y se hunde en el agua, junta sus manos y forma telarañas que el río no deshace en ningún tiempo.

*El hombre*. Juan Rulfo.

#### **Ejemplo 4**

El teólogo y profesor de historia de las religiones Giocosio Spelli es casi con seguridad un monstruo, o en todo caso tiene algo de monstruoso. Para empezar camina en cuatro patas, y esto ya es insólito en un teólogo; es tan ancho que no todas las puertas admiten su paso, y en un automóvil, si alguna vez consiguiera introducirse en uno, no sabría de todos modos dónde poner las alas. Por culpa de los cuernos ningún sombrero le queda bien, y cuando ruge hace temblar el edificio. Es un verdadero experto en todo lo referente a los manuscritos del Mar Muerto, y ha escrito dos libros autorizadísimos sobre la cándida comunidad de Khirbert Qumran. Pero tiene las patas de atrás demasiado cortas, y cuando camina lleva las manos enfundadas en dos guantes enormes o, mejor dicho, borceguíes para manos. Hay quien sostiene que le salen llamas de la boca, pero ésa debe ser una imagen literaria; o quizá alguien ha tomado por fuego la saliva rojiza que le sale continuamente de las fauces.

*Giocosio Spelli.* Juan Rodolfo Wilcock.

6. Se proyecta una serie de imágenes de pinturas hispanoamericanas, una a la vez (ver anexo II, imagen 1 y 2). Los aprendientes van a observar durante un minuto una imagen; después del minuto se pasa a la segunda que también se observará durante un minuto. Después, se vuelve a comentar la primera imagen sin tenerla a la vista. El profesor hace preguntas sobre ella, para saber cuántas cosas recuerdan los estudiantes, y así sucesivamente con todas las imágenes: a) ¿Qué había en las imágenes? b) ¿Dónde estaba el objeto o la persona en cuestión? c) ¿Cómo era y cómo iba vestida la persona?, etc. El objetivo de la actividad es ejercitar la memoria y reactivar conocimientos relacionados con los recursos lingüísticos, tales como:

<b>Preposiciones de lugar</b>	<b>Verbos que expresan existencia</b>	<b>Verbos que expresan situación</b>	<b>Verbos que expresan posesión</b>

Se escribe la información en la pizarra para que el alumno la visualice.



Se vuelve a proyectar las imágenes y se pide que hablen sobre los acontecimientos que se llevan a cabo y que decidan un título para cada una de ellas. Esta es una manera eficaz de ir verificando, sin entrar en materia, el manejo de la competencia discursiva de cada uno de ellos.

7. El aprendiente lee estos versos del poema de Juana de Ibarbourou y explica de qué habla, para luego ponerle un título.

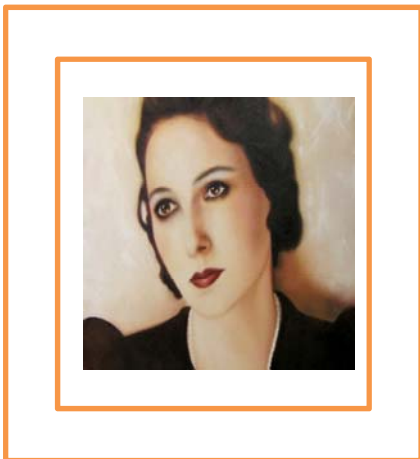
*Porque es áspera y fea,  
porque todas sus ramas son grises,  
yo le tengo piedad a la higuera.  
En mi quinta hay cien árboles bellos:  
ciruelos redondos,  
limoneros rectos  
y naranjos de brotes lustrosos.  
En las primaveras,  
todos ellos se cubren de flores  
en torno a la higuera.  
Y la pobre parece tan triste  
con sus gajos torcidos que nunca  
de apretados capullos se visten...*



Se hace una lluvia de ideas reactivando los conocimientos lingüísticos que ya posee el estudiante para *describir*. Se hace una lista, de manera general, de los recursos, pero también relacionándolos con el poema anterior.

Lo que describimos	Verbos	Adjetivos	Expresiones

Se invita a los estudiantes a que reconstruyan el poema en forma de prosa y se les advierte que pueden introducir elementos o conectores que estimen conveniente para dar al texto más fluidez. Se les sugiere comenzar de la siguiente manera:



En mi quinta hay cien arboles bellos,...

---



---



---

Una vez terminada la actividad se leen en voz alta los textos. Aquí verificamos pronunciación. Se invita luego a que lean el poema completo (texto 1). Después, cada uno selecciona una estrofa para leerla de manera lenta y rápida. Al final, describirán el estado anímico de la escritora.

¿Qué imagen se desprende de la autora misma por las descripciones que hace? Sugiere un tipo de persona.

---



---



---

[Fuente: <http://desmotivaciones.es/1049609/Juana-de-Ibarbourou>].

Puedes averiguar sobre su persona en los enlaces siguientes:

- <http://amediavoz.com/ibarbourou.htm>
- <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/i/ibarbourou.htm>
- <http://www.galeon.com/escuela11melo/juana.htm>

**8.** El alumno debe ahora relacionar los términos que aparecen en la tabla. Es importante que el aprendiente añada otros términos y adjetivos que ya tiene en su léxico.

Verbos	Vocabulario y Expresiones	
Terminar siendo	Viejo	ancha
Acabar siendo	Desagradable	rolliza
Quedarse	Gordo	amplia
Volverse	Guapo	cuadrada
Ser	El hazme reír	desconfiado
Estar	Un irresponsable	chupada
Ponerse	Sin escrúpulos	dulce
Tener	Calvo	dura
Llevar	Aspecto...	castigada
Soler	cabeza	confiada
Expresar	pelo	triste
Parecerse	ancho	expresiva
	piernas gruesas o delgadas	voz
	zapatos	manos finas
	mirada afligida	

Describe los cambios de Cristina Cienfuegos, aquí tienes un dibujo de como era a los 30 años.  
¿Cómo era Cristina cuando tenía 30 años?



---

---

---

---

---

---

---

---

[Fuente: [http://laratagris.files.wordpress.com/2009/12/asumelo\\_def.jpg](http://laratagris.files.wordpress.com/2009/12/asumelo_def.jpg)].

¿Cómo era Cristina antes de entrar en el asilo de ancianos?

---

---

---

---

---

---

---

---



[Fuente: [http://laratagris.files.wordpress.com/2009/12/asumelo\\_def.jpg](http://laratagris.files.wordpress.com/2009/12/asumelo_def.jpg)].

Y tú, ¿cómo eras cuando tenías quince años? ¿Has cambiado? ¿De qué manera has cambiado?

9. Se entrega a los estudiantes dos dibujos que contienen cuatro personajes importantes: Quijote (imagen 7), Sancho (imagen 8), los gauchos Gonçalves y Chivas (imagen 6). El objetivo es que utilicen el vocabulario anterior para describirlos, pero que también comiencen a introducir información relacionada sobre el carácter de los personajes. El docente no sabe exactamente quiénes son. Si los conoce, debe dar la información a los otros compañeros (cf. Anexo II).

El alumno debe unirlos en parejas y concertar los intereses comunes entre ellos. Se especula al respecto sobre el tipo de amistad que podrían tener dichos personajes.

10. Se proyecta el cortometraje *Eres* (2006), de Vicente Villanueva (Texto 2, disponible en YouTube). Antes se pide al estudiante que esté especialmente atento al uso de los adjetivos que se desprenden de los diálogos. Luego se irán clasificando en la pizarra en adjetivos negativos y positivos.

Positivos	Negativos

Se vuelve al corto para que el estudiante especifique el tipo de descripción que hace cada uno de los diferentes personajes sobre el personaje principal. Después observará al personaje central y hará una descripción del mismo. Se recoge la información de todo el grupo y se compara entre todos.

Preguntar al alumno: ¿Qué es lo que se destaca en el corto? Comentarios generales.

Después de la puesta en común de las definiciones, se pide al estudiante que se defina él mismo a la manera en que lo hizo el personaje del cortometraje. Para evitar el bloqueo en estudiantes poco proclives a hablar de sí mismos, se puede advertir que pueden inventar su definición. En todo caso, hacerles entender que se trata de un juego. También se puede introducir, como en el

cortometraje, una actividad en que cada estudiante es definido por el resto de los compañeros. El estudiante pregunta a los otros alumnos que opinan de él o ella.

**11.** De manera individual se entrega a los estudiantes una foto y una caricatura de un autor hispanoamericano (Anexo II, imagen 9 y 10). El alumno debe hacer una descripción del aspecto general del personaje cuando era joven y cuando era mayor en pasado, con su vocabulario pertinente. Por ejemplo: “Se veía torpe, delgado, parecía pobre y abandonado”. La descripción puede ser objetiva o subjetiva, abarcando lo físico y el carácter, rasgos que resaltaré el alumno dependiendo del aspecto más relevante para él.



[Fuente: [www.elsilenciero.com](http://www.elsilenciero.com)].

¿Cómo era Roberto cuando tenía veinte años?

---



---



---



---



---



---



---



---



[Fuente: [www.elortiba.org/bolano.html](http://www.elortiba.org/bolano.html)]

¿Cómo era Roberto a los cincuenta años?

---



---



---



---



---



---



---



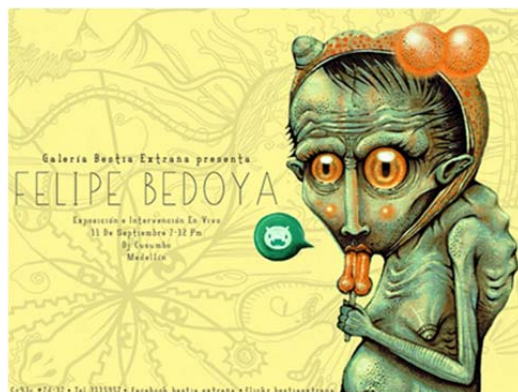
---

12. Se entrega una serie de imágenes desordenadas y el estudiante tendrá que clasificarlas formando una historia (anexo II, a partir de la imagen 11 hasta la 19). Se hacen comentarios sobre la historia que ha construido cada alumno.

13. Se proyectan las mismas imágenes entregadas al estudiante, que deberá utilizar para construir una historia de acuerdo al orden que se ha estipulado en esta página. Esta es una forma de anticipar el cuento de Amparo Dávila y al mismo tiempo dar cuenta de cómo el aprendiente maneja los elementos narrativos sin entrar en mayores detalles.







14. Se introduce un fragmento del relato de Amparo Dávila, *El huésped* (Texto 3).

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje. Llevábamos entonces cerca de tres años de matrimonio, teníamos dos niños y yo no era feliz. Representaba para mi marido algo así como un mueble, que se acostumbra uno a ver en determinado sitio, pero que no causa la menor impresión. Vivíamos en un pueblo, incomunicado y lejos de la ciudad. Un pueblo casi muerto o a punto de desaparecer.

No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas. Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía.

Amparo Dávila, *El huésped*. Fragmento

Se le pide al alumno que describa al hombre, a la mujer y al huésped:

*El hombre era...*

*La mujer era...*

*El huésped era...*

En parejas. ¿Podrías especular qué o quién era el huésped y por qué lo llevó el marido a casa? Hay que resaltar el uso de la probabilidad con el pretérito perfecto de subjuntivo o imperfecto de subjuntivo. ¿Por qué habrá tenido miedo la mujer?

*Creo que...*

*No creo que...*

*Tal vez...*

*Quizás...*

*Es posible que...*

*Es imposible que...*

*A lo mejor...*

*No creí que*

*Fue posible*

*Fue imposible*

*No habría creído que*

*Habría sido posible que*

Luego se reúne y se resume la información en un intercambio general entre los estudiantes.

Se elabora un texto expositivo con la información que se tiene de todos los alumnos sobre el personaje en cuestión. Quién es, cómo es, dónde lo clasificamos, con qué o quién lo comparamos, dar ejemplos, describir. Aquí estamos entregando las bases generales de lo que podría ser un texto expositivo. Se hace ver al estudiante que este tipo de información destaca el conocimiento académico sobre el asunto; hay rigor, exactitud, claridad y orden. Por tanto, la introducción, el desarrollo y la conclusión son parte esencial de estos textos.

Presentamos al personaje y seguimos las siguientes pautas para su confección: A quién nos dirigimos (si es de interés general o especializado), de qué o de quién hablamos, cómo es, qué hace, con qué o con quién lo comparamos, analogías. Se puede citar otros autores o fuentes para su aclaración, concluimos.

---



---



---



---



---

**15.** Se pide al estudiante que verifique el personaje de la imagen siguiente. Si es necesario, puede recurrir a Internet para dicha tarea. ¿Crees que sea el huésped? ¿Por qué? Elaborar.




---



---



---



---



---

(Esta información comprende lo que se denomina *extratexto*, y es importante puesto que es la base misma de la construcción del personaje de Wilcock que trabajaremos a continuación como texto central).



Se pide a los estudiantes que pregunten a su compañero por el significado de las siguientes expresiones o palabras y que especulen, si no saben, a propósito de su posible significado: *A fuerza de / dio a luz / se convirtió / nadie se fija / ni siquiera / a lo sumo / se esfuma / en cuanto al resto / todo marcha sobre ruedas / a patadas / sembrando el terror / una horda de chacales, reducen a escombros.*

Aquí hay una lista de definiciones que corresponden a cada una de las expresiones anteriores, el alumno debe verificar con el compañero y observar si tenían las mismas opciones y escribir la expresión o palabra en el lugar correspondiente.

_____	_____	_____
<b>Los asuntos funcionan muy bien</b>	<b>A golpe de pies</b>	<b>Un grupo de animales agresivos</b>
_____	_____	_____
<b>Tuvo un hijo(a)</b>	<b>A nadie le importa</b>	<b>Se transformó</b>
_____	_____	_____
<b>Desaparece</b>	<b>De tanto repetir algo</b>	<b>En cuanto a lo(s) otro(s)</b>
_____	_____	_____
<b>Provocando pánico</b>	<b>Limitación o restricción</b>	<b>Dejar en ruinas</b>

Una vez verificadas las palabras, se pide que construyan frases con cada una de ellas. El profesor corregirá las frases y si lo cree conveniente hará una recopilación de las más interesantes en la pizarra.

**16.** Se proyecta una serie de imágenes de personas conocidas del mundo hispanohablante que tienen diferentes atributos y cada estudiante deberá elegir una, sin que el resto de la clase sepa cuál ha elegido (anexo II, a partir de la imagen 27 hasta la 33). Se pide a cada estudiante que haga una breve descripción y un relato de su personaje, para que el resto descubra de quién se trata. Se puede hablar de los lugares en los que se suele encontrar gente conocida (bares, calles, metro, etc.).

***Ejemplo:** Nataniel era un hombre que llevaba sombrero de ala negro los domingos. Le habría gustado ser cantante, pero se resignó a tocar el bandoneón en el club BA de noche...*

Esta actividad tiene como objetivo reactivar el vocabulario visto y el aspecto narrativo que vamos relacionando con el espacio y el movimiento.

### **5.1.2 Descubrimiento y comprensión**

**1.** Se pide al estudiante que lea el siguiente texto en silencio (Lectura 1).

#### **MINO VEDI**

A fuerza de mirar dibujos de un pintor español llamado Picasso, Leticia Vedi dio a luz un hijo con cuernos, al que todos llaman Mino. Han transcurrido veinte años y Mino Vedi se convirtió en un lindo muchacho, con su cabeza de novillo; ha comenzado a trabajar en un banco y ya nadie se fija en esos dos cuernos que tiene en la frente, ni siquiera le hacen bromas por eso; a lo sumo los recién llegados lo llaman Cornudo durante un tiempo pero luego la novedad se esfuma. Mino Vedi es atractivo y podría tener más suerte con las muchachas, que no se fijan en detalles cuando se trata de buscar compañero, pero en la cama es un peligro no sólo porque pueden quedar enganchadas en sus cuernos, sino porque éstos apuntan hacia adelante casi a propósito, por lo tanto también pueden perder un ojo o algo peor. En cuanto al resto, todo marcha sobre ruedas: hoy en día hombres y mujeres no usan sombrero —quién sabe qué habrá sido de los tres o cuatro mil millones de sombreros que había en el mundo— y para dormir le basta con no dar

demasiadas vueltas sobre la almohada. Sin embargo, Mino tiene un defecto de carácter: sueña con una conquista armada del Poder. En esos sueños ve bandas enteras de jovencitos que se le parecen, todos con cuernos, que atacan, metralleta en mano, a pacíficos pelotones de obreros burgueses con esposa, hijos y televisor, y los destripan a cornadas al grito de “¡Heil Stalin!” y luego destrozan a patadas sus pequeños automóviles y los queman, y hacen lo mismo con todas las jerarquías del Estado, de los sindicatos a las iglesias y los bancos. Batallones de Minos recorren con grandes pasos sonoros las calles de la ciudad sembrando el terror, entran en las pizzerías y se comen todas las pizzas. No queda claro quién manda entre estos Minos, pero lo más fácil es suponer que todos mandan; como una horda de chacales se lanzan contra las instituciones y las reducen a escombros. Mientras espera que llegue la hora, Mino Vedi se afila los cuernos, no fuma, no bebe alcohol y en la parroquia aprende, en su tiempo libre, a fabricar pantallas de pergamino.

Rodolfo Wilcock, *El libro de los monstruos* (1978).

