



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Letras

Título de la tesis

«La literatura en el marco de la enseñanza del
español como lengua segunda y extranjera.
Aplicaciones al campo cultural argentino»

Autora

Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli

UNLP - IdHICS

Directora

Dra. Gloria Beatriz Chicote

UNLP - IdHICS - CONICET

La Plata

Marzo de 2019



Se adjunta una copia digital de la presente tesis doctoral en CD al final del documento.



Resumen

La presente tesis de doctorado se propone realizar una búsqueda de caminos pedagógicos para la selección, el empleo y la explotación didáctica de textos literarios argentinos en la enseñanza del español lengua segunda y extranjera (ELSE). Asimismo, expone recorridos para el abordaje de este tipo de textos desde los niveles iniciales de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Para ello, la tesis plantea un itinerario por bibliografía teórica referida a la adquisición de lenguas, examina los tres enfoques pedagógicos más actualizados —comunicativo, por tareas y orientado a la acción—, estudia los vínculos entre la lengua, la cultura y la literatura, así como analiza la manera en que ha sido tomada la literatura en la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia, y considera los aportes de la teoría literaria a la didáctica de la literatura. A su vez, esta investigación se propone dejar en evidencia la escasez de materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELSE que den cuenta de las variedades lingüísticas y culturales argentinas, y que incluyan, de forma manifiesta, textos literarios de escritores de esta procedencia. Además, la tesis justifica que, dada la creciente importancia del español en el mundo, esta insuficiencia de materiales didácticos —que respondan a las características que describimos— representa un área de vacancia que debe atenderse. Por este motivo, la tesis plantea propuestas didácticas que parten de textos literarios argentinos, con el fin de explorar caminos de abordaje de estos textos, para promover el desarrollo de las diferentes competencias en los alumnos, así como el perfeccionamiento de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión lectora y auditiva y producción escrita y oral). Conjuntamente, se destaca la funcionalidad de la literatura en el aula de ELSE para desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI), que debe ser considerada en el marco de las sociedades multilingües y multiculturales contemporáneas. Por otra parte, este estudio se posiciona, frente a los materiales literarios, con una mirada práctica y se propone plantear una explotación holística de este tipo de textos, que cubre el trabajo con diferentes aspectos lingüísticos, literarios, discursivos y culturales inherentes a las obras; sin descuidar la fruición estética que estimula la literatura. Al mismo tiempo, la tesis se propone dar cuenta de los resultados de la puesta en práctica de una selección de tareas elaboradas en el marco de esta investigación. De esta manera, este estudio se presenta como un aporte original en la medida en que plantea no solo la integración de teorías de diferente procedencia disciplinaria —orientadas al aprendizaje de ELSE y al empleo de los textos literarios en este marco de enseñanza—, sino también porque demuestra la aplicación práctica de estas teorías a través del diseño de las tareas que se exponen en esta investigación. Finalmente, esta tesis se posiciona en apoyo de las políticas lingüísticas que sustentan las variedades del español que se hablan en Argentina como válidas y auténticas y como portadoras de culturas particulares de gran valor.

Palabras clave:

ELSE – LITERATURA ARGENTINA – POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS – MEDIADORES – ENFOQUES

Abstract

This doctoral dissertation explores pedagogical paths for the selection, use and didactic exploitation of literary texts for the teaching of Spanish as a second and foreign language (SL2/SFL). In addition, this study exposes ways of working with these types of texts for language learning at the introductory and upper levels. In view of this purpose, the thesis puts forward a bibliography of theoretical works in reference to language acquisition, and it also examines the three most current pedagogical approaches —communicative, task-based language teaching and action-oriented approaches—. Furthermore, it studies the links between language, culture and literature, and it analyses the ways in which literature has been applied in the field of second language teaching throughout history, taking into account the contribution of literary theory towards the didactics of literature. This research has the aim of highlighting the scarcity of didactic materials intended for the teaching of SL2/SFL that include Argentinian linguistic and cultural varieties, involving texts written by authors of this origin. In consideration of the increasing importance of Spanish in the world, this study argues that the shortage of didactic materials —as per the characteristics outlined in this dissertation— represents an area of deficiency that merits attention. For this reason, the thesis posits didactic proposals that start from Argentinian literary texts, with the objective of exploring different ways of working with them to promote the development of student competences, as well as to improve the four linguistic abilities (reading and listening comprehension, and oral and written production). What is more, the functionality of literature in the SL2/SFL classroom is highlighted for the development of the intercultural communicative competence (ICC), which needs to be considered in the context of contemporary multilingual and multicultural societies. From a position that views literary materials from a practical and holistic point of view, this dissertation covers the linguistic, literary, discursive and cultural aspects inherent to the literary texts, without neglecting the aesthetic fruition stimulated by literature. Additionally, this study has the purpose of demonstrating the results of the practical implementation of a selection of didactic tasks elaborated in this research. In this way, the present dissertation constitutes an original contribution to SL2/SFL research inasmuch as it presents not only the integration of theories of different disciplinary origins —oriented to the language learning process as well as to the use of literary texts in the teaching framework—, but it also demonstrates the implementation of these theories towards the design of tasks, as they are developed in this research. To conclude, this thesis takes a position in favour of the linguistic politics that support the diversity of Spanish language used throughout Argentina as valid and authentic, and as highly valued carriers of distinct cultures.

Key words

SL2/SFL – ARGENTINIAN LITERATURE – LINGUISTIC POLICIES – MEDIATORS – APPROACHES

Résumé

Dans cette thèse de doctorat, nous proposons une réflexion sur les orientations pédagogiques à suivre pour la sélection, l'utilisation et l'exploitation didactiques des textes littéraires argentins dans l'enseignement de l'espagnol langue seconde et étrangère (EL2/ELE). Nous exposons dans ce travail de recherche également des pistes pour aborder ce type de textes dès les niveaux débutants d'enseignement et d'apprentissage de cette langue. À cet effet, nous proposons un itinéraire à travers une bibliographie théorique portant sur l'acquisition des langues ; nous examinons les trois approches pédagogiques les plus actualisées – l'approche communicative, par tâches et actionnelle – ; nous étudions les liens entre la langue, la culture et la littérature ; nous analysons également la manière dont la littérature a été perçue dans l'enseignement des langues au cours de l'histoire ; et nous considérons les contributions de la théorie littéraire à la didactique de la littérature.

Parallèlement, ce travail de recherche met en évidence le manque de matériaux didactiques destinés à l'enseignement de EL2/ELE qui prennent en considération l'inclusion des variétés linguistiques et culturelles argentines, et qui incluent, de façon manifeste, les textes littéraires d'écrivains de cette diversité. De plus, étant donné l'importance de l'espagnol dans le monde, nous soutenons que cette insuffisance en matériaux didactiques – selon les caractéristiques que nous en donnons – représente un manque qui doit être comblé. Pour cette raison, la thèse offre des propositions didactiques qui partent de textes littéraires argentins, afin d'explorer différentes façons d'aborder ces textes, dans le but de promouvoir le développement des différentes compétences des étudiants, ainsi que le perfectionnement des quatre compétences langagières (la compréhension écrite et auditive et la production écrite et orale). Nous soulignons également la fonctionnalité, dans la classe de EL2/ELE, de la littérature pour le développement de la compétence communicative interculturelle (CCI) dans le cadre des sociétés multilingues et multiculturelles contemporaines. D'autre part, nous nous positionnons dans cette étude, au regard des matériaux littéraires, dans une perspective pratique et nous proposons une exploitation holistique de ce type de textes, qui comprend le travail sur différentes questions linguistiques, littéraires, discursives et culturelles inhérentes aux mêmes œuvres, sans négliger le plaisir esthétique que la littérature stimule. Ainsi, cette étude constitue un apport original dans la mesure où nous y proposons non seulement l'intégration des théories de différentes provenances disciplinaires – orientées sur l'apprentissage de EL2/ELE et l'emploi des textes littéraires dans ce cadre de l'enseignement –, mais également la démonstration de la mise en œuvre de ces théories à travers la présentation de la conception des tâches. Finalement, cette thèse s'inscrit en appui des politiques linguistiques qui soutiennent la validité, l'authenticité et la valeur intrinsèque des variétés de l'espagnol porteuses de cultures particulières qui se parlent en Argentine.

Mots clés :

EL2/ELE – LITTÉRATURE ARGENTINE – POLITIQUES LINGUISTIQUES – MÉDIATEURS – APPROCHES

Índice

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN..... | 14 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 19 |
| I. INTRODUCCIÓN | 23 |
| I.1. Marco institucional de la investigación..... | 24 |
| I.2. Literatura y ELSE como área de vacancia en Argentina | 28 |
| I.2.1. Objetivos e hipótesis de investigación | 31 |
| I.2.2. Desarrollo de la investigación por capítulos | 36 |
| II. REFLEXIONES PRELIMINARES | 42 |
| II.1. Introducción..... | 43 |
| II.2. La teoría del lenguaje adoptada..... | 43 |
| II.2.1. Políticas lingüísticas (glotopolíticas): la conexión entre lengua, historia y política..... | 44 |
| II.3. El español en el mundo, en América y en la región..... | 51 |
| II.3.1. El español en el mundo | 52 |
| II.3.2. El español y la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE)..... | 57 |
| II.3.3. El español en la región: el Mercosur | 70 |
| II.3.3.1. Políticas lingüísticas regionales: el lugar del español, del portugués, del guaraní y del inglés dentro del Mercosur | 70 |
| II.3.3.2. Políticas lingüísticas regionales: el Mercosur y las lenguas aborígenes | 81 |
| II.3.3.3. Políticas lingüísticas referidas a las lenguas aborígenes que conviven en Argentina | 82 |
| II.4. Encuadre de la presente investigación de doctorado en el marco de las políticas lingüísticas en torno al español..... | 86 |

| | |
|--|------------|
| III. ESTADO DE LA CUESTIÓN. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS..... | 88 |
| III.1. Introducción | 89 |
| III.2. Enfoques pedagógicos adoptados para la enseñanza de lenguas extranjeras | 100 |
| III.2.1. El enfoque comunicativo y los aportes interdisciplinarios a los estudios del lenguaje..... | 102 |
| III.2.1.1. El enfoque comunicativo como aproximación o encuadre teórico, pero no como método..... | 102 |
| III.2.1.2. Aportes de la lingüística sistémico funcional (LSF) al enfoque comunicativo | 110 |
| III.2.1.3. Nociones, micro y macrofunciones y exponentes lingüísticos para la enseñanza de L2/LE y, específicamente, del español..... | 115 |
| III.2.2. El enfoque por tareas | 121 |
| III.2.2.1. Definición de una “tarea pedagógica o comunicativa” y presentación de sus características generales | 123 |
| III.2.2.2. Clasificación de las tareas | 127 |
| III.2.2.3. Criterios para diseñar y evaluar tareas comunicativas..... | 131 |
| III.2.2.4. La estructura de una tarea y sus elementos constitutivos | 138 |
| III.2.2.5. Componentes de toda tarea..... | 145 |
| III.2.2.6. Evaluación de las tareas..... | 150 |
| III.2.3. Enfoque orientado a la acción | 158 |
| III.3. Adquisición del lenguaje y lenguas segundas y extranjeras | 163 |
| III.3.1. Reflexiones sobre cómo denominar la lengua que habla un alumno de L2 y la concepción del error dentro del enfoque interaccionista..... | 167 |
| III.3.2. ¿Qué puede ser considerado un <i>error</i> en el sentido tradicional?..... | 170 |
| III.3.2.1. La importancia de analizar todos los tipos de enunciados que producen los alumnos: el “ <i>análisis de errores</i> ” | 171 |
| III.3.2.2. Objetivos del “análisis de errores” | 172 |
| III.3.3. “Dialecto idiosincrásico o transicional”, “interlengua”, variedades. Tres términos para hacer referencia a un mismo fenómeno..... | 173 |
| III.3.4. La importancia del rol activo del alumno y el lugar del docente dentro del enfoque interaccionista | 174 |
| III.3.4.1. Los conceptos de “andamiaje” (“ <i>scaffolding</i> ”) y “apuntalamiento” (“ <i>l’étayage</i> ”)..... | 177 |

| | |
|--|------------|
| III.4. Lengua, cultura y literatura..... | 178 |
| III.4.1. El vínculo entre la lengua, la cultura y la literatura..... | 179 |
| III.4.2. La importancia de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia intercultural (CI)..... | 182 |
| III.5. La relación entre la didáctica de la literatura y la teoría literaria... 198 | |
| III.5.1. El surgimiento de la didáctica de la literatura como disciplina y su pertinencia en la enseñanza de ELSE..... | 198 |
| III.5.2...Algunos aportes significativos de la teoría de la recepción a la didáctica de la literatura..... | 209 |
| III.6. La didáctica de la literatura y la inclusión de los textos literarios en la enseñanza de L2/LE..... | 211 |
| III.6.1. La didáctica de la literatura y la inclusión de los textos literarios en el aula de ELSE: consideraciones generales y tipologías de trabajo y abordaje de los textos..... | 216 |
| III.6.2. La literatura en la enseñanza de L2/LE: consideraciones específicas..... | 238 |
| III.6.3. Competencia lectora y estrategias de lectura..... | 262 |
| IV. MARCO TEÓRICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA..... | 270 |
| IV.1. Introducción. Metodología y plan desarrollado..... | 272 |
| IV.1.1. El recorrido bibliográfico realizado..... | 272 |
| IV.1.2. La selección de los textos literarios y la planificación didáctica.... | 276 |
| IV.1.3. Propuestas de trabajo y prácticas docentes realizadas..... | 278 |
| IV.1.4. Planteo en etapas de la metodología de esta investigación..... | 279 |
| IV.2. Fundamentos teóricos. Hacia una didáctica de trabajo con literatura argentina en el aula de ELSE..... | 280 |
| IV.2.1. La importancia de incluir textos literarios en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras..... | 281 |
| IV.2.1.1. Perspectivas para la inclusión de literatura y el diseño de tareas a partir de textos literarios en el aula de ELSE. Un área por desarrollar..... | 281 |
| IV.2.1.2. Justificación de la importancia de introducir literatura en el aula de L2/LE..... | 291 |
| IV.2.1.3. El valor de la literatura para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI)..... | 294 |

| | |
|---|------------|
| IV.2.1.3.1. Sociedades contemporáneas e “identidad social”: la lengua en los procesos interculturales de integración social | 294 |
| IV.2.1.3.2. La educación intercultural como un medio para alcanzar la cohesión social | 295 |
| IV.2.1.3.3. La interdependencia entre la lengua y la cultura | 296 |
| IV.2.1.3.4. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) como un medio para interactuar y comunicarse con éxito en los encuentros interculturales. | 298 |
| IV.2.2. Criterios de selección de textos literarios para el aula de ELSE..... | 304 |
| IV.2.2.1. El tipo de textos literarios..... | 305 |
| IV.2.2.2. La dificultad del texto literario..... | 307 |
| IV.2.2.2.1. La complejidad dada por la extensión del texto literario..... | 311 |
| IV.2.2.2.2. La complejidad temática y conceptual | 313 |
| IV.2.2.2.3. La complejidad lingüística y discursiva | 313 |
| IV.2.2.2.3.1. La dificultad léxica e idiomática del texto..... | 314 |
| IV.2.2.2.3.2. La dificultad gramatical del texto. | 318 |
| IV.2.2.2.3.3. La dificultad discursiva del texto | 319 |
| IV.2.3. El lugar de la literatura en la propuesta didáctica: síntesis de las consideraciones principales sobre la configuración y el contenido de las tareas..... | 320 |
| IV.2.3.1. ¿Dónde y cómo aparecen los textos literarios en los libros de texto dedicados a la enseñanza del ELSE? Estudio de una selección de manuales..... | 321 |
| IV.2.3.2. ¿Qué lugar deben ocupar los textos literarios dentro de la propuesta didáctica? | 338 |
| IV.2.3.3. Literatura por tareas. Los tipos de actividades a desarrollar | 339 |
| IV.2.3.4. Consideraciones generales sobre las tareas | 341 |
| IV.2.3.4.1. Flexibilidad de las tareas | 341 |
| IV.2.3.4.2. La dificultad está en la tarea más que en el texto | 342 |
| IV.2.3.4.3. Aprendizaje significativo | 343 |
| IV.2.3.4.4. Objetivos claros..... | 344 |
| IV.2.3.4.5. Relación de necesidad entre las microtareas | 345 |
| IV.2.3.4.6. Desarrollo de las cuatro macrocompetencias o macrohabilidades..... | 345 |
| IV.2.3.4.7. La literatura como medio y la literatura como fin en sí mismo..... | 347 |

| | |
|---|------------|
| IV.2.3.4.8. La importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI) en cada tarea | 350 |
| IV.2.3.5. Literatura por tareas: tipos de actividades para estructurar una unidad de trabajo | 350 |
| IV.2.3.5.1. Actividades de prelectura: | 351 |
| IV.2.3.5.2. Actividades para realizar durante la lectura: | 352 |
| IV.2.3.5.3. Actividades de relectura y poslectura: | 352 |
| IV.2.3.5.4. Tareas finales: | 353 |
| IV.2.4. La importancia de sumar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula de ELSE..... | 353 |
| IV.2.4.1. Las ventajas de la telecolaboración para el aula de ELSE | 359 |
| | |
| V. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA POR TAREAS. HACIA UNA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE ELSE A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS | 363 |
| | |
| V.1. Introducción | 364 |
| | |
| V.2. Propuestas pedagógicas, ejemplificación de las tipologías de actividades y tareas para los seis niveles de competencia lingüística. Justificación teórica de las planificaciones didácticas | 364 |
| V.2.1. Ejemplos de cómo se pueden incluir textos literarios en el interior de una unidad didáctica de forma complementaria a las actividades en su conjunto..... | 372 |
| V.2.1.1. Propuesta didáctica para el poema “Los amantes” de Julio Cortázar | 375 |
| V.2.1.2. Propuesta didáctica para el “Poema 12” de Oliverio Girondo | 379 |
| V.2.2. Propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un texto literario ubicado como punto de partida. Textos en clave autobiográfica. Tareas destinadas a estudiantes jóvenes y adultos | 384 |
| V.2.2.1. Propuesta didáctica a partir de la novela <i>El azul de las abejas</i> [2013] (2014) de Laura Alcoba | 384 |
| IV.1.2.1.1. Propuesta pedagógica para trabajar con la novela <i>El azul de las abejas</i> [2013] (2014) de Laura Alcoba. | 388 |
| V.2.2.1.2. La literatura en el aula de L2/LE: una perspectiva pedagógica hacia el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) y la competencia comunicativa | |

| | |
|--|------------|
| intercultural (CCI) ejemplificada a través de <i>El azul de las abejas</i> de Laura Alcoba | 421 |
| V.2.2.1.2.1. Ejemplos de cómo trabajar la CCI a través del empleo de literatura en el aula de L2/LE. Aspectos interculturales en <i>El azul de las abejas</i> | 422 |
| V.2.2.2. Propuesta pedagógica para trabajar con un fragmento de <i>Cuadernos de infancia</i> (1937) de Norah Lange..... | 428 |
| V.2.2.3. Propuesta pedagógica para trabajar con un fragmento del poema “La casa natal” (<i>Lo amargo por dulce</i> , 1962) de Silvina Ocampo | 433 |
| V.2.3. Propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un texto literario ubicado como punto de partida. Textos con elementos fantásticos sobrenaturales. Tareas destinadas a estudiantes jóvenes y adultos..... | 446 |
| V.2.3.1. Propuesta pedagógica para trabajar con tres leyendas argentinas. Adaptación de una selección de tareas publicadas en el libro <i>Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos</i> (Chicote y Natoli 2014) | 446 |
| V.2.3.2. Propuesta didáctica para trabajar con la <i>nouvelle El perjurio de la nieve</i> (1944) de Adolfo Bioy Casares..... | 470 |
| V.2.4. Propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un texto literario ubicado como punto de partida: tareas destinadas a niños estudiantes de ELSE .. | 491 |
| V.2.4.1. Propuesta didáctica para la canción “Buen día, día” (1984) de Miguel Abuelo (Miguel Ángel Peralta), adaptada para niños por Lucho Milocco (2013)..... | 493 |
| V.2.4.2. Propuesta didáctica para las rimas y canciones infantiles tradicionales: “¡Buenos días, su señoría!”, “Arroz con leche” y “Yo soy la viudita” | 504 |
| V.2.4.3. Propuesta didáctica para la canción “Tiempo de otoño” (2015) de Magdalena Fleitas | 518 |
| V.2.4.4. Propuesta didáctica para las canciones “Cumbia del monstruo” del grupo Canticuénticos y “La mascota” del grupo Pim Pau..... | 526 |
| V.2.4.5. Propuesta didáctica para el microrrelato “Historia” (1962) de Julio Cortázar | 540 |
| V.2.4.6. Propuesta didáctica para el relato “Discurso del oso” [1952] (2008) de Julio Cortázar | 551 |
| V.2.4.7. Propuesta didáctica para trabajar la obra de teatro <i>El reglamento es el reglamento</i> de Adela Basch..... | 560 |
| V.2.5. Resultados de la puesta en práctica de las tareas con alumnos individuales y con grupos de estudiantes de ELSE..... | 570 |

| | |
|---|------------|
| V.2.5.1. Práctica docente a partir de <i>El azul de las abejas</i> (2014) de Laura Alcoba | 571 |
| V.2.5.2. Práctica docente a partir de “La mancha de café” (leyenda urbana argentina anónima)..... | 572 |
| V.2.5.3. Práctica docente a partir de <i>El perjurio de la nieve</i> (1944) de Adolfo Bioy Casares..... | 574 |
| V.2.5.3.1. Desarrollo del taller literario | 574 |
| V.2.5.3.2. Análisis de los resultados finales del taller literario | 578 |
| V.2.5.4. Práctica docente a partir de las canciones para niños | 579 |
| V.2.6. Conclusiones sobre las aplicaciones prácticas de literatura en el aula de ELSE..... | 582 |
| | |
| VI. CONCLUSIONES | 585 |
| | |
| VI.1. Consecución de los objetivos y comprobación de las hipótesis iniciales..... | 589 |
| VI.1.1. Consecución de los objetivos generales | 589 |
| VI.1.2. Consecución de los objetivos específicos | 591 |
| VI.1.3. Comprobación de las hipótesis | 594 |
| VI.2. Con miras hacia futuros desarrollos | 597 |
| | |
| APÉNDICE..... | 603 |
| | |
| Apéndice 1 | 604 |
| Apéndice 2 | 615 |
| Apéndice 3 | 617 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 621 |
| | |
| Bibliografía crítica..... | 622 |
| Obras literarias | 660 |
| | |
| CONTENIDO DEL CD..... | 664 |

*A Amalia, Juan Sebastián, Elisa y Lucía Emilia,
porque sus luces insuflan vida
y porque me enseñan, continuamente,
a ver con claridad.*

*A José Luis, por su templanza
y porque su apoyo incondicional,
su optimismo y su amor
son fuente de aliento.*

*A mis padres José y Virginia,
por incentivar me siempre
a perseguir mis sueños
y a encontrar la felicidad
en lo pequeño.*

*A la Dra. Gloria B. Chicote,
por su orientación y estímulo permanentes en el tiempo
—siempre con la palabra justa para marcar el camino—
y por su paciencia y comprensión.*

*A la memoria de mis abuelos
Antonio y Letteria y Alberto y Delia,
por ser modelos de fortaleza, sacrificio,
perseverancia, trabajo y amor.
Presentes siempre en mis recorridos.*

*A la memoria de mi tía Silvia,
por contagiarme el gusto
por las palabras y la literatura.*

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

PRESENTACIÓN

La presente tesis constituye un estudio en torno a la búsqueda de caminos pedagógicos para la selección, el empleo y la explotación didáctica¹ de textos literarios

¹ En la presente investigación, definimos la expresión “explotación didáctica” como el provecho o beneficio que puede extraerse del trabajo particular con determinados materiales —considerados útiles para el aprendizaje— a través de ejercicios, actividades y tareas destinados a incrementar el conocimiento de un alumno. En este sentido, la “explotación didáctica” transforma los materiales puestos en juego en materiales rentables y beneficiosos para el aprendizaje. Cuando empleamos el concepto de “explotación didáctica” aplicado a los textos literarios hacemos alusión a la utilidad que estos representan para el alumno en su proceso de aprendizaje, así como a las ganancias cognoscitivas factibles de ser alcanzadas a partir del trabajo pautado con este tipo de materiales de lectura. De esta manera, la explotación se viabiliza a través del diseño de tareas, de actividades y de ejercicios específicos destinados a extraer provecho de los textos literarios con fines múltiples, dentro de los cuales podemos mencionar: el desarrollo de distintas competencias, tales como la competencia comunicativa intercultural, la pragmática, la discursiva, la lectora, la metafórica —entre otras—; la ampliación del vocabulario y del conocimiento del mundo del alumno; así como posibilitar el descubrimiento y generar el interés de los alumnos hacia otras culturas, y motivar el respeto y la valoración hacia estas; entre otros fines que posibilita la explotación de textos literarios en el aula de lenguas.