2. Lectura 2. Vuelve a leer y luego relaciona las siguientes palabras con la columna de la derecha.

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) dar a luz</li> <li>b) destripar</li> <li>c) cornudo</li> <li>d) marchar sobre ruedas</li> <li>e) pergamino</li> <li>f) afilarse</li> <li>g) bandas</li> <li>h) pelotones</li> <li>i) chacales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Todo está saliendo de manera perfecta.</li> <li>➤ Que tiene cuernos o que su pareja lo engaña.</li> <li>➤ Sacar filo o hacer más delgado o agudo un arma o instrumento.</li> <li>➤ Grupo de gente armada o número de gente que favorece y sigue el partido de alguien.</li> <li>➤ Conjunto de personas sin orden y como en tropel.</li> <li>➤ Papel de pasta de trapos o de pulpa de vegetal.</li> <li>➤ Mamífero carnívoro de la familia de los cánidos.</li> <li>➤ Quitar, sacar o desgarrar las tripas.</li> </ul>
--	--

3. Se propone la lectura del texto en voz alta para practicar la fluidez lectora y la pronunciación.

4. Señala si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas:

- a) Mino Vedi usaba sombrero para ocultar sus cuernos.
- b) Pablo Picasso tuvo una relación sentimental con Leticia Vedi de la cual nació Mino Vedi.
- c) Los batallones de Minos eran acompañados en sus ataques por una horda de chacales.
- d) El defecto de carácter de Mino Vedi era que cuando soñaba ansiaba el poder.
- e) Mino Vedi era guapo y tenía mucho éxito con las muchachas, y a menudo le concedían sus favores.
- f) En el mundo había tres o cuatro mil millones de sombreros que fueron quemados o destrozados por las bandas de Minos.
- g) Mino Vedi es un joven que no tiene adicciones, asiste a la iglesia y aprende a fabricar pantallas de pergamino.

### ***5.1.3 Expansión***

#### ***Actividades posteriores a la lectura***

Se pide al estudiante que comente el siguiente párrafo:

En esos sueños ve bandas enteras de jovencitos que se le parecen, todos con cuernos, que atacan, metralleta en mano, a pacíficos pelotones de obreros burgueses con esposa, hijos y televisor, y los destripan a cornadas al grito de “¡Heil Stalin!” y luego destrozan a patadas sus pequeños automóviles y los queman, y hacen lo mismo con todas las jerarquías del Estado, de los sindicatos a las iglesias y los bancos.

2. En parejas, los alumnos preguntan a su compañero cómo describiría a Mino Vedi. Luego se recoge la información y se comenta entre todos.

3. Se pregunta al estudiante si encuentra alguna relación entre el texto de “Mino Vedi” y el personaje de la mitología griega.

4. Se le pregunta al discente a qué aspecto de la descripción de personas pertenece el relato. Se aclara con el grupo lo que es una etopeya.

5. Se entregan 10 tarjetas con información biográfica del autor y el aprendiente las ordena cronológicamente (anexo II, biografía 1).

6. Se pregunta al estudiante: ¿Qué piensas de las actividades de Mino Vedi y de su grito de guerra? ¿Puedes explicar la causa de su defecto de carácter?

7. En este TL se han integrado diferentes tipos de descripciones. Ya no son solo referentes al aspecto físico, sino también a la manera en cómo piensa el personaje y lo que siente. Se pide al alumno que enumere esas descripciones y detalles alrededor de la figura ovalada que contiene el nombre del personaje Mino Vedi.



8. Soñar es una de las actividades más misteriosas del ser humano y algunas de las interpretaciones que se han desarrollado sobre los sueños son notables. Estos se han utilizado, incluso, para predecir el futuro. ¿Puedes contarle a un compañero lo que soñaste anoche? Si no recuerdas nada, intenta recordar algún sueño que te parezca interesante o inquietante.

¿Qué opinas del siguiente sueño?:

En otra etapa soñé reiteradamente con hijos. Hijos que eran míos.

Yo que soy soltero y no los tengo ni siquiera naturales. Con el mundo como está. Me parece un acto irresponsable concebir nuevos seres. ¿Usted tiene hijos? ¿Cinco? Excúseme. A veces digo cada tontería. Los niños de mis sueños eran bastante pequeños. Algunos gateaban y otros se pasaban la vida en el baño. Al parecer, eran huérfanos de madre, ya que ella jamás aparecía y los niños no habían aprendido a decir mamá. En realidad, tampoco me decían papá, sino que en su media lengua me decían «turco». Tan luego a mí, que vengo de abuelos coruñeses y bisabuelos lucenses. «Turco vení», «Turco, quero la papa», «Turco, jodete». En uno de esos sueños, bajaba yo por una escalera medio rota, y zas, me caí. Entonces el mayorcito de mis nenes me miró sin piedad y dijo: «Turco, jodete». Ya era demasiado, así que desperté de apuro a mi realidad sin angelitos.

Fragmento de *Conciliar el sueño*, de Mario Benedetti.

## Tarea 1

Lee la definición siguiente:

“El pueblo chino es laborioso e inteligente, gente hospitalaria y cortés que brinda toda su cultura a los visitantes que acuden al país, pero esta cortesía nada tiene que ver con la occidental, ya que es siempre muy ritual. Los chinos tienen costumbres muy peculiares: al saludarse no está bien visto besarse ni abrazarse, pues no expresan sus sentimientos en público”.

[Fuente: [www.amadeus.net/home/index-es.htm](http://www.amadeus.net/home/index-es.htm)].

Puedes hacer una descripción emocional de los pueblos hispanohablantes.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Tarea 2

Pedimos a los aprendientes que hagan memoria y comenten cuáles han sido los autores que hemos vistos hasta ahora. Se enumeran. Luego se reparte un autor por pareja, o por grupo de tres, para recolectar más información y leer al menos un texto del autor, para informar después al resto del grupo. Se entrega una lista de sugerencia de lecturas por autor, que corresponde a la primera parte, la descripción.

- Juana de Ibarbourou. *La mancha de humedad*.
- Amparo Dávila. *El huésped*.
- Vicente Huidobro. Prefacio de *Altazor* y *Tragedia*.
- Javier García Gonzales. *El fisonomista*.
- Juan Rulfo. *El hombre*.
- Rodolfo Wilcock. Algunos relatos cortos de *El libro de los monstruos*.



*Duración de la actividad en clase:* 6-9 horas.

### **5.2.1 Contextualización**

1. Se entregan tres tarjetas que contienen tres fragmentos de textos en los cuales se debe subrayar los tiempos verbales preponderantes. Luego el alumno verifica con el compañero.

#### **Texto 1**

A la noche soñó con Valentina. Cuando la angustia lo despertó, se dijo (una vez más) que aprovecharía su trabajo para buscarla en Buenos Aires.

Se quisieron en el 49, cuando él tenía trece años. Valentina vivía en la calle Hortiguera, entre Directorio y José Bonifacio. Solían encontrarse a unas cuadras de la casa de ella, frente a la fábrica de cigarrillos Pour la Noblesse, en la calle Puán. Desde entonces asociaba con esa chica el aroma a tabaco, que olía en toda la cuadra y que le gustaba (porfiaba que no era a cigarrillos, sino tal vez a humo de pipa). Aun cuando se veían diariamente, ese olor le traía nostalgias. Del amor que tuvieron recordaba muchos momentos, largos paseos por el Parque Chacabuco y ocasionales funciones del cine de la avenida Rivadavia (si por alguna changa había reunido unos pesos).

Adolfo Bioy Casares, *Un campeón desparejo* (III, 21).

#### **Texto 2**

Pese a todo, saqué fuerzas para ir la penúltima vez a la tienda de peces. Desde el principio recordé con qué despreocupación solía perderme entre los acuarios buscando los peces más coloridos, más vivaces, más majestuosos. Pero aquella vez sentí remordimiento por encontrarme rodeado de todas aquellas criaturas plenas de vida. Me dirigí hacia la pecera de las Monjitas. Se trataba del único espacio carente de color en aquel lugar. Pregunté por los cuidados que necesitaban y me informaron que se trataba de especies delicadas. El encargado se dedicó a capturar entonces diez Monjitas para mí. Contaba con un pequeño colador que hábilmente movía dentro del agua. Se demoró cerca de quince minutos en la operación. Luego me entregó una bolsa de nailon transparente con la Monjitas en su interior.

Mario Bellatin, *Salón de belleza*.

#### **Texto 3**

A los trece años se le murió la madre, que era lo último que le quedaba. Al quedar huérfano ya hacía lo menos tres años que no acudía a la escuela, pues tenía que buscarse el jornal de un lado para otro. Su único pariente era un primo de su madre, llamado Emeterio Ruiz Heredia. Emeterio era el alcalde y tenía una casa de dos pisos asomada a la plaza del pueblo, redonda y rojiza bajo el sol de agosto. Emeterio tenía doscientas cabezas de ganado paciendo por las laderas de Sagrado, y una hija moza, bordeando los veinte, morena, robusta, riente y algo necia. Su mujer, flaca y dura como un chopo, no era de buena lengua y sabía mandar. Emeterio Ruiz no se llevaba bien con aquel primo lejano, y a su viuda, por cumplir, la



ayudó buscándole jornales extraordinarios. Luego, al chico, aunque le recogió una vez huérfano, sin herencia ni oficio, no le miró a derechas, y como él los de su casa.

Ana María Matute, *Pecado de omisión*.

Aspecto textual. Se recoge la información del grupo en la pizarra, y se resaltan los tiempos que se emplean cuando se cuenta una historia. Se pide al estudiante que enumere y se añaden otras posibilidades.

<b>Acciones que se prolongan en el tiempo</b>	<b>Acciones que son únicas o puntuales en el pasado</b>	<b>Acciones anteriores a otro pasado</b>	<b>Acciones que se valoran</b>

Identificar la persona que habla o quién es la persona que cuenta la historia en los tres textos anteriores.

Preguntar al estudiante en un intercambio de ideas: ¿Qué elementos encontramos en la narración?

Se resume con: El narrador es la persona que cuenta la historia. Los personajes son los seres a los que les ocurren los hechos que el narrador cuenta. La acción son los hechos que se cuentan en el relato y que se sitúan en un tiempo determinado.

**2.** El aprendiente debe preguntar a su compañero lo que hizo la semana pasada y tomar nota de la información recibida. Luego se pide que informe al grupo sobre las actividades del compañero.

**3.** Se introduce el video de Pedro Solís, *La Bruja* (Texto 5).

En una primera lectura se pide que enumeren los personajes, su rol, tiempo y espacio.

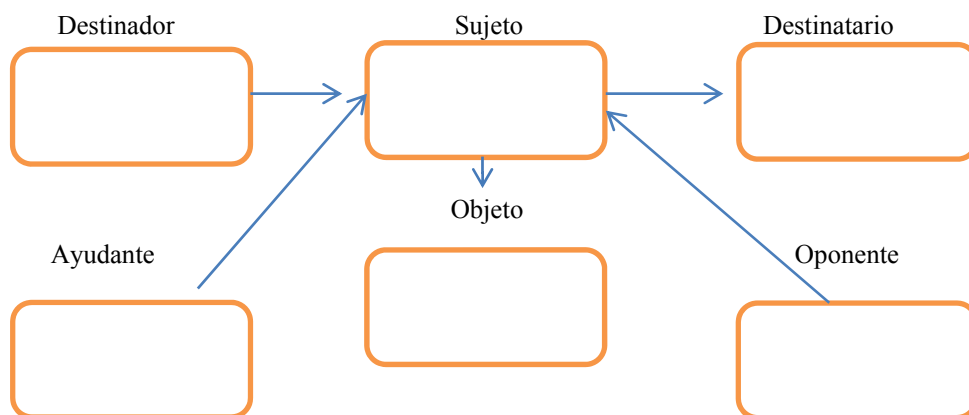
En una segunda lectura que describan al personaje que más o que menos les ha gustado.

En una tercera lectura se enumeran las acciones que van ocurriendo en el cortometraje, enunciando los verbos correspondientes; luego deben narrar la historia.

Se entrega el cuadro actancial de Greimas para que se identifiquen dichos elementos en la narración de Pedro Solís:

<b>Sujeto</b>	Aquella persona o “elemento” que persigue un objetivo.
<b>Objeto</b>	Cosa anhelada por el sujeto o protagonista.
<b>‘Destinador’</b>	Fuerza que impulsa al sujeto a buscar el objeto.
<b>Destinatario</b>	El que se beneficia con la acción.
<b>Oponente</b>	El que interfiere en los propósitos del sujeto.
<b>Ayudante</b>	El que ayuda o socorre al sujeto para que obtenga el objeto deseado.

El discente distribuye los elementos y personajes de *La Bruja* en el esquema siguiente:



Para finalizar se solicita una valoración general del corto, es decir, qué les pareció la historia y sus personajes.

4. Se resume con los estudiantes el aspecto gramatical.

Los recursos gramaticales que tenemos son:

Mezcla de tiempos verbales:

- Indefinido, pretérito perfecto (relatar hechos y valorarlos).
- Pluscuamperfecto (pasado de otro pasado).
- Imperfecto (descripción de situaciones o circunstancias de las acciones).
- Subjuntivo (para valorar acciones de los personajes)

Nexos o conectores usados en el discurso narrativo:

- Causa/Fin (*como, porque*).
- Consecuencia (*por eso, así que*).
- Tiempo (*cuando, al cabo de*).
- Acciones simultáneas (*mientras, al mismo tiempo*).
- Duda (*tal vez, quizás, probablemente*).
- Otros (*resulta que, para empezar, de repente, total, para finalizar*).

5. Se pregunta a los aprendientes qué entienden por CONTAR.

Entre todos se debe llegar a esta definición de *narración*:

**Narración.** Una narración es el relato de unos hechos reales o imaginarios que les suceden a unos personajes en un lugar. Cuando contamos algo que nos ha sucedido o que hemos soñado o cuando contamos un cuento, estamos haciendo una narración. Narrar es aprender a contar lo que nos sucede, lo que creamos, lo que inventamos.

6. Podemos contar de diferentes maneras. Transforma los enunciados directos en indirectos.

Enunciados directos	Enunciados indirectos
-¿Quién es Mino Verdi? ¿Dónde vive? -Llama mañana para concertar una cita.	¿Qué dijo?: -Dijo que quién era Mino VEDI y que dónde vivía. -

-Mataré al monstruo y salvaré la ciudad.	-
-Te esperé y no llegaste.	-
	-
	-

Transforma el texto siguiente a estilo indirecto.

## VICTORIO FERRI CUENTA UN CUENTO

Para Carlos Monsiváis

Sé que me llamo Victorio. Sé que creen que estoy loco (versión cuya insensatez a veces me enfurece, otras tan solo me divierte). Sé que soy diferente a los demás, pero también mi padre, mi hermana, mi primo José y hasta Jesusa, son distintos, y a nadie se le ocurre pensar que están locos; cosas peores se dicen de ellos. Sé que en nada nos parecemos al resto de la gente y que tampoco entre nosotros existe la menor semejanza. He oído comentar que mi padre es el demonio y aunque hasta ahora jamás haya llegado a descubrirle un signo externo que lo identifique como tal, mi convicción de que es quien es se ha vuelto indestructible. No obstante que en ocasiones me enorgullece, en general ni me place ni me amedrenta el hecho de formar parte de la progenie del maligno.

Sergio Pitol Deméneghi. *El oscuro hermano gemelo y otros relatos.*

**Ejemplo:** Dijo que sabía que se llamaba Victorio y que sabía, también, que creían que estaba loco...

7. Uno de los aspectos más relevantes en una narración es el ritmo que se impone cuando se cuenta una historia. Esto está íntimamente relacionado con la puntuación. Veamos cuánto sabe el estudiante al respecto.

Completa las frases y los textos con los elementos de puntuación que faltan:

Comemos galletas bollos rosquillas y ensaimadas.

Tú lees yo escribo.

Abre las carteras saca los cuadernos es decir verifica y luego escribe.

Mira esa bandada de delfines de ballenas ahora se sumergen.

Llevo libros bolígrafos pinturas y cuadernos.  
 Preguntan por ti sal a verle.  
 Unos leían otros dormían y otros vigilaban.  
 No te enfades somos amigos  
 Nos gusta la música la lectura y la pintura.  
 Estoy solo aquí no hay nadie.  
 Nos levantamos desayunamos y vamos a clase.  
 No me acompañes yo subiré y se lo entregaré.  
 Mi amigo estudia Juan trabaja y yo escribo.

8. Después de leer las informaciones 1 y 2, y con la que ya tienes, corrige los textos anteriores si crees que es necesario.

### **Información 1**

El punto y coma (;)

El punto y coma sustituye a la coma cuando la pausa es marcada. Es el caso de las oraciones no enlazadas por conjunción.

También se usa para distinguir entre sí las partes de un período en las que ya hay alguna coma; se trata de establecer una jerarquía.

Puede ponerse punto y coma en vez de coma para representar la pausa que se hace delante de conjunciones disyuntivas, causales, comparativas, concesivas, adversativas y consecutivas. Sobre todo, si la oración es larga.

El punto y coma puede sustituir a un punto para separar dos oraciones estrechamente relacionadas.

### **Información 2**

**El punto (.)**

El punto al final de una oración puede señalar que el discurso sigue a continuación del punto (punto y seguido) o el final de un párrafo (punto y a parte).

También se usa punto detrás de una abreviatura: *et. al., etc.* o detrás de un número, letra o palabra que ordena una enumeración de cosas.

También separa millares de centenas (23.000).

No se usa punto en los números de año.

En el siguiente texto faltan once acentos (´), catorce comas (,), once letras mayúsculas y cuatro puntos y seguido y finales (.). Corrígelo y luego compara con tu compañero(a): (Texto 6)

ya nada queda de la pension de la calle potosi donde una tarde traída por un buen amigo lleo matilde de diecinueve años huyendo de un hogar en que se la adoraba para venir a juntarse en una piezucha de buenos aires con esta especie de delincuente que era yo para luchar en la clandestinidad contra la dictadura del general uriburu por un mundo sin miseria y sin desamparo una utopia claro pero sin utopias ningun joven puede vivir en una realidad horrible alli muchas veces soportamos el hambre cuando compartiamos un poco de pan y mate cocido salvo los dias de suerte en que la generosa doña esperanza encargada de la pension nos golpeaba la puerta para ofrecernos un plato de comida.

Ernesto Sábato, *Antes del fin* (1999: 65).

9. Los aprendientes deben comentar la información siguiente:

Se sabe que en 1937 salió Mr. Taylor de Boston, Massachusetts, en donde había pulido su espíritu hasta el extremo de no tener un centavo.

¿Sobre qué se nos está informando? ¿Podrías especular o comentar algo sobre esta información?

---



---



---

Los valores que se vehiculan, no en el comentario de la frase, sino en la actitud de Mr. Taylor, ¿cuáles son?

---



---



---

### ***Presentación de un texto expositivo sobre los jíbaros***

1. El aprendiente lee el texto y discute con el compañero si es igual o diferente a los textos narrativos 1, 2, y 3.

#### **Los shuar**

Lo shuar (también llamados jíbaros) son el pueblo amazónico más numeroso (aproximadamente 80.000 individuos). Los shuar habitan entre las selvas del Ecuador y Perú. Los conquistadores españoles les dieron el nombre de jíbaros.

#### **Territorio**

El territorio tradicional no está bien delimitado, se supone que se encuentra por las estribaciones de la cordillera hacia el oeste y se extiende hasta las cuencas del río Pastaza, Upano, Zamora y parte de los tributarios del Morona de los cuales se encuentran en Ecuador. Pero también hay grandes concentraciones de shuar en territorio peruano, al norte de sus departamentos amazónicos.

#### **Economía**

La economía se basa principalmente en la horticultura itinerante de tubérculos, complementada con la caza, pesca y la recolección de frutos e insectos. Utilizan el sistema de cultivo de roza y quema. Cultivan yuca, "papa china", camote, maní, maíz, palma de chonta y plátano. El cuidado de la parcela y también la recolección, la preparación de la chicha y la cocina le corresponden a la mujer; la caza y la pesca al hombre.

Tradicionalmente el asentamiento fue disperso, zonificado de acuerdo a las relaciones de parentesco. Actualmente se integran a la estructura político administrativa de la Federación Shuar, y otras organizaciones como FINAE, OSHE, FIPSE, CISAE. Hay varias unidades llamadas "centros", vinculados en torno a una zona comunal, que es la plaza donde funcionan servicios tales como la escuela, la capilla, el centro de salud, los campos de juego y el lugar de reuniones sociales. Su territorio está delimitado por el número de familias que conforman y es reconocido por las autoridades.

#### **Creencias**

La mitología shuar está estrechamente vinculada a la naturaleza y a las leyes del Universo, y se manifiesta en una amplia gama de seres superiores relacionados con fenómenos tales como la creación del mundo, la vida, la muerte y las enfermedades. Los principales son Etsa, que personifica el bien en lucha contra el mal, Iwia, que siempre están en continua lucha para vencer el uno sobre el otro; Shakaim de la fuerza y

habilidad para el trabajo masculino; Tsunki, ser primordial del agua, trae la salud; Nunkui causa la fertilidad de la chacra y de la mujer.

En el cultivo de la huerta, daban el poder del crecimiento de las plantas a Nunkui, quien además se encargaba de enseñar a la mujer shuar a sembrar. Pero se necesita concretar el poder de Nunkui a través de ritos, trayendo al presente las fuerzas creadoras, para que la chacra rinda sus frutos. Creen que la selva está llena de espíritus que habitan en las cascadas o las orillas de los ríos.

El gran mundo espiritual de los shuar es repetitivo. No creen en que el ser humano tenga un final. Creen que luego de nacer y cumplir su vida, no llegan a un estado permanente con la muerte sino que su espíritu, Arútam, es recibido por otro ser humano que puede ser su hijo o su nieto, quien cumple nuevamente otro ciclo vital, así en forma indefinida. El Arútam es considerado como un espíritu clave para los varones, porque creen que les da más potencia y fuerza.

El chamán, llamado *uwishin*, es una especie de sacerdote mediador con el mundo sobrenatural y a la vez es un líder político.

### **Reducción de cabezas**

La reducción de cabezas es una tradición ancestral shuar y tiene gran simbolismo. Cuando se enfrentan dos tribus shuar por territorio o por otros motivos, el jefe vencedor toma la cabeza del jefe perdedor y procede a la reducción de la cabeza del mismo. El jefe shuar se encarga de hacer la *tzantza* totalmente solo, en profunda meditación y ayuno. Los miembros de la tribu vencida pasan a ser parte de la tribu vencedora, sin que haya repudio o discriminación.

Para la reducción de la cabeza, los shuar primero cortan la cabeza de su adversario. Luego, con un cuchillo, hacen un corte desde la nuca al cuello, tiran de la piel y la desprenden del cráneo, desechando el cerebro, ojos y demás partes blandas, además de los huesos.

El siguiente paso es meter la piel en agua hirviendo a la que le añaden jugo de liana y otras hojas, que evitan que se le caiga el pelo. Mantienen la cabeza sumergida durante unos quince minutos ya que si lo hicieran más tiempo la cabeza podría ablandarse demasiado y posiblemente pudrirse.

A continuación, retiran la cabeza del agua, en ese momento está reducida a la mitad del tamaño original, y dejan que se seque. Una vez seca, raspan la piel por dentro para quitar restos de carne y evitar el mal olor y la putrefacción, y frotan por dentro y por fuera con aceite de carapa.

Después, cosen el corte realizado en la nuca para extraer los materiales blandos y el cráneo. También cosen los ojos y la boca, quedando la cabeza como una bolsa, a la que introducen una piedra del tamaño de un puño o el volumen equivalente en arena caliente.



Finalmente, la cuelgan sobre el fuego para disecarla poco a poco con el humo, a la vez que van dando forma al cuero con una piedra caliente. En este proceso la cabeza termina de reducirse. Después, retiran la piedra o la arena y tiñen la piel de negro.

[Fuente: es.wikipedia.org/wiki/Shuar].

2. ¿Cuál es la diferencia con los tres textos citados al comienzo? Elabora la respuesta.

---

---

---

3. El docente elabora cinco preguntas relacionadas con el texto leído y se las hace a su compañero.

Se pregunta a los aprendientes si ellos tienen otra información sobre el Amazonas o la selva amazónica.

4. Se proyecta unas imágenes sobre los shuar.

## Los shuar



Un niño y su papagayo



Padre e hijo



Niño con su yacaré



Niña del Amazonas



Madres y sus hijos en una ceremonia



Muchacho jíbaro



Durmiendo la siesta



Grupo de niños



Recibiendo honores



Cabezas reducidas



### 5.2.2 Descubrimiento y comprensión

1. Lee el texto de Augusto Monterroso, *Mr. Taylor*. (Anexo 1, texto 7)

2. Con la información leída haz una descripción física y moral de Mr. Percy Taylor. Es decir, construye un retrato.

---



---



---



---



---



---

3. Relaciona la información de las dos columnas.

1. Famélico	( ) Trivial, insignificante, superficial.
2. Mísero	( ) Extenuarse, decaer, debilitarse, enflaquecer.
3. Estera	( ) Hambriento, desnutrido, necesitado.
4. Aborígenes	( ) Se enfrentó, afrontó.
5. Veredita	( ) Mínimo, minúsculo, diminuta, menor.
6. Carraspeando	( ) Muy pobre, de escaso valor, desgraciado.
7. Caliginosa	( ) Autóctonos, naturales, indígenas, originarios.
8. Nimia	( ) Caminito, sendero.
9. Banal	( ) Extensa, grande, enorme.
10. Arrostró	( ) Aclararse la garganta.
11. Pudiente	( ) Alfombra de petate, esparto u otro material recio.
12. Vasta	( ) Densa, oscura, brumosa.
13. Languidecer	( ) Poderosos, acaudalados, acomodados, burgueses.
	Fuente: Tapia Valdés.

4. Según las informaciones dadas sobre los shuar, el texto de Monterroso se nutre de hechos reales y verídicos. Elabora tu respuesta.

### 5.2.3 Expansión

1. Detalla en las dos columnas la forma de actuar de la sociedad estadounidense y de la cámara de diputados del país amazónico, según el texto de Monterroso.

Sociedad estadounidense	Cámara de diputados

2. Di si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas. Elabora tus respuestas.

- a. La condición económica de Mr. Percy Taylor al llegar a Suramérica era excelente.
- b. Mr. Taylor era tratado con respeto, porque demostró ser un hombre respetuoso de las costumbres de los shuar.

3. Preguntas de comprensión de lectura:

- a) ¿Por qué dispuso obsequiar una cabeza a un tío suyo, Mr. Rolston, residente en Nueva York?
- b) ¿Quiénes eran los que poseían al principio las cabezas? Y, ¿qué pasó después?
- c) ¿Quiénes eran los últimos en la escala social, según los comentarios del narrador?
- d) ¿Qué fue obsequiado al Instituto Danfeller? ¿Qué donó a su vez el Instituto?
- e) ¿Cómo era considerada en el pueblo del norte el reducir cabezas?
- f) ¿Qué había leído en el último tomo de las *Obras completas* de William G.?

[Fuente: <http://prepa8.unam.mx/colegios/literatura/lengesp/valores/cuentos/Mister%20Taylor.pdf>].

4. ¿Cómo se desarrolla, en el cuento de Monterroso, el asunto del progreso económico? ¿Estás de acuerdo en cómo se progresa? A tu juicio, ¿hay alguna lección que se desprende del relato? ¿Cuál es? ¿Crees que el “progreso” actual del estado amazónico está fundado en valores? ¿Cuáles son los valores o falta de ellos que encuentras? Elabora tu respuesta.

Algunas comunidades indígenas en América están repartidas de la siguiente manera:



### Discusión

¿Existen pueblos indígenas en tu país? ¿Cuáles son sus condiciones de vida? Comenta con tus compañeros y expresa lo que piensas al respecto.



### Tarea 1

Resumen de autores. Los autores que hemos destacado en esta sección y la sugerencia de lecturas son:

- Sergio Pitol. *El oscuro hermano gemelo y otros cuentos*.
- Adolfo Bioy Casares. *Un campeón desparejo*.
- Ana María Matute. *Pecado de omisión. La rama seca. La oveja negra*.
- Mario Bellatin. *Salón de belleza*.

- Ernesto Sábato. *El túnel*.
- Augusto Monterroso. *Cuentos*.
- Texto complementario: *Un viejo que leía novelas de amor*, de Luis Sepúlveda.

El alumno debe elegir una de entre las cuatro novelas cortas que se le presentan: *Un campeón desparejo*, *La oveja negra*, *El túnel* o *Salón de belleza*. Debe elaborar un informe de lo que ha leído por escrito. El texto complementario también es una opción, puesto que sigue la línea de *Mr. Taylor* de Augusto Monterroso.

## Tarea 2

1. Visionar uno de los siguientes cortometrajes:

Opción 1. *La torre*, de Juan Carlos Mari Grimalt (disponible en YouTube).

Opción 2. *La dama y la muerte*, de Javier Recio Gracia (disponible en YouTube).

Debes contar la historia e incluir en ella una descripción de los personajes. ¿Dónde ocurren los hechos, cuándo ocurren? También debes decidir quién es el que cuenta la historia y a quién se la cuenta; en otras palabras, debes narrar.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### 5.3 La argumentación

*Objetivos generales:*

- Desarrollar la competencia argumentativa a través de las diferentes destrezas.
- Poner en contacto a los discentes con algunos autores fundamentales del siglo XX y XXI, como Jorge Luis Borges, Rodolfo Wilcock, Javier Tomeo y Octavio Paz.
- Promover el relato corto y el ensayo.
- Realizar actividades de escritura creativa que permitan al estudiante explorar, consolidar y plasmar de manera real lo visto y adquirido.
- Integrar actividades lúdicas para manipular la interacción y el intercambio intercultural.
- Promover la discusión y el debate para confirmar o cambiar conceptos, visiones de mundo y aprender a escuchar a los demás.

*Material necesario:* Los textos que se adjuntan.

*Duración de la actividad en clase:* 6-9 horas.

#### 5.3.1 Contextualización

Reactivación de conocimientos previos.

1. Se escribe en la pizarra la palabra DISCUTIR. Se pregunta al aprendiente qué significados asocia con dicha palabra. El objetivo es llevar al aprendiente a la palabra argumento para que la defina en un intercambio de ideas con los demás. Se debe llegar a una definición parecida a la propuesta en el DRAE:

Argumento. Razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega.

2. Se lee el texto de la canción de José Val y Marco Zunino, “Ser diferente”, y se pide al aprendiente que corrija los posibles errores. Se escucha por primera vez y el alumno corrobora o corrige nuevamente lo que sea necesario, incluida la acentuación.(Textos complementarios III)  
Se le pregunta ¿qué significa ser diferente? Los postulados se van recogiendo en la pizarra y se pueden ir clasificando.

**Ejemplo:** Ser diferente significa que puedas vestirme a tu manera sin seguir lo que exige la moda.

Una vez hecha la lista se pide que argumenten su postura. Esta es una manera de ver el manejo que tiene el aprendiente del vocabulario y la gramática.

¿Cuántas maneras existen de ser diferente? Se puede ir recogiendo la información en la pizarra. El objetivo es llevar al tema planteado por Julio Cortázar: La homosexualidad.

### 3. Se pide al discente que lea el siguiente texto (Texto 8)

El hecho incontestable de la homosexualidad como una de las facetas del calidoscopio humano es, a diferencia del machismo, un componente que nadie ha explicado bien, genética o socialmente, pero que no puede ser ignorado y mucho menos entendido como negativo; sus proyecciones sociales vienen de la reacción del animal acorralado, de las máscaras que buscan ocultarlo a los cazadores, y eso frente al hecho comprobable de que toda asimilación coherente al cuerpo social puede acabar con ese *ghetto* como lo muestran países mas avanzados en ese terreno. La definición del homosexual como enfermo, que se formuló alguna vez en Cuba, es una aberración y una ingenuidad simultáneas. Un comandante nicaragüense me dijo alguna vez que había que radiar a los homosexuales de los servicios públicos de alto nivel, porque su condición los volvía fáciles presas de la extorsión por parte de la “inteligencia” del enemigo. Le hice notar que tal cosa solo podía ocurrir si esos funcionarios se veían obligados a mentir sobre su temperamento sexual y a ocultarlo; y que era falso, aunque cómodo, sostener como algunos críticos que se creen revolucionarios, que los movimientos gay en diversas partes del mundo solo prueban la podredumbre del régimen capitalista. Siempre hubo y habrá homosexuales y su reconocimiento es la única manera de superar el problema; sin contar que -y esto enfurecerá a algunos- a menos machismo menos homosexualidad...

Julio Cortázar. *Nicaragua tan violentamente dulce.*

### 4. Desarrolla con tu compañero las preguntas siguientes:

¿Cuál es el propósito de la persona que ha escrito el artículo?

El emisor desarrolla un conjunto de estrategias para convencer a los receptores, ¿cuáles son?

¿Cómo se plantearía la hipótesis que defiende y que postula el autor?



---



---

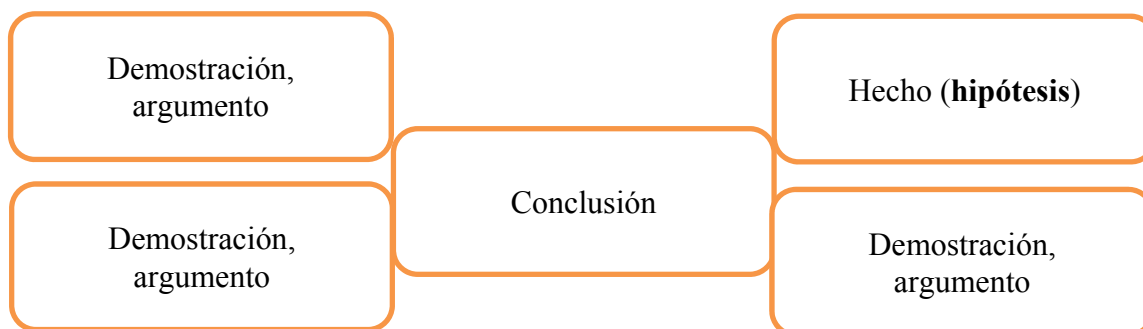


---

Enumera las argumentaciones a favor y en contra de la homosexualidad, y añade otras que estimes conveniente.

**Discusión:** Y tú, ¿qué opinas al respecto?

1. En este tipo de texto encontramos el contenido siguiente; enuméralo en orden de importancia y luego compara con tu compañero.



¿Cuáles son los propósitos de este tipo de textos?

El alumno debe ser conducido para llegar a las siguientes conclusiones: a) En el texto hay que tomar posición sobre un tema dado y a la vez influir sobre sus interlocutores respecto de ese tema; b) Hay que desarrollar un conjunto de estrategias para convencer a los receptores; c) Se plantean diferentes puntos de vista y se toma posición por uno de ellos; d) La organización textual compuesta de una serie de argumentos o razonamientos finalizan en una conclusión.

2. Observa la siguiente viñeta de Maitena y su diálogo. Luego pregunta a tu compañero en qué situaciones se aburre. Haz una lista de cinco situaciones en las que se aburre.



En parejas, discute el contenido del diálogo y elabora una lista de posibilidades que justifiquen por qué...

La gente inteligente no se aburre	La gente inteligente se angustia
Porque...	Porque...

3. Relaciona los nexos o conectores siguientes con su función.

Nexos o conectores	Función
1. En consecuencia. Por lo tanto. Por eso. Entonces. Por lo antes expuesto. Por ese motivo. Debido a. 2. Además. Y. También. 3. Así. Del mismo modo. Igualmente. Contrariamente. 4. Entonces. Mientras tanto. Después. 5. En síntesis. Sintetizando. En resumen. En definitiva. 6. Es decir. Mejor dicho. Más precisamente. Dicho de otro modo. En otras palabras. 7. En primer lugar. Primeramente. En segundo lugar. Finalmente. 8. Pero. Sin embargo. En cambio. 9. Con respecto a. En tal caso. En cuanto a. Por una parte. 10. Aunque. A pesar de. Si bien. Aun. No obstante. De todas manera.	a) Para ordenar la información. b) Para repetir o aclarar más precisamente la información ya dada. c) Para comparar información. d) Para agregar información a la ya dada. e) Para precisar respecto de qué se está hablando. f) Para objetar parcialmente lo ya dicho. g) Para resumir lo expuesto. h) Para indicar causa/ consecuencia. i) Para indicar relaciones temporales. j) Para indicar una aceptación parcial de lo dicho.