Cabe destacar que el término “explotación” ha sido ampliamente utilizado en la bibliografía referida al campo de la didáctica del español lengua segunda y extranjera (L2/LE) —especialmente en la literatura científica editada en España, por ejemplo: Mendoza Fillola (1993), Sitman y Lerner (1999), Albaladejo García (2007), Lozano y Ruiz Campillo (2009), por citar algunos autores que emplean este término—. Asimismo, este término ha sido aplicado específicamente para hacer referencia al trabajo con textos literarios. Sin embargo, no hemos encontrado hasta la fecha una definición aplicada a este campo de enseñanza. En la explicación conceptual que brindamos más arriba —con la que abrimos esta nota al pie de página—, adoptamos una posición figurada, en línea con las dos primeras acepciones del término “explotar” que presenta el *Diccionario de la lengua española (DLE)* (RAE/ASALE 2018) y que están empleadas para definir la acción de extraer minerales y elementos valiosos de las minas, por un lado, y el usufructo económico obtenido de un intercambio comercial, a saber:

explotación

1. f. Acción y efecto de [explotar](#)¹.

*explotar*¹

Del fr. *exploiter* 'sacar provecho [de algo]'.

1. tr. Extraer de las minas la riqueza que contienen.
2. tr. Sacar utilidad de un negocio o industria en provecho propio.
3. tr. Utilizar abusivamente en provecho propio el trabajo o las cualidades de otra persona

Como menciona el *DLE*, el término “explotar” proviene del francés “*exploiter*”. Si nos remontamos a los orígenes de este término, encontramos las siguientes definiciones en el diccionario *Larousse*:

exploiter *verbe transitif*

(latin populaire **explicitare*, du latin classique *explicare*, accomplir)

1. Faire valoir quelque chose, un bien; en tirer parti par le travail productif: *Exploiter une ferme*.
2. Utiliser avantageusement une qualité, en particulier par le travail, profiter de quelque chose : *Exploiter son talent*.
3. Utiliser une situation, un événement à son avantage: *Exploiter une grève pour obtenir des augmentations*.
4. Se servir de quelqu'un d'une manière abusive, en le trompant : *Exploiter la naïveté des gens*.
5. Tirer de quelqu'un un profit abusif en le faisant travailler à bon prix, en lui extorquant de l'argent, etc. : *Exploiter des ouvriers* (Larousse 2019).

Como hemos visto en el diccionario *Larousse*, el término “*exploiter*” —en la primera acepción del término (1. “Hacer valer una cosa, un bien; sacar provecho a través del trabajo productivo: *Explotar una granja*.”, la traducción es nuestra)— es aplicado para definir fines de rédito económico definición similar a las 1. y 2. brindadas por el *DLE*—. En el diccionario francés, también se hace referencia a otro tipo de beneficio, en un sentido figurado, tal como se lee en las acepciones 2 y 3, a saber: 2. “Utilizar ventajosamente una cualidad, en particular por el trabajo, sacar beneficio de alguna cosa: *Explotar su talento*.”; y 3. “Utilizar una situación, un evento en beneficio propio: *Explotar una huelga para obtener aumentos*”, la traducción es nuestra).

Por otra parte, este término tanto en francés como en inglés —en su traducción a esta última lengua como “*exploit*”— ha sido empleado con naturalidad en la bibliografía especializada en didáctica del francés y del inglés L2/LE, respectivamente. Cabe destacar que en la bibliografía que hemos consultado hasta la fecha, no hemos encontrado una definición expresa del término. En esta bibliografía se los emplea para hacer referencia al beneficio pedagógico que puede extraerse del trabajo con determinados materiales educativos y, específicamente, se ha hecho mención a este vocablo en la bibliografía referida a la utilización de textos literarios, con el fin de que el alumno obtenga distinto tipo de provecho a partir de la lectura y trabajo específico con literatura. Pueden consultarse empleos de este término en la siguiente bibliografía: Candlin (1990); Collie and Slater (1999); Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2019).

De esta forma, consideramos que la locución “explotación didáctica de los textos literarios” es apropiada para definir el trabajo que se propone en nuestro estudio para el abordaje de este tipo de textos, ya que implica un espectro de pasos o procedimientos —que desarrollaremos en esta investigación— factibles de transitarse con el fin de obtener un beneficio específico para el alumno de ELSE, a través de la lectura

argentinos en la enseñanza del español lengua segunda y extranjera (ELSE), desde los niveles iniciales de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Esta investigación se encuadra e inicia dentro del “PICT Literatura y ELSE” —proyecto de investigación sobre el que nos extenderemos más adelante—, en el que quedó de manifiesto el área de vacancia que representa la existencia exigua de materiales didácticos que aborden la literatura y cultura argentinas en el marco de la enseñanza de ELSE. Por este motivo, en la presente tesis nos proponemos poner en evidencia, en principio, la escasez de materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELSE en nuestra región, que den cuenta de las variaciones lingüísticas y culturales argentinas, así como que incluyan textos literarios de escritores argentinos, lo cual —dada la creciente importancia del español en el mundo— representa una carencia que consideramos que es necesario cubrir. En esta investigación, también se manifiesta la escasez de materiales didácticos en español, diseñados a partir de textos literarios, conforme a los enfoques teóricos que describimos en el presente trabajo; por este motivo y para realizar un aporte a esta área de estudio, discurriremos sobre bibliografía teórica referida a la adquisición de lenguas, a los enfoques pedagógicos para la enseñanza de lenguas, así como a la descripción de postulados que caracterizan a la didáctica de la literatura como disciplina. Nuestro fin último es presentar, como corolario de esta investigación, propuestas didácticas propias, diseñadas *ad hoc*, que parten de textos literarios argentinos, con el fin de explorar diferentes accesos a estos materiales de lectura, así como para sugerir caminos para el desarrollo de las diferentes competencias en los alumnos y para promover el

y del trabajo con literatura. En este sentido, consideramos que expresiones como “*abordaje de / análisis de / trabajo con / utilización de / empleo de / uso de /ejercitación con textos literarios*” no sólo quedan incorporados a los conceptos de “*explotar un texto*” y de “*explotación didáctica de un texto*”, sino que no alcanzan a transmitir en sí mismos el sentido holístico de estas dos últimas expresiones, que dan cuenta del usufructo beneficioso —de la rentabilidad— para el aprendizaje del alumno, que puede obtenerse al transitar de forma guiada este tipo de lecturas.

En cierta medida, la decisión de escoger las expresiones “*explotar un texto*” y “*explotación didáctica*” está en línea con la adopción de una postura frente a la literatura —en la que nos posicionamos a través de la presente investigación— la cual nos permite considerar los textos literarios no sólo como un fin en sí mismos —en el sentido de que el lector los transita por fruición estética—, sino que, además, los tomamos con una mirada utilitaria, como un medio para obtener distintos fines de aprendizaje —postura que desarrollaremos y justificaremos a lo largo de esta tesis—.

desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas: las de recepción (comprensión lectora y auditiva) y las de producción (escrita y oral) en los estudiantes.

En este estudio, nos posicionamos frente a los materiales literarios con una mirada práctica a través de la cual se plantea una explotación holística de este tipo de textos, que cubre el trabajo con diferentes aspectos lingüísticos, literarios, discursivos y culturales que emanan de las mismas obras.

Por otra parte, también proyectamos demostrar que, de acuerdo con los materiales didácticos vigentes, y, a pesar de algunas formulaciones teóricas a favor de la inclusión de los textos literarios desde los niveles iniciales de enseñanza de la lengua, la literatura no suele ser incorporada desde el comienzo del recorrido de aprendizaje de ELSE, sino que queda, en general, postergada como un saber cultural reservado, que puede ser asequible para los alumnos recién en los niveles intermedios altos y avanzados de competencia en español.

En este sentido, otro de los objetivos que nos proponemos evidenciar a través de la presente investigación es que los textos literarios son sumamente útiles y beneficiosos para el alumno —en diferentes aspectos— a la hora de enseñar ELSE desde los niveles iniciales del proceso de aprendizaje de la lengua.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

AGRADECIMIENTOS

A nivel institucional, expreso, en primera instancia, mi eterna gratitud a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) por haberme dado acceso gratuito a la educación, desde mi primer ingreso al sistema educativo en el jardín de infantes y la primaria de la Escuela Graduada Joaquín V. González (Anexa), pasando por el Bachillerato de Bellas Artes Francisco A. de Santo y concluyendo con mi paso por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde transité mis carreras de grado y posgrado. Agradezco también a todos los docentes de esta Universidad que me han formado y han contribuido a mi crecimiento personal e intelectual. Todos han dejado huella. En segundo lugar, mi gratitud hacia la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) que —a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT)— me otorgó una Beca de Posgrado de Iniciación a la Investigación durante tres años. Finalmente, mi agradecimiento para el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que, por un período de dos años, me confirió una Beca Interna de Posgrado Tipo II. Ambos apoyos económicos consolidaron una ayuda sustancial para el desarrollo de mi investigación y durante el proceso de redacción de mi tesis de doctorado.

A nivel personal, quiero expresar mi gratitud hacia la Dra. Gloria B. Chicote por haber confiado en que podría cumplir el rol de becaria doctoral dentro del “PICT Literatura y ELSE”, motivo por el cual —bajo su dirección— me fue posible iniciar este camino de investigación en el cual había estado muy interesada desde hacía largo tiempo. Quiero agradecerle también por haberme dado la oportunidad de editar —en coautoría con ella— el libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014) que pertenece a la colección *Else literatura* y que fue fruto del proyecto de investigación que me acogió como becaria; este libro —mi primer libro publicado— representa un avance de la aplicación práctica de los lineamientos teóricos —que sustentan a la presente investigación—, por medio de propuestas didácticas destinadas a alumnos de ELSE. Mi más sincero agradecimiento hacia mi directora porque ha representado un pilar académico fundamental y me ha marcado el camino para que fuera posible el proceso de gestación de mi tesis, su desarrollo y su culminación. Sus comentarios y sugerencias fueron consustanciales para la ejecución de esta tesis. Mi gratitud por todo el tiempo que le ha dedicado a la lectura y a la

corrección de mi estudio, en todas sus etapas de elaboración; por sus devoluciones durante charlas presenciales, y a través de Skype y de correos electrónicos —cuando la distancia así lo impuso—; reitero mi gratitud por su confianza en que concretaría mi doctorado y por alentarme siempre a proseguir. Mi agradecimiento hacia ella por ampliar mis horizontes académicos e invitarme a participar de proyectos de investigación, de encuentros científicos y por motivarme a publicar mis trabajos; todos estos estímulos me han forjado en el tiempo y han consolidado logros intermedios, durante los años a lo largo de los cuales se llevó a cabo mi tesis.

Quiero agradecer también a la Dra. Luisa G. Granato por haber guiado mis primeros pasos en la investigación lingüística durante mis carreras de grado. Su legado fue valioso para la proyección de la presente investigación. Un reconocimiento especial adeudo a la Dra. Graciela Goldchluk, por desplegar oportunidades para mi desarrollo académico y por motivar siempre una mirada crítica frente al estado de cosas.

También agradezco a la Dra. Laura Colantoni porque me acogió con los brazos abiertos en la Universidad de Toronto (UofT, Canadá) e hizo posible que realizara una pasantía en esta universidad y que siguiera investigando con el soporte económico que me otorgara la beca del Conicet; quiero agradecerle también por permitirme poner a prueba mis materiales didácticos con alumnos de su Departamento y por invitarme a presentar los avances de mi investigación de Doctorado en una conferencia en la UofT. Mi más sincera gratitud también a la Dra. Anna Limanni de esta Universidad que valoró mi trabajo de investigación y me invitó a participar como profesora invitada en su materia de posgrado “Second Language Teaching Methods and Methodology”. Mi gratitud hacia los docentes del Departamento de Español y Portugués de esta Universidad, porque me brindaron espacios en sus aulas de español para llevar a cabo mis prácticas docentes de prueba de materiales. También quiero agradecer al Dr. Adam Spires y al Dr. Jean-Jacques Defert por sus contribuciones durante mi paso por la Universidad Saint Mary’s (SMU) (Halifax, Nueva Escocia, Canadá), y por su aliento para que concluyera mi investigación.

Dentro de mi universo privado, mi agradecimiento infinito hacia mis hijos Amalia, Juan Sebastián, Elisa y Lucía Emilia por sus esperas eternas y por sus intentos de comprender lo inentendible: que mamá está, pero no puede atenderlos, no puede jugar y necesita silencio, que mamá sigue ocupada, una y otra vez, en esta tesis que parecía interminable. Mi mayor gratitud a mi compañero de ruta, José Luis, por su

espíritu positivo, por mostrarme puertas de salida, donde yo solo veía muros; por su apoyo absoluto, su aliento constante y su paciencia. Quiero agradecer también a mis padres, José y Virginia, por acompañar mis recorridos, más allá del tiempo y de la distancia; por haber sido un apoyo fundamental durante todo el proceso de ejecución de mi doctorado, y por estar presentes incondicionalmente cada vez que los he necesitado. Un agradecimiento muy especial a mi amiga, la Dra. Florencia Buret, por sus lecturas y valiosos comentarios, y por haber representado un soporte esencial durante la extensa y última etapa de escritura y corrección de esta tesis. Finalmente, mi gratitud hacia todos aquellos que forzosamente tuvieron que comprender que no disponía de tiempo para dedicarles y compartir porque tenía que estudiar para concluir, algún día, la presente tesis de doctorado.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Marco institucional de la investigación

La presente tesis de doctorado se inició en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Literatura y ELSE” N°2358, en el cual participé en carácter de becaria doctoral, entre los años 2010 y 2013. Dicho proyecto tuvo como Investigadora Responsable (IR) a la Dra. Gloria B. Chicote y como Institución Beneficiaria a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); el mismo fue aprobado y subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación —a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT)— y tuvo lugar en el marco del Proyecto de Investigación en Áreas Estratégicas (PAE) 37155 “Desarrollo del Español Lengua Extranjera (ELE) como Industria Cultural”, del que participó un grupo de universidades nacionales de nuestro país,² entre las cuales se encuentra la UNLP. Cada uno de los proyectos de investigación concretados desde las universidades involucradas en este PAE procuró estudiar distintos aspectos de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) —tales como cuestiones relativas a los aspectos gramaticales, los estándares, el turismo cultural, la industria editorial, el cine y la literatura—, con el propósito de realizar aportes científicos al área de la enseñanza de ELSE, que se encuentra en estado de crecimiento en nuestro país.

Específicamente, el PICT “Literatura y ELSE” surgió con la finalidad de desarrollar investigaciones básicas y aplicadas, destinadas a incrementar el conocimiento teórico y metodológico de la enseñanza del ELSE. Asimismo, se propuso

² El PAE 37155 “ELSE INDUSTRIA CULTURAL” tuvo como Investigador Responsable (IR) al Dr. José Luis Moure (UBA) y como Responsable Administrativa del Proyecto (RAP) a la Dra. Andrea Menegotto (UNMdP). Los proyectos de investigación que lo integraron fueron los siguientes: PICT *Estándares para la enseñanza de ELSE* (Dir. Leonor Acuña, UBA); PICT *Literatura y ELSE* (Dir. Gloria Chicote, UNLP); PICT *Multimodalidad y ELSE* (Dir. Salvio Menéndez, UBA); PICT *Modelos Teóricos para ELSE* (Dir. Andrea Menegotto, UNMdP); PID *Turismo y Educación* (Dir. Gabriela Leighton, UNSAM. Adoptante: SECTUR); PID *ELSE Industria Editorial* (Dir. Andrea Menegotto. Adoptante: *Tinta Fresca*).

contribuir al diseño de políticas lingüísticas en el marco nacional, regional e internacional. Desde el momento en el que los textos de literatura argentina seleccionados fueron editados a través de la colección de libros “ELSE Literatura” y propuestos como material de lectura y trabajo en el aula de ELSE, se ha contribuido a validar los aspectos culturales y las variaciones lingüísticas que dichos textos encierran, tales como el voseo, frases idiomáticas, cierto vocabulario específico, algunas locuciones verbales propias de la oralidad, por mencionar algunos de los ejemplos que pueden citarse. Esta forma de validación ratifica el peso de la variedad estándar del español de nuestro país, como un español que puede ser enseñado y aprendido en el mundo. Además, los textos literarios son portadores de culturas regionales particulares ya que, en ellos, el español estándar de Argentina se conjuga y coexiste con otras variedades de la lengua que se desarrollan y se ponen en uso dentro del mismo territorio. A su vez, esta política lingüística de valoración y aceptación de la existencia de variedades del español debe ser extensiva no solo a la diversidad de acentos que conviven en Argentina, en las distintas provincias y regiones, sino también a las variedades del español que se emplean en otros países del mundo hispanohablante y cuyos usos lingüísticos están validados por las respectivas academias de la lengua. En este sentido, tener conocimiento de los distintos usos y realizaciones del sistema abstracto que constituye una lengua, en cada contexto particular de aplicación, aporta a su usuario un dominio general sobre la lengua. De acuerdo con lo dicho, el desarrollo de la competencia lingüística de un hablante implica el conocimiento de las variedades lingüísticas en las que pervive una lengua, así como las circunstancias concretas de uso de cada una de ellas.

En este sentido, la colección “ELSE Literatura” contribuye al diseño de políticas lingüísticas y educativas, puesto que hace oír otras voces distintas de la variedad estándar del español de España, difundida y presentada históricamente como la más prestigiosa.

El PICT “Literatura y ELSE” se propuso realizar la edición de un conjunto de ensayos críticos sobre el español en la Argentina,³ así como la publicación de una

³ Este conjunto de ensayos críticos se reúne en el volumen *Nuestra expresión. Lecturas sobre la identidad de la lengua de los argentinos* (Moure 2017). En esta obra, Moure reúne un corpus de textos de autores

colección de libros destinados a desarrollar las competencias comunicativa y cultural en los alumnos de ELSE, privilegiando, a su vez, la apreciación estética de los textos literarios seleccionados. La colección “ELSE Literatura” incluye textos literarios de diversos géneros y autores argentinos, acompañados, en todos los casos, de propuestas didácticas para el aula de ELSE.⁴ Junto con la Dra. Gloria B. Chicote realizamos la edición de uno de los volúmenes de esta colección en el que compilamos diez leyendas procedentes de diferentes regiones de nuestro país y planificamos actividades pensadas para el desarrollo de las cuatro destrezas: comprensión lectora y auditiva (habilidades receptivas) y producción escrita y oral (habilidades de producción). En el diseño de este tipo de actividades también se tuvieron en consideración el estudio y la puesta en práctica de aspectos lingüísticos relativos a la gramática y al léxico, así como cuestiones

que, durante el siglo XIX y los albores del siglo XX, escribieron sobre sus posturas frente a la lengua de los argentinos y las tensiones que se suscitaron en la búsqueda de legitimación de esta variedad del español, así como del reconocimiento de su calidad lingüística propia, en oposición a la variedad del español estándar de España. En la obra de Moure, cada uno de los textos compilados se acompaña de una guía de lectura que busca orientar al lector para que detecte el tema central de cada escrito.