4. Subraya los nexos o conectores del texto siguiente.

Vive en una casa muy grande que al visitante puede parecerle muy pequeña si no se asoma al pasillo, y yo, por mi parte, no lo hubiera hecho. Pero, sí me asomé, por ese motivo vi todas las fotos que tiene expuestas sobre una mesa redonda en número tal que parecen ser algo más, mucho más, que un mero adorno. Me parece, igualmente, que son las imágenes de esa memoria que la acompaña las que le permiten conservar casi intactas esa manera ingenua, vehemente, la desbordante gestualidad de sus manos y de su cara. En síntesis, es una persona sensible y desprende una amabilidad sorprendente, por una parte, llena de vitalidad; sin embargo, hay una sombra que vuela por sus ojos cuando detiene la mirada en algún rincón de la casa.

[Fuente: [www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/encuentros.htm](http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/encuentros.htm)].

5. **Texto expositivo.** Opina sobre la siguiente definición.

La raza humana está formada por:  
Los cráneos braquicéfalos.

Etnia amarilla: La humana, cuyos individuos tienen la piel de tono amarillento, estatura baja o mediana, cabellos lacios y negros, rostro aplastado y ojos oblicuos, con pliegue palpebral.

Etnia blanca: La humana, cuyos individuos tienen la piel clara, ojos entre el azul claro y el pardo oscuro, cabello de rubio claro a negro, fino y lacio u ondulado, estatura mediana o alta y pilosidad corporal abundante.



Los cráneos dolicocefalos.

Etnia negra: La humana, cuyos individuos tienen la piel de color entre moreno muy oscuro y negro de ébano, pilosidad corporal escasa, cabellos crespos y muy rizados, estatura mediana o alta, nariz ancha y aplastada y labios muy gruesos.

Los dolicomocéfalos corresponden a las razas nórdica y mediterránea; los braquicéfalos a las razas del este de Europa, a la alpina y a la dinárica.

**¿Qué opinas?**

### 5.3.2 Descubrimiento y comprensión

1. Lee el siguiente fragmento del relato de Javier Tomeo.

Esta mañana un compañero de la oficina me llamó braquicéfalo y me dijo que, como todos los braquicéfalos, también yo tengo la cabeza corta, el occipital aplanado y que, si no fuese calvo, tendría el pelo negro, áspero y grueso, implantado casi perpendicularmente a la piel. Higinio (así se llama el compañero en cuestión) es un tipo odioso que anda siempre buscando el modo de fastidiar a la gente y que vive precisamente en la misma casa en la que yo tengo instalado mi pisito de soltero dese hace un par de meses.

-Más aun –añadió, gozándose de mi desconcierto inicial– cualquiera puede ver, a simple vista, que eres un tipo braquicéfalo alpino. Seguramente tu familia procede de algún pequeño pueblo centroeuropeo. Mírate en el espejo: tienes la cara ancha, la nariz pequeña y poco saliente, la piel blanco-amarillenta y, por si fuese poco, no eres demasiado alto.

-Tal vez tengas razón –le dije, sin dar la menor importancia a sus palabras.

2. Desarrolla las preguntas siguientes.

- a) ¿Cuáles crees tú que son las intenciones de Higinio con su compañero de oficina?
- b) De qué se vale Higinio para describir a su compañero.

- c) Piensa un final para el texto.
- d) ¿Qué título pondrías al relato?

3. Lee el texto completo de Javier Tomeo (texto 9).

4. Ordena la información correspondiente a su biografía de manera cronológica.

- a) Javier Tomeo es un escritor muy imaginativo que posee un mundo propio original, si bien utiliza la técnica kafkiana de la parábola, y en algunos aspectos es comparable a Thomas Bernhard y Luis Buñuel. Así pues, su narrativa es con frecuencia experimental, inspirada a veces en la perspectiva de las cosas, los animales y otras formas de vida.
- b) Entre sus libros de cuentos hay que destacar: *Historias mínimas* (1989), *Bestiario* (1989), y *Problemas oculares* (1990).
- c) Algunas de las novelas que ha publicado son: *El cazador* (1967), *Los enemigos* (1974), *El cazador de leones* (1987).
- d) Nació en 1931 en Quicena, un municipio español de la provincia de Huesca, en la comarca de la Hoya de Huesca, comunidad autónoma de Aragón. Se sitúa a 4 km. de la ciudad de Huesca en sentido a Barbastro. Cuenta con 305 habitantes (2009).
- e) Se licenció en Derecho y Criminología en la Universidad de Barcelona. En los años cincuenta escribió literatura popular bajo el pseudónimo "Frantz Keller" para la Editorial Bruguera: algunas novelas del oeste, de terror e incluso una *Historia de la esclavitud*, así como otras obras con pseudónimos anglosajonizados.
- f) Su estilo es sobrio y minimalista, de frase corta. Es un maestro del cuento, que reúne en colecciones por su forma (*Historias mínimas*), por su tema (*Problemas oculares*), su moral (*Cuentos perversos*) o su simbolismo (*Zoopatías y zoofilias*).

1	2	3	4	5	6



**Expansión 1**

1.Cuál es la diferencia entre los argumentos de Higinio y los argumentos estipulados por el narrador para descalificar a su oponente. Elabora en primer lugar:

Lo que dice Higinio	Lo que dice el que cuenta la historia

2. Elabora, en segundo lugar, lo que piensas de Higinio y de la persona que cuenta la historia.

---



---



---



---

**Tarea 1**

1. Relaciona el vocabulario siguiente con la columna de la derecha:

1. acérrimo
2. retrotrae
3. decente
4. desmesurada
5. pomposos
6. objetar
7. rendido
8. deteriorada
9. incumbencia
10. raquílicas

1. Obligación y cargo de hacer algo.
2. Ostentoso, magnífico, grave y autorizado.
3. Retroceder a un tiempo pasado para tomarlo como referencia.
4. Muy fuerte, vigoroso o tenaz.
5. Excesivo, mayor de lo común.
6. Honesto, justo, debido.
7. Oponer reparo a una opinión o designio.
8. Dicho de una cosa: Muy pequeña o escasa.
9. Estropeado, menoscabado.
10. Sumiso., obsequioso, galante.

2. Lee el siguiente texto.

### Un pueblo sin baile

B. es un pueblo de provincia donde se prohibieron los bailes porque siempre terminaban con peleas, borracheras y desorden general. La prohibición, decidida por la Junta de vecinos y aprobada por el intendente, encontró en el Dr. A., el médico del pueblo, un **acérrimo** defensor. Su voz áspera, desde la mesa del café de la Plaza, donde solía reunirse con sus amigos, y su escritura exagerada, desde las columnas de opinión de La voz de B., el diario del pueblo, condenaban reiteradamente el baile. "El baile - decía- es una forma de involución. **Retrotrae** a la especie a la lujuria, la embriaguez y la violencia propias de sus estados más primitivos.

Es el origen de todo tipo de vicios y enfermedades. El baile incita a la sensualidad, excita los bajos instintos y provoca una irreversible degeneración. Conduce a la pérdida del control de sí mismo, destruye el delicado equilibrio de la personalidad y abre sus puertas a todo tipo de desórdenes biopsicofisiológicos. El baile lleva en sí el peligro de la decadencia que nos hace descender al nivel de las razas inferiores y sus salvajes costumbres.

El baile, **por lo tanto**, es el comienzo del abandono de la vida normal y sana, que es la que conduce a la vida recta y **decente**." Los parroquianos del café de la Plaza y los lectores de La voz de B. seguían con **suma** atención y creciente asentimiento tales afirmaciones. La gente del pueblo era muy respetuosa de los títulos profesionales y del vocabulario científico.

Cuando G., un médico joven, llegó a B., notó, al poco tiempo, la ausencia de bailes. Se enteró de la prohibición, indagó sus razones y la juzgó **desmesurada**. Estimó impertinente, **asimismo**, que el médico comprometiera, con su intervención, al verdadero pensamiento científico. El apoyo de un médico a la prohibición de los bailes con argumentos tan **pomposos** como desdichados y, **sin embargo**, aparentemente efectivos, irritó tanto su sentido de la responsabilidad profesional como su inteligencia. Decidió, **entonces**, **objetar** la prohibición y enfrentar al Dr. A.

**De este modo**, podría discutir sus argumentos pseudo-científicos y luchar en defensa de la verdadera ciencia, que no es contraria a la razón y al buen sentido. Su novedosa presencia en el café de la Plaza poco a poco se volvió habitual. Sus notas en La Voz de B., cada vez más numerosas y polémicas. Estratégicamente enfrentó al Dr. A. con sus armas. Citó -profusamente- a Darwin, Claude Bernard, Spencer (autores que para una posición **\*positivista** constituían autoridades notorias), a Octavio Bunge y a José Ingenieros (autores clásicos pertenecientes al positivismo argentino).

La naturaleza y la cantidad de tales citas se dirigía al médico del pueblo, como una muestra de su artillería bibliográfica, para señalar las incoherencias en las que aquel incurría al apoyarse en conocimientos notoriamente pobres sobre las teorías científicas a las que recurría. El joven médico **también** juzgó a su estrategia pertinente para mostrar a la Junta su erudición. **Claro que** G., habiéndose dado cuenta de que el médico no era un erudito y de que la Junta lo era mucho menos, había inventado gran parte de sus citas.

**De ese modo**, con sus propias armas, los había reducido al silencio, a no poder contrarrestar su desbordante batería verbal. Y, **por su parte**, la gente del pueblo había asistido a ese debate del que no comprendía nada pero del que percibía ese **rendido** silencio final del médico y de la Junta. Eso era lo que

buscaba G. para lanzar su ataque final. Recordó entonces a la gente del pueblo, lo saludable del movimiento y de la alegría junto con la distensión necesaria que brindan la felicidad de los bailes y las canciones en las que se desahogan las penas de la vida cotidiana.

La Junta insistió en su argumento principal: los bailes siempre terminaban en borracheras, peleas y desorden. G. preguntó si acaso desde que se prohibieran los bailes, los desórdenes habían concluido. "¿Nadie se ha emborrachado ni se ha peleado desde que no se baila?", preguntó. Y M., uno de los miembros de la Junta, dijo a la gente que no se dejaran enredar con palabras. A lo que G. contestó que lo que acababa de decir M. eran palabras, así como las afirmaciones del Dr. A. también eran palabras y, para colmo, desvirtuadas por la **deteriorada** memoria o el escaso conocimiento de un médico que tenía edad y experiencia suficientes como para entender que serviría mejor a la profesión y al pensamiento científico si no intervenía en cuestiones que no eran de su directa **incumbencia**.

**Luego** preguntó, dirigiéndose a la gente, si preferían dejarse enredar por las palabras **raquíticas** que vociferaban órdenes y diagnósticos en nombre de teorías dudosas y confusas o por aquellas palabras que mostraban claros conocimientos y que daban razones comprensibles empleando sólo el propio entendimiento.

[Fuente: [www.educ.ar/educar/site/que-siga-el-baile.html](http://www.educ.ar/educar/site/que-siga-el-baile.html)].

**\*Positivismo:** Sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto.

### 3. Ordena los argumentos a favor y en contra de prohibir el baile.

A favor	En contra

### 4. ¿Si hubieran prohibido el baile en tu ciudad, cuál habría sido tu reacción? Detalla la respuesta.

¿Cuál crees que habría sido el carácter de la gente en un lugar en donde se hubiera prohibido el baile?

---



---



---

---

---

## ***Descubrimiento y comprensión 2***

1. Lee el siguiente texto de Jorge Luis Borges (Texto 10).

### **Nuestro pobre individualismo**

Las ilusiones de patriotismo no tienen término. En el primer siglo de nuestra era, Plutarco se burló de quienes declaran que la luna de Atenas es mejor que la luna de Corinto; Milton, en el siglo XVII notó que Dios tenía la costumbre de revelarse primero a sus ingleses; Fichte, a principios del siglo XIX, declaró que tener carácter y ser alemán es, evidentemente, lo mismo. Aquí, los nacionalistas pululan; los mueve, según ellos, el atendible o inocente propósito de fomentar los mejores rasgos argentinos.

Ignoran, sin embargo, a los argentinos; en la polémica, prefieren definirlos en función de algún hecho externo; de los conquistadores españoles (digamos) o de una imaginaria tradición católica o del “Imperialismo Sajón”.

El argentino, a diferencia de los americanos del Norte y de casi todos los europeos, no se identifica con el Estado. Ello puede atribuirse a la circunstancia de que, en este país, los gobiernos suelen ser pésimos o al hecho general de que el Estado es una inconcebible abstracción; lo cierto es que el argentino es un individuo, no un ciudadano.

Hegel diciendo: “El Estado es la realidad de la idea moral” le parecen bromas siniestras. Los films elaborados en Hollywood repetidamente proponen a la admiración el caso de un hombre (generalmente, un periodista) que busca la amistad de un criminal para entregarlo después a la policía; el argentino, para quien la amistad es una pasión y la policía una mafia, siente que ese “héroe” es un incomprensible canalla (1).

Siente con Don Quijote que “Allá se lo haya cada uno con su pecado” y que “No es bien que los hombres honrados sean verdugos de los otros hombres, no yéndoles nada en ello”. Más de una vez, ante las vanas simetrías del estilo español, he sospechado que diferimos insalvablemente de España; esas dos líneas del Quijote han bastado para convencerme de error; son como el símbolo secreto y tranquilo de nuestra afinidad.

Profundamente lo confirma una noche de la literatura argentina: esa desesperada noche en la que un sargento de la policía rural gritó que no iba a consentir el delito de que se matara a un valiente y se puso a pelear contra sus soldados, junto al desertor Martín Fierro.

El mundo, para el europeo, es un cosmos, en el que cada cual íntimamente corresponde a la función que ejerce; para el argentino, es un caos. El europeo y el americano del Norte juzgan que ha de ser bueno un libro que ha merecido un premio cualquiera, el argentino admite la posibilidad de que no sea malo, a pesar del premio. En general, el argentino descreo de las circunstancias.

Puede ignorar la fábula de que la humanidad siempre incluye treinta y seis hombres justos -los Lamed Wufniks- que no se conocen entre ellos pero que secretamente sostienen el universo; si la oye, no le extrañará que esos beneméritos sean oscuros anónimos. Su héroe popular es el hombre solo que pelea con la partida, ya en acto (Fierro, Moreira, Hormiga Negra), ya en potencia (Segundo Sombra). Otras literaturas no registran hechos análogos.

Se dirá que los rasgos que señalo son meramente negativos o anárquicos; se añadirá que no son capaces de explicación política. Me atrevo a sugerir lo contrario.

El más urgente de los problemas de nuestra época (ya denunciado con profética lucidez por el casi olvidado Spencer) es la gradual intromisión del Estado en los actos del individuo; en la lucha con ese mal, cuyos nombres son comunismo y nazismo, el individualismo argentino, acaso inútil o perjudicial hasta ahora, encontrará justificación y deberes.

Sin esperanza y con nostalgia, pienso en la abstracta posibilidad de un partido que tuviera alguna afinidad con los argentinos; un partido que nos prometiera (digamos) un severo mínimo de gobierno.

El nacionalismo quiere embelesarnos con la visión de un Estado infinitamente poderoso; esa utopía, una vez lograda en la tierra, tendría la virtud providencial de hacer que todos anhelaran, y finalmente construyeran, su antítesis.

Buenos Aires, 1946

(1) El estado es impersonal: el argentino sólo concibe una relación personal. Por eso, para él, robar dineros públicos no es un crimen. Compruebo un hecho, no lo justifico o excuso.

**2.** Escribe las palabras que no conoces y pregunta a tu compañero. Verifica con el profesor.



#### **5.4 Conclusiones**

A través de estas actividades didácticas hemos querido dar cuenta de las posibilidades de interacción comunicativa que ofrece el TL, con el cual se pueden ir integrando las competencias socioculturales e interculturales. Al mismo tiempo, se pretendió desarrollar –a través de las destrezas– las capacidades del aprendiente en los planos del discurso descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo. Esta propuesta no es exhaustiva por una cuestión de espacio, muchos textos con su desarrollo han tenido que quedar afuera de esta muestra y que van con otros ejercicios que exigen los textos mismos, como los que les hemos ofrecido aquí. Las características del TL al no ser producido con fines de enseñanza de una LE, nos permite manipular un material auténtico en el que el discente encontrará una visión de mundo que le permitirá acrecentar su competencia comunicativa. Es innegable que el aporte de los TL no se limita a la manipulación de vocabulario y el conocimiento de sus autores, conducen al discente a un encuentro directo con la cultura que está aprendiendo, y son un medio de “percibir al otro” desde el punto de vista que formula el nativo, a través de la cultura literaria que lo va a enfrentar a la suya propia. Este proceso no es algo estático, sino que la visión del aprendiente se transforma y enriquece, incluyendo elementos que antes no poseía.

Escoger y hacer uso del TL para los objetivos establecidos en un curso de ELE es un trabajo difícil, pero podemos plantear con el TL una experiencia que sumerge a los alumnos más allá de la historia y de los personajes, al comunicar con ellos desde su perspectiva, en su mundo, un acto de intercambio sobre el mundo y sus valores, y los valores de los otros.

## Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/ L2*. Madrid, Santillana.
- Adam, J. M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan.
- Adam, J. M. 1997. “Los textos: heterogeneidad y complejidad”, en F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/ Universidad de Barcelona, 3-12.
- Albaladejo García, M. D. 2007. “Como llevar la Literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica”, *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 5. [Documento en línea: [www.todoele.net/teoriabib/](http://www.todoele.net/teoriabib/)].
- Álvarez, A. 2008. *La gramática en el aula: recurso y materiales. Curso de Lengua y Cultura españolas para profesores brasileños*. Granada, Universidad de Granada.
- Alonso, E. 1994. *Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia*. Madrid, Aguilar.
- Alonso, E. 2000. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid, Edelsa.
- Aula Internacional 1. Curso de español*. 2007. J. Corpas, E. García, A. Garmendia y C. Soriano. Madrid, Difusión.
- Austin, J. L. 1962. *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- Aventín Fontana, A. 2005. “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, *Especulo. Revista de estudios literarios*, 29. [Documento en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/index.html>].
- Bajtín, M. 1979. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bamford, J. y R. Day. 2002. “Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading”, *Reading in a Foreign Language*, 14, 136-141.
- Barnes-Karol, G. 2010. “Reading (Literature) In, Across, and Beyond the Undergraduate Spanish Curriculum”, *Hispania*, 93, 90-95.
- Bellatin, M. 2009. *Salón de belleza*. Barcelona, Tusquets.

- Berenguer Carisomo, A. 1968. *Historia de la literatura argentina y americana*, Buenos Aires, Ed. Luis Laserre y Cía.
- Bioy Casares, A. 1993. *Un campeón desparejo*. Barcelona, Tusquets.
- Bolaño, R. 2003. *El gaucho insufrible*. Barcelona, Anagrama.
- Borges, J. L. 1993. *Otras inquisiciones*. Madrid, Alianza.
- Bourdieu, P. 1996. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Cambridge, Polity Press.
- Bradley, D. y M. Bradley (eds.). 2002. *Language Endangerment and Language Maintenance: An Active Approach*. Londres, Routledge Curzon.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Carter, R. y M. N. Long. 1991. *Teaching literature*. Nueva York, Longman.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.
- Cernuda, L. 1974. *La realidad y el deseo*. Madrid, Ediciones FCE.
- Chamorro, M. D. s/f. "La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica de clase". Lund, Universidad de Lund.
- Crookes, G. 1986. "Metatheory for Second Language Teaching", *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 11/ 2, 15-50.
- Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE avanzado*. 2002. V. Borobio y R. Palencia (B2-C1). Madrid, SM.
- Delano, P. 1996. *Cuento chileno contemporáneo, Breve antología*. México, UNAM.
- Denevi, M. 2004. *Cuentos Selectos*. Buenos Aires, Corregidor.
- Derrar, A. y Z. Choucha. 2004. "Didáctica de la literatura: Interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE", en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 229-234.
- Dewey, J. 1995. *Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago, Open Court.
- Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. 2009. M. Szurmuk y R. McKee Irwin (coords.). México, Siglo XXI/ Instituto Mora.

- Díez Borque, J. M. y J. S. Díaz (eds.). 1974. *Historia de la literatura española*. Madrid, Guadiana.
- Dorrego Funes, L. 1997. “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua”, *Carabela*, 41, 91-110.
- Eco, U. 1985. *Lector in fábula*. París, Grasset.
- Encinar, A. y P. Anthony. 2001. *Cuento español contemporáneo*. Madrid, Cátedra.
- Español en marcha (nivel 3)*. 2006. *Manual de Curso de español como lengua extranjera*, F. Castro Viúdez, I. Rodero Díez y C. Sardinero Franco (B1). Madrid, SGEL.
- Español en marcha (nivel 4)*. 2007. *Manual de Curso de español como lengua extranjera*, F. Castro Viúdez, I. Rodero Díez y C. Sardinero Franco (B2). Madrid, SGEL.
- Fernández García, A. 2005. “El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia”, en *Actas del XVI Congreso de la sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*, La Coruña. [Documento en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0075.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf)].
- Fernández Martín, P. 2008. “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”. *Didáctica Lengua y Literatura*, 61-87. [Documento en línea: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110061A.PDF>].
- Fresán, R. 2003. *Historia argentina*. Barcelona, Anagrama.
- Fishman, J. 1970. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Massachusetts, Newbury House.
- Fishman, J. 1979. *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- Fishman, J. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Firth, J. R. 1937. *The tongues of man*. Londres, Watts & Co.
- Geneyro, J. C. 1994-1995. “Educación y democracia: Aportes de John Dewey”, *Estudios. Filosofía. Historia. Letras*, 39-40. [Documento en línea: [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec\\_1.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec_1.html)].
- Giardinelli, M. 1996. *Cuento argentino contemporáneo, breve antología*. México, UNAM.
- González Blasco, M. 1999. “Aprendizaje intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula”, *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 4)*. Madrid, Fundación Actilibre, 109-129.
- González Echevarría, R. 2010. *Historia de la literatura hispanoamericana II*. Madrid, Gredos.

- González-Serna Sánchez, J. M. 2007. “Modalidades textuales: Narración, Descripción, Exposición y Argumentación. Esquemas para el análisis de textos”, *Aula de Letras*. [Documento en línea: <http://www.auladeletras.net/material/modtxt.PDF>].
- Halliday, M. A. K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, H. D. 1972. “On Communicative Competence”, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistic*. Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- Hudson, R. A. 1980. *Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Huidobro, V. 1994. *Altazor. Temblor de cielo*. Madrid, Cátedra.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jouini, K. 2008. “El texto literario en la clase de E/LE: Propuesta y modelos de uso”, *Didáctica Lengua y Literatura*, 51, 149-176.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles, University of Southern California.
- Kristeva, J. 1969. *Semiótica*. Madrid, Fundamentos.
- Lambert, W. 1990. “Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua”, Madrid, Centro Virtual Cervantes. [Documento en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/lambert.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm)].
- Landone, E. 2003. “Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE(I)”. *Quaderns Digitals*, 60-79. [Documento en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=181630>].
- Lapiente, R. 2010. *Historia de la literatura hispanoamericana I*. Madrid, Gredos
- Lasagabaster, D. 2001. “The Effect of Knowledge about the L1 on Foreign Language Skills and Grammar”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4/5, 310-331.
- Leibrandt, I. 2007. “La didáctica de la literatura en la era de la medicalización”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 36. [Documento en línea: [www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html)].
- Lewandoswski, T. 1982. *Diccionario de lingüística*. Madrid, Cátedra.
- Luzón Encabo, J. M. e I. Soria Pastor. 1999. “El enfoque comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un desafío para los sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia”, *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia* 2/2: 63-92.



- Malacarne, N. s/f. “Experiencias de integración: La Literatura y la computadora”. [Documento en línea: [www.unrc.edu.ar/.../trabajos/ircjornadasie\\_N\\_Malacarne.pdf](http://www.unrc.edu.ar/.../trabajos/ircjornadasie_N_Malacarne.pdf)].
- Martínez Sánchez, R. 2005. “Manos a la letr@: La destreza escrita en el aula de E/LE”, *Marco ELE. Revista de Didáctica*. [Documento en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960829>].
- Mascato Rey, R. 2010. “Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época: una unidad didáctica”, *RedELE*. [Documento en línea: [http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario\\_Mascato\\_Rey\\_Literatura\\_en\\_ELE\\_desde\\_un\\_enfoque\\_comunicativo.pdf](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario_Mascato_Rey_Literatura_en_ELE_desde_un_enfoque_comunicativo.pdf)].
- MELS. *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle. Langue tierce, Espagnol*. Quebec, MESL. [Documento en línea: [www.clindoeilpedagogique.net/spip.php?article127](http://www.clindoeilpedagogique.net/spip.php?article127)].
- Menton, S. 1982. *El cuento hispanoamericano*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Miquel, L. 1999. “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, 45, 27-47.
- Miquel López, L. y N. Sanz Baulenas. 1983. *¿A que no sabes? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*. Madrid, Edelsa.
- Millares, S. 2003. “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, *Frecuencia-L*, 22, 40-45.
- Monterroso, A. 1995. *Cuentos*. Madrid, Alianza.
- Naranjo Pita, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ocasar Ariza, J. L. 2009. “Historia de la Literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso”, *Revista redELE*, 15. [Documento en línea: [www.mepsyd.es/redele/Revista15/Ocasar\\_historia%20literatura.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/Revista15/Ocasar_historia%20literatura.pdf)].
- Ortiz Fernando, A. 1982. *Transculturación narrativa en América Latina*. México, Siglo XXI.
- Palacios González, S. 2011. *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

- Panitz, T. 2001. "Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive Learning". [Documento en línea: [www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm](http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm)].
- Peri Rossi, C. 1984. *El museo de los esfuerzos inútiles*. Barcelona, Seix Barral.
- Peri Rossi, C. 1987. *La rebelión de los niños*. Barcelona, Seix Barral.
- Pitol, S. 2006. *El oscuro hermano gemelo y otros relatos*. Bogotá, Norma.
- Rodríguez Fernández, M. 2005. *Antología de cuentos hispanoamericanos*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Sánchez, A. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid, SGEL.
- Sanz Pastor, M. 2006-2007. "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas", *Anuario ELE 2006-2007*, 349-354. [Documento en línea: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_01.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf)].
- Sitman, R. e I. Lerner. 1999. "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE; ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 12. [Documento en línea: [www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html)].
- Skehan, P. 2001. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Soler Espiauba, D. 2005. "El texto literario en el aula de ELE", en *Actas del XVI Congreso de ASELE*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 77-94. [Documento en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0075.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf)].
- Toro Escudero, J. I. 2009. "El haiku y la enseñanza de español como lengua extranjera", *Elenet*, 4. [Documento en línea: [www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=56](http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=56)].
- Van Ek, J. 1991. *Threshold Level*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- VV.AA. 2001. *Cuentos contemporáneos*. Madrid, Gran Angular.
- White, L. 1988. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Wilcock, R. 1978. *El libro de los monstruos*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Wilcock, R. 1981. *La sinagoga de los iconoclastas*. Barcelona, Anagrama.
- Williams, R. 1986. "Top ten principles for teaching reading", *ELT Journal*, 40/1, 42-45.

## Anexo I. Selección de textos

**Texto 1.** “La Higuera”, Juana de Ibarbourou, *Obra completa*, 1992. [Fuente: <http://amediavoz.com/ibarbourou.htm>].

Porque es áspera y fea,  
 porque todas sus ramas son grises,  
 yo le tengo piedad a la higuera.  
 En mi quinta hay cien árboles bellos:  
 ciruelos redondos,  
 limoneros rectos  
 y naranjos de brotes lustrosos.  
 En las primaveras,  
 todos ellos se cubren de flores  
 en torno a la higuera.  
 Y la pobre parece tan triste  
 con sus gajos torcidos que nunca  
 de apretados capullos se visten...  
 Por eso,  
 cada vez que yo paso a su lado,  
 digo, procurando  
 hacer dulce y alegre mi acento:  
 -Es la higuera el más bello  
 de los árboles en el huerto.  
 Si ella escucha,  
 si comprende el idioma en que hablo,  
 ¡qué dulzura tan honda hará nido  
 en su alma sensible de árbol!  
 Y tal vez a la noche,  
 cuando el viento abanique su copa,  
 embriagada de gozo, le cuente:  
 -Hoy a mi me dijeron hermosa.

**Texto 2.** *Eres*, cortometraje de Vicente Villanueva, Madrid, Instituto del Cine de Madrid, 2006 (9'37"). [Disponible en YouTube: [www.youtube.com/watch?v=h6EHIRT1Vo](http://www.youtube.com/watch?v=h6EHIRT1Vo)].

**Texto 3.** “El Huésped”, Amparo Dávila, *Tiempo destrozado*, México, 1959. [Fuente: <http://www.lashistorias.com.mx/index.php/archivo/el-huesped>].

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje. Llevábamos entonces cerca de tres años de matrimonio, teníamos dos niños y yo no era feliz. Representaba para mi marido algo así como un mueble, que se acostumbra uno a ver en determinado sitio, pero que no causa la menor impresión. Vivíamos en un pueblo pequeño, incomunicado y distante de la ciudad. Un pueblo casi muerto o a punto de desaparecer.

No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas. Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía. No podía resistirlo; me inspiraba desconfianza y horror. “Es completamente inofensivo” —dijo mi marido mirándome con marcada indiferencia. “Te acostumbrarás a su compañía y, si no lo consigues...” No hubo manera de convencerlo de que se lo llevara. Se quedó en nuestra casa. No fui la única en sufrir con su presencia. Todos los de la casa —mis niños, la mujer que me ayudaba en los quehaceres, su hijito— sentíamos pavor de él. Sólo mi marido gozaba teniéndolo allí.

Desde el primer día mi marido le asignó el cuarto de la esquina. Era ésta una pieza grande, pero húmeda y oscura. Por esos inconvenientes yo nunca la ocupaba. Sin embargo él pareció sentirse contento con la habitación. Como era bastante oscura, se acomodaba a sus necesidades. Dormía hasta el oscurecer y nunca supe a qué hora se acostaba.

Perdí la poca paz de que gozaba en la casona. Durante el día, todo marchaba con aparente normalidad. Yo me levantaba siempre muy temprano, vestía a los niños que ya estaban despiertos, les daba el desayuno y los entretenía mientras Guadalupe arreglaba la casa y salía a comprar el mandado. La casa era muy grande, con un jardín en el centro y los cuartos distribuidos a su alrededor. Entre las piezas y el jardín había corredores que protegían las habitaciones del rigor de las lluvias y del viento que eran frecuentes. Tener arreglada una casa tan grande y cuidado el jardín, mi diaria ocupación de la mañana, era tarea dura. Pero yo amaba mi jardín. Los corredores estaban cubiertos por enredaderas que florecían casi todo el año. Recuerdo cuánto me gustaba, por las tardes, sentarme en uno de aquellos corredores a coser la ropa de los niños, entre el perfume de las madre selvas y de las buganvilias.

En el jardín cultivaba crisantemos, pensamientos, violetas de los Alpes, begonias y heliotropos. Mientras yo regaba las plantas, los niños se entretenían buscando gusanos entre las hojas. A veces pasaban horas, callados y muy atentos, tratando de coger las gotas de agua que se escapaban de la vieja manguera. Yo no podía dejar de mirar, de vez en cuando, hacia el cuarto de la esquina. Aunque pasaba todo el día durmiendo no podía confiarme. Hubo muchas veces que cuando estaba preparando la comida veía de pronto su sombra proyectándose sobre la estufa de leña. Lo sentía detrás de mí... yo arrojaba al suelo lo que tenía en las manos y salía de la cocina corriendo y gritando como una loca. Él volvía nuevamente a su cuarto, como si nada hubiera pasado. Creo que ignoraba por completo a

Guadalupe, nunca se acercaba a ella ni la perseguía. No así a los niños y a mí. A ellos los odiaba y a mí me acechaba siempre.

Cuando salía de su cuarto comenzaba la más terrible pesadilla que alguien pueda vivir. Se situaba siempre en un pequeño cenador, enfrente de la puerta de mi cuarto. Yo no salía más. Algunas veces, pensando que aún dormía, yo iba hacia la cocina por la merienda de los niños, de pronto lo descubría en algún oscuro rincón del corredor, bajo las enredaderas. “¡Allí está ya, Guadalupe!”; gritaba desesperada. Guadalupe y yo nunca lo nombrábamos, nos parecía que al hacerlo cobraba realidad aquel ser tenebroso. Siempre decíamos: —Allí está, ya salió, está durmiendo, él, él, él.

Solamente hacía dos comidas, una cuando se levantaba al anochecer y otra, tal vez, en la madrugada antes de acostarse. Guadalupe era la encargada de llevarle la bandeja, puedo asegurar que la arrojaba dentro del cuarto pues la pobre mujer sufría el mismo terror que yo. Toda su alimentación se reducía a carne, no probaba nada más.

Cuando los niños se dormían, Guadalupe me llevaba la cena al cuarto. Yo no podía dejarlos solos, sabiendo que se había levantado o estaba por hacerlo. Una vez terminadas sus tareas, Guadalupe se iba con su pequeño a dormir y yo me quedaba sola, contemplando el sueño de mis hijos. Como la puerta de mi cuarto quedaba siempre abierta, no me atrevía a acostarme, temiendo que en cualquier momento pudiera entrar y atacarnos. Y no era posible cerrarla; mi marido llegaba siempre tarde y al no encontrarla abierta habría pensado... Y llegaba bien tarde. Que tenía mucho trabajo, dijo alguna vez. Pienso que otras cosas también lo entretenían...

Una noche estuve despierta hasta cerca de las dos de la mañana, oyéndolo afuera... Cuando desperté, lo vi junto a mi cama, mirándome con su mirada fija, penetrante... Salté de la cama y le arrojé la lámpara de gasolina que dejaba encendida toda la noche. No había luz eléctrica en aquel pueblo y no hubiera soportado quedarme a oscuras, sabiendo que en cualquier momento... Él se libró del golpe y salió de la pieza. La lámpara se estrelló en el piso de ladrillo y la gasolina se inflamó rápidamente. De no haber sido por Guadalupe que acudió a mis gritos, habría ardido toda la casa.

Mi marido no tenía tiempo para escucharme ni le importaba lo que sucediera en la casa. Sólo hablábamos lo indispensable. Entre nosotros, desde hacía tiempo el afecto y las palabras se habían agotado. Vuelvo a sentirme enferma cuando recuerdo... Guadalupe había salido a la compra y dejó al pequeño Martín dormido en un cajón donde lo acostaba durante el día. Fui a verlo varias veces, dormía tranquilo. Era cerca del mediodía. Estaba peinando a mis niños cuando oí el llanto del pequeño mezclado con extraños gritos. Cuando llegué al cuarto lo encontré golpeando cruelmente al niño. Aún no sabía explicar cómo le quité al pequeño y cómo me lancé contra él con una tranca que encontré a la mano, y lo atacé con toda la furia contenida por tanto tiempo. No sé si llegué a causarle mucho daño, pues caí sin sentido. Cuando Guadalupe volvió del mandado, me encontró desmayada y a su pequeño lleno de golpes y de arañes que sangraban. El dolor y el coraje que sintió fueron terribles. Afortunadamente el niño no murió y se recuperó pronto.

Temí que Guadalupe se fuera y me dejara sola. Si no lo hizo, fue porque era una mujer noble y valiente que sentía gran afecto por los niños y por mí. Pero ese día nació en ella un odio que clamaba venganza.

Cuando conté lo que había pasado a mi marido, le exigí que se lo llevara, alegando que podía matar a nuestros niños como trató de hacerlo con el pequeño Martín. “Cada día estás más histérica, es realmente doloroso y deprimente contemplarte así... te he explicado mil veces que es un ser inofensivo.”