Por otra parte, Moure consigna que durante el proceso de creación de su libro se editaron dos antologías —la de Mara Glzman y Daniela Lauría (2012) y la de Fernando Alfón (2013)—, cuyas temáticas se solapan con su trabajo de investigación, motivo por el cual buscó diferenciar su estudio y planteó una serie de guías “Para la relectura”, que encierran propuestas para el análisis de los ensayos seleccionados en el libro. En línea con estos estudios, cabe mencionar también la investigación doctoral de Juan A. Ennis (2008), en la que plantea, a su vez, las polémicas en torno al problema de la lengua que se suscitaron en Argentina desde el año 1837 hasta fines del siglo XX.

Estos debates en torno al idioma —que se encierran en los ensayos compilados en las cuatro obras descritas en esta nota al pie de página— dejan en evidencia las tensiones político-ideológicas que se esconden detrás de cada una de las discusiones sobre el idioma, suscitados en Argentina en los períodos referidos, y que digitan las políticas lingüísticas que se efectivizaron en cada momento histórico, así como demarcan los cambios evolutivos que experimentó la lengua.

⁴ La colección “ELSE Literatura” incluye los siguientes volúmenes: *La isla desierta* (Delgado y Goldchluk 2013); *Amores, caminos y fronteras. Poesías y canciones para aprender español* (Rogers y Príncipi 2013); *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014); *Fragmentos de un viaje extraño. Una excursión a los indios ranqueles, de Lucio V. Mansilla* (De Olmos 2014); *Viajes urbanos* (Merbilhaá y Espósito 2014); *Literatura y reflexión lingüística* (Piatti 2014); *Intensa brevedad. Microrrelatos y ELSE* (Chiani y Príncipi 2016).

referidas al análisis del discurso, tales como el tratamiento de distintos géneros discursivos y la reflexión sobre el registro, a través del análisis de expresiones formales e informales en locuciones propias del ámbito de la oralidad o de la escritura. Este libro, destinado a alumnos con un nivel de lengua B2, fue pensado siguiendo los criterios planteados por los enfoques comunicativo, por tareas y orientado a la acción, trabajados de forma integrada y complementaria. En este sentido, el libro representa un avance preliminar de la perspectiva teórico-metodológica que se desarrolla en la presente investigación.

Asimismo, durante el período de dos años (2013-2015), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) me otorgó una Beca Interna de Posgrado Tipo II para que continuara mi investigación y concretara la redacción de la presente tesis doctoral.

Por último, cabe señalar que, desde mediados del año 2014, mi investigación prosiguió hasta su finalización en Canadá; donde inicialmente y durante un período de seis meses —en el marco de la Beca que me fuera otorgada por el CONICET—, realicé una pasantía en el exterior, en la Universidad de Toronto (UofT) (Ontario, Canadá); institución académica en la que algunas propuestas didácticas que se presentan en esta investigación fueron planteadas para ser probadas con grupos de alumnos de tres niveles de español. En esta Universidad, también di una charla en la que presenté los avances de mi investigación a colegas del Departamento de español y portugués, con quienes pude intercambiar opiniones y puntos de vista. Además, en 2015, fui invitada por la Dra. Anna Limanni —entonces a cargo de la materia de postgrado *Second Language Teaching Methods and Methodology* de la UofT— a participar de dicha asignatura en carácter de profesora invitada. En esta oportunidad, también presenté algunos avances de mi investigación tales como: los enfoques de enseñanza y aprendizaje que la sustentan y, también, ejemplifiqué con algunas formas posibles de abordaje de los textos literarios, a través una selección de propuestas didácticas, con el fin de guiar a los alumnos de esta materia para que realizaran el diseño práctico de actividades para alumnos de ELSE, a partir de textos literarios breves.

Por otra parte, durante el ciclo lectivo 2015-2016, parte de las actividades diseñadas para niños fueron probadas en el marco institucional del curso de español que dicté en Burlington (Ontario, Canadá) para el *Elementary International Languages*

Programming, financiado por el Halton District School Board (HLSB) de la provincia de Ontario, Canadá.

Asimismo, desde el año 2016 hasta el presente, varias tareas han sido puestas a prueba con alumnos que toman clases particulares de español conmigo. Además, a partir de mediados del año 2018, he tenido la posibilidad de proseguir trabajando con alumnos de español de la Universidad Saint Mary's (SMU) (Halifax, Nueva Escocia, Canadá), donde actualmente estoy dictando clases.

Finalmente, cabe mencionar que distintos avances de la presente investigación fueron presentados en encuentros académicos nacionales e internacionales, que tuvieron lugar en Argentina y en Canadá, y, en algunos casos, estos trabajos fueron publicados con posterioridad a dicha presentación (Natoli 2010; Piatti y Natoli 2011; Natoli 2012; Chicote y Natoli 2014; Natoli 2016b; Natoli 2018).

I.2. Literatura y ELSE como área de vacancia en Argentina

La presente tesis es un estudio en torno a la búsqueda de caminos pedagógicos para el empleo de la literatura en la enseñanza del español lengua segunda y extranjera (ELSE), desde los niveles iniciales de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Dado el marco de trabajo en el que se inicia y encuadra esta investigación, dentro del PICT “Literatura y ELSE” —cuyo desarrollo dejó en evidencia el área de vacancia que representa la existencia exigua de materiales didácticos que abordan la literatura y la cultura argentinas en el marco de la enseñanza de ELSE—, así como ante la falta de recursos para la enseñanza del español que se nutran de literatura hispanoamericana y que planteen actividades en conformidad con los enfoques que desarrollamos en esta investigación, nuestras propuestas didácticas parten de textos literarios argentinos a partir de los cuales hemos diseñado todas las tareas de trabajo. En síntesis, en la presente tesis pretendemos dejar en evidencia, en principio, que existe una escasez de materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELSE que den cuenta de las variedades lingüísticas y culturales argentinas, así como que incluyan textos literarios de escritores argentinos, lo cual consideramos que representa un área de vacancia que es necesario cubrir a través de la planificación didáctica de propuestas que estén elaboradas a partir

de los enfoques de enseñanza-aprendizaje contemporáneos más actualizados. Estos enfoques —como veremos en detalle a continuación— han sido aplicados a la enseñanza de ELSE, a través de hacer foco en distinto tipo de recursos con fines pragmáticos, en línea con la búsqueda del desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa. Además, estos enfoques se han centrado en los contenidos gramaticales y en los usos de la lengua presentes en materiales cotidianos (como diálogos, artículos periodísticos, informes, publicidades, anuncios, carteles, recortes de diario, entre otros), y se han relegado otros productos culturales como los textos literarios.

De esta manera, no se han dado las condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa con una mirada holística, que integre en mayor medida los contenidos culturales presentes en otros materiales auténticos, como los representados en los textos literarios, ni tampoco se han dado las condiciones para viabilizar un desarrollo más profundo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) (Byram 1997). El objetivo de una educación intercultural, a través del desarrollo de la CCI, es lograr el éxito en la comunicación en los contextos de encuentros interculturales, para lograr el entendimiento real entre las personas de diversos orígenes, la mayor autoconciencia de la cultura propia de los interactuantes en el marco de la interacción verbal —que permite la suspensión temporaria de los juicios de valor (o prejuicios) hacia los demás—, la tolerancia y el respeto hacia la otredad que representan las personas de culturas distintas de la propia —ya sean inmigrantes o personas de diferentes sectores socioculturales que habitan en el mismo país o comunidad—, y la consecuente integración social en las sociedades multiculturales modernas, signadas por los crecientes flujos migratorios y los constantes choques de culturas. En este sentido, otro de nuestros objetivos es dejar en evidencia que los textos literarios representan materiales que, correctamente explotados a través de actividades específicas, pueden servir para la formación de mediadores interculturales y hacer viable la educación intercultural crítica (Byram 1997).

En este estudio, nos servimos de los materiales literarios desde una perspectiva práctica y utilitaria, funcional a la enseñanza de ELSE y tendiente a la formación de estudiantes que devengan mediadores interculturales (Byram 2008). En nuestras propuestas de trabajo con literatura, se plantean tareas que cubren en análisis de distintos aspectos de los textos, tanto de diferentes aspectos lingüísticos, vinculados a

la gramática, el discurso y el léxico, así como aspectos literarios y culturales, que son parte constitutiva de la literatura misma.

En la formulación de áreas de vacancia relacionadas con el desarrollo de ELSE, la literatura ha sido señalada como uno de los espacios más productivos y menos analizados. Como señala Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (2009: 140):

Podemos decir que el texto literario no encontró, todavía, su espacio en las clases de lengua extranjera. La cuestión del uso del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de la contribución efectiva de los estudios de la lingüística aplicada, sigue dando origen a equívocos y controversias en los más distintos niveles de enseñanza, constituyéndose en un problema hasta ahora no enteramente solucionado.

La investigación realizada hasta el momento sobre la enseñanza de ELSE y, en particular, sobre la función de la literatura en este ámbito de aprendizaje es escasa en comparación con los estudios sobre el tema desarrollados en otras lenguas. Por esta razón, consideramos que todo aporte al área es de suma importancia para lograr establecer criterios de selección de textos literarios para el aula de ELSE, además de la proyección un enfoque de trabajo con este tipo de textos y el desarrollo de medios de análisis de éstos, destinados al aula de español; así como de técnicas y estrategias propias a la didáctica del español en su amplio espectro de variedades.

Nos encontramos en un momento de desarrollo académico en el que la utilización de textos literarios en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras está siendo valorada desde una perspectiva renovada, ya que se emplea a través de actividades que privilegian un enfoque de trabajo comunicativo (Albaladejo García, 2004 & 2007; Martínez Sallés, 1999) planteado a partir del diseño de tareas y orientado hacia la acción. Sin embargo, dada la escasez de material en español elaborado conforme a este tipo de proyección, es necesario investigar con profundidad los posibles usos y aplicaciones de la literatura en el aula de español, así como establecer criterios de selección de obras literarias acordes al nivel de lengua, procedencia y edades de los alumnos, y elaborar material didáctico apropiado para lograr una óptima explotación de los textos y para alcanzar los objetivos didácticos previstos.

Por otra parte, también nos proponemos demostrar que, de acuerdo con los materiales didácticos vigentes y a pesar de algunas formulaciones teóricas a favor de la inclusión de los textos literarios desde los niveles iniciales de enseñanza de la lengua, la literatura en general no se incluye desde el comienzo del camino de aprendizaje del

español, sino que queda postergado como un saber cultural reservado que puede ser asequible para los alumnos recién en los niveles intermedios altos y avanzados de conocimiento de esta lengua.

En este sentido, otro de los objetivos que buscamos evidenciar a través de la presente investigación es que los textos literarios son sumamente rentables en diferentes aspectos a la hora de enseñar ELSE desde los niveles iniciales del proceso de aprendizaje de la lengua y que este objetivo se puede lograr a través de las tareas diseñadas para explotar estos textos.

Consideramos que existe mucho camino por recorrer en el área de la enseñanza de ELSE y en la detección de las potencialidades de la literatura como recurso para tener en cuenta en la clase de español. Es preciso encontrar recursos generales de selección, abordaje, trabajo y ejercitación con textos literarios en español y, en particular, con textos de literatura argentina. Los fundamentos teóricos referidos a la inclusión de la literatura en la clase de ELSE, la delimitación de enfoques de análisis y la presentación de potenciales materiales didácticos contribuirán al desarrollo de la disciplina y, asimismo, serán de utilidad para la transferencia docente.

1.2.1. Objetivos e hipótesis de investigación

Los objetivos generales de nuestra investigación son, en primer lugar, conocer, describir y evaluar los presupuestos teóricos y metodológicos de los usos de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollados hasta el momento.

En segundo lugar, nos proponemos establecer la función que posee la literatura en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras y las posibilidades que brinda a estudiantes y docentes.

Finalmente, proyectamos evaluar de qué manera pueden ser utilizados los textos literarios en la enseñanza del español a partir de los niveles iniciales de conocimiento de nuestra lengua hasta los estadios más avanzados de competencia lingüística en español.

Planteados ya los objetivos generales, pasamos a enunciar los objetivos específicos de nuestra investigación: en primer lugar, proyectamos definir la funcionalidad de la utilización de textos literarios en la enseñanza de nuestra lengua y

cultura, la cual justificaremos a partir de los ejemplos que presentamos en las tareas con literatura que partirán de una selección de textos de literatura argentina.

En segundo lugar, vinculado al objetivo anterior, proyectamos establecer criterios de selección de textos literarios acordes con el nivel de competencia lingüística y cultural de los alumnos a los que está dedicado el material, considerando las edades y la procedencia de los lectores a los que iría destinada cada selección de obras, y la división en seis niveles establecida por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)* (2002): A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

En tercer lugar, tenemos el propósito de elaborar ejemplos de actividades utilizando textos literarios de autores argentinos que reúnan diferentes géneros bajo el supuesto de ser empleados en clases de ELSE. Para ello nos proponemos, por un lado, programar los lineamientos generales de toda planificación didáctica para el aula de ELSE cuyo eje nodal sea un texto literario. Dicha planificación contemplará el diseño de actividades didácticas para abordar la lectura y el trabajo con los textos literarios. Por otro lado, proyectamos definir un plan particular de actividades didácticas destinado a alumnos de diferentes edades, procedencias y niveles de conocimiento de la lengua.

Nuestro objetivo final, es poner a prueba algunas de las actividades diseñadas para este estudio, sobre la selección de textos literarios escogidos, a través del trabajo empírico con alumnos extranjeros de diferentes niveles de lengua, edades y procedencias. Sin embargo, consideramos que una profundización en este último objetivo daría paso a un nuevo desarrollo investigativo que se originaría a partir del presente estudio. En este sentido, decidimos de antemano dejar de lado, en esta etapa de la investigación, un estudio de campo exhaustivo en el que se podrían poner a prueba todos los materiales didácticos diseñados con diferentes grupos humanos. No descartamos que un estudio de este tipo pueda ser llevado a cabo con posterioridad a esta investigación inicial, pero, por motivos de la gran envergadura que este estudio de campo implicaría, queda descartado por el momento. Consideramos que un estudio de este tipo serviría, por ejemplo, para la detección de las potencialidades de una determinada propuesta didáctica para grupos humanos de determinado origen, nivel sociocultural, edad, estudios alcanzados, entre otras variables a considerar, y que podría compararse la misma propuesta aplicada a otro grupo humano. Como hemos

mencionado, en la presente tesis, nos circunscribiremos a realizar un estudio de casos, de corte cualitativo, para reflexionar sobre los resultados parciales de las prácticas docentes particulares realizadas y sobre la funcionalidad de algunas de las tareas pautadas para la concreción de los objetivos didácticos pensados para cada actividad. Las propuestas pedagógicas piloto serán puestas a prueba con alumnos de grado de la UNLP, de la UofT (Ontario, Canadá), del “Elementary International Languages Programming” del HDSB (Ontario, Canadá) y con alumnos de español de SMU (Halifax, Nueva Escocia, Canadá), que aprenden español en estos marcos institucionales, así como con nuestros alumnos que estudian español lengua extranjera (ELE) en el ámbito privado.

Por otra parte, a partir de la creación de propuestas pedagógicas que parten de textos literarios para la enseñanza de ELSE que llevamos a cabo en el presente trabajo, apelamos a los criterios de la lingüística aplicada con el propósito de encontrar caminos prácticos reales y efectivos para poner en marcha el repertorio de recursos y miradas sobre la enseñanza de lenguas segundas (L2) y extranjeras (LE) que ofrecen las teorías y enfoques de enseñanza-aprendizaje contemporáneos que seguimos. En este sentido, pretendemos mostrar, a partir de las propuestas que diseñamos, caminos posibles a través de los cuales se pueden llevar a la práctica los lineamientos teóricos a los que adherimos. Consideramos, además, que la presente investigación representa un aporte para docentes e investigadores ya que en ella reunimos y conjugamos —y llevamos a la práctica a través de las tareas diseñadas—, una serie de enfoques teóricos que dan soporte a las corrientes actuales de enseñanza de lenguas, así como los lineamientos de los enfoques interculturales, y también los aportes significativos de la teoría literaria aplicados a la enseñanza de la literatura.

Por otra parte, en línea con el postulado de flexibilización de las tareas, con el concepto de adaptación a cada grupo humano y con la concepción del docente como un mediador entre los actores que conforman cada curso de ELSE, consideramos que los resultados alcanzados a través de los estudios de campo nunca podrán ser generalizables en un ciento por ciento, ya que siempre habrá variables que determinarán que cada grupo humano que conforma un curso de lengua sea único e irrepetible y que, por lo tanto, requiera de un compromiso activo del docente en cuanto a la posibilidad de adaptación de las propuestas pedagógicas pautadas y a la búsqueda de recursos complementarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para

los alumnos y pueda llevarse a cabo con éxito, a través de despertar la motivación de los estudiantes y de lograr que se involucren en su proceso de aprendizaje de manera activa y voluntaria.

El planteo de estos objetivos nos ha permitido formular las siguientes hipótesis:

En primer lugar, mantenemos que la literatura ha sido escasamente tenida en cuenta en los materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELSE y que las apelaciones efectivamente realizadas a materiales literarios son desarrolladas en los niveles intermedios avanzados y superiores de la enseñanza del ELSE, pero no en los niveles iniciales de aprendizaje.

En segundo lugar, sostenemos que los textos literarios que son producto de la cultura argentina rara vez han tenido inclusión en los materiales de enseñanza de ELSE vigentes en el mercado editorial contemporáneo de difusión masiva.

Para probar estas hipótesis, se realizará un análisis de manuales de enseñanza de español de distintas editoriales. Se estudiará la frecuencia con la que aparecen las remisiones a autores y textos literarios en estos libros y la funcionalidad de los ejercicios que se plantean con ellos en el marco de las unidades de trabajo. A su vez, se analizará el posicionamiento central, periférico, complementario o integrado que estos textos o remisiones culturales relativas a escritores y sus obras cumplen en el marco de las unidades didácticas de los manuales de enseñanza de ELSE.

En tercera instancia, consideramos que la literatura debe ser incluida en las clases de lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE) como recurso que favorece el aprendizaje de una lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (CC).

En cuarto lugar, sostenemos que la literatura puede ser incluida desde los niveles iniciales de conocimiento de la lengua.

En quinto lugar, creemos que el mismo texto literario puede ser empleado con alumnos de distintos niveles de aprendizaje, ya que la dificultad radica más en la tarea que en el texto.

En sexta instancia, afirmamos que la literatura debe ser tomada en el aula de LE/L2 para la explotación de múltiples aspectos ya que es funcional al aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Es decir, puede ser tomada como creación artística y objeto estético de disfrute, pero también como un objeto con valor instrumental. En este último sentido, la literatura puede tomarse como una puerta de acceso a la cultura meta, como una fuente de recursos y usos lingüísticos y discursivos que pueden trabajarse en la

clase de L2/LE y, de esta forma, puede emplearse como fuente de ejemplos gramaticales, de frases idiomáticas y modismos, de vocabulario, de ejemplos de usos y registros (formal e informal) de la lengua, como fuente de géneros discursivos, y como recurso para fomentar la educación plurilingüe e intercultural. Además, la literatura es funcional al aprendizaje de ELSE porque puede ser empleada como fuente de discurso metafórico que favorece el desarrollo de la competencia metafórica; competencia útil para desplegar estrategias de producción de lenguaje metafórico, así como para la comprensión de metáforas de la vida cotidiana que pertenecen a cada contexto cultural particular.

En séptimo lugar, sostenemos que la literatura puede favorecer el desarrollo de la CCI (Byram 2009) en los alumnos, para que devengan mediadores interculturales que ayuden a conformar sociedades en las que prime el respeto, la tolerancia, la aceptación por el otro y la armonía, dentro de los contextos de diversidad en los que conviven distintas culturas, y que se pueda establecer la interacción pacífica entre las personas en el marco de estos encuentros interculturales, para así lograr el éxito en la comunicación.

Intentaremos comprobar estas hipótesis a través del diseño y planteo de actividades didácticas tendientes al desarrollo de estos aspectos que queremos demostrar. En este sentido, las tareas propuestas auspiciarán de ejecuciones prácticas posibles de los postulados teóricos propuestos, e irán acompañadas de una justificación que explicará, en todos los casos, el sentido de cada propuesta pedagógica, sus objetivos, su estructura, los aspectos que se propone desarrollar, y cómo se logran desarrollar, a través de las tareas formuladas, las cuestiones planteadas en las hipótesis arriba enunciadas. Es nuestra intención mostrar cómo indagando en los textos literarios mismos, por medio de tareas específicas, es posible hallar caminos posibles para abordar estos textos en la clase de ELSE con el fin de explotar determinados contenidos y de alcanzar objetivos concretos. En este sentido, nos proponemos demostrar a partir de las tareas planteadas que es posible emplear textos literarios desde los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje de ELSE, que es factible utilizarlos con alumnos de todas las edades, que la literatura favorece el aprendizaje de la lengua y la cultura meta porque ofrece usos reales y auténticos de la misma, así como encierra las riquezas culturales que nutren cada cultura a la que pertenecen estos textos, que es posible plantear propuestas que apunten a la fruición estética de los textos así como a servirse

de estos de manera utilitaria, para explotar distintos aspectos vinculados al conocimiento de la lengua y la cultura, así como al desarrollo de las diferentes competencias.

1.2.2. Desarrollo de la investigación por capítulos

En este capítulo I que enunciamos a modo de introducción, queda definido el marco institucional en el que se desarrolló nuestra investigación de doctorado, así como el área de vacancia a cubrir que representa la carencia de materiales didácticos que hagan foco en textos literarios argentinos para ser empleados como recursos para el aprendizaje holístico de ELSE, que cubra el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática, sociocultural, comunicativa e intercultural, y que entrene al alumno no solo como un hablante competente de la lengua, que comprenda las reglas de uso de esta, que desarrolle estrategias pragmáticas de comunicación, que entienda el funcionamiento de la lengua en su contexto sociocultural de uso, y que sea capaz de interpretar sus productos culturales, sino que también lo entrene como un mediador intercultural. Este tipo de mediador debe ser capaz de intervenir exitosamente en situaciones de encuentros interculturales y debe ser lo suficientemente competente como para lograr entablar exitosamente una comunicación a través de la comprensión, la tolerancia, el respeto hacia el otro; así como debe fomentar y viabilizar la integración social. En este primer capítulo dejamos planteados tanto los objetivos de nuestra investigación como las hipótesis que pretendemos demostrar con nuestro trabajo y delineamos sucintamente la metodología de trabajo sobre la que nos explayaremos en detalle más adelante, en el capítulo IV.