Pensé entonces en huir de aquella casa, de mi marido, de él... Pero no tenía dinero y los medios de comunicación eran difíciles. Sin amigos ni parientes a quienes recurrir, me sentía tan sola como un huérfano. Mis niños estaban atemorizados, ya no querían jugar en el jardín y no se separaban de mi lado. Cuando Guadalupe salía al mercado, me encerraba con ellos en mi cuarto.

— Esta situación no puede continuar —le dije un día a Guadalupe.

— Tendremos que hacer algo y pronto — me contestó.

— ¿Pero qué podemos hacer las dos solas? —Solas, es verdad, pero con un odio...

Sus ojos tenían un brillo extraño. Sentí miedo y alegría. La oportunidad llegó cuando menos la esperábamos. Mi marido partió para la ciudad a arreglar unos negocios. Tardaría en regresar, según me dijo, unos veinte días.

No sé si él se enteró de que mi marido se había marchado, pero ese día despertó antes de lo acostumbrado y se situó frente a mi cuarto. Guadalupe y su niño durmieron en mi cuarto y por primera vez pude cerrar la puerta. Guadalupe y yo pasamos casi toda la noche haciendo planes. Los niños dormían tranquilamente. De cuando en cuando oíamos que llegaba hasta la puerta del cuarto y la golpeaba con furia...

Al día siguiente dimos de desayunar a los tres niños y, para estar tranquilas y que no nos estorbaran en nuestros planes, los encerramos en mi cuarto. Guadalupe y yo teníamos muchas cosas por hacer y tanta prisa en realizarlas que no podíamos perder tiempo ni en comer.

Guadalupe cortó varias tablas, grandes y resistentes, mientras yo buscaba martillo y clavos. Cuando todo estuvo listo, llegamos sin hacer ruido hasta el cuarto de la esquina. Las hojas de la puerta estaban entornadas. Conteniendo la respiración, bajamos los pasadores, después cerramos la puerta con llave y comenzamos a clavar las tablas hasta clausurarla totalmente. Mientras trabajábamos, gruesas gotas de sudor nos corrían por la frente. No hizo entonces ruido, parecía que estaba durmiendo profundamente. Cuando todo estuvo terminado, Guadalupe y yo nos abrazamos llorando.

Los días que siguieron fueron espantosos. Vivió muchos días sin aire, sin luz, sin alimento... Al principio golpeaba la puerta, tirándose contra ella, gritaba desesperado, arañaba... Ni Guadalupe ni yo podíamos comer ni dormir, ¡eran terribles los gritos...! A veces pensábamos que mi marido regresaría antes de que hubiera muerto. ¡Si lo encontrara así...! Su resistencia fue mucha, creo que vivió cerca de dos semanas...

Un día ya no se oyó ningún ruido. Ni un lamento... Sin embargo, esperamos dos días más, antes de abrir el cuarto. Cuando mi marido regresó, lo recibimos con la noticia de su muerte repentina y desconcertante.

**Texto 4.** “Mino Vedi”, Rodolfo Wilcock, *El libro de los monstruos*, Buenos Aires, Sudamericana, 1978.

A fuerza de mirar dibujos de un pintor español llamado Picasso, Leticia Vedi dio a luz un hijo con cuernos, al que todos llaman Mino. Han transcurrido veinte años y Mino Vedi se convirtió en un lindo muchacho, con su cabeza de novillo; ha comenzado a trabajar en un banco y ya nadie se fija en esos dos cuernos que tiene en la frente, ni siquiera le hacen bromas por eso; a lo sumo los recién llegados lo llaman Cornudo durante un tiempo pero luego la novedad se esfuma. Mino Vedi es atractivo y podría tener más suerte con las muchachas, que no se fijan en detalles cuando se trata de buscar compañero, pero en la cama es un peligro no sólo porque pueden quedar enganchadas en sus cuernos, sino porque éstos apuntan hacia adelante casi a propósito, por lo tanto también pueden perder un ojo o algo peor. En cuanto al resto, todo marcha sobre ruedas: hoy en día hombres y mujeres no usan sombrero —quién sabe qué habrá sido de los tres o cuatro mil millones de sombreros que había en el mundo— y para dormir le basta con no dar demasiadas vueltas sobre la almohada. Sin embargo, Mino tiene un defecto de carácter: sueña con una conquista armada del Poder. En esos sueños ve bandas enteras de jovencitos que se le parecen, todos con cuernos, que atacan, metralleta en mano, a pacíficos pelotones de obreros burgueses con esposa, hijos y televisor, y los destripan a cornadas al grito de “¡Heil Stalin!” y luego destrozan a patadas sus pequeños automóviles y los queman, y hacen lo mismo con todas las jerarquías del Estado, de los sindicatos a las iglesias y los bancos. Batallones de Minos recorren con grandes pasos sonoros las calles de la ciudad sembrando el terror, entran en las pizzerías y se comen todas las pizzas. No queda claro quién manda entre estos Minos, pero lo más fácil es suponer que todos mandan; como una horda de chacales se lanzan contra las instituciones y las reducen a escombros. Mientras espera que llegue la hora, Mino Vedi se afila los cuernos, no fuma, no bebe alcohol y en la parroquia aprende, en su tiempo libre, a fabricar pantallas de pergamino

**Texto 5.** *La Bruxa*, cortometraje de Pedro Solís, Madrid, ElPais.com, 2010, (10'29") [Disponible en YouTube: [www.youtube.com/watch?v=o5VyFlrT37U](http://www.youtube.com/watch?v=o5VyFlrT37U)].

**Texto 6.** *Antes del fin*, Ernesto Sábato, Barcelona, Seix Barral, 1999.

*Aquí el texto original*

Ya nada queda de la pensión de la calle Potosí donde una tarde, traída por un buen amigo, llegó Matilde de diecinueve años, huyendo de un hogar en que se la adoraba, para venir a juntarse en una piezucha de Buenos Aires, con esta especie de delincuente que era yo. Para luchar en la clandestinidad contra la dictadura del general Uriburu, por un mundo sin miseria y sin desamparo. Una utopía, claro, pero sin utopías ningún joven puede vivir en una realidad horrible. Allí, muchas veces soportamos el hambre, cuando compartíamos un poco de pan y mate cocido,

salvo los días de suerte, en que la generosa Doña Esperanza, encargada de la pensión, nos golpeaba la puerta para ofrecernos un plato de comida.

**Texto 7.** “Mr. Taylor”, Augusto Monterroso, *Cuentos*, Madrid, Alianza, 1995.

-Menos rara, aunque sin duda más ejemplar -dijo entonces el otro-, es la historia de Mr. Percy Taylor, cazador de cabezas en la selva amazónica.

Se sabe que en 1937 salió de Boston, Massachusetts, en donde había pulido su espíritu hasta el extremo de no tener un centavo. En 1944 aparece por primera vez en América del Sur, en la región del Amazonas, conviviendo con los indígenas de una tribu cuyo nombre no hace falta recordar.

Por sus ojeras y su aspecto famélico pronto llegó a ser conocido allí como "el gringo pobre", y los niños de la escuela hasta lo señalaban con el dedo y le tiraban piedras cuando pasaba con su barba brillante bajo el dorado sol tropical. Pero esto no afligía la humilde condición de Mr. Taylor porque había leído en el primer tomo de las Obras Completas de William G. Knight que si no se siente envidia de los ricos la pobreza no deshonor.

En pocas semanas los naturales se acostumbraron a él y a su ropa extravagante. Además, como tenía los ojos azules y un vago acento extranjero, el Presidente y el Ministro de Relaciones Exteriores lo trataban con singular respeto, temerosos de provocar incidentes internacionales.

Tan pobre y mísero estaba, que cierto día se internó en la selva en busca de hierbas para alimentarse. Había caminado cosa de varios metros sin atreverse a volver el rostro, cuando por pura casualidad vio a través de la maleza dos ojos indígenas que lo observaban decididamente. Un largo estremecimiento recorrió la sensitiva espalda de Mr. Taylor. Pero Mr. Taylor, intrépido, arrojó el peligro y siguió su camino silbando como si nada hubiera pasado.

De un salto (que no hay para qué llamar felino) el nativo se le puso enfrente y exclamó:

-Buy head? Money, money.

A pesar de que el inglés no podía ser peor, Mr. Taylor, algo indispuerto, sacó en claro que el indígena le ofrecía en venta una cabeza de hombre, curiosamente reducida, que traía en la mano.

Es innecesario decir que Mr. Taylor no estaba en capacidad de comprarla; pero como aparentó no comprender, el indio se sintió terriblemente disminuido por no hablar bien el inglés, y se la regaló pidiéndole disculpas.

Grande fue el regocijo con que Mr. Taylor regresó a su choza. Esa noche, acostado boca arriba sobre la precaria estera de palma que le servía de lecho, interrumpido tan solo por el zumbar de las moscas acaloradas que revoloteaban en torno haciéndose obscenamente el amor, Mr. Taylor contempló con deleite durante un buen rato su curiosa adquisición. El mayor goce estético lo extraía de contar, uno por uno, los pelos de la barba y el bigote, y de ver de frente el par de ojillos entre irónicos que parecían sonreírle agradecidos por aquella deferencia.

Hombre de vasta cultura, Mr. Taylor solía entregarse a la contemplación; pero esta vez en seguida se aburrió de sus reflexiones filosóficas y dispuso obsequiar la cabeza a un tío suyo, Mr. Rolston, residente en Nueva York, quien desde la más tierna infancia había revelado una fuerte inclinación por las manifestaciones culturales de los pueblos hispanoamericanos.



Pocos días después el tío de Mr. Taylor le pidió -previa indagación sobre el estado de su importante salud- que por favor lo complaciera con cinco más. Mr. Taylor accedió gustoso al capricho de Mr. Rolston y -no se sabe de qué modo- a vuelta de correo "tenía mucho agrado en satisfacer sus deseos". Muy reconocido, Mr. Rolston le solicitó otras diez. Mr. Taylor se sintió "halagadísimo de poder servirlo". Pero cuando pasado un mes aquél le rogó el envío de veinte, Mr. Taylor, hombre rudo y barbado pero de refinada sensibilidad artística, tuvo el presentimiento de que el hermano de su madre estaba haciendo negocio con ellas.

Bueno, si lo quieren saber, así era. Con toda franqueza, Mr. Rolston se lo dio a entender en una inspirada carta cuyos términos resueltamente comerciales hicieron vibrar como nunca las cuerdas del sensible espíritu de Mr. Taylor.

De inmediato concertaron una sociedad en la que Mr. Taylor se comprometía a obtener y remitir cabezas humanas reducidas en escala industrial, en tanto que Mr. Rolston las vendería lo mejor que pudiera en su país.

Los primeros días hubo algunas molestas dificultades con ciertos tipos del lugar. Pero Mr. Taylor, que en Boston había logrado las mejores notas con un ensayo sobre Joseph Henry Silliman, se reveló como político y obtuvo de las autoridades no sólo el permiso necesario para exportar, sino, además, una concesión exclusiva por noventa y nueve años. Escaso trabajo le costó convencer al guerrero Ejecutivo y a los brujos Legislativos de que aquel paso patriótico enriquecería en corto tiempo a la comunidad, y de que luego estarían todos los sedientos aborígenes en posibilidad de beber (cada vez que hicieran una pausa en la recolección de cabezas) de beber un refresco bien frío, cuya fórmula mágica él mismo proporcionaría.

Cuando los miembros de la Cámara, después de un breve pero luminoso esfuerzo intelectual, se dieron cuenta de tales ventajas, sintieron hervir su amor a la patria y en tres días promulgaron un decreto exigiendo al pueblo que acelerara la producción de cabezas reducidas.

Contados meses más tarde, en el país de Mr. Taylor las cabezas alcanzaron aquella popularidad que todos recordamos. Al principio eran privilegio de las familias más pudientes; pero la democracia es la democracia y, nadie lo va a negar, en cuestión de semanas pudieron adquirirlas hasta los mismos maestros de escuela.

Un hogar sin su correspondiente cabeza tenía por un hogar fracasado. Pronto vinieron los coleccionistas y, con ellos, las contradicciones: poseer diecisiete cabezas llegó a ser considerado de mal gusto; pero era distinguido tener once. Se vulgarizaron tanto que los verdaderos elegantes fueron perdiendo interés y ya sólo por excepción adquirían alguna, si presentaba cualquier particularidad que la salvara de lo vulgar. Una, muy rara, con bigotes prusianos, que perteneciera en vida a un general bastante condecorado, fue obsequiada al Instituto Danfeller, el que a su vez donó, como de rayo, tres y medio millones de dólares para impulsar el desenvolvimiento de aquella manifestación cultural, tan excitante, de los pueblos hispanoamericanos.

Mientras tanto, la tribu había progresado en tal forma que ya contaba con una veredita alrededor del Palacio Legislativo. Por esa alegre veredita paseaban los domingos y el Día de la Independencia los miembros del Congreso, carraspeando, luciendo sus plumas, muy serios, riéndose, en las bicicletas que les había obsequiado la Compañía.

Pero, ¿qué quieren? No todos los tiempos son buenos. Cuando menos lo esperaban se presentó la primera escasez de cabezas.

Entonces comenzó lo más alegre de la fiesta.

Las meras defunciones resultaron ya insuficientes. El Ministro de Salud Pública se sintió sincero, y una noche caliginosa, con la luz apagada, después de acariciarle un ratito el pecho como por no dejar, le confesó a su mujer que se consideraba incapaz de elevar la mortalidad a un nivel grato a los intereses de la Compañía, a lo que ella le contestó que no se preocupara, que ya vería cómo todo iba a salir bien, y que mejor se durmieran.

Para compensar esa deficiencia administrativa fue indispensable tomar medidas heroicas y se estableció la pena de muerte en forma rigurosa.

Los juristas se consultaron unos a otros y elevaron a la categoría de delito, penado con la horca o el fusilamiento, según su gravedad, hasta la falta más nimia.

Incluso las simples equivocaciones pasaron a ser hechos delictuosos. Ejemplo: si en una conversación banal, alguien, por puro descuido, decía "Hace mucho calor", y posteriormente podía comprobarse, termómetro en mano, que en realidad el calor no era para tanto, se le cobraba un pequeño impuesto y era pasado ahí mismo por las armas, correspondiendo la cabeza a la Compañía y, justo es decirlo, el tronco y las extremidades a los dolientes.

La legislación sobre las enfermedades ganó inmediata resonancia y fue muy comentada por el Cuerpo Diplomático y por las Cancillerías de potencias amigas.

De acuerdo con esa memorable legislación, a los enfermos graves se les concedían veinticuatro horas para poner en orden sus papeles y morir; pero si en este tiempo tenían suerte y lograban contagiar a la familia, obtenían tantos plazos de un mes como parientes fueran contaminados. Las víctimas de enfermedades leves y los simplemente indispuestos merecían el desprecio de la patria y, en la calle, cualquiera podía escupirle el rostro. Por primera vez en la historia fue reconocida la importancia de los médicos (hubo varios candidatos al premio Nóbel) que no curaban a nadie. Fallecer se convirtió en ejemplo del más exaltado patriotismo, no sólo en el orden nacional, sino en el más glorioso, en el continental.

Con el empuje que alcanzaron otras industrias subsidiarias (la de ataúdes, en primer término, que floreció con la asistencia técnica de la Compañía) el país entró, como se dice, en un periodo de gran auge económico. Este impulso fue particularmente comprobable en una nueva veredita florida, por la que paseaban, envueltas en la melancolía de las doradas tardes de otoño, las señoras de los diputados, cuyas lindas cabecitas decían que sí, que sí, que todo estaba bien, cuando algún periodista solícito, desde el otro lado, las saludaba sonriente sacándose el sombrero.

Al margen recordaré que uno de estos periodistas, quien en cierta ocasión emitió un lluvioso estornudo que no pudo justificar, fue acusado de extremista y llevado al paredón de fusilamiento. Sólo después de su abnegado fin los académicos de la lengua reconocieron que ese periodista era una de las más grandes cabezas del país; pero una vez reducida quedó tan bien que ni siquiera se notaba la diferencia.

¿Y Mr. Taylor? Para ese tiempo ya había sido designado consejero particular del Presidente Constitucional. Ahora, y como ejemplo de lo que puede el esfuerzo individual, contaba los miles por miles; mas esto no le quitaba el sueño porque había leído en el último tomo de las Obras completas de William G. Knight que ser millonario no deshonra si no se desprecia a los pobres.

Creo que con ésta será la segunda vez que diga que no todos los tiempos son buenos. Dada la prosperidad del negocio llegó un momento en que del vecindario sólo iban quedando ya las autoridades y sus señoras y los

periodistas y sus señoras. Sin mucho esfuerzo, el cerebro de Mr. Taylor discurrió que el único remedio posible era fomentar la guerra con las tribus vecinas. ¿Por qué no? El progreso.

Con la ayuda de unos cañoncitos, la primera tribu fue limpiamente descabezada en escasos tres meses. Mr. Taylor saboreó la gloria de extender sus dominios. Luego vino la segunda; después la tercera y la cuarta y la quinta. El progreso se extendió con tanta rapidez que llegó la hora en que, por más esfuerzos que realizaron los técnicos, no fue posible encontrar tribus vecinas a quienes hacer la guerra.

Fue el principio del fin.

Las vereditas empezaron a languidecer. Sólo de vez en cuando se veía transitar por ellas a alguna señora, a algún poeta laureado con su libro bajo el brazo. La maleza, de nuevo, se apoderó de las dos, haciendo difícil y espinoso el delicado paso de las damas. Con las cabezas, escasearon las bicicletas y casi desaparecieron del todo los alegres saludos optimistas.

El fabricante de ataúdes estaba más triste y fúnebre que nunca. Y todos sentían como si acabaran de recordar de un grato sueño, de ese sueño formidable en que tú te encuentras una bolsa repleta de monedas de oro y la pones debajo de la almohada y sigues durmiendo y al día siguiente muy temprano, al despertar, la buscas y te hallas con el vacío.

Sin embargo, penosamente, el negocio seguía sosteniéndose. Pero ya se dormía con dificultad, por el temor a amanecer exportado.

En la patria de Mr. Taylor, por supuesto, la demanda era cada vez mayor. Diariamente aparecían nuevos inventos, pero en el fondo nadie creía en ellos y todos exigían las cabecitas hispanoamericanas.

Fue para la última crisis. Mr. Rolston, desesperado, pedía y pedía más cabezas. A pesar de que las acciones de la Compañía sufrieron un brusco descenso, Mr. Rolston estaba convencido de que su sobrino haría algo que lo sacara de aquella situación.

Los embarques, antes diarios, disminuyeron a uno por mes, ya con cualquier cosa, con cabezas de niño, de señoras, de diputados.

De repente cesaron del todo.

Un viernes áspero y gris, de vuelta de la Bolsa, aturdido aún por la gritería y por el lamentable espectáculo de pánico que daban sus amigos, Mr. Rolston se decidió a saltar por la ventana (en vez de usar el revólver, cuyo ruido lo hubiera llenado de terror) cuando al abrir un paquete del correo se encontró con la cabecita de Mr. Taylor, que le sonreía desde lejos, desde el fiero Amazonas, con una sonrisa falsa de niño que parecía decir: "Perdón, perdón, no lo vuelvo a hacer."

**Texto 8.** "Los muchos caminos del buen camino", Julio Cortázar, *Nicaragua tan violentamente dulce*, 1984.

El hecho incontestable de la homosexualidad como una de las facetas del calidoscopio humano es, a diferencia del machismo, un componente que nadie ha explicado bien, genética o socialmente, pero que no puede ser ignorado y mucho menos entendido como negativo; sus proyecciones sociales vienen de la reacción del animal acorralado, de las máscaras que buscan ocultarlo a los cazadores, y eso frente al hecho comprobable de que toda asimilación coherente al cuerpo social puede acabar con ese ghetto como lo muestran países más avanzados en ese terreno. La

definición del homosexual como enfermo, que se formuló alguna vez en Cuba, es una aberración y una ingenuidad simultáneas. Un comandante nicaragüense me dijo alguna vez que había que radiar a los homosexuales de los servicios públicos de alto nivel, porque su condición los volvía fáciles presas de la extorsión por parte de la “inteligencia” del enemigo. Le hice notar que tal cosa solo podía ocurrir si esos funcionarios se veían obligados a mentir sobre su temperamento sexual y a ocultarlo; y que era falso, aunque cómodo, sostener como algunos críticos que se creen revolucionarios, que los movimientos gay en diversas partes del mundo solo prueban la podredumbre del régimen capitalista. Siempre hubo y habrá homosexuales y su reconocimiento es la única manera de superar el problema; sin contar que -y esto enfurecerá a algunos- a menos machismo menos homosexualidad;...

**Texto 9.** “Braquicefalias”, Javier Tomeo, *Cuento español contemporáneo*, Madrid, Cátedra, 2001.



[Fuente: [www.somalinet.com/forums](http://www.somalinet.com/forums)].

Esta mañana un compañero de la oficina me llamo braquicéfalo y me dijo que, como todos los braquicéfalos, también yo tengo la cabeza corta, el occipital aplanado y que, si no fuese calvo, tendría el pelo negro, áspero y grueso, implantado casi perpendicularmente a la piel. Higinio (así se llama el compañero en cuestión) es un tipo odioso que anda siempre buscando el modo de fastidiar a la gente y que vive precisamente en la misma casa en la que yo tengo instalado mi pisito de soltero dese hace un par de meses.

-Más aun –añadió, gozándose de mi desconcierto inicial-.cualquiera puede ver, a simple vista, que eres un tipo braquicéfalo alpino. Seguramente tu familia procede de algún pequeño pueblo centroeuropeo. Mírate en el espejo: tienes la cara ancha, la nariz pequeña y poco saliente, la piel blanco-amarillenta y, por si fuese poco, no eres demasiado alto.

-Tal vez tengas razón-le dije, sin dar la menor importancia a sus palabras.

-Los cráneos de los braquicéfalos –añadió-, tienen el diámetro transversal casi igual o poco más corto que el diámetro anteroposterior.

-Me parece divertido –le dije.

-Si yo estuviese en tu puesto no me sentiría tan feliz-continuo diciéndome Higinio, bajando el tono de voz y lanzando una cautelosa mirada alrededor para asegurarse de que nadie estaba escuchándonos-. Tú sabes que yo no soy racista, pero no por eso dejo de reconocer que los hombres se distinguen no solo por sus ideas y costumbres, sino también por la forma de sus cabezas. Según como tengan el cráneo. Pueden ser dolicocefalos, braquicefalos, mesocefalos. Los braquicefalos tienen el cráneo largo, los dolicocefalos lo tienen corto y los mesocefalos no lo tienen ni corto ni largo, es decir, lo tienen mediano.

-Pues muy bien –admití-. Soy un braquicefalo. No suena mal del todo.

-Un braquicefalo alpino –me corrigió-. Hay muchas clases de braquicefalos.

Le pregunte a que grupo pertenecía él, es decir, como tenía la cabeza, y me dijo que pertenecía al grupo de los dolicocefalos porque en su cráneo era mucho mayor el diámetro anteroposterior que el transversal.

-Si te fijas- me dijo, quitándose inesperadamente la peluca y mostrándome la cabeza- tengo el occipital muy saliente.

Era la primera vez que le veía sin pelo y no pude por menos de soltar una carcajada. Le dije luego que no podía decir si era dolicocefalo o braquicefalo, que yo no entendía mucho de esas cosas, pero que, sin la peluca, su cabeza parecía un melón.

-Prefiero tener la cabeza como un melón que como una calabaza- replico Higinio.

Y se quedó mirándome fijamente con los ojos y sonriéndose con unos aires de superioridad que me parecieron tan ridículos como ofensivos. Entonces empecé a mosquearme y le pregunte si él era también de los que pensaban que la inteligencia y la sensibilidad de los hombres depende de la capacidad y forma de sus respectivos cráneos.

-Por supuesto –me dijo. Creo firmemente en esa teoría. Los más grandes hombres de la historia han sido siempre dolicocefalos y ortognatos. Y tú eres cabezón y te comportas como un cabezón.

Entonces comprendí por fin que Higinio había sacado a colación el tema de mi supuesta braquicefalia solo para darme a entender en los términos más científicos posibles que no soy un hombre que se distinga especialmente por su inteligencia. Aquello me irritó sobremanera.

-De acuerdo –le dije, con una sonrisa helada-. Soy cabezón. Me equivoco al sumar las facturas y me pongo muy nervioso cada vez que tengo que hablar por teléfono. Los jefes me han colocado en la vía muerta y sé muy bien que en esta oficina se acabaron para mí todas las posibilidades de ascenso. Soy braquicefalo alpino, lo admito humildemente, pero mi aparato sexual funciona como la seda y tu mujer tiene muchas pruebas de que no te miento. Pregúntaselo a ella y verás lo que te dice.

Me puse en guardia como los buenos boxeadores, con el brazo izquierdo extendido y protegiéndome el mentón con el puño derecho, pero Higinio no tuvo las suficientes agallas para replicar. Palideció mortalmente, fue a sentarse a su mesa y durante todo el resto de la mañana estuvo ordenando facturas y sorbiéndose las lágrimas con la punta de la lengua.

**Texto 10.** “Nuestro pobre individualismo”, Jorge Luis Borges, *Otras inquisiciones*, Madrid, Alianza, 1993.

Las ilusiones de patriotismo no tienen término. En el primer siglo de nuestra era, Plutarco se burló de quienes declaran que la luna de Atenas es mejor que la luna de Corinto; Milton, en el siglo XVII notó que Dios tenía la costumbre de revelarse primero a Sus ingleses; Fichte, a principios del siglo XIX, declaró que tener carácter y ser alemán es, evidentemente, lo mismo. Aquí, los nacionalistas pululan; los mueve, según ellos, el atendible o inocente propósito de fomentar los mejores rasgos argentinos.

Ignoran, sin embargo, a los argentinos; en la polémica, prefieren definirlos en función de algún hecho externo; de los conquistadores españoles (digamos) o de una imaginaria tradición católica o del “Imperialismo Sajón”.

El argentino, a diferencia de los americanos del Norte y de casi todos los europeos, no se identifica con el Estado. Ello puede atribuirse a la circunstancia de que, en este país, los gobiernos suelen ser pésimos o al hecho general de que el Estado es una inconcebible abstracción; lo cierto es que el argentino es un individuo, no un ciudadano.

Hegel diciendo: “El Estado es la realidad de la idea moral” le parecen bromas siniestras. Los films elaborados en Hollywood repetidamente proponen a la admiración el caso de un hombre (generalmente, un periodista) que busca la amistad de un criminal para entregarlo después a la policía; el argentino, para quien la amistad es una pasión y la policía una mafia, siente que ese “héroe” es un incomprensible canalla.

Siente con Don Quijote que “Allá se lo haya cada uno con su pecado” y que “No es bien que los hombres honrados sean verdugos de los otros hombres, no yéndoles nada en ello”. Más de una vez, ante las vanas simetrías del estilo español, he sospechado que diferimos insalvablemente de España; esas dos líneas del Quijote han bastado para convencerme de error; son como el símbolo secreto y tranquilo de nuestra afinidad.

Profundamente lo confirma una noche de la literatura argentina: esa desesperada noche en la que un sargento de la policía rural gritó que no iba a consentir el delito de que se matara a un valiente y se puso a pelear contra sus soldados, junto al desertor Martín Fierro.

El mundo, para el europeo, es un cosmos, en el que cada cual íntimamente corresponde a la función que ejerce; para el argentino, es un caos. El europeo y el americano del Norte juzgan que ha de ser bueno un libro que ha merecido un premio cualquiera, el argentino admite la posibilidad de que no sea malo, a pesar del premio. En general, el argentino desprecia de las circunstancias.

Puede ignorar la fábula de que la humanidad siempre incluye treinta y seis hombres justos -los Lamed Wufniks- que no se conocen entre ellos pero que secretamente sostienen el universo; si la oye, no le extrañará que esos beneméritos sean oscuros anónimos. Su héroe popular es el hombre solo que pelea con la partida, ya en acto (Fierro, Moreira, Hormiga Negra), ya en potencia (Segundo Sombra). Otras literaturas no registran hechos análogos.

Se dirá que los rasgos que señalo son meramente negativos o anárquicos; se añadirá que no son capaces de explicación política. Me atrevo a sugerir lo contrario.

El más urgente de los problemas de nuestra época (ya denunciado con profética lucidez por el casi olvidado Spencer) es la gradual intromisión del Estado en los actos del individuo; en la lucha con ese mal, cuyos nombres son comunismo y nazismo, el individualismo argentino, acaso inútil o perjudicial hasta ahora, encontrará justificación y deberes.

Sin esperanza y con nostalgia, pienso en la abstracta posibilidad de un partido que tuviera alguna afinidad con los argentinos; un partido que nos prometiera (digamos) un severo mínimo de gobierno.

El nacionalismo quiere embelesarnos con la visión de un Estado infinitamente poderoso; esa utopía, una vez lograda en la tierra, tendría la virtud providencial de hacer que todos anhelaran, y finalmente construyeran, su antítesis.

Buenos Aires, 1946

## Otros textos complementarios

### I. *La mancha de humedad*, Juana de Ibarbourou, 1953.

Hace algunos años, en los pueblos del interior del país no se conocía el empapelado de las paredes. Era éste un lujo reservado apenas para alguna casa importante, como el despacho del Jefe de Policía o la sala de alguna vieja y rica dama de campanillas. No existía el empapelado, pero si la humedad sobre los muros pintados a la cal. Para descubrir cosas y soñar con ellas, da lo mismo. Frente a mi vieja camita de jacarandá, con un deforme manajo de rosas talladas a cuchillo en el remate del respaldo, las lluvias fueron filtrando, para mi regalo, una gran mancha de diversos tonos amarillentos, rodeada de salpicaduras irregulares capaces de suplir las flores y los paisajes del papel más abigarrado. En esa mancha yo tuve todo cuanto quise: descubrí las Islas de Coral, encontré el perfil de Barba Azul y el rostro anguloso de Abraham Lincoln, libertador de esclavos, que reverenciaba mi abuelo; tuve el collar de lágrimas de Arminda, el caballo de Blanca Flor y la gallina que pone los huevos de oro; vi el tricornio de Napoleón, la cabra que amamantó a Desdichado de Brabante y montañas echando humo, de las pipas de cristal que fuman sus gigantes o sus enanos. Todo lo que oía o adivinaba, cobraba vida en mi mancha de humedad y me daba su tumulto o sus líneas. Cuando mi madre venía a despertarme todas las mañanas generalmente ya me encontraba con los ojos abiertos, haciendo mis descubrimientos maravillosos. Yo le decía con las pupilas brillantes, tomándole las manos:

–Mamita, mira aquel gran río que baja por la pared. ¡Cuantos árboles en sus orillas! Tal vez sea el Amazonas. Escucha, mamita, cómo chillan los monos y cómo gritan los guacamayos.

Ella me miraba espantada:

–¿Pero es que estás dormida con los ojos abiertos, mi tesoro? Oh, Dios mío, esta criatura no tiene bien su cabeza, Juan Luis.

Pero mi padre movía la suya entre dubitativo y sonriente, y contestaba posando sobre mi corona de trenzas su ancha mano protectora:

–No te preocupes, Isabel. Tiene mucha imaginación, eso es todo.

Y yo seguía viendo en la pared manchada por la humedad del invierno, cuanto apetecía mi imaginación: duendes y rosas, ríos y negros, mundos y cielos. Una tarde, sin embargo, me encontré dentro de mi cuarto a Yango, el pintor. Tenía un gran balde lleno de cal y un pincel grueso como un puño de hombre, que introducía en el balde y pasaba luego concienzudamente por la pared dejándola inmaculada. Fue esto en los primeros días de mi iniciación escolar. Regresaba del colegio, con mi cartera de charol llena de migajas de biscochos y lápices despuntados. De pie en el umbral del cuarto, contemplé un instante, atónita, casi sin respirar, la obra de Yango que para mí tenía toda la magnitud de un desastre. Mi mancha de humedad había desaparecido, y con ella mi universo. Ya no tendría más ríos ni selvas. Inflexible como la fatalidad, Yango me había desposeído de mi mundo. Algo, una sorda rebelión, empezó a fermentar en mi pecho y como burbuja que, creciendo, iba a ahogarme. Fue de incubación rápida cual las tormentas del trópico. Tirando al suelo mi cartera de escolar, me abalancé frenética hasta donde me alcanzaban los brazos, con los puños cerrados. Yango abrió una boca redonda como una O de gigantes, se quedó unos minutos enarbolando en el vacío su pincel que chorreaba líquida cal y pudo preguntar por fin lleno de asombro:

– ¿Qué le pasa a la niña? ¿Le duele un diente, tal vez?

Y yo, ciega y desesperada, gritaba como un rey que ha perdido sus estados:

– ¡Ladrón! Eres un ladrón, Yango. No te lo perdonaré nunca. Ni a papá, ni a mamá que te lo mandaron. ¿Qué voy a hacer ahora cuando me despierte temprano o cuando tía Fernanda me obligue a dormir la siesta? Bruto, odioso, me has robado mis países llenos de gente y de animales. ¡Te odio, te odio; los odios a todos!

El buen hombre no podía comprender aquel chaparrón de llanto y palabras irritadas. Yo me tiré de bruces sobre la cama a sollozar tan desconsoladamente, como sólo he llorado después cuando la vida, como Yango el pintor, me ha ido robando todos mis sueños. Tan desconsolada e inútilmente. Porque ninguna lágrima rescata el mundo que se pierde ni el sueño que se desvanece... ¡Ay, yo lo sé bien!

**II. *Pecado de omisión*, Ana María Matute, 1974. [Fuente: [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com)].**

A los trece años se le murió la madre, que era lo último que le quedaba. Al quedar huérfano ya hacía lo menos tres años que no acudía a la escuela, pues tenía que buscarse el jornal de un lado para otro. Su único pariente era un



primo de su madre, llamado Emeterio Ruiz Heredia. Emeterio era el alcalde y tenía una casa de dos pisos asomada a la plaza del pueblo, redonda y rojiza bajo el sol de agosto. Emeterio tenía doscientas cabezas de ganado paciando por las laderas de Sagrado, y una hija moza, bordeando los veinte, morena, robusta, riente y algo necia. Su mujer, flaca y dura como un chopo, no era de buena lengua y sabía mandar. Emeterio Ruiz no se llevaba bien con aquel primo lejano, y a su viuda, por cumplir, la ayudó buscándole jornales extraordinarios. Luego, al chico, aunque le recogió una vez huérfano, sin herencia ni oficio, no le miró a derechas, y como él los de su casa.

La primera noche que Lope durmió en casa de Emeterio, lo hizo debajo del granero. Se le dio cena y un vaso de vino. Al otro día, mientras Emeterio se metía la camisa dentro del pantalón, apenas apuntando el sol en el canto de los gallos, le llamó por el hueco de la escalera, espantando a las gallinas que dormían entre los huecos:

-¡Lope!

Lope bajó descalzo, con los ojos pegados de legañas. Estaba poco crecido para sus trece años y tenía la cabeza grande, rapada.

-Te vas de pastor a Sagrado.

Lope buscó las botas y se las calzó. En la cocina, Francisca, la hija, había calentado patatas con pimentón. Lope las engulló deprisa, con la cuchara de aluminio goteando a cada bocado.

-Tú ya conoces el oficio. Creo que anduviste una primavera por las lomas de Santa Áurea, con las cabras de Aurelio Bernal.

-Sí, señor.

-No irás solo. Por allí anda Roque el Mediano. Iréis juntos.

-Sí, señor.

Francisca le metió una hogaza en el zurrón, un cuartillo de aluminio, sebo de cabra y cecina.