En el capítulo II que se desarrolla a continuación, brindamos algunas reflexiones sobre la teoría del lenguaje que adoptamos en esta investigación, siguiendo los parámetros pautados por el concepto de “política lingüística” que conecta la lengua, la historia y la política, y las interpreta en función de su relación de interdependencia, por lo que se signan las evoluciones de las lenguas y sus cambios como un producto de las decisiones glotopolíticas tomadas desde los centros de poder por sobre los espacios ubicados en la periferia, con los que entran en tensión. A su vez, en este capítulo trazamos un recorrido centrado en la importancia y en el lugar de importancia que ocupa el español hoy en día en el mundo, en América y en la región (Mercosur), el cual brinda

datos que ayudan a hacer una puesta en valor del español como una lengua que es preciso enseñar a través de la valorización de las diferentes variedades y producciones culturales en las que esta lengua vive. Para ello, consideramos necesario generar las condiciones apropiadas para que se desarrolle la investigación a tales fines, así como la producción de materiales didácticos que cubran esta demanda del mercado y que den cuenta del amplio espectro de variedades que presenta nuestra lengua, para dar lugar a más voces en el concierto que ofrece esta lengua, con el fin de evitar la monopolización del mercado de parte de los organismos educativos y de las editoriales con mayores recursos económicos y que, en tanto que tales, cuentan con mayor apoyo político para la difusión de algunas variedades del español por sobre otras.

En el capítulo III, planteamos el estado de la cuestión: las perspectivas teóricas y metodológicas que han sido desarrolladas hasta el momento sobre nuestro tema de investigación. Es un capítulo en el que damos cuenta de los enfoques contemporáneos más actualizados sobre la enseñanza de lenguas en general, los cuales guían nuestra postura teórica sobre esta disciplina, signada por los enfoques comunicativo, por tareas y centrado en la acción. Dichas aproximaciones teóricas muestran direcciones hacia las cuales se pueden orientar los diseños de tareas para la enseñanza de ELSE. De ninguna manera se proponen estos enfoques como métodos de enseñanza, ya que las corrientes actuales dan por tierra con la idea estanca de seguir a rajatabla una metodología previamente pautada a la que se considere factible de ser aplicable, de manera uniforme, a todo grupo de estudiantes. Las corrientes modernas contemporáneas de enseñanza-aprendizaje dan valor a la posibilidad de flexibilizar las consignas pautadas en las tareas. En este sentido, son posibles de ser adaptadas a los diferentes grupos humanos, de acuerdo con una amplia multiplicidad de variables (de edad, procedencia, intereses, afinidades, cultura, educación, nivel sociocultural, entre otras) que configuran a cada conjunto de estudiantes como único e irrepetible y con necesidades particulares y propias. En síntesis, en este capítulo III, se deslindan los lineamientos de cada enfoque arriba mencionado y se destacan las características particulares de los mismos, haciendo especial énfasis en los recursos que son funcionales a nuestra investigación. Posteriormente, se presenta el desarrollo investigativo referido a los procesos de adquisición del lenguaje y de lenguas segundas y extranjeras con el fin de comprender cómo operan estos desarrollos para contar con herramientas que guíen nuestro diseño de propuestas pedagógicas. Por este motivo, se revisan conceptos significativos en

torno a la adquisición del lenguaje que son clave para nuestro estudio. En el tercer apartado de este capítulo, se presentan posturas teóricas que plantean el vínculo estrecho entre la lengua, la cultura y la literatura y que destacan la importancia de considerar los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia intercultural. En el cuarto apartado del capítulo III, se consigna la relación entre la didáctica de la literatura y la teoría literaria a través de un recorrido histórico que presenta las condiciones de surgimiento de la Didáctica de la literatura como disciplina, en el que se justifica su pertinencia para la enseñanza de ELSE. A su vez, se destacan los aportes de la Teoría de la recepción como contribuciones significativas de la teoría literaria a la Didáctica de la literatura. Finalmente, el capítulo se cierra con un desarrollo sobre la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas segundas (L2) y extranjeras (LE) en el que se presenta cómo han sido tomados los textos literarios en la enseñanza de lenguas en general, se plantea el concepto de competencia lectora y los estudios referidos a las estrategias de lectura. Por otra parte, se analizan algunas cuestiones generales sobre el análisis de los textos literarios y sobre las propuestas pedagógicas en la enseñanza en general de lenguas segundas y extranjeras.

Consideramos que el capítulo IV constituye un aporte original de la presente tesis de doctorado dado que plantea la integración de teorías de diferente procedencia disciplinaria, aplicadas al estudio de los textos literarios en el aula de ELSE. En este capítulo, se consigna la metodología seguida y el plan desarrollado, y se plantean los fundamentos teóricos que guían la investigación donde se afirma la importancia de incluir textos literarios en la enseñanza de ELSE en el marco de los contextos sociales contemporáneos. Se comentan a su vez los desafíos que representa la inclusión de los textos literarios en la enseñanza de lenguas, por las complejidades intrínsecas de este tipo de textos, y también se jerarquizan los beneficios de la inclusión de estos materiales auténticos para la enseñanza de las lenguas. Por otra parte, se plantean criterios para la selección de los textos literarios, con el fin de sortear las dificultades que este tipo de textos pudieran presentar a los estudiantes y se analizan los lugares que pueden ocupar los textos literarios en el marco de una propuesta didáctica. Se dedica un apartado al estudio de la presencia o ausencia de textos literarios en una selección significativa de manuales contemporáneos de enseñanza de ELSE para analizar la ubicación de estos en el marco de las unidades de trabajo, y para reflexionar sobre el lugar que ocupan y

la importancia que realmente representan en los libros de enseñanza de ELSE, o directamente para hacer comentarios sobre su omisión en estos materiales didácticos consultados. Además, se plantea un estudio de los tipos de actividades que se pueden desarrollar para llevar a cabo una tarea que parta de la lectura y del análisis de un texto literario, y también se presentan las características que estas tareas deben cumplir para ser significativas para el alumno y para contribuir al desarrollo de sus competencias de forma integral. En línea con lo planteado, se marcan los pasos intermedios en los que se divide una tarea, con actividades de prelectura, actividades para realizar durante la lectura, actividades de poslectura y tarea/s final/es; apuntando en todo este despliegue de microtareas a la ejecución de un desarrollo holístico del proceso de aprendizaje que vincule entre sí los contenidos de las actividades que se presentan en el marco de una unidad de trabajo, bajo la rúbrica de la necesidad de unos contenidos previos con los siguientes. Asimismo, se problematiza la manera en la que deben emplearse los textos literarios en la enseñanza de ELSE en el sentido de si la literatura debe tomarse como un medio para alcanzar otros fines —como el aprendizaje de una lengua— o si debe tomarse como un fin en sí mismo —centrado en el goce estético y la interpretación de los textos—. Un último apartado, desarrolla brevemente la importancia de sumar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula de ELSE con el fin de actualizar y dinamizar los recursos para la enseñanza de la lengua de acuerdo con las necesidades de los grupos de estudiantes contemporáneos que manejan los discursos digitales como herramientas de la vida cotidiana.

En el capítulo V, presentamos nuestro mayor aporte a esta investigación, ya que en él planteamos nuestra contribución creativa a través de la presentación de propuestas didácticas diseñadas a partir de textos literarios de autores argentinos, a través de las cuales llevamos a la práctica los postulados teóricos desarrollados en el capítulo IV. Se propone una tipología de tareas destinadas a alumnos de dos grupos etarios generales —niños, por un lado, y jóvenes y adultos, por el otro— y se presentan propuestas que cubren los distintos niveles de enseñanza del español, desde los niveles iniciales hasta los niveles más avanzados. En algunos casos, se demuestra cómo a partir de la flexibilización de una tarea —a través de realizar una selección del texto literario elegido y por medio de una simplificación de la propuesta de trabajo pautada— esta, a pesar de haber sido concebida para un nivel avanzado de español, puede ser puesta en práctica con alumnos de un nivel inicial.

Un criterio de selección temático y un afán de cubrir un amplio espectro de géneros literarios nos llevó a agrupar —dentro de este capítulo V— textos de diferentes escritores argentinos entre los que encontramos a Oliverio Girondo, Julio Cortázar, Laura Alcoba, Norah Lange, Silvina Ocampo, Adolfo Bioy Casares, Adela Basch. También proponemos trabajos con textos tradicionales anónimos, como lo son algunas leyendas y rondas y canciones infantiles populares, y otras letras de canciones para niños contemporáneas compuestas por Magdalena Fleitas, el grupo Pim Pau, y Miguel Abuelo (letra de la canción adaptada por Lucho Milocco).

Finalmente, en el capítulo VI se plantean las conclusiones de esta investigación y en se reservan unas páginas finales para presentar un apéndice en el que aparecen algunos textos complementarios que se citan en las propuestas didácticas. Como cierre de esta tesis, se enuncian las referencias bibliográficas en el último apartado, en el que se divide la bibliografía crítica de las obras literarias seleccionadas.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

II. REFLEXIONES PRELIMINARES

II.1. Introducción

En este capítulo nos proponemos reflexionar sobre algunas cuestiones generales que encuadran nuestra investigación en una línea de pensamiento crítico que considera que los cambios en las lenguas y la determinación de las normativas que las rigen son consecuencia de medidas que se perfilan sobre la toma de decisiones políticas con fines específicos y que revelan una trama de contextos de ostentación de poder y de escenarios de sometimiento sociocultural que opera detrás de cada cambio y fijación de normas. En las siguientes reflexiones preliminares se comenta la teoría del lenguaje que adoptamos en este estudio, centrada en el concepto de “glotopolítica” y de las conexiones interdependientes entre lengua, historia y política (Del Valle 2015; Varela 2008, 2014).

A su vez, en este capítulo se plantea un recorrido sobre el posicionamiento del español en el mundo, en América y en la región (Mercosur), a través del cual nos proponemos dejar en evidencia la importancia de la difusión de esta lengua a través de generar recursos para su enseñanza, ya que existe un mercado ávido de desarrollo y una demanda en crecimiento para la aprehensión del español como lengua en expansión hacia el futuro. Este proceso de propagación que está experimentando el español nos otorga otro argumento más para justificar la importancia de nuestra presente investigación, con el fin de cubrir esta área de vacancia, en nuestra región, que representa la escasez de materiales didácticos diseñados en conformidad con los lineamientos de estudio que planteamos en esta tesis de doctorado y centrados, además, en la difusión de la literatura y la cultura argentinas.

II.2. La teoría del lenguaje adoptada

En esta sección preliminar, nos proponemos presentar las líneas de análisis que determinan la teoría del lenguaje adoptada en esta investigación y que guían nuestra postura sobre la importancia de hacer valer las distintas variedades del español que existen en el mundo —entre las cuales encuentran un lugar las variedades de esta lengua que se hablan en Argentina—, con el propósito de que el panorama lingüístico del español accesible para todos sea heterogéneo y representativo, y que, en este sentido, permita evidenciar las culturas particulares de cada región en la que se habla una

variedad dada del español. Por este motivo, es importante reflexionar sobre los mecanismos que operan en las redes de poder para determinar qué variedades lingüísticas priman sobre otras, así como dejar en evidencia que algunas subjetividades (entendidas como “voluntades humanas”) —posicionadas desde los diferentes espacios de poder— son las que rigen —siguiendo su designio, que puede estar condicionado por factores económicos y políticos— los distintos cambios en las lenguas y en sus normativas, determinando y condicionando, de este modo, algunas variaciones y transformaciones lingüísticas que las lenguas sufren a lo largo de la historia.

Este panorama teórico hecha luz sobre las tensiones existentes entre las distintas variedades del español que conviven en el mundo y permiten interpretar las políticas lingüísticas que sopesan las diferentes variedades de esta lengua y que privilegian unas en lugar de otras; de la misma manera que —a nivel mundial y en términos de peso político— se priorizan unas lenguas por sobre otras.

Por estos motivos, consideramos que la presente investigación, centrada en la enseñanza de ELSE y posicionada desde el campo cultural argentino, si bien apela a la puesta de relieve de formas generales de abordaje de textos literarios —que incluso pueden aplicarse al empleo de literatura para la enseñanza de otras lenguas—, hace foco en textos que implican la lengua y la cultura de los argentinos y, en este sentido, esta investigación se posiciona en apoyo de las políticas lingüísticas que sustentan las variedades del español que se hablan en Argentina como válidas y auténticas y como portadoras de culturas particulares de gran valor.

II.2.1. Políticas lingüísticas (glotopolíticas): la conexión entre lengua, historia y política

Las corrientes contextualistas del lenguaje, desarrolladas a partir de los años 50 y 60 del siglo XX, comenzaron a poner el foco en la variación lingüística, entendida como “el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico” (Centro Virtual Cervantes / CVC 2019); de esta manera, dieron lugar al surgimiento de la sociolingüística como nueva disciplina de estudio. La consideración del contexto sociocultural e histórico de emisión de los discursos ha dado lugar, recientemente, a investigaciones que giran en torno al concepto de “política lingüística”, concebido por Lía Varela en los siguientes términos:

como una disciplina que combina el análisis de situaciones sociolingüísticas en espacios definidos políticamente, el desarrollo de un cuerpo teórico descriptivo-explicativo capaz de poner en evidencia las fuerzas que actúan en las situaciones bajo estudio, y una dimensión pragmática, la propuesta de líneas de acción (es la política lingüística propiamente dicha) que se desprende de los pasos anteriores (2008: 1).

En términos más explicativos, Varela entiende a una “política lingüística” como:

un rumbo general adoptado por un colectivo (en este caso, un Estado nacional; puede ser también una provincia, un grupo étnico, una institución educativa, una familia), un horizonte o ideal que señala el lenguaje y su/s lengua/s: qué idioma/s hablarán (proscribirán, enseñarán) quiénes, a quiénes, en qué circunstancias; qué forma de esas lenguas, qué jerarquía entre ellas.

Hablaré de *la* política lingüística para referirme a la actividad (“hacer política”) que despliega un grupo en busca de espacios de realización para un proyecto que tiene que ver con el lenguaje y enfrenta proyectos alternativos: garantizar igualdad de oportunidades en la adquisición de ciertas lenguas o variedades consideradas prestigiosas, o el derecho a ampliar los ámbitos de uso de idiomas que, como sus hablantes, quedaron arrinconados por el avance de otros más poderosos. Las políticas lingüísticas, por su parte, en tanto que procesos concretos, se asimilarán a las políticas públicas: un conjunto de medidas, acciones, dispositivos institucionales, implementados bajo la responsabilidad de una autoridad pública con el objetivo de modificar cierto estado de cosas. En este punto, advierto que rara vez las políticas lingüísticas son *exclusivamente* lingüísticas: a veces pueden involucrar al ámbito educativo (se tratará entonces de una política lingüístico-educativa) o estar sujetas a decisiones en materia de Relaciones Exteriores (en el caso de una política de difusión del español en terceros países), por citar algunos ejemplos (2014:1. Las cursivas son del original).

La teoría actual del lenguaje exige reflexionar metalingüísticamente sobre la estrecha conexión existente entre la lengua y la política del momento histórico que se esté estudiando, ya sea un discurso presente o pasado. Esta concepción glotopolítica de los cambios lingüísticos —que desarrollaremos más adelante— determina una evolución de los estudios de la sociolingüística moderna, que han pasado de efectuar un análisis netamente descriptivo —que daba cuenta del desarrollo de las lenguas explicándolo como un proceso similar a los cambios biológicos que sufren los seres vivos—, a adoptar una postura crítica sobre dichos cambios que sufren las lenguas a lo largo del tiempo. En este sentido, las mutaciones del lenguaje ya no pueden explicarse como una mera evolución natural (orgánica) o mecánica de las lenguas. La nueva teoría del lenguaje, que se nutre de los aportes de la sociolingüística —en tanto que disciplina

crítica—, da un lugar central al metalenguaje —es decir, al análisis de la ideología que subyace a los discursos sobre lenguaje— y, de esta forma, busca develar la red de poder que sustenta tanto la preeminencia de una variedad lingüística específica, como también las normas gramaticales que se aceptan, así como los cambios de estas normas que se acreditan desde los centros de poder, entre otras decisiones políticas que se toman sobre una lengua determinada. Esta nueva teoría contempla también las contribuciones de un enfoque interdisciplinario para el abordaje de los estudios del lenguaje y define una nueva mirada sobre el análisis de la evolución histórica de las lenguas y los cambios metalingüísticos a lo largo del tiempo. Actualmente, los estudios contextuales del lenguaje han sido abordados desde diferentes disciplinas tales como la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la antropología lingüística y la glotopolítica. Estas disciplinas —tal como Elvira Narvaja de Arnoux señala—:

coinciden al adoptar una visión fundamentalmente contextual del lenguaje: el fenómeno lingüístico se constituye como tal en un contexto que, según los intereses y la aproximación del observador, puede ser definido en términos que abrazan en mayor o menor medida lo social, lo cultural o lo político (2010: 2).

Una mirada glotopolítica del español busca analizar los orígenes y desarrollos metalingüísticos de esta lengua y explicar sus cambios teniendo en cuenta los factores políticos e históricos que han operado en cada contexto social en el que ha cobrado vida la lengua. En términos de Arnoux (2010), los discursos glotopolíticos son representaciones del lenguaje en contextos políticamente relevantes.

Siguiendo a José Del Valle (2015), si tomamos al español como un artefacto político construido discursivamente y, en tanto que tal, admitimos que contiene trazos de la sociedad en la que es producido, así como también rastros de las tradiciones discursivas que están implicadas en su creación, debemos reconocer que —a pesar del afán de la búsqueda de cientificidad de los estudios del lenguaje— la lengua ya no puede aislarse como si fuera un objeto netamente formal. En este sentido, la lengua ya no puede concebirse como un objeto carente de subjetividad, donde hablantes y oyentes ideales producen una lengua que puede estudiarse en sus aspectos puramente formales y de cuya evolución puede darse cuenta solamente buscando explicaciones en la forma. Por el contrario, las explicaciones de las mutaciones en las lenguas a lo largo del tiempo deben rastrearse en las voluntades humanas, que son las que verdaderamente rigen —a través del uso y la imposición de normas—, los cambios en las historias evolutivas de

las lenguas. A modo de ejemplo que evidencia estas tensiones políticas que inciden en las decisiones sobre el lenguaje, podemos citar la dicotomía que existe a la hora de denominar nuestra lengua como “español” o “castellano”; al respecto, Del Valle sostiene que:

En tanto que artefactos políticos, los signos contruidos con el significante *lengua española* o *español* —en tensión con otros tales como *romance de Castilla*, *lengua castellana* o *castellano*— han estado jugando un rol por centurias en la construcción de la conciencia política y la organización de las estructuras de poder (2015: 19. La traducción es nuestra).

De esta forma, se concibe la lengua española como un artefacto político tanto por su valor representacional —ya que representa las ideologías del lenguaje subyacentes— como por su función performativa o realizativa en el campo en el que la lengua es producida. Tal como señala Arnoux, “prevalece en el texto la función performativa —el texto como acción sobre el lenguaje, como acto de conformación de una determinada visión de la comunidad— sobre la analítica” (2010: 14). En este sentido, Arnoux afirma que las representaciones del lenguaje adquieren plena significación precisamente al ser entendidas, a la vez, como productos de los contextos en los que son gestadas y como intervenciones sobre los mismos. Además, la lengua posee una función performativa en el sentido de dejar impronta en los contextos en los que tiene actuación, así como por marcar tendencias lingüísticas hacia el futuro. En otras palabras, el metalenguaje, emitido desde los discursos de poder, tiene la autoridad para avalar ciertas convenciones y cambios —de forma explícita o implícita— y así autoriza una convención que pasa a ser adoptada por la sociedad —consciente o inconscientemente— y, en consecuencia, las acciones del lenguaje obtienen el poder de transformar la realidad. De esta forma, cuando las convenciones pasan a ser adoptadas por la sociedad y, por consiguiente, son naturalizadas, se transforman en “verdades” que ya no son puestas en tela de juicio y que se aceptan sin ser cuestionadas; en este sentido, devienen una suerte de axiomas sociales que rigen los comportamientos lingüísticos de las comunidades. Arnoux denomina “ideologemas” a estas creencias o conceptualizaciones naturalizadas y presenta una definición muy clara del concepto en los siguientes términos:

los sistemas lingüístico-ideológicos se apoyan en ideologemas o se articulan a partir de ellos. El término ‘ideologema’ fue introducido por Marc Angenot (1982: 179-182) para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan

como presupuestos del discurso [...] La imposición de un nuevo ideologema se logra cuando naturaliza lo que enuncia generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización (2010: 12-13).

A modo de ejemplo, Arnoux presenta ideologemas evidentes y claros que circularon en el Congreso de la Lengua de Rosario (Santa Fe, Argentina) en 2004, los cuales afirman la postura panhispánica del español como lengua común que abarca a todos los países donde el español es la lengua oficial y donde España se posiciona como cabeza y punto de partida y, de esta forma, se define una política de área idiomática. Los ideologemas que circularon en dicho congreso fueron los siguientes: “la lengua es la patria común, la lengua es un lugar de encuentro, el español es una lengua universal, nuestra lengua es mestiza, el español es americano” (Arnoux; 2010: 14).

La función performativa del lenguaje desplaza, desde esta perspectiva de estudio, a la función referencial,⁵ que fue privilegiada por los estudios que —con el fin de permitir la descripción científica del lenguaje— priorizaron el análisis de las lenguas centrándose en lo formal: aislaron a la gramática como objeto de estudio y, en consecuencia, separaron el lenguaje de su uso real. En esta operación que descontextualizaba las lenguas —al borrar las subjetividades de los enunciados—, y que, por lo tanto, no permitía analizar los contextos de uso, se negó el valor empírico del conocimiento lingüístico que ciertamente posee todo hablante y, en los estudios del lenguaje, se soslayaron los factores económicos y sociales que indefectiblemente operan un rol determinante en la instauración de los cambios y en las evoluciones en las lenguas, y que son los que establecen que ciertas formas lingüísticas sean las legitimadas, en desmedro de otras que también conviven a nivel sincrónico en un mismo momento histórico.

En términos de Del Valle (2015), cuando se estudia la lengua como artefacto político se conjugan en tal análisis diferentes condiciones ideológicas y materiales que

⁵ La función referencial, centrada en el mensaje, tal como fue concebida por Roman Jakobson, buscaba los referentes de la comunicación en el contexto, ya sea para la correcta interpretación de los deícticos o para la verificación de los mensajes y sus objetos de referencia en el contexto en el que cobran sentido. Sin embargo, esta apelación al entorno extralingüístico solo procura identificar datos objetivos, una información totalmente despojada de valoraciones subjetivas y que tampoco aspira a despertar reacciones en el interlocutor (receptor del mensaje).

rigen la investigación y que por lo tanto producen representaciones políticas de dicha lengua. Por consiguiente, los estudios del español realizados desde la perspectiva de investigación que ubica a la ideología del lenguaje en un lugar central son discursos metalingüísticos que dejan en evidencia las diferentes representaciones políticas del español. Este metalenguaje es entendido, entonces, como “el análisis de la ideología del lenguaje” (2015: 15. La traducción es nuestra).

Arnoux atribuye al español y a sus representaciones una “naturaleza intrínsecamente histórica” (2010: 19). Las representaciones políticas de la lengua están *contextualizadas*: son producidas en el seno de una sociedad y son inseparables de sus circunstancias de producción. Pero, por otra parte, estas representaciones políticas son a su vez *contextualizantes* (y en esto radica su valor *performativo*), en tanto que construyen normas que rigen la vida sociolingüística de una comunidad. Por lo tanto, según Del Valle (2015), para posibilitar una historia política de la lengua es necesario considerar a los hablantes reales que, desde una posición de poder, emitieron discursos metalingüísticos que habilitaron cambios y fijaron normativas:

La historia glotopolítica por lo tanto requiere un examen de los agentes de dichos discursos metalingüísticos, una comprensión de su posición en los campos cultural y político en los que operan, y una exploración de las condiciones materiales que permitieron o perjudicaron la circulación de discursos particulares, es decir, la relación de dichos agentes con el panorama institucional de su tiempo (Del Valle 2015: 18. La traducción es nuestra).

Arnoux (2010), siguiendo a Pierre Bourdieu (1999), define las *representaciones sociolingüísticas* como aquellas representaciones que, en primer lugar, hacen referencia a objetos lingüísticos tales como: lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, entre otros; y que, en segundo lugar, conllevan evaluaciones sociales —valoraciones positivas o negativas— de esos objetos lingüísticos emitidos por ciertos sujetos a los que se les atribuye los usos de estos. Estas *representaciones sociolingüísticas* contribuyen a la construcción del contexto y operan en la definición de las identidades sociales ya que determinan la clasificación de los diferentes grupos sociales que conforman una comunidad.

Tal como señala Arnoux, el concepto de *representaciones del lenguaje* está ligado a las *ideologías lingüísticas*. La autora adopta la conceptualización de “ideología” definida por los estudios del lenguaje que —en línea con la postura teórica de Terry Eagleton (1991)— trazan una teorización de la tradición según la cual

“‘ideología’ nos remite tanto al ámbito de las ideas —de las creencias, de las representaciones subjetivas— como al de las prácticas —a los procesos que constituyen el significado social de la actividad humana—” (Arnoux 2010: 5). Se retoma así la definición clásica de “ideología” de Louis Althusser (1968) donde quedaban vinculadas conceptualmente entre sí representación e ideología: “la ideología es un sistema (que posee su lógica y rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos, según los casos) dotadas de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada” (citado por Arnoux 2010: 5). En línea con esta definición, esta lingüista, también cita a Kathryn Woolard (1998) para explicar que, desde la Antropología lingüística estadounidense (Bambi B. Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity 1998), se acuñó el sintagma “ideologías del lenguaje” para hacer referencia a representaciones que, ya sea de forma explícita o implícita, construyen el cruce entre el lenguaje y los seres humanos, en un mundo social, a través de vínculos que sirven de mediadores entre las formas sociales y las formas de habla. Estos nexos estarían dados por esas “*imágenes, mitos, ideas o conceptos*” lingüísticos ya introducidos por Althusser.

Arnoux hace referencia a José del Valle (2007) quien define a las “ideologías lingüísticas” en estos términos:

[las ideologías lingüísticas son] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (2010: 7).

La autora también hace referencia a Bourdieu (1988) quien atribuye a las clases dominantes la imposición de un orden simbólico, para lo cual, necesitan llevar a cabo una tarea codificadora que pone en juego “la imposición de esquemas de percepción y de evaluación de las formas lingüísticas y de dispositivos normativos tendientes a orientar prácticas y creencias” (Arnoux 2010: 7).

A partir de este panorama teórico, podemos empezar a pensar la relevancia que tiene el español en el mundo, en América y en nuestra región, analizar las tensiones entre las distintas variedades del español —principalmente repensar el eje España-

América— e interpretar de este modo las políticas lingüísticas que condicionan el peso relativo del español en consonancia con otras lenguas, así como con el peso relativo de unas variedades del español por sobre otras del mismo idioma.

II.3. El español en el mundo, en América y en la región

En el mundo actual, el español es una lengua que está experimentando un proceso de expansión progresivo. La difusión pujante de esta lengua es el resultado de diferentes motivaciones que la posicionan como una herramienta estratégica y como un activo económico creciente de importancia, así como un medio de comunicación generalizado que permite el acceso a las redes sociales e Internet. Además, representa un medio de interacción internacional de importancia y el vehículo que hace factible el acceso directo a la gran variedad de culturas que caracterizan el mundo hispanohablante.

Por estos motivos, todos los estudios desarrollados a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas variedades del español y de sus respectivas culturas son de valiosa importancia.

A continuación, haremos referencia a la creciente preeminencia del español en el mundo, en relación con otras lenguas con que tienen gran peso político dentro del contexto internacional. Asimismo, revisaremos el valor de esta lengua en América y en la región y justificaremos la importancia de desarrollar investigaciones que hagan foco en el reconocimiento y en la difusión de las variedades del español y de sus productos culturales.

En línea con lo dicho, la presente investigación, centrada en el campo cultural argentino —en la lengua y la cultura de los argentinos expresadas a través de textos literarios— se propone como un estudio de valor en referencia al panorama existente en el campo de la enseñanza de ELSE, principalmente en Argentina y en la región, y con relación a la expansión generalizada del español en el mundo.

II.3.1. El español en el mundo

El español es una lengua utilizada por 572 millones de personas, que la emplean como lengua materna (LM) o lengua primera (L1), como lengua segunda (L2) y como lengua extranjera (LE). El gran peso demográfico de hablantes nativos de español hace que esta lengua se ubique —luego del chino mandarín— en el segundo puesto en el mundo por la cantidad de personas que la hablan como L1. Además, se posiciona en el tercer lugar como lengua de comunicación internacional luego del francés y el inglés —dentro del grupo de idiomas con mayor presencia en las Naciones Unidas— y en este mismo puesto se ubica como el idioma más estudiado como lengua extranjera en el mundo; siendo, en el presente, el inglés el primero y el francés el segundo. Además, también se encuentra en el tercer pedestal como lengua más usada en Internet, luego del inglés (segundo lugar) y del chino mandarín (primera posición) (Gobierno de España 2018).

Asimismo, César Antonio Molina consignaba hacia 2006 que su creciente demografía transformaba al español —siguiendo a la *Enciclopedia del Español en el Mundo*, publicada en el año 2006 por el Instituto Cervantes— en la cuarta lengua más hablada en el globo terrestre luego del chino mandarín, el inglés y el hindi. Conjuntamente, el inevitable y poderoso peso demográfico del español ya quedaba atestiguado en el *Informe 2012* del Instituto Cervantes, donde se lo ubicaba como la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos —luego del chino mandarín que contaba, en ese entonces, con más de 1.000 millones de hablantes— y como el segundo idioma de comunicación internacional. Esta pujante demografía es uno de los factores que dan al español un valor indiscutible como lengua de comunicación.

Por otra parte, Molina (2006) también señalaba que en el mundo existen 14 millones de hablantes de español como lengua extranjera (LE), mientras que actualmente se estima que más de 21 millones de personas estudian español como LE (Instituto Cervantes 2017). En el continente americano, es donde se concentra la mayor demanda de estudiantes de español LE y —a la fecha en la que fuera realizado el estudio de Molina (2006)— se registraron cerca de 7.100.000 de estudiantes de español. Ya en ese entonces, se estimaba que esta cifra estaba en proceso de triplicarse en el corto plazo, puesto que, por un lado, del millón de estudiantes de español que se registraba Brasil en 2006 se pasaría a un mínimo de 11 millones en el momento en el que se hiciera

plenamente efectiva la ley por la que todas las escuelas brasileñas están obligadas a ofrecer la asignatura de español en la enseñanza media.

Igualmente, se prevé que el crecimiento de la demanda en Estados Unidos seguirá aumentado notablemente, en un mercado en plena expansión; este crecimiento es visible al comparar algunas estadísticas en el tiempo: mientras Molina —hacia 2006— estimaba que sobrepasaba ya los 6 millones de estudiantes, el Instituto Cervantes (2017) afirma que el número de estudiantes de ELE en Estados Unidos es de 7.820.000. Tal como detallaba Molina, en 2006, también era muy notoria la demanda de español en el resto del mundo. Sintetizamos las cifras que consigna Molina en el siguiente cuadro que sirven para evidenciar la creciente demanda de esta lengua que ya se perfilaba hacia el año 2006:

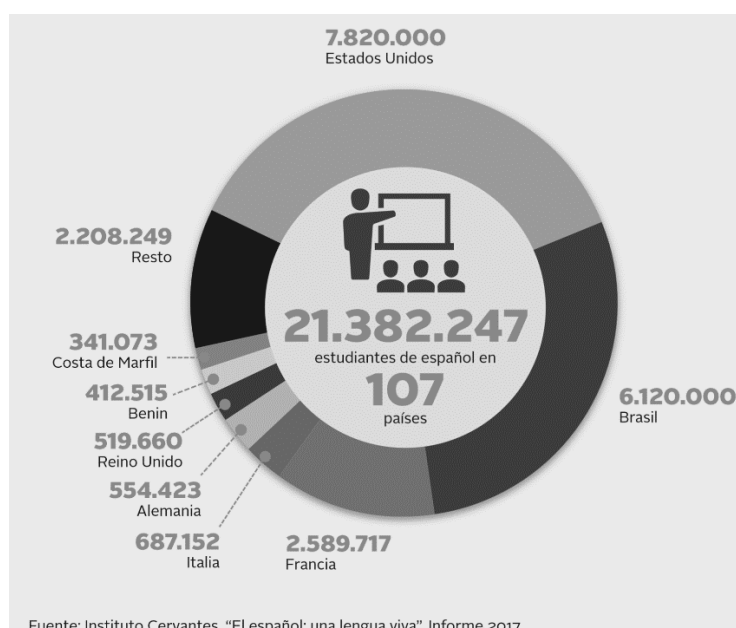
| LUGAR | CANTIDAD DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL |
|--|--|
| <u>Europa:</u> | Casi 3 millones y medio de estudiantes distribuidos en 38 países diferentes. Además de los 180.000 estudiantes que visitan España cada año con este propósito. |
| Francia | Más de 2.100.000 estudiantes |
| Alemania | Más de 450.000 estudiantes |
| Italia | Más de 300.000 estudiantes |
| Suecia | Más de 160.000 estudiantes |
| Reino Unido | Más de 100.000 estudiantes |
| Dinamarca | Cerca de 40.000 estudiantes |
| Polonia | Más de 30.000 estudiantes |
| Noruega, Austria y Grecia | Alrededor de 25.000 estudiantes respectivamente |
| Suiza | Cerca de 15.000 estudiantes |
| <u>Europa del Este:</u> | |
| Bulgaria, Rumania y la República Checa | Alrededor de 20.000 alumnos cada uno |
| Rusia | Más de 13.000 estudiantes |
| Hungría | Más de 11.000 estudiantes |
| Eslovaquia | Cerca de 8.500 estudiantes |
| Moldavia | Más de 6.000 estudiantes |
| <u>África:</u> | La expansión del español en África vive un momento crucial. Más de 500.000 africanos estudian español en este |

| | |
|---|---|
| | <p>continente, en más de una quincena de países. Senegal y Costa de Marfil acaparan más del 66 % de la demanda de español en todo el continente africano, lo cual no deja de resultar insólito si consideramos las precarias condiciones socioeconómicas de ambos, con poblaciones de 11 y 18 millones de habitantes respectivamente y tasas de analfabetismo en torno al 50 %. El futuro del español en esta área geográfica dependerá claramente de la estabilidad política, social y económica de estos países y de la continuidad en el acceso a la educación de sus habitantes. Nuestro papel en la zona puede llegar a ser determinante, si estamos dispuestos a invertir los esfuerzos necesarios para afianzar la ingente demanda de español en diversas áreas del continente africano.</p> |
| Marruecos | Más de 58.000 estudiantes |
| Camerún | Más de 63.000 estudiantes |
| Madagascar | Alrededor de 8.200 estudiantes |
| Kenia | Más de 1.100 estudiantes |
| Senegal | Más de 100.000 estudiantes |
| Costa de Marfil | Más de 235.000 estudiantes |
| <u>Oriente Próximo:</u> | <p>La situación del español en Oriente Próximo arroja resultados igualmente esperanzadores si tenemos en cuenta la inestabilidad política y por tanto económica que atenaza a la zona en los últimos años: más de 15.000 alumnos cursan estudios de español en toda el área.</p> |
| Líbano | 5.000 alumnos |
| Israel, Palestina, Siria, Jordania, Irán y Afganistán | 10.000 alumnos israelíes, palestinos, sirios, jordanos, iraníes y afganos en conjunto |
| <u>Asia y el Pacífico Sur:</u> | <p>Más de 170.000 estudiantes. Esta área requiere, no obstante, un importante esfuerzo de difusión y reforzamiento que asegure su crecimiento potencial.</p> |
| Japón | 60.000 estudiantes universitarios |
| Filipinas | Más de 20.000 estudiantes |
| China | <p>Alrededor de 9.000 estudiantes. El gigante asiático registra una demanda relativamente reducida, si tenemos en cuenta su densidad de población. Más de 5.500 alumnos chinos estudian español como lengua extranjera, cifra a la que deben sumarse los datos de Hong Kong y Taiwán (más de 1.200 y 2.250 estudiantes</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| | respectivamente). Es claro el desafío que nuestra lengua tiene que afrontar en China, dada su importancia estratégica. |
| India | Alrededor de 2.300 estudiantes en universidades, institutos y centros de lenguas extranjeras del país |
| Australia y Nueva Zelanda | Cerca de 60.000 alumnos. |

Fuente: Molina (2006:18-19)

Con estas estadísticas, Molina afirmaba en 2006 que el español se posicionaba en el segundo lugar del listado de lenguas extranjeras más estudiadas en el mundo, luego del inglés. Actualmente —tal como asevera el Instituto Cervantes (2017)—, el español se encuentra en puja permanente con el francés y el chino mandarín por posicionarse en el segundo puesto como el idioma más estudiado como LE. De todas maneras, la creciente demanda mundial de cursos de español evidencia que esta lengua está fortaleciendo su papel como lengua de comunicación internacional. El Instituto Cervantes (2017) brinda un detalle de las distintas cantidades de alumnos de español en el mundo que quedan sintetizados en el siguiente cuadro:



Gobierno de España (2018)

Por otra parte, ya en el Informe 2012 del Instituto Cervantes quedaba expreso el enorme potencial del español como lengua en expansión; y, en el manifiesto “Por una soberanía idiomática” —publicado en el diario *Página 12*, el 17 de septiembre de 2013

y firmado por varias figuras del ámbito intelectual y artístico argentino—, se sintetizan los datos más sobresalientes de dicho informe:

más de 495 millones de personas hablan español. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes (nativos) y el segundo idioma de comunicación internacional. En 2030, el 7,5 por ciento de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas). Para entonces, solo el chino superará al español como lengua con un mayor número de hablantes nativos. Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10 por ciento de la población mundial se entenderá en español. En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Unos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80 por ciento en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de la lengua común a la hora de invertir en terceros países. Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y España suman el 78 por ciento del poder de compra de los hispanohablantes. El español es la tercera lengua más utilizada en la red. La penetración de Internet en la Argentina es la mayor entre los países hispanohablantes y ha superado por primera vez a la de España. La demanda de documentos en español es la cuarta en importancia entre las lenguas del mundo (AA.VV. 2013).

El español es lengua oficial en 21 países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Asimismo, el español también es hablado en otros países como Estados Unidos, Filipinas y Andorra en los que no está reconocido como lengua oficial a pesar de estar muy difundido.

Actualmente, dada la gran expansión en desarrollo del español en el mundo, tener conocimientos de esta lengua se transforma en un saber estratégico insoslayable. Por esta razón, motivaciones económicas, políticas, turísticas, culturales, así como de movilidad demográfica rigen la demanda creciente de cursos de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera en el mundo. En este sentido, saber español representa un plus para quienes eligen potenciar sus posibilidades de trabajo en mercados laborales con participación en países de habla hispana. Por otra parte, aprender español es un objetivo de quienes aspiran ampliar sus horizontes culturales y educativos, a través del acceso a diferentes producciones propias de las culturas hispanas, así como de quienes tienen como objetivo lograr el ingreso a centros de formación en países hispanohablantes y estudiar allí. Aprender español también representa una meta para quienes buscan beneficiarse más de sus viajes turísticos a

países hispanoparlantes, a través de la comunicación con hablantes nativos de español. A su vez, la demanda de cursos de español se extiende a las familias hispanas que radican en países extranjeros y que tienen el objetivo de que sus hijos tengan acceso a su lengua y cultura de origen.

En consecuencia, toda actividad que se oriente a la difusión del español representa un avance hacia la satisfacción de esta creciente demanda de cursos.

II.3.2. El español y la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE)

Los pilares donde se asienta toda lengua son la ortografía, el diccionario y la gramática, así como su fonética y fonología. Tradicionalmente, las Academias de la lengua cumplen con la labor de elaborar, difundir y actualizar estos tres códigos normativos, ejes de toda lengua, cuya importancia es crucial para garantizar su unidad.

Hasta hace algunos años, el modo de alcanzar esos objetivos se planteaba desde el deseo de mantener una lengua ‘pura’, basada en los hábitos lingüísticos de una parte reducida de sus hablantes, una lengua no contaminada por los extranjerismos ni alterada por el resultado de la propia evolución interna. En nuestros días, las Academias, en una orientación más adecuada y también más realista, se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas y de su evolución (ASALE 2004: 3).

Recientemente, en los países de habla hispana, se ha dado un giro hacia una política lingüística panhispánica del español. En 1999, a través de la publicación de la *Ortografía* de la RAE (Real Academia Española) y la ASALE (Asociación de Academias de la lengua española),⁶ se externalizó oficialmente por vez primera un

⁶ La Asociación de las Academias de la lengua española (ASALE) fue creada en 1952 en México.

Las veintitrés Academias que la componen actualmente son:

1. Real Academia Española
2. Academia Colombiana de la Lengua
3. Academia Ecuatoriana de la Lengua
4. Academia Mexicana de la Lengua
14. Academia Paraguaya de la Lengua Española
15. Academia Boliviana de la Lengua
16. Academia Dominicana de la Lengua
17. Academia Nicaragüense de la Lengua

nuevo acercamiento al español que propone una aproximación a esta lengua desde una política lingüística considerada panhispánica. Tal como señalan José Del Valle y Laura Villa, este proyecto que busca la consolidación de una comunidad panhispánica, forjada a través de la lengua, “coincide con el despegue económico de España y con su proyección empresarial sobre América Latina, y [...] forma parte de las múltiples movilizaciones de instituciones públicas y privadas que ofrecieron cobertura cultural a aquella expansión” (2012: 36). Consecuentemente, la Real Academia Española (RAE) como portavoz de la normativa correcta del español, se ha corrido de su lugar hegemónico de certificadora de la única variedad del español acreditada, se ha desplazado la supuesta preeminencia y superioridad de la variedad castellana estándar, a favor de dejar lugar a la emergencia de las otras variedades del español oficialmente habladas en Hispanoamérica y en otros países en los que el español es lengua oficial (Guinea Ecuatorial) o juega un papel importante (Filipinas y Estados Unidos). En consecuencia, se reconoce “el carácter pluricéntrico del español” (Del Valle y Villa 2012: 31). El proyecto histórico de la RAE de estandarización del español a través del diccionario, de una gramática y de un compendio de reglas de ortografía se propone, ahora, desde una perspectiva panhispánica. Actualmente, las veintitrés Academias del español de los veintitrés estados que componen la ASALE trabajan en conjunto en pos de tal normalización del español, entendiendo a la lengua como un bien cultural y como un recurso económico. Del Valle y Villa enumeran las variables que determinan las direcciones que ha tomado el español bajo la tutela de las instituciones con poder y preeminencia en los siguientes términos:

-
- | | |
|---|---|
| 5. Academia Salvadoreña de la Lengua | 18. Academia Argentina de Letras |
| 6. Academia Venezolana de la Lengua | 19. Academia Nacional de Letras de Uruguay |
| 7. Academia Chilena de la Lengua | 20. Academia Hondureña de la Lengua |
| 8. Academia Peruana de la Lengua | 21. Academia Puertorriqueña de la Lengua Española |
| 9. Academia Guatemalteca de la Lengua | 22. Academia Norteamericana de la Lengua Española |
| 10. Academia Costarricense de la Lengua | 23. Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española |
| 11. Academia Filipina de la Lengua Española | |
| 12. Academia Panameña de la Lengua | |
| 13. Academia Cubana de la Lengua | |

<http://www.asale.org/academias>

las líneas que definen la gestión del idioma desde las instituciones hegemónicas [son]: la vocación populista de las modernas academias, la persistencia de su carácter prescriptivo (*best seller versus* éxito de ventas), su compromiso panhispánico, su inserción en un proyecto de naturaleza política y la valoración del español como mercancía y como herramienta al servicio de la diplomacia cultural (Del Valle y Villa 2012: 32).

Las veintitrés Academias que componen la ASALE publicaron en el año 2004 un documento titulado *La nueva política lingüística panhispánica* en el que queda instituido el compromiso de todas ellas de “garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas” (ASALE 2004:3).

Al plantearse este principio panhispánico de la lengua, fue necesario declinar del intento de dar uniformidad y distinción a una variedad privilegiada del español considerada “pura”, así como se tuvo que renunciar a la preeminencia de la RAE⁷ como Academia rectificadora y certificadora de tal variedad, en favor de aceptar, permitir y avalar la diversidad de la lengua. Es decir, fue preciso admitir la existencia de otras variedades legítimas y válidas del español, las cuales están en uso en el mundo hispanoparlante y, en consecuencia, fue necesario promover la búsqueda de normas pluricéntricas consensuadas entre todas las academias de América, España, Guinea Ecuatorial y Filipinas.

Los hitos editoriales que comenzaron a plasmar esta nueva política lingüística son la edición de la *Ortografía de la lengua española* (1999), el *Diccionario*

⁷ Rafael Lapesa (1980) indica que en 1713 se fundó la Real Academia Española —institución favorecida por la protección oficial— con el propósito de lograr una mayor fijación del idioma —estudiarlo y purificarlo—, ya que si bien se había venido progresando mucho en el proceso de estabilización de la lengua española desde la época de Alfonso X de Castilla, “el Sabio” (rey de Castilla entre 1252 y 1284), los preceptos gramaticales no habían logrado tener una influencia reguladora sobre la lengua literaria en la que todavía primaba la estética por sobre la corrección gramatical. No es que la RAE intentara detener la constante evolución del idioma, sino que trató de dar un freno a novedades y vulgarismos del momento. A través de la publicación del *Diccionario de Autoridades* (1726—39), de la *Orthographia* (1741) y de la *Gramática* (1771), así como por medio de la edición de algunas obras literarias consideradas prestigiosas tales como el *Quijote*, quedó inicialmente cumplido el lema de la RAE “limpia, fija y da esplendor” “*en cuanto a criba, regulación y estímulo*” (Lapesa 1980: 420).

panhispánico de dudas (2005), la *Nueva gramática española* (2009), el *Manual de la Nueva gramática* (2010), el *Diccionario de americanismos* (2010), la última edición de la *Ortografía* (2010), la *Nueva gramática básica de la lengua española* (2011) y la *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología* (2011), obras publicadas por la conjunción de la RAE y la ASALE.

Sin lugar a duda, esta nueva política lingüística desató múltiples opiniones encontradas, tales como las que se suscitaron en los debates mediáticos de carácter ideológico-lingüístico referidos al estatus simbólico del idioma originados a partir de los anuncios de la última edición de la *Ortografía* (2010) (Del Valle y Villa 2012: 40-48). En estos debates, surgieron puntos de discordia: por un lado, la postura conjunta de las academias que se afianza en pos de la unidad del idioma y que encuentra su pilar principal en el consenso ortográfico, así como en actualizar la normativa ortográfica de acuerdo con lo que fija el uso y el sistema a través de su evolución en el tiempo. Por otro lado, las posturas disidentes se mostraron displicentes frente a las consideraciones del uso del lenguaje para simplificar la normativa ortográfica.

La publicación de la *Ortografía* fue consistente con el proyecto académico de los últimos años que [...] ha llevado a la RAE a afirmar su capacidad para desempeñar un papel relevante en la sociedad contemporánea, distanciándose del elitismo y del purismo que lastraba su imagen y cultivando con cuidado, frente a aquellos estigmas, una imagen de cercanía al pueblo —afirmando una y otra vez el uso como criterio imprescindible en la selección y elaboración de la norma— y de modernidad —subiéndose al carro de las tecnologías y asumiendo un discurso ya no de tolerancia sino de abrazo al cambio. [...] [En] sus esfuerzos de renovación, la RAE ha abandonado —no formalmente, pero sí *de facto*— el viejo lema “limpia, fija y da esplendor” y ha asumido como objetivo prioritario la defensa de la unidad del idioma. Y la principal línea de trabajo de la RAE de cara a la consecución de este objetivo ha sido la llamada —por las propias academias— política lingüística panhispánica [...] (Del Valle y Villa 2012: 43-44).

En la última edición de la *Ortografía* se bregó por que la obra tuviera coherencia interna, se buscó que las reglas fueran razonadas y adoptadas por consenso. Rigieron la formulación de dichas normativas el uso de la gente, el considerado uso autorizado de la lengua —la literatura—, la evolución de la lengua y la coherencia gramatical. Del Valle y Villa (2012) consignan que las reglas ortográficas están fundadas principalmente en el principio fonetista, más que en el etimológico, y que siguen una

coherencia de acuerdo con el uso de la lengua, por lo que entienden: el uso general de la lengua —cómo se apropia la gente de la lengua— y el uso autorizado de la lengua, el literario.

Por otra parte, los debates que se desataron en torno a la última edición de la *Ortografía* de 2010 pusieron en tela de juicio el intento del discurso académico de llegar a uniformar la diversidad interna del español. Un argumento que sostiene la tesitura de la ASALE sobre posibilidad de alcanzar la unidad de la lengua es que el “español estándar” —que podría definirse como “la lengua que todos empleamos (o aspiramos emplear) cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección” (ASALE 2004: 9)— presenta una gran homogeneidad en todo el ámbito hispanohablante, principalmente cuando se trata de la expresión culta de registro formal y, fundamentalmente, la expresión escrita. Sin embargo, en el debate que desató la edición de 2010 de la *Ortografía*, quedó en evidencia que cada variedad del español tiene un poder simbólico que se rebela contra la unidad, que —en términos de Villa y del Valle (2012)— no siempre puede entenderse como conveniente. Emergió del debate una inclinación hacia la conservación de las tradiciones lingüísticas, cuestión que no quedó neutralizada por las políticas panhispánicas.

Algunos de los puntos en discusión que desató la última edición de la *Ortografía* y que pusieron en evidencia la falta de consenso giraron en torno a la nomenclatura de algunas letras del alfabeto, la cancelación del uso de ciertas tildes y la anulación de ciertas letras:

De entre las “innovaciones y actualizaciones” que incluía el nuevo texto (la edición de la *Ortografía* de 2010), las siguientes parecieron llamar poderosamente la atención de la prensa y del público: la *i griega* —allá donde así se la denominara— debería pasar a llamarse *ye*; de la misma manera, la *be corta* o *be chica*, debería recibir el nombre de *uve*; <ch> y <ll>, al ser considerados dígrafos y no letras, perdían su autonomía en el orden alfabético incorporándose al lugar correspondiente en la <c> y la <l>; el adverbio *sólo* y los pronombres demostrativos *este*, *ése* y *aqué* deberían perder la tilde; palabras tales como *guión*, *truhán* y *riáis* —pronunciadas con diptongo en algunas variedades del español— pasarían a escribirse *guion*, *truhan* y *riais* (Del Valle y Villa 2012: 40).

Frente a este aparente giro que parece haber dado la Real Academia Española (RAE) a favor de posibilitar la emergencia de voces acalladas a través del reconocimiento de su valor simbólico, imperan los hechos. Como hemos mencionado,

la RAE ha dejado a un lado su lema purista “Limpia, fija y da esplendor” a favor del lema actual “Unidad en la diversidad” que plantea una concepción que abarca e incluye a todos los países hispanoparlantes y que resulta en la aceptación del carácter pluricéntrico del español. Sin embargo, en los hechos, la RAE continúa teniendo una injerencia de alto peso a la hora de definir las políticas explícitas de elaboración de diccionarios, gramáticas y ortografías.

Las instituciones de la lengua son globalizadoras cuando piensan el mercado y monárquicas cuando tratan la norma. La noción pluricéntrica, entendida en sentido estricto (diversos centros no sometidos a una autoridad hegemónica), queda cabalmente desmentida entre otros ejemplos por el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), en el que el 70 por ciento de los “errores” que se sancionan corresponde a usos americanos. El mito de que el español es una lengua en peligro cuya unidad debe ser preservada ha venido justificando la ideología estandarizadora, que supone una única opción legítima entre las que ofrece el mundo hispanohablante (AA.VV. 2013).

El manifiesto “Por una soberanía idiomática” (AA.VV. 2013) ha sumado muchas adhesiones a favor de discutir el estado de la lengua española en la Argentina. Queda en evidencia que el español está adquiriendo un valor económico nunca visto, lo cual ha despertado el interés de España en explotar al máximo este producto: la lengua. Para poder tener llegada a los países en los que el español domina —o está en camino a preponderar como lengua sobre otras—, España ha debido ceder su liderazgo, al menos en apariencia, en pos de compartir la regulación de las normativas de la lengua con las otras academias del español. Sin embargo, como la Real Academia Española y el Instituto Cervantes siguen ejerciendo un peso altamente regulador en el proceso de confección de diccionarios, gramáticas y ortografías, y en la difusión de la lengua, respectivamente, múltiples voces se han alzado para dejar en evidencia la contracara del supuesto lema de la RAE de permitir la “unidad en la diversidad”. Las voces que se oponen alegan que la diversidad termina siendo sesgada con el fin de lograr, en los hechos, una lengua homogénea regida por la normativa ideológica de España. En el mencionado manifiesto “Por una soberanía idiomática”, los especialistas, intelectuales y artistas argentinos que lo firman ponen en evidencia la manipulación que se está haciendo del español por el potencial económico que promete y el interés de España por comercializarlo. En este manifiesto se exponen algunos datos extraídos del *Informe 2012* del Instituto Cervantes en el que queda expreso el potencial del español como

lengua en expansión. A su vez, el manifiesto deja en evidencia un dato muy importante que no figura en este *Informe 2012* del Instituto Cervantes:

Otro dato final, que no consta en el *Informe*: el 90 por ciento del idioma español se habla en América, pero ese 90 acata, con más o menos resistencia, las directivas que se articulan en España, donde lo habla menos del 10 por ciento restante. Estos números bastan para comprender el interés en discutir los destinos de la lengua: sus usos, su comercialización, su forma de ser enseñada en el mundo. Si fuera solo un asunto económico no tendría relevancia el tema, pero afecta a las democracias, a la integración regional, a la soberanía cultural de las naciones. [...] El problema es el monopolio, la utilización mercantil de la lengua y la consiguiente amenaza cultural que supone imponer el dominio de una variedad idiomática (AA.VV. 2013).

En este manifiesto, se plantea que se ingresa en una zona de riesgo cuando los medios de comunicación están supeditados a un control corporativo: se penetra en una zona peligrosa cuando ciertos grupos con intereses particulares rigen la producción cultural, las editoriales, los medios audiovisuales, la historia literaria reciente, las traducciones y los doblajes,⁸ la enseñanza del español como lengua extranjera, así como la educación pública.

⁸ La reglamentación de la Ley de Doblajes Nro. 23.316 impulsa la regulación, por medio del AFSCA, del doblaje de las películas extranjeras en Argentina. A través de esta nueva reglamentación se busca que todos los doblajes que se difundan por los medios televisivos de comunicación, salvo puntuales excepciones, sean realizados en “idioma castellano neutro, según su uso en nuestro país, pero comprensible para todo el mundo de América hispanohablante” (Artículo 1) (Presidencia de la Nación 1986).

Posteriormente, fue sancionado en Argentina el Decreto 933/2013, reglamentario de la Ley de Doblaje (Publicación en Boletín Oficial (B.O.):17/07/2013). Este Decreto reafirma la importancia legal de comunicar los contenidos televisivos en la variedad aceptada como idioma oficial de Argentina:

Dispone en primer término que la programación que sea emitida a través de los servicios de radiodifusión televisiva contemplados por la ley N° 26.522, incluyendo los avisos publicitarios y los avances de programas, *DEBE ESTAR EXPRESADA EN EL IDIOMA OFICIAL o en el idioma de los Pueblos Originarios*, con las excepciones previstas en el artículo 9° de dicha Ley.

El Decreto 933/2.013, firmado por la Sra. Presidente de la Nación Argentina, entró en vigencia el día 17 de julio de 2.013, día de su publicación en el Boletín Oficial (Prat 2013).

En síntesis, podemos considerar que un primer giro hacia la búsqueda conjunta de toma de decisiones sobre el idioma se produjo en 1951, con el nacimiento de la ASALE: entre abril y mayo de 1951 se desarrolló en México, por iniciativa del entonces presidente Miguel Alemán, el I Congreso de Academias de la Lengua Española. En este marco, se acordó la constitución de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Posteriormente, en 1999, comentamos que se produjo otro gran avance hacia la búsqueda de dar uniformidad al idioma a través de la participación conjunta de la RAE y la ASALE en la edición de la *Ortografía* y de las subsiguientes publicaciones de libros que regulan la normativa del español. Este trabajo en equipo de parte de las veintitrés academias que conforman la ASALE en la toma de decisiones sobre los usos correctos de la lengua, representa sin lugar a duda un avance significativo hacia la tarea común de trabajar a favor de la unidad de la lengua en el ámbito hispanohablante. En este marco de integración, los países de habla hispana pueden —a través de las academias— participar y defender, en las mesas de debate sobre la lengua, las formas que se consideran correctas y aceptables de cada una de las variedades del español que arraigaron en la periferia de España y que representan, en cada país, las lenguas acreditadas por el uso y por su sistematicidad interna. Por esta razón, las academias deben seguir bregando por el reconocimiento de las distintas variedades del español a través de la toma de decisiones conjunta sobre la lengua y, de esta forma, dejar impronta de la heterogeneidad inherente al español panhispánico.

Si las academias fallaran en esta misión de dar un lugar adecuado, dentro de la normativa acreditada, a las variedades del español de las que son portavoces, se corre el riesgo de avalar, a través del silencio, medidas geopolíticas mediante las cuales España continúe posicionándose en un lugar de poder en cuanto a la toma de decisiones sobre la lengua. Hemos visto que numerosos lingüistas e investigadores han denunciado los intereses económicos del gobierno español, los cuales han estado guiando las medidas del gobierno español referidas a la difusión y unificación de la lengua española desde la última década del siglo XX, con el fin de intensificar su participación empresarial en América. Por su parte, José del Valle consigna que:

La anhelada unidad lingüística y cultural hispanoamericana sería por tanto un valor estratégico para España al facilitarle sus operaciones en la América hispanohablante (en la cual hay que incluir a Estados Unidos) y al contribuir a la elevación de su prestigio internacional (2011: 554).

Del Valle (2011) asigna a la supuesta necesidad de dar unidad al idioma un carácter de ideología y explica que esta está íntimamente ligada al contexto geopolítico de la última década del siglo XX, cuando España comenzó una nueva etapa de expansión económica en América:

a partir de los ochenta, un grupo de compañías de capital predominantemente español (representantes de múltiples sectores: financiero, energético, editorial, telecomunicaciones, turismo, construcción, energías renovables) se proyectaban internacionalmente y, con la complicidad de parte de la clase política y empresarial local, escogían a América Latina como campo de operaciones privilegiado. [...] Nótese que, en este nuevo contexto en que las economías nacionales se abrían a la inversión extranjera, el desarrollo económico de España se hace depender en gran medida de las posibilidades de inversión en América Latina y que este potencial se vincula inequívocamente a la existencia de un pasado compartido y de una herencia lingüística común (Del Valle; 2011: 562).

Del Valle (2011) señala la prudencia con la que —a partir de la década del 80— comenzó a actuar España en este marco geopolítico, en el que se comenzaban a imponer transformaciones en el sistema capitalista que tendían a globalizar la economía mundial y a relativizar el poder de los Estados nación a favor de procesos de integración regional, que se mostraban como únicas vías para el desarrollo de cada economía. Esta prudencia se evidenció en el intento de España de correrse de un lugar de preeminencia, a favor de ubicarse a la par de los otros países, en una relación de supuesta hermandad. Esta cautela se debe a que, dado el vínculo histórico de lucha entre España y sus antiguas colonias por el reconocimiento del estatus de los países que estuvieron bajo su dominación, España intenta que no se interprete su proyección en América como guiada por impulsos *neocolonialistas*. Y, según Del Valle, “La proyección de esta imagen de hermandad [...] se convertiría por lo tanto en un objetivo prioritario para la diplomacia española” (2011: 564). Por estos motivos, ya hemos mencionado que, desde las últimas dos décadas del siglo pasado, se activó en España un proyecto hispanoamericanista que buscó movilizar agencias culturales que ofrecieran soporte institucional y que activaran acciones hacia la concreción de los intereses geopolíticos de España. De esta manera, fue cómo comenzó la visibilidad de estas agencias en cuestión, la RAE y el Instituto Cervantes (IC), que definen sus objetivos prioritarios en función de los intereses geopolíticos de España: “asegurar la unidad del idioma y promover su difusión internacional” (Del Valle 2011: 564). Por estas razones, la RAE cambió su imagen

tradicional y se moderniza permanentemente en los términos que hemos desarrollado más arriba. Del Valle sintetiza este cambio de la siguiente manera:

Desde principios de los noventa, la RAE ha puesto gran empeño en la modernización de su imagen adoptando públicamente una actitud que, lejos del clásico purismo elitista, se plantea un diálogo permanente con el pueblo, señalando una y otra vez su compromiso con las tecnologías del lenguaje, y vinculando su actividad al desarrollo económico y empresarial (2011: 564).

En este mismo marco regido por intereses geopolíticos y de expansión económica definidos, el Gobierno de España creó en 1991 el Instituto Cervantes (IC) como entidad fundada exclusivamente “para la promoción y enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana” (Instituto Cervantes Berlín 2018):

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 90 ciudades de 43 países en los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares. [...] Junto con lo anterior, las actividades académicas del Instituto dan asimismo respuesta a las necesidades de difusión e investigación en relación con el español a través de congresos y publicaciones, así como en la atención al ámbito del hispanismo y la estrecha colaboración con organismos e instituciones españolas, hispanoamericanas e internacionales en general relacionadas con los objetivos y funciones del IC (Instituto Cervantes Berlín 2018).

En términos de Del Valle (2011), el Instituto Cervantes ha intentado definir al español como lengua global o como un producto valioso en los mercados lingüísticos internacionales. A su vez, este autor consigna que España, desde el momento en el que el IC se presenta no como representante de este país sino de una comunidad basada en la lengua común, estratégicamente cancela la interpretación de su acción cultural exterior en clave *neocolonial*.

Sin embargo, como ya hemos mencionado, si bien la nueva política lingüística panhispánica acordada entre la ASALE y la RAE brega por la unidad y la defensa del idioma y se muestra como medida positiva —siguiendo a de Del Valle— debe entenderse la funcionalidad de esta maniobra en el contexto de los intereses

geopolíticos y económicos de España que requieren de dos decisiones glotopolíticas para desplegarse, a saber:

primero, la adopción de un **modelo de normatividad policéntrica** asumible por las academias americanas (y por las sociedades de la América hispanohablante) y, segundo, la instrumentalización del español, de su **unidad** (más conceptual que formal), como basamento de la comunidad panhispanica, es decir, la proyección de una imagen del idioma que convenza a la opinión pública de la existencia de esta comunidad y de la legitimidad de sus custodios (2011: 566. La negrita es nuestra).

En resumen, el español tiene una importancia estratégica en la política exterior española que Del Valle (2011) sintetiza en tres puntos: en primer término, la lengua brinda un apoyo logístico y propagandístico a la expansión empresarial española; en segundo lugar, se intenta transformar el idioma en un activo económico valioso y controlar su gestión en el mercado global; y, por último, se intenta consolidar la “hispanofonía”, término bajo el cual se pretende cimentar la existencia de un mundo hispanohablante homogéneo y estable:

En el horizonte teórico aquí dibujado, la hispanofonía no sería simplemente un hecho objetivo, un grupo de naciones, una red de interacción tejida por un código comunicativo compartido. El término nos remitiría más bien a una comunidad imaginada, anclada en una lengua común que une en un vínculo afectivo a todos los que la poseen y a todos los que sienten un lazo de lealtad hacia ella (Del Valle 2011: 567-568).

El autor denuncia en este concepto de hispanofonía el hecho de que está basado en una ideología lingüística: lo acusa de responder a una concepción cultural de la realidad como representación de lo que realmente es, y esta representación intenta además naturalizar la visión de la realidad que expone. De esta forma, queda en evidencia que tomar al español como recurso económico o como marca de identidad panhispanica son meras representaciones de la lengua —o ideologemas— y, en tanto que ideologías lingüísticas, deben ser analizadas críticamente: se debe rastrear a qué intereses responde la presentación de la lengua de una determinada forma y no de otra.

La hispanofonía, por tanto, no es solo una comunidad sino también una ideología lingüística: se basa en una visión del español que, por un lado emerge, de instituciones (la RAE y el Cervantes entre otras) cuya actividad se coordina con proyectos de orden económico (la obtención de un estatus privilegiado en el mercado panhispanico) y político (la integración de los países hispanohablantes como entidad con peso político internacional) y, por otro,

naturaliza y legitima estos proyectos al representar el idioma como base de una comunidad unitaria y armónica. (Del Valle 2011: 568).

Del Valle (2011) resume la descripción del potencial económico del español que presenta el economista Enrique V. Iglesias (2001) en estos términos: en primer lugar, el español permite identificar a un grupo de personas que lo hablan como potenciales consumidores de ciertos productos; en segundo lugar, el español sirve para publicitar mercancías en español —dedicadas a dichos grupos hispanohablantes—; finalmente, el español puede tomarse como mercancía o producto en sí mismo (el español como lengua extranjera, la traducción, a interpretación y servicios relacionados).

En conclusión, si las otras veintidós academias no logran acreditar cabalmente las variedades del español que representan, la RAE —que tradicionalmente ha regido el buen uso de la lengua y las normas del español— continuará digitando la normativa aceptable desde su aparente corrimiento. Entendemos que esta operación es más grave que la anterior imposición abierta de sus normas, ya que toda decisión tomada estará respaldada por el aparente consenso de todas las academias que conforman la ASALE. En consecuencia, las normas admitidas y aceptadas de esta manera ya tienen una validez mayor que si provinieran unilateralmente de la RAE.

Por su parte, José Luis Moure (2014) considera que la unidad de la lengua no debe representar un problema por el que deban inquietarse las academias. Dentro del contexto contemporáneo en el que se desarrolla el español en el mundo, conviven un amplio espectro de variedades estándares —depositarias de la lengua considerada culta y de registro formal y alto—, las cuales encuentran en sus respectivas academias su principal instancia normalizadora y otorgadora de crédito. Por consiguiente, existe una heterogeneidad normativa inherente al español y la búsqueda de una unidad lingüística del mundo hispanohablante deviene en una pretensión de las academias. Por otra parte, el autor consigna que la lengua literaria ha sido históricamente depositaria de la normativa estandarizada y opera como un reaseguro de las reglas lingüísticas. En este sentido, Moure consigna que la preocupación por mantener la unidad de la lengua española por parte de las academias resulta inconducente, puesto que los cambios lingüísticos generalmente no son endógenos, sino que, históricamente, son atribuibles a situaciones externas —vinculadas frecuentemente a conflictos de corte sociopolítico— que son las que resquebrajan los equilibrios que mantienen la uniones entre dialectos (entendidos como variedades geográficas o *diatópicas*), y desencadenan

las diásporas lingüísticas y los movimientos separatistas dentro de una misma lengua, así como profundizan las variaciones regionales y originan el surgimiento de nuevos dialectos. En términos de este autor:

La unidad de la lengua no debe ser preocupación de las academias; la historia demuestra que los procesos de dialectalización se agudizan no desde el interior de las lenguas, sino cuando circunstancias exógenas, generalmente ligadas a graves conflictos políticos o sociales, quiebran la amalgama de sus variedades diatópicas, intensifican la función separativa e incentivan las fuerzas centrífugas (Moure 2014: 106).

Por otra parte, en el contexto contemporáneo argentino de vaciamiento de referentes lingüísticos que den cuenta de la variedad estándar del español, Moure (2014) recupera el rol de la escuela y subraya la necesidad de que esta institución vuelva a asumir su responsabilidad como formadora de ciudadanos lingüísticamente competentes. Asimismo, este investigador consigna la importancia de que la enseñanza integral de la lengua estándar debe contemplar el conocimiento —de parte de los hablantes de la lengua— de las otras variedades legitimadas de la misma lengua. Este aprendizaje implica el conocimiento y el dominio pasivos de otras formas lingüísticas existentes en el mundo hispanohablante. Es decir, el hablante debe ser lingüísticamente competente tanto en su variedad del español como en las otras, a las que puede comprender, por más que no las ponga en uso de forma recurrente en su comunicación cotidiana. En este sentido, saber y dominar una variedad de la lengua, no debe implicar el desconocimiento y la incompetencia lingüística en otras variedades. Por este motivo, Moure destaca el rol de la escuela como entidad que debe formar a los ciudadanos en la existencia de las variaciones de la lengua, evidenciando que esta diversidad lingüística es positiva y está regulada por las academias, y que el consecuente policentrismo normativo es el que rige y sistematiza la amalgama de todas las variedades estándares del español en el mundo, dando lugar a la unión en la diversidad.

II.3.3. El español en la región: el Mercosur

II.3.3.1. Políticas lingüísticas regionales: el lugar del español, del portugués, del guaraní y del inglés dentro del Mercosur

El Mercado Común del Sur (Mercosur) es un proceso de integración regional creado en 1991 que estuvo constituido en sus comienzos por cuatro Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Posteriormente, Venezuela⁹ y Bolivia se han incorporado a este proceso. Mientras el primero se encuentra en este momento suspendido del Mercosur, Bolivia es actualmente un estado asociado en proceso de adhesión —falta la rectificación de Brasil para que esto sea posible—. ¹⁰ A su vez, el Mercosur ha firmado acuerdos con otros países, así como con grupos de países, algunos de los cuales han pasado a formar parte de los Países Asociados a este proceso de integración regional. Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Guyana y Surinam al presente poseen el vínculo de Países Asociados al Mercosur y, en tanto que tales, participan de

⁹ Si bien Venezuela sigue siendo un Estado Parte del Mercosur, por la falta de vigencia de las instituciones democráticas —requisito consustancial al Mercosur como condición esencial para tener la categoría de Estado Parte y para el desarrollo pleno de esta unión regional comercial de países— (Mercosur 2018), la República Bolivariana se encuentra suspendida del Mercosur, por tiempo indeterminado, desde el 5 de agosto de 2017 (Infobae 2017).

¹⁰ Dentro de los procesos de integración regional que se desarrollaron a partir de los años 90 en nuestra región, también debemos mencionar la creación de la UNASUR que nació como la Comunidad Suramericana de Naciones (CSN) hacia el año 2004, en la Reunión de presidentes de América del Sur, que tuvo lugar en Cuzco, Perú. La CSN fue creada con el objetivo de integrar los procesos regionales desarrollados por el Mercosur y la Comunidad Andina de Naciones (CAN) (constituida por Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú) y para planificar una estrategia conjunta con el fin de lograr consolidar una agenda común en la región. Fue a partir de abril de 2007, en el marco de la Cumbre Energética Suramericana que tuvo lugar en la Isla Margarita, en Venezuela, que la Comunidad Suramericana de Naciones cambió su nombre por el de Unión de Naciones Suramericanas: UNASUR. En 2008 se aprobó el *Tratado Constitutivo* de la UNASUR, el cual entró en vigor el 11 de marzo de 2011.

Los Estados que conforman la UNASUR son doce: República Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, República Federativa de Brasil, República de Chile, República de Colombia, República Cooperativa de Guyana, República del Paraguay, República del Perú, República de Surinam, República Oriental del Uruguay, República Bolivariana de Venezuela (Unión de Naciones Suramericanas 2018).

los encuentros del bloque y son favorecidos con preferencias comerciales por los Estados Partes.

Según se comunica en la página Web oficial del Mercosur, desde su creación, esta entidad tuvo como objetivo principal favorecer la generación de “oportunidades comerciales y de inversiones a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional” (Mercosur 2018). Este interés de posicionarse como bloque unificado en un mercado internacional fue el disparador de las acciones conjuntas que empezaron a tomar los Estados Partes del Mercosur para propiciar la unidad del bloque. La acción mancomunada hacia la integración de los Estados a partir de la comunicación en las lenguas oficiales de los países se tornó una necesidad. En consecuencia, se comenzaron a dar los pasos para generar un sistema de comunicación bilingüe donde ninguna lengua se posicionase sobre la otra, sino que el español y el portugués se ubicaron en un pedestal de igualdad. Como vemos, inicialmente solo el español y el portugués fueron consideradas como lenguas oficiales del Mercosur. Más recientemente, hacia 2014, también ingresó el guaraní como lengua oficial de esta entidad. De acuerdo con las decisiones políticas sobre la lengua que se han tomado desde el comienzo del Mercosur, queda en evidencia que el español y el portugués se ubicaron históricamente en un lugar de privilegio frente al guaraní, cuyo alcance geopolítico es más acotado. Sin embargo, desde marzo de 2014 el guaraní pasó a formar parte de las lenguas oficiales del Mercosur y, como veremos, desde entonces se vienen tomando medidas para su difusión en la región.

Por otra parte, los acuerdos económicos entre Brasil y España representan otros disparadores que ubicaron a Brasil en la necesidad de aprender español para lograr una mejor comunicación con sus socios comerciales europeos. A su vez, estos acuerdos económicos posicionaron a España en la posibilidad de instaurar y ofrecer un mercado de cursos de español a través del Instituto Cervantes.

Francisco Corral Sánchez-Cabezudo (2006: 193) señala que justamente el comienzo del proceso de crecimiento de la demanda de cursos de español coincide con la fecha de creación del Mercosur (1991) y con el cambio de perspectiva de Brasil que comenzó a vincular más su economía con la de sus vecinos sudamericanos; vecinos que en su mayoría hablan principalmente en español. Por otra parte, como ya hemos mencionado, el importante empuje de la inversión española (España fue el primer inversor en Brasil durante los años 1998 y 2000) ayudó a fortalecer el interés por el

idioma español en Brasil. Por esta razón, como hemos mencionado, este progresivo interés en aumento se articula en torno a dos focos complementarios: los países latinoamericanos con los que Brasil vincula sus economías y España, cruzando el Atlántico. La actitud de Brasil frente al español —de promover su enseñanza como medida de estado— se traduce en una política lingüística favorable hacia esta lengua; política que se comenzó a plasmar en la Ley 11.161 (probada por el Parlamento brasileño el 7 de julio de 2005 y sancionada por el entonces presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, el día 4 de agosto del mismo año) que establece como obligatoriedad que las escuelas de enseñanza media de todo Brasil ofrezcan la lengua española como materia optativa para los alumnos.

Por su parte, Rainer Enrique Hamel (2003: 6-7) analiza las políticas lingüísticas del Mercosur y resalta que:

el Mercosur se planteó un programa de integración educativa, que implicaba aspectos culturales y lingüísticos. Ya en diciembre de 1991 se reunieron los cuatro ministros de educación y constituyeron la Comisión de Ministros del sector educación; en junio de 1992 se aprueba un Plan Trienal (Ministerio de Educación y Cultura 1997) que establece tres ejes de acción: la formación de una conciencia ciudadana favorable a la integración, la capacitación de recursos humanos y la compatibilización y armonización de los sistemas educativos. El plan incluye la enseñanza de los dos idiomas oficiales del Mercosur, el español en Brasil y el portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay al interior de los sistemas educativos respectivos.

En el espacio geopolítico, económico y sociocultural que auspicia el Mercosur, la relevancia que recientemente han cobrado tanto el español para Brasil como el portugués para Argentina generó un quiebre respecto de la forma en la que históricamente eran consideradas estas lenguas en estos países vecinos. Hamel (2003) comenta que tradicionalmente, en la concepción de los países hispanos, el portugués era tomado como una lengua de menor importancia y de menor circulación internacional, por lo cual no había un genuino interés en invertir en su aprendizaje, mientras que, por el contrario, el español siempre gozó de un alto reconocimiento como lengua de cultura, ciencia, literatura y comunicación internacional. De todas formas, tanto Brasil como los países hispanoamericanos se orientaban históricamente hacia otras lenguas europeas de mayor prestigio, en primer lugar, el francés y luego el inglés, el italiano y el alemán. Por este motivo, en Brasil, estas lenguas tenían preeminencia como lenguas extranjeras frente al español.

Hamel consigna cómo en Argentina se bregó, históricamente, por la homogeneización de la sociedad y por la preservación del español como lengua del Estado nacional en formación, a través de una política estatal educativa y lingüística asimilacionista:

[en] Argentina las políticas culturales apuntaban desde su independencia en 1810 a la construcción de un Estado nacional homogéneo, basado en su población de origen europeo y el monolingüismo en español. Hasta nuestros días la Argentina es el país latinoamericano que con más intensidad buscó constituirse en nación europea y delimitarse así del resto del continente latinoamericano. A partir de 1853, el Estado desarrolló una intensa política de inmigración europea, al mismo tiempo que organizó expediciones militares para aniquilar, reducir y subordinar la población indígena en el sur del país. En el imaginario de la identidad nacional tenían cabida todos los inmigrantes de ascendencia europea, pero no los aborígenes, las “primeras naciones”. La inmigración tuvo su auge entre 1895 y 1914, cuando la tasa de extranjeros entre la población total alcanzó el 42.7%, y en la ciudad de Buenos Aires la población extranjera rebasaba la mitad (Bein 1999). A pesar de su peso numérico, la asimilación lingüística fue incluso más rápida que en los EE. UU. en el mismo período, especialmente en el caso de los italianos (Fontanella de Weinberg 1979) quienes por su peso numérico (32% de la población de Buenos Aires) bien podrían haber constituido un sólido enclave lingüístico de preservación idiomática. [...] el éxito de la política asimilacionista de grandes contingentes de inmigrantes y la construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo en español se debe en buena medida a una eficiente política educativa, es decir, el desarrollo temprano de una educación pública de buen nivel académico y científico, basada en los modelos del positivismo europeo (2003:14).

Desde el siglo XIX, la política lingüístico-educativa argentina incluía un componente de enseñanza de lenguas extranjeras, pero estaba centrado hacia ciertas lenguas europeas: la lengua extranjera más promovida por el sistema educativo argentino durante la mayor parte del siglo XIX y el siglo XX fue el francés, seguido por el inglés y, con distancia, el italiano y el alemán. Hamel atestigua que, desde los años 80 del siglo pasado, la demanda por el inglés primó por sobre la de todas las otras lenguas, mientras que el portugués nunca ocupó el lugar de una lengua extranjera de mayor importancia.

Las políticas lingüísticas, culturales y educativas argentinas de fines del siglo XIX —centradas en la construcción de una identidad nacional—, al encontrarse frente a la masa inmigratoria que atentaba contra la unidad nacional, se orientaron hacia la consolidación de una cultura homogeneizadora para forjar el ser nacional: buscaron

eliminar las lenguas nativas de la gran masa de inmigrantes que llegaban e hicieron primar el monolingüismo enarbolando el español. Por otra parte, en simultáneo a estas políticas lingüísticas, se promovía la aprehensión de las grandes culturas europeas como lo eran la española, la italiana, la francesa y la inglesa. La Escuela funcionaba como el gran ente homogeneizador de la sociedad argentina en formación.

Regresando a las políticas lingüísticas adoptadas en el contexto del Mercosur, Hamel traza algunas de las principales iniciativas institucionales de integración educativa, cultural y lingüística que se generaron a partir de su creación:

El principal y primer instrumento lo constituye el Plan Trienal para el Sector Educativo del Mercosur aprobado en 1992 y que desde entonces fue renovado cada tres años. Considera la integración educativa y cultural como prerrequisito de toda integración económica y política y establece [...] tres programas con sus respectivos subprogramas (Ministerio de Educación y Cultura 1997):

1. La formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración, con dos subprogramas sobre:

1.1. información y reflexión sobre el impacto del proceso de integración del Mercosur,

1.2. aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur (español y portugués).

2. Capacitación de recursos humanos para contribuir al desarrollo, con cuatro subprogramas para los distintos niveles educativos, investigación y posgrado.

3. Compatibilización y armonización de los sistemas educativos que contempla la armonización académica, jurídica y administrativa, así como de los sistemas de información (2003:16).

Hamel recuerda que aún perviven posiciones, internas y externas, que se oponen a la integración actual del Mercosur que aspira y brega por mantener la hegemonía latinoamericana. Estas posturas reacias a tal unificación se inclinan por una integración panamericana liderada por Estados Unidos. Más aún, la creación del Mercosur surge como contrapartida a la hegemonía estadounidense que en los años 90 amenazaba con integrar a todos los países latinoamericanos bajo el manto de la globalización.

En los años noventa del siglo XX, los países miembros, en particular Argentina y Brasil, vivieron procesos de reconversión neoliberal de sus economías y políticas que causaron

profundos estragos sociales, la pérdida de soberanía y una reorientación cultural y lingüística hacia los Estados Unidos (2003: 20).

Un hito histórico a favor de la hegemonía latinoamericana que marcó un punto de inflexión para el intento de unificación panamericana, impulsado por Estados Unidos, fue la IV Cumbre de las Américas, que tuvo lugar en la ciudad de Mar del Plata (Buenos Aires, Argentina) en el mes de noviembre del año 2005. En el marco de esta Cumbre, el entonces Presidente de Estados Unidos, George W. Bush, no logró que los países integrantes del Mercosur (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) y Venezuela firmaran la resolución a favor del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). En ese entonces, los presidentes Néstor Kirchner (Argentina), Hugo Chávez (Venezuela) e Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil) fueron las figuras más destacadas de la Cumbre que se opusieron abiertamente a las intenciones de unión panamericana impulsadas por Estados Unidos, que de haberse llevado a cabo hubieran obligado a los estados a regirse abiertamente por políticas económicas neoliberales. De esta manera se puso un freno a los peligros que hubieran podido repercutir en estas economías del hemisferio sur si se adoptaban políticas económicas regidas por el libre mercado, por la unión total del continente americano y por el ingreso irrestricto al proceso de globalización mundial.

Producto de estas tensiones geopolíticas, actualmente se delinean dos tendencias frente a las decisiones sobre qué lengua priorizar respecto del inglés, el español y el portugués, en la región. Hemel (2003) describe estas tensiones en los siguientes términos:

Los defensores de la introducción del español y portugués, incluso en el nivel primario, se oponen a la hegemonía total y exclusiva del inglés y abogan por la preservación de una oferta plurilingüe que mantenga varias opciones abiertas. Diversos expertos argentinos (por ejemplo, Arnoux, Bein y Varela) asocian las posturas en favor del inglés o del portugués con una oposición entre dos proyectos de integración, incluso como conflicto entre una identidad latinoamericana frente a otra panamericana, más allá del valor funcional de cada lengua. [...] Por esta razón, otros autores (por ejemplo, Barrios 1999, del Uruguay) proponen neutralizar la oposición al plantear que los dos conjuntos de lenguas, el inglés y el español/portugués, cumplen funciones diferentes y complementarias. Redefinen las lenguas oficiales del Mercosur no en términos de lenguas extranjeras como lo es el inglés, sino como lenguas de integración y participación. Para crear una nueva identidad regional del Mercosur, se necesitará un nuevo tipo de bilingüismo masivo que permita la libre comunicación al interior del mercado. Lo interesante es que esta integración se plantea, no sobre la base de una sola

lengua de comunicación e identificación como en la francofonía, sino sobre el fundamento de un sistema de comunicación bilingüe que comprende dos lenguas a la vez nacionales, regionales e internacionales en igualdad de condiciones (2003: 21).

Hamel señala que llevar a cabo con éxito esta propuesta de integración de lenguas que se propone desde el Mercosur quedará sujeto a los alcances reales de los sistemas educativos, así como también dependerá de la demanda y de la oferta de cursos de capacitación extraescolar.

En conclusión, queda en evidencia que las políticas lingüísticas, planteadas hacia la ejecución de acciones, que vienen desarrollando el proceso de enseñanza de español en Brasil han sido mucho más eficaces que las políticas lingüísticas ejecutadas por los sucesivos gobiernos de Argentina, respecto de la enseñanza del portugués como materia obligatoria en las escuelas. Sin lugar a duda, la comunicación en español representa un mayor valor estratégico para Brasil, que el portugués para la Argentina. En la órbita de Brasil se despliegan los dieciocho países latinoamericanos y un territorio que tienen al español como lengua oficial, además de la gran cantidad de hablantes de esta lengua que viven en Estados Unidos.¹¹ Por lo tanto, el número de hablantes de español en América es muy superior que el de hablantes de portugués; a su vez, debemos recordar la injerencia económica de España en Brasil. Todas estas cuestiones explican la urgencia de Brasil por aprender español con el objetivo de potencializar sus estrategias de comercio exterior. Evidentemente, Brasil ha tenido un mayor justificativo que Argentina en la toma de decisiones sobre cuestiones de la lengua. Por otra parte, las medidas de estado de Brasil frente a la búsqueda efectiva de difusión del español también han demostrado un mayor compromiso con el proceso de integración regional.

En cambio, en Argentina la ejecución de medidas proactivas hacia la implementación obligatoria de la enseñanza del portugués en el sistema educativo público ha sido mucho más laxa. Cristina Heras consigna:

En el marco de la Ley de Educación Nacional del año 2006, la ley N° 26.468/08 sobre oferta obligatoria de portugués, a concretarse en 2016 choca con persistentes resistencias, ya que en

¹¹ Uruguay, Argentina, Chile, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, Puerto Rico (territorio), República Dominicana, Costa Rica, Nicaragua, Cuba, Honduras, El Salvador, Guatemala y México.

la reciente propuesta del Ministerio de Educación por ahora solo se ha podido consensuar, para todo el país, la introducción de un taller optativo de portugués de un año y que actualmente se ofrece exclusivamente como segunda lengua extranjera optativa en la currícula oficial del colegio secundario (2013: 2).

Es evidente que esta falta de compromiso de los sucesivos gobiernos argentinos respecto del proceso de integración lingüística planteada en el marco del Mercosur no solo ralentizó la implementación de políticas lingüísticas de enseñanza obligatoria del portugués dentro del sistema educativo, sino que también repercutió en la pérdida de espacios de desarrollo en cuanto al posicionamiento de nuestro país como oferente de cursos y materiales didácticos de español en el mercado brasileño. España se propuso explotar esta área de vacancia con una política lingüística mucho más agresiva y eficaz de la mano del Instituto Cervantes.

Sin embargo, a pesar de esta lentitud de parte del Estado argentino en lo que respecta a la creación de medidas de difusión del español en Brasil, así como en lo que atañe a la implementación de la enseñanza de portugués en el sistema educativo argentino, debemos mencionar los logros que efectivamente se han sucedido hacia la concreción de estos objetivos. Con respecto a estas cuestiones, Cristina Heras hace referencia a una serie de progresos alcanzados en pos de los objetivos mencionados:

desde la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)¹² se están tomando iniciativas para promover el intercambio de profesionales en la enseñanza de español y

¹² La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) fue fundada en 1991 y opera como una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que buscan cooperar mutuamente. Las universidades miembros de la AUGM son las siguientes:

Argentina:

Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

Bolivia

portugués como lenguas segundas y extranjeras. En la Argentina se han tomado medidas que conducen al mejoramiento de los aspectos arriba mencionados, a saber: la creación en el año 2004 del Consorcio Interuniversitario ELSE,¹³ que reúne en la actualidad a dos tercios de las

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH)

Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP)

Chile

Universidad de Chile (UCHile), Universidad de Playa Ancha (UPLA), Universidad de Santiago de Chile (USACH)

Paraguay

Universidad Nacional de Asunción (UNA), Universidad Nacional del Este (UNE), Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

Uruguay

Universidad de la República (UDELAR)

Fuente: <http://grupomontevideo.org/sitio/universidades—miembro/>

¹³ El Consorcio Interuniversitario ELSE (<http://www.else.edu.ar/es>), fundado en el año 2004, está conformado por veintinueve Universidades argentinas: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA) Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de Salta (UNSA), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), Universidad

universidades nacionales argentinas, y se propone contribuir a una política lingüística regional a partir de la Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Desde 2004, el Consorcio Interuniversitario ofrece una certificación de dominio de la lengua española, *CELU* (Certificado de Español Lengua y Uso). Desde junio de 2004 existe un acuerdo entre los Ministerios de Educación de Brasil y de la Argentina para el reconocimiento recíproco de sus respectivos exámenes de dominio de lengua, el *CELPE-Bras* y el *CELU*, con el espíritu de buscar una política lingüística hispanoamericana que se base en la reciprocidad y en la cooperación con las universidades brasileñas. Desde diciembre de 1997 y en el marco de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, especialistas en evaluación en español y portugués como lenguas extranjeras han realizado encuentros y seminarios en común, con la asistencia y trabajo de docentes de ambas lenguas para discutir aspectos comunes al desarrollo y la planificación de propuestas de investigación conjunta en el área de evaluación de lenguas extranjeras. En la actualidad las Universidades Nacionales de Córdoba, Entre Ríos, La Rioja, y Misiones cuentan con la oferta de profesorado de portugués de 4 años de duración y la Universidad Nacional de Rosario tiene la licenciatura en portugués y este año, comienza un nuevo profesorado en la Universidad Nacional de La Plata (2013:2).

Observamos que en Argentina paulatinamente se están tomando una serie de medidas para propiciar tanto la expansión del mercado lingüístico que implica la enseñanza de español —por ejemplo, el desarrollo del “PICT Literatura y ELSE” estuvo en línea con este proceso—,¹⁴ como también la implementación de medidas educativas

Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF).

¹⁴ Cabe mencionar que, en línea con esta política lingüística de difusión de las variedades del español que se hablan en Argentina y de creación de materiales didácticos para cubrir el área de vacancia que representa la escasez de materiales de este tipo (editados desde Argentina para el mercado brasileño), en el año 2016, participamos —en coautoría— de la creación del curso autoinstruccional, en línea, “Español sin fronteras” (de nivel A1), para el que diseñamos dos unidades didácticas y un material complementario. Este proyecto argentino, que se propuso la edición de dos cursos de ELSE para alumnos universitarios de Brasil —uno de nivel A1 y el otro de nivel A2— fue promovido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (<https://www.cin.edu.ar/>), el Consorcio ELSE (<https://www.else.edu.ar/>), el Certificado de Español de Lengua y Uso (CELU) (<https://www.celu.edu.ar/es/content/consorcio—else>) y por el Programa de la Internacionalización de la

en Argentina a favor de la enseñanza del portugués. La formación de docentes de portugués en las universidades nacionales argentinas¹⁵ representa un punto a favor de la futura enseñanza de esta lengua como asignatura obligatoria en las escuelas, así como de la eficaz ejecución de este proyecto a través de la utilización de recursos humanos académicamente capacitados para llevar a cabo esa labor.

En este sentido, dentro el marco de la política lingüística promovida por el Mercosur, la importancia del tipo de investigación que estoy desarrollando —a través de la presente tesis doctoral— es pertinente para brindar tanto material de trabajo dedicado a alumnos de ELSE como también herramientas para el diseño de nuevos materiales. Por esta razón, la presente tesis de investigación se propone como un aporte más en el complejo sistema que se organiza en beneficio de la construcción de estos nexos interculturales dentro del Mercosur.

Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) (https://www.una.edu.ar/contenidos/piesci_13852). Se puede tener acceso a ambos cursos autoinstruccionales de español (A1 y A2), en formato digital, a través de registrarse —de forma gratuita— en el siguiente enlace:

<http://www.cursosdeespanolautoinstruccionales.com.ar/cursos/>

¹⁵ Las universidades nacionales argentinas que ofrecen cursar una carrera de portugués, ya sea profesorado, traductorado o licenciatura son: la Universidad del Salvador (USAL: “Traductorado Público en Portugués”) (CABA); la Universidad Nacional de Rosario (UNR: “Licenciatura en Portugués” y “Profesorado en Portugués”) (Rosario, Santa Fe); Universidad Nacional de Cuyo (UNCU: “Profesorado de Grado Universitario en Portugués”) (Mendoza Capital, Mendoza); Universidad Nacional de Córdoba (UNC: “Profesorado de Portugués”) (Córdoba Capital, Córdoba); Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER: “Profesorado en Portugués”) (Concordia, Entre Ríos); Universidad Nacional de Misiones (UNAM: “Profesorado en Portugués”) (Posadas, Misiones); Universidad Nacional de La Plata (UNLP: “Profesorado en Portugués”); Universidad de Buenos Aires (UBA: “Traductor Público”, contempla el aprendizaje del portugués, francés, inglés e italiano, como lenguas que se estudian regularmente en dicha carrera especializada en cuestiones jurídicas).

II.3.3.2. Políticas lingüísticas regionales: el Mercosur y las lenguas aborígenes

Por otra parte, si bien escapa a los alcances del desarrollo de esta tesis, debemos mencionar que las políticas lingüísticas que se llevan a cabo en el marco del Mercosur incluyen el tratamiento de las políticas referidas a las lenguas aborígenes de la región y a las tensiones que se suscitan en de las zonas de patente bilingüismo. Como hemos mencionado anteriormente, las lenguas oficiales en el Parlamento del Mercosur (Parlasur) son el español, el portugués y, desde el año 2014, también lo es el guaraní.

Se estima que el 90% de la población de Paraguay es bilingüe en castellano y guaraní y alrededor del 57% solo se comunica en este idioma, según el último censo nacional, que data de 1992.

El guaraní se integró en marzo de 2014 como tercer idioma de trabajo oficial, junto con el español y el portugués, en el Parlamento del MERCOSUR (PARLASUR), una decisión considerada "histórica" para América, según la SPL [Secretaría de Políticas Lingüísticas]. La medida convirtió al PARLASUR en el único de los organismos regionales de América en utilizar una de sus lenguas nativas (Parlamento del Mercosur 2018).

Al declarar al guaraní como lengua oficial del Mercosur, a través del “Convenio de cooperación entre el Parlamento del Mercosur y la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la República del Paraguay” (Godoy 2015), por un lado, se comenzaron a respetar cuestiones legales de Paraguay respecto del guaraní que estaban desatendidas por las normas del Mercosur:

La República del Paraguay constitucionalmente *“es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní.”* (Constitución Nacional, Artículo 140). Por otra parte, la Ley 4251/10 de Lenguas, que reglamenta la Carta Magna, establece que *“El Estado promoverá el reconocimiento del guaraní como lengua oficial de las organizaciones supranacionales que integre”* (Artículo 4°) (Convenio 2014. Las cursivas son del original).

En segundo lugar, la inclusión del guaraní como lengua oficial del Mercosur comenzó a propiciar un terreno adecuado para el comienzo de la difusión de esta lengua en los demás países que conforman este proceso de integración regional. Por este motivo, existe un proyecto destinado a la inserción del guaraní en los intercambios académicos en universidades del Mercosur. Se aspira a que esta lengua se integre, junto con el español y el portugués, como lengua que favorezca la movilidad académica de docentes y alumnos en el marco de esta organización supranacional. Christian Godoy

(2015), Asesor Jurídico de la Secretaría de Políticas Lingüísticas de Paraguay, consigna que aproximadamente diez millones de personas hablan guaraní en el Mercosur. Los hablantes de guaraní se ubican en toda la República del Paraguay, en algunas provincias de Argentina (Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Misiones, Corrientes, Chaco, Formosa, Salta y Jujuy), así como en zonas de Brasil (Río de Janeiro, São Paulo, Río Grande do Sul, Paraná y Mato Grosso do Sul), en Uruguay (en las proximidades de Montevideo) y en Bolivia (Santa Cruz, Tarija, Beni y Pando). Godoy considera que los hablantes nativos de guaraní tienen tanto derecho como los hablantes de español y de portugués a expresarse y a educarse en su lengua materna en todo el territorio que abarca el Mercosur.

Godoy (2015) comenta que existe un proyecto promovido desde de la Secretaría de Políticas Lingüísticas de Paraguay, a través del cual se programa incluir el guaraní en las universidades de Paraguay y de la región. La decisión de incorporar el guaraní a la Educación Superior del Mercosur tuvo lugar en la ciudad de Brasilia, el 20 de marzo de 2010; fecha en la que el proyecto de incorporación de la lengua guaraní al “Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua Española y Portuguesa” se aprobó por unanimidad por los concurrentes (representantes de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Bolivia y Ecuador), durante la 51ª Reunión de la Comisión Coordinadora de Educación Superior del Mercosur.

II.3.3.3. Políticas lingüísticas referidas a las lenguas aborígenes que conviven en Argentina

Por otra parte, en Argentina, si bien el español es la lengua oficial, además de las lenguas que viven como producto de la inmigración, conviven una amplia variedad de lenguas indígenas y existen zonas de contacto lingüístico principalmente en las regiones limítrofes del país, razón por la cual se puede considerar a Argentina como un país multilingüe con una gran diversidad sociolingüística y sociocultural. Las provincias del norte son un claro ejemplo de estas situaciones de contacto lingüístico entre los pueblos que habitan las regiones de frontera, donde el español interactúa con el portugués de Brasil, con el guaraní de Paraguay y con el quechua y el aimara de los pueblos aborígenes de Bolivia.

En Argentina, desde el regreso a la democracia en 1983, a partir de la reforma de la Constitución Nacional, se comenzaron a dictar leyes provinciales y nacionales que reconocen la diversidad cultural y lingüística que existe en el país y, por lo tanto, se comenzaron a reconocer los derechos de los pueblos aborígenes entre los que cabe destacar el derecho a la propiedad de la tierra, a su identidad cultural y, por lo tanto, el derecho a recibir una educación bilingüe e intercultural. El reconocimiento de estos derechos de los pueblos indígenas quedó plasmado en el Artículo 75, Inciso 17 de la Constitución Nacional reformada en el año 1994:

Art. 75o Corresponde al Congreso:

Inc. 17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Ana Carolina Hecht (2011: 15-16) consigna en un cuadro las diversas lenguas que se hablan en las jurisdicciones de la Argentina.

| REGION | ETNIA | FAMILIA LINGÜÍSTICA | LENGUA |
|--|----------------------|---------------------|----------------------------------|
| Salta, Jujuy y Buenos Aires | collas | Quechua | quechua |
| Santiago del Estero | criollos | | quichua (dialecto del este) |
| Salta, Jujuy y Buenos Aires | migrantes bolivianos | | quechua |
| Chaco, Formosa, Salta, Santa Fe y Buenos Aires | tobas | Guaycurú | toba |
| Formosa | pilagás | | pilagá |
| Chaco y Santa Fe | mocovíes | | mocoví |
| Salta | chiriguanos | Tupí-guaraní | chiriguano (o guaraní boliviano) |
| Tartagal | chanés | | variedad de chiriguano |
| Tartagal | tapieté | | variedad de chiriguano |

| | | | |
|--|---|----------------------|--------------------|
| Corrientes, Formosa, Chaco, norte de Entre Ríos y Misiones | criollos | | Guaraní correntino |
| Buenos Aires | migrantes paraguayos | | Guaraní paraguayo |
| Misiones | mbyá | | mbyá |
| Chaco, Formosa y Salta | wichís | Mataco- mataguayo | wichí |
| Salta | nivaclés | | nivaclé |
| Salta | chorotes | | chorote |
| Desde el río Santa Cruz al Estrecho de Magallanes y Buenos Aires | tehuelches meridionales australes | Chon | áonek'ó áyen |
| Neuquén, Río Negro, La Pampa, Chubut y Buenos Aires | mapuches | Mapuche | mapuche |

Hetch explica que la situación sociolingüística a la que cada lengua indígena está expuesta es particular y está determinada por una gran cantidad de factores: “lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos hasta lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras lenguas dominantes” (2011: 16).

Las lenguas indígenas que se hablan en Argentina pertenecen al grupo de lenguas minoritarias y están en peligro de extinción. Desde el año 2006, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es obligatoria en las comunidades en las que se hablan estas lenguas minoritarias, sin embargo, las lenguas indígenas de Argentina están en una situación crítica como consecuencia de que no en todas las escuelas a las que asisten los niños de estas comunidades se está enseñando efectivamente a los alumnos a leer y escribir en su idioma materno. Hecht (2011) denuncia que en Argentina la EIB, si bien se tiene como objetivo propiciar acciones que en el marco de la escolarización formal con el fin de que se dé un lugar de importancia a las lenguas indígenas en las comunidades bilingües, esto solo se desarrolla en las zonas rurales donde habitan estas comunidades indígenas. Como consecuencia, se desatienden otras realidades que requieren igual atención como son las poblaciones indígenas que habitan en las zonas urbanas. Hecht (2011: 18) concluye al respecto:

En los lineamientos oficiales notamos que se carece de una definición clara respecto de muchas otras realidades que quedan desatendidas, como puede ser el caso de los niños tobas que viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de la lengua indígena. Por ello, es importante generar acciones que incluyan la diversidad de situaciones que atraviesan las lenguas, especialmente para aquellas que están perdiendo espacios comunicativos frente a la presión de las lenguas hegemónicas como el español. Caso contrario, más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún estamos muy lejos de alcanzar un enfoque intercultural.

Leonor Acuña (2009: 2) explica un motivo clave (que encierra un argumento político) por el cual es necesario encarar programas de educación intercultural bilingüe: la investigadora consigna que dichos programas deben ejecutarse “porque esos niños son argentinos y la obligación de los estados es brindar educación en la/s lengua/s del país, como lo hacen Canadá y Suiza, por ejemplo, con las distintas lenguas que se hablan en su territorio”. Acuña (2009: 2) fundamenta esta postura apelando a las evidencias que al respecto arroja la lingüística:

Desde el punto de vista del aprendizaje, la lingüística demuestra que es necesario que los niños bilingües alcancen un nivel de competencia elevado en las dos lenguas con el objeto de alcanzar las ventajas cognitivas propias de los bilingües y de poder transferir las habilidades escolares aprendidas en la lengua primera a la segunda lengua: el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la lengua materna se traslada a la segunda lengua (y a todas las otras lenguas que puedan aprenderse en el futuro). Lo contrario (prescindir escolarmente de la lengua primera) no permite alcanzar ese nivel umbral con competencias escolares y crea las condiciones para el bilingüismo sustractivo. La pérdida o sustitución de la lengua materna en los grupos minoritarios va acompañada, en general, de todas las secuelas propias de los grupos marginados: auto-odio, incompleto aprendizaje de la segunda lengua —y consecuente fracaso escolar—, apatía.

Por otra parte, Acuña (2009) explica que esta labor de respeto de la diversidad cultural no puede apoyarse solamente en la Escuela como institución. Dado que las realidades económicas de los pueblos indígenas coinciden con las situaciones de mayor pobreza de la Argentina, se torna imprescindible que la atención de la diversidad y la integración cultural de las comunidades aborígenes se aborden a través de programas de desarrollo integral de parte de las políticas de Estado.

II.4. Encuadre de la presente investigación de doctorado en el marco de las políticas lingüísticas en torno al español

En este contexto de políticas lingüísticas en puja, concebimos la presente investigación como una decisión glotopolítica de hacer valer la variedad del español que se habla en Argentina —reconociendo sus variaciones regionales particulares—. En este encuadre, consideramos que nuestro trabajo representa una estrategia de validación de nuestra cultura y de sus productos culturales, que nos proponemos llevar a cabo a través de la formulación de propuestas didácticas que partan de la lectura de textos literarios escritos por autores argentinos y de tareas específicas que guíen su explotación, por medio del análisis no solo de los aspectos referidos al análisis estético de las obras y a la comprensión lectora, sino también a través de fomentar el análisis lingüístico, discursivo e intercultural de los textos literarios en cuestión, promoviendo siempre la producción escrita y la expresión oral de los alumnos.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

III. ESTADO DE LA CUESTIÓN. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

III.1. Introducción

En este capítulo desarrollamos el estado del arte en el que planteamos las teorías y enfoques que enmarcan nuestra investigación de doctorado. Partimos del estudio de los enfoques pedagógicos actuales que rigen la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras; específicamente, hacemos referencia a los desarrollos teóricos efectuados a través de los enfoques comunicativo, por tareas y centrado en la acción, que tomamos de manera integrada y complementaria, en beneficio de este estudio. Dentro del enfoque comunicativo, destacamos a Dell Hymes (1971) como una de las figuras notorias que cambiaron radicalmente los estudios sobre el lenguaje, ya que a partir de sus teorizaciones se comenzó a consolidar un nuevo tipo de investigación sobre el proceso de comunicación —orientado hacia la consideración de la lengua en uso como objeto de estudio, contextualizado socialmente—, y conducente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, en el marco discursivo de la interacción verbal. Hymes acuña esta nueva competencia para describir la capacidad de construir enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino que cumplan con el requisito de ser socialmente adecuados en cada contexto de emisión particular. Con posterioridad, este enfoque proseguirá su desarrollo con las reformulaciones teóricas de autores como Hornberger (1989), Michael Canale y Merrill Swain (1980)¹⁶ y Michael Canale (1983) y de otros autores que continuarán trabajando en función de estos lineamientos de trabajo. Desde otro ángulo, debemos mencionar el aporte sustancial al enfoque comunicativo que representa la lingüística funcional desarrollada Michael Alexander Kirkwood Halliday [1978] (1982), quien —centrado en el uso social de la lengua (i.e. desde una perspectiva sociolingüística)— hace foco en la figura central que representa el hablante como individuo que expresa sus intenciones en cada uno de sus enunciados; hecho que condiciona y determina las funciones del lenguaje que representan —para este autor— la expresión misma de las intenciones del hablante.

A continuación, en la sección III.2.2, hacemos referencia al enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas (L2/LE), en el que destacamos a algunos autores —considerados como exponentes de este enfoque— cuyos estudios condensan los

¹⁶ Citados por Canale (1983).

postulados teóricos desarrollados previamente por otros investigadores de renombre y que representan los últimos estudios contemporáneos llevados a cabo sobre el tema, a saber: David Nunan (1989 y 2010), Rod Ellis (2003a, 2003b, 2005a y 2005b), Kris Van der Braden (2006), Mike Long (2015) y Jan Ate van Ek (Consejo de Europa 1990 y 2001) —este último representa uno de los pilares del desarrollo y ejecución del *Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas* en el que se plasma el enfoque orientado a la acción—. En cuanto al enfoque por tareas propiamente dicho, tomamos como eje principalmente los aportes de David Nunan (2010). En este capítulo, retomamos los desarrollos teóricos referidos a este enfoque realizados hasta el momento, presentamos la definición del concepto de “tarea pedagógica o comunicativa” y sus características y la clasificación de las tareas en sí mismas; también, se presentan los postulados teóricos vigentes para diseñar y evaluar las tareas, así como para definir su estructura y sus componentes. Asimismo, presentamos los desarrollos teóricos de otros autores, que centran sus estudios en la enseñanza de ELSE por medio de tareas; tal es el caso de Ernesto Martín Peris (2004), Gracia Lozano y José Plácido Ruiz Campillo (2006) y Sheila Estaire (2004 y 2007), cuyos estudios hacen foco en el diseño y la elaboración de materiales didácticos para el aula de ELSE, con la premisa general de que sean comunicativos y de que estén pautados a través de la ejecución de tareas. Por su parte, Estela Klett (2007a) nos plantea la complementariedad de estos tres enfoques de enseñanza de lenguas —comunicativo, por tareas y enfocado a la acción— ya que considera que no ha habido una ruptura epistemológica entre éstos, lo cual nos invita a reflexionar sobre la contingencia de conjugar estas posturas teóricas a la hora de diseñar nuestras propias propuestas didácticas para el aula de ELSE.

Con posterioridad, en el apartado III.3. , desarrollamos una síntesis del enfoque interaccionista —que encuentra un gran exponente en Jerome Bruner (1986)— aplicado al aprendizaje de lenguas. Trazamos un vínculo de este enfoque en relación con las teorías vigentes referidas a la adquisición de lenguas primeras (L1), segundas (L2) y extranjeras (LE), para lo cual destacamos a autores como Pierre Bange (1992) que junto con Jerome Bruner retoman a Lev Vigotsky (1997) para hacer referencia a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a la importancia del “andamiaje” (*scaffolding*) como recurso del que el docente debe servirse con el propósito de facilitar la adquisición de conocimientos de parte de los alumnos, para que de esta forma se efectivice y potencialice dicho aprendizaje. A su vez, aludimos a los estudios de Stephen Pit Corder

[1967] (1991) en relación con la conceptualización del error como un paso positivo e ineludible en todo proceso de aprendizaje de una lengua, así como mencionamos sus reflexiones sobre su concepción de lo que representa un “dialecto idiosincrásico o transicional”; noción empleada para hacer referencia a los estadios intermedios que conforman el proceso de aprendizaje que experimentan los niños durante la adquisición de la lengua materna o lengua primera (L1) o los alumnos en el proceso de aprendizaje de una L2/LE—estas concepciones se encuentran en línea con el desarrollo teórico de Larry Selinker [1969] (1972) con relación a su concepto de “interlengua”, que alude a los dialectos particulares y en transición por los que transitan los individuos que aprenden una lengua—. Finalmente, referido a este proceso de adquisición o aprendizaje de lenguas, citamos los estudios de Wolfgang Klein (1986), quien —de acuerdo con el enfoque interaccionista (Bruner 1986)— acuña el concepto de “variedad” para hacer referencia a los dialectos transicionales que transitan los aprendices de una lengua, y destaca la importancia de cambiar el foco de la investigación y posicionarlo en el aprendiz —tal como lo conciben los otros autores del área a los que hemos hecho mención—; motivo por el cual el concepto mismo de enseñanza en sí queda descentrado, en pos de dar lugar al estudio de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua. Es decir, se traslada el foco de investigación —que antes estaba puesto en el docente que enseñaba— al alumno —que aprende y adquiere conocimientos—. Destacamos que las investigaciones de Bruner hacen