-Andando -dijo Emeterio Ruiz Heredia.

Lope le miró. Lope tenía los ojos negros y redondos, brillantes.

-¿Qué miras? ¡Arreando!

Lope salió, zurrón al hombro. Antes, recogió el cayado, grueso y brillante por el uso, que guardaba, como un perro, apoyado en la pared.

Cuando iba ya trepando por la loma de Sagrado, lo vio don Lorenzo, el maestro. A la tarde, en la taberna, don Lorenzo fumó un cigarrillo junto a Emeterio, que fue a echarse una copa de anís.

-He visto a Lope -dijo-. Subía para Sagrado. Lástima de chico.

-Sí -dijo Emeterio, limpiándose los labios con el dorso de la mano-. Va de pastor. Ya sabe: hay que ganarse el currusco. La vida está mala. El «esgraciado» del Pericote no le dejó ni una tapia en que apoyarse y reventar.

-Lo malo -dijo don Lorenzo, rascándose la oreja con su uña larga y amarillenta- es que el chico vale. Si tuviera medios podría sacarse partido de él. Es listo. Muy listo. En la escuela...

Emeterio le cortó, con la mano frente a los ojos:

-¡Bueno, bueno! Yo no digo que no. Pero hay que ganarse el currusco. La vida está peor cada día que pasa.

Pidió otra de anís. El maestro dijo que sí, con la cabeza. Lope llegó a Sagrado, y voceando encontró a Roque el Mediano. Roque era algo retrasado y hacía unos quince años que pastoreaba para Emeterio. Tendría cerca de

cincuenta años y no hablaba casi nunca. Durmieron en el mismo chozo de barro, bajo los robles, aprovechando el abrazo de las raíces. En el chozo sólo cabían echados y tenía que entrar a gatas, medio arrastrándose. Pero se estaba fresco en el verano y bastante abrigado en el invierno.

El verano pasó. Luego el otoño y el invierno. Los pastores no bajaban al pueblo, excepto el día de la fiesta. Cada quince días un zagal les subía la «collera»: pan, cecina, sebo, ajos. A veces, una bota de vino. Las cumbres de Sagrado eran hermosas, de un azul profundo, terrible, ciego. El sol, alto y redondo, como una pupila impertérrita, reinaba allí. En la neblina del amanecer, cuando aún no se oía el zumbir de las moscas ni crujido alguno, Lope solía despertar, con la techumbre de barro encima de los ojos. Se quedaba quieto un rato, sintiendo en el costado el cuerpo de Roque el Mediano, como un bulto alentante. Luego, arrastrándose, salía para el cerradero. En el cielo, cruzados, como estrellas fugitivas, los gritos se perdían, inútiles y grandes. Sabía Dios hacia qué parte caerían. Como las piedras. Como los años. Un año, dos, cinco.

Cinco años más tarde, una vez, Emeterio le mandó llamar, por el zagal. Hizo reconocer a Lope por el médico, y vio que estaba sano y fuerte, crecido como un árbol.

-¡Vaya roble! -dijo el médico, que era nuevo. Lope enrojeció y no supo qué contestar.

Francisca se había casado y tenía tres hijos pequeños, que jugaban en el portal de la plaza. Un perro se le acercó, con la lengua colgando. Tal vez le recordaba. Entonces vio a Manuel Enríquez, el compañero de la escuela que siempre le iba a la zaga. Manuel vestía un traje gris y llevaba corbata. Pasó a su lado y les saludó con la mano.

Francisca comentó:

-Buena carrera, ése. Su padre lo mandó estudiar y ya va para abogado.

Al llegar a la fuente volvió a encontrarlo. De pronto, quiso llamarle. Pero se le quedó el grito detenido, como una bola, en la garganta.

-¡Eh! -dijo solamente. O algo parecido.

Manuel se volvió a mirarle, y le conoció. Parecía mentira: le conoció. Sonreía.

-¡Lope! ¡Hombre, Lope...!

¿Quién podía entender lo que decía? ¡Qué acento tan extraño tienen los hombres, qué raras palabras salen por los oscuros agujeros de sus bocas! Una sangre espesa iba llenándole las venas, mientras oía a Manuel Enríquez.

Manuel abrió una cajita plana, de color de plata, con los cigarrillos más blancos, más perfectos que vio en su vida. Manuel se la tendió, sonriendo.

Lope avanzó su mano. Entonces se dio cuenta de que era áspera, gruesa. Como un trozo de cecina. Los dedos no tenían flexibilidad, no hacían el juego. Qué rara mano la de aquel otro: una mano fina, con dedos como gusanos grandes, ágiles, blancos, flexibles. Qué mano aquélla, de color de cera, con las uñas brillantes, pulidas. Qué mano extraña: ni las mujeres la tenían igual. La mano de Lope rebuscó, torpe. Al fin, cogió el cigarrillo, blanco y frágil, extraño, en sus dedos amazotados: inútil, absurdo, en sus dedos. La sangre de Lope se le detuvo entre las cejas. Tenían una bola de sangre agolpada, quieta, fermentando entre las cejas. Aplastó el cigarrillo con los dedos y se dio media vuelta. No podía detenerse, ni ante la sorpresa de Manuelito, que seguía llamándole:

-¡Lope! ¡Lope!

Emeterio estaba sentado en el porche, en mangas de camisa, mirando a sus nietos. Sonreía viendo a su nieto mayor, y descansando de la labor, con la bota de vino al alcance de la mano. Lope fue directo a Emeterio y vio sus ojos interrogantes y grises.

-Anda, muchacho, vuelve a Sagrado, que ya es hora...

En la plaza había una piedra cuadrada, rojiza. Una de esas piedras grandes como melones que los muchachos transportan desde alguna pared derruida. Lentamente, Lope la cogió entre sus manos. Emeterio le miraba, reposado, con una leve curiosidad. Tenía la mano derecha metida entre la faja y el estómago. Ni siquiera le dio tiempo de sacarla: el golpe sordo, el salpicar de su propia sangre en el pecho, la muerte y la sorpresa, como dos hermanas, subieron hasta él así, sin más.

Cuando se lo llevaron esposado, Lope lloraba. Y cuando las mujeres, aullando como lobas, le querían pegar e iban tras él con los mantos alzados sobre las cabezas, en señal de indignación, «Dios mío, él, que le había recogido. Dios mío, él, que le hizo hombre. Dios mío, se habría muerto de hambre si él no lo recoge...», Lope sólo lloraba y decía:

-Sí, sí, sí...

**III.** Canción “Ser Diferente”, José Val y Marco Zunino. [Fuente: [www.youtube.com/watch?v=By3kqcUJXNE](http://www.youtube.com/watch?v=By3kqcUJXNE)].

Hoy mi sueño se fue  
y tengo que otra vez  
inventar otro sueño  
uno que el destino pueda realizar  
cuando voy a encontrar  
la forma de encajar  
sin tener que vender  
inocencia, sueños, mi forma de pensar  
la vida no es  
lo que yo imaginé  
me encerré en mil esquemas  
borré mis ideas y a todo tu gusto me supe moldear  
en mentiras dejé yo a mi alma creer  
sé que nadie recibe lo que se merece  
y la vida no es más que un constate luchar

*Coro:*

Ser diferente con la gente que te juzga solo por pensar  
diferente porque sientes que en el mundo hay confusión a amar  
y no pienses que no hay gente que como tú no está cansado de luchar  
y que siente que entre beso y un sueño de nubes al suelo la vida se va  
entre un beso y un sueño de nubes al suelo la vida se va.

Hoy día desperté entendiendo que

que la vida es un juego  
 y que a veces se pierde y se gana también  
 y por eso recé a los santos pa' que no me dejen perder  
 la esperanza y la fe y en mí siempre creer  
 la vida no es lo que yo imaginé  
 sé que nadie recibe lo que se merece  
 y la vida no es más que un constante luchar  
 pero no pienses que  
 ya no hay nada que hacer  
 aunque sean ya 30, 40 o 50  
 hay caminos y un chorro de amor para dar

*Coro:*

Ser diferente con la gente que te juzga solo por pensar  
 diferente porque sientes que en el mundo hay confusión a amar  
 y no pienses que no hay gente que como tú no está cansado de luchar  
 y que siente que entre beso y un sueño de nubes al suelo la vida se va  
 entre un beso y un sueño de nubes al suelo la vida se va  
 con la gente que te juzga solo por pensar  
 diferente porque sientes que en el mundo  
 hay confusión a amar  
 y no pienses que no hay gente que como tú no  
 está cansada de luchar  
 y que siente que entre un beso y un sueño  
 de nubes al suelo la vida se va  
 con la gente que te juzga solo por pensar  
 diferente porque sientes que en mundo  
 hay confusión a amar  
 y no piense que no hay gente que como tú no  
 está cansada de luchar  
 y que siente que entre un beso y un sueño  
 de nubes al suelo la vida se va  
 que entre un beso y un sueño  
 de nubes al suelo la vida se va.

## Anexo II. Selección de imágenes

**Imagen 1. Continuidad de los parques** [Fuente: [www.literaturacl.blogspot.com](http://www.literaturacl.blogspot.com)].



**Imagen 2. Cuadros de Botero** [Fuentes: [www2.ilch.uminho.pt](http://www2.ilch.uminho.pt) y [miryanb.blogspot.com](http://miryanb.blogspot.com)].



**Imagen 3. Higuera** [Fuente: <http://objetivomalaga.diariosur.es/fotos-tee7h1ng/higuera-picassiana-283823.html>].



**Imagen 4. Juana de Ibarbourou** [Fuente: <http://desmotivaciones.es/1049609/Juana-de-Ibarbourou>].



**Imagen 5. Antes y después** [Fuente: [http://laratagris.files.wordpress.com/2009/12/asumelo\\_def.jpg](http://laratagris.files.wordpress.com/2009/12/asumelo_def.jpg)].



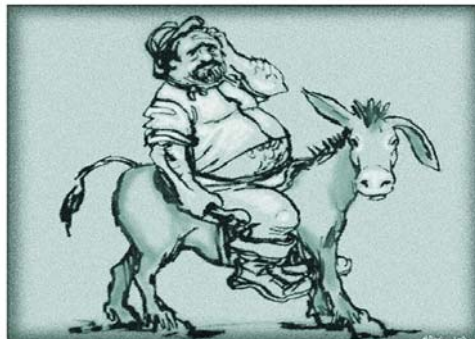
**Imagen 6. Gauchos** [Fuente: [www.diegomanuel.com.ar](http://www.diegomanuel.com.ar)].



**Imagen 7. Don Quijote** [Fuente: <http://www.edupics.com/coloring-page-don-quiote-i8891.html>].



**Imagen 8. Sancho Panza** [Fuente: [www.thetorchonline.com](http://www.thetorchonline.com)].



**Imagen 9. Roberto Bolaño** [Fuente: [www.elortiba.org/bolano.html](http://www.elortiba.org/bolano.html)].



**Imagen 10. Roberto Bolaño** [Fuente: [www.elsilenciero.com](http://www.elsilenciero.com)].



**Imagen 11. Niñera** [Fuente: [laveradeva.blogspot.com](http://laveradeva.blogspot.com)].



**Imagen 12. Mujer asustada** [Fuente: [www.es.dreamstime.com](http://www.es.dreamstime.com)].



**Imagen 13. Casa en el desierto** [Fuente: [www.tucsonproperties.net](http://www.tucsonproperties.net)].



**Imagen 14. Desierto** [Fuente: [turismoactivo.us](http://turismoactivo.us)].



**Imagen 15. Vendedor** [Fuente: [alineabreu.com](http://alineabreu.com)].

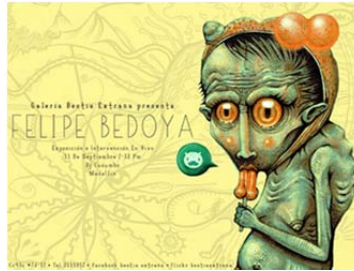


**Imagen 16. Mujer en el jardín** [Fuente: [losandes.com.ar](http://losandes.com.ar)].





**Imagen 17. Monstruo** [Fuente: <http://www.flickr.com/photos/bestiaextrana/>].



**Imagen 18. Niños** [Fuente: [www2.esmas.com](http://www2.esmas.com)].



**Imagen 19. Madre e hijos** [Fuente: [avisegratis.cl](http://avisegratis.cl)].



**Imagen 20. Minotauro** [Fuente: <http://filosofia.laguia2000.com/mitologia/el-simbolismo-mitologico-del-minotauro>].



**Imagen 21. Los shuar**

-Cabezas reducidas: <http://www.sabercurioso.es/2007/05/22/como-reducen-cabezas-humanas-jibaros>

-Niños: [http://www.infanciahoy.com/despachos.asp?cod\\_des=8916&ID\\_Seccion=168](http://www.infanciahoy.com/despachos.asp?cod_des=8916&ID_Seccion=168)

-Niña: <http://blog.rtve.es/travesias/2010/05/la-lucha-contrarreloj-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas.html>

-Jíbaros: <http://www.taringa.net/posts/info/1006425/Los-Jibaros.html>

**Imagen 22. Mapa de Hispanoamérica** [Fuente: <http://ebj-prof.net>].



**Imagen 23. Aztecas** [Fuente: [www.olanchito.com](http://www.olanchito.com)].



**Imagen 24. Maitena** [Fuente: [www.entrecomics.com](http://www.entrecomics.com)].



**Imagen 25. Cráneo de Da Vinci** [Fuente: <http://buzondepinturaporjuanjosebarajas.blogspot.com>].



**Imagen 26. Javier Tomeo** [Fuente: <http://www.ub.edu/web/ub/>].



**Imagen 27. Émile Nelligan** [Fuente: <http://manuscritdepot.com/a.emile-nelligan.01.htm>].



**Imagen 28. Salvador Dalí** [Fuente: <http://www.worldart.com.au/salvador-dali/>].



**Imagen 29. María Luisa Bombal** [Fuente: <http://historiadelaliteraturachilena.blogspot.com>].



**Imagen 30. Julio Cortázar** [Fuente: [writersandkitties.tumblr.com](http://writersandkitties.tumblr.com)].



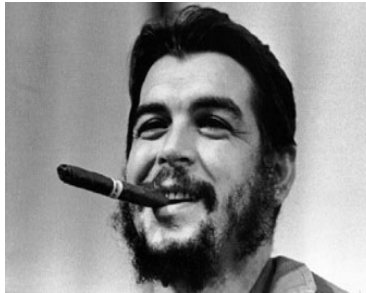
**Imagen 31. Pedro Almodóvar** [Fuente: <http://collider.com>].



**Imagen 32. Fidel Castro** [Fuente: [www.theinternationalcoalition.blogspot.com](http://www.theinternationalcoalition.blogspot.com)].



**Imagen 33. El Che** [Fuente: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/guevara.htm>].



### Biografía I. Rodolfo Wilcock

Puedes reconstruir la biografía de Rodolfo Wilcock con la siguiente información:

Durante un breve regreso a la Argentina, compuso con Silvina Ocampo la pieza de teatro *Los traidores* (1956). Su profesión de ingeniero civil, que había ejercido en la provincia argentina de Mendoza y que abandonó muy pronto, inspiró su novela *L'ingegnere*, escrita originalmente en italiano y publicada en 1975.

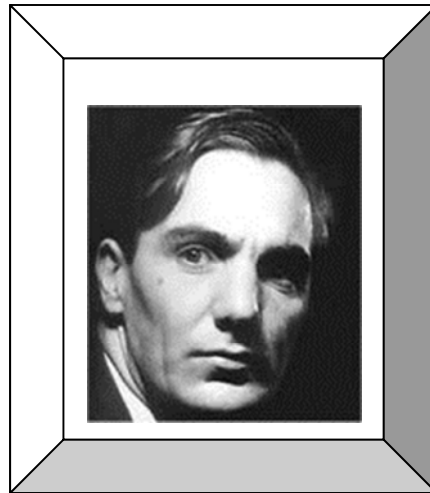
En los últimos años de vida, se trasladó a una casa humilde y aislada en la localidad de Lubiano di Bagno Regio, provincia de Viterbo, a unos 65 km al noroeste de Roma, donde permaneció solitario hasta su muerte en 1978. En 1980 se hizo una edición póstuma de sus *Poesías*.

Poeta argentino, nacido en la ciudad de Buenos Aires. Fue uno de los más destacados escritores de la llamada “generación del 40”, que reunió a un grupo de autores notables que comenzaron a producir por esos años sobre una línea neorromántica, que más tarde incorporaría elementos de la literatura surrealista.

Ubicado en la primera línea de los intelectuales italianos, cultivó la amistad de figuras tales como Alberto Moravia y Pier Paolo Pasolini; hasta llegó a actuar en la película de este último, *El Evangelio según San Mateo*, en el papel de Caifás.

Apenas pasados los 30 años de edad, recibió el Premio de Poesía de la Sociedad Argentina de Escritores. Lingüista y filólogo, dominaba varios idiomas. Esto le valió en 1953 un contrato en Roma para traducir la versión en castellano de *L'Osservatore Romano* y su instalación definitiva en Italia, desde donde dio a conocer gran parte de su obra, como los relatos -de crueldad y humor infrecuentes- reunidos en *Il caos* (1961), *La sinagoga de los iconoclastas* (1972), *El templo etrusco* (1973) y *Libro de los monstruos* (1978), además de los libros de poesía *Luoghi comuni* (1961), *Poesías españolas* (1963) y *Cancionero Italiano: 34 poesías de amor* (1974).

El grupo, además, difundía su obra a través de revistas literarias. Entre ellas, Wilcock fue colaborador de Sur y director de Verde Memoria, en las que publicaba poemas inconformistas e innovadores que oscilan entre la melancolía y el sarcasmo. Entre 1949 y 1953 editó los libros *Poemas y canciones*, *Ensayos de poesía lírica*, *Persecución de las musas menores*, *Paseo sentimental*, *Los hermosos días* y *Sexto*.



[Fuente: <http://delpalunqueypara.blogspot.com/2011/11/rodolfo-wilcock.html>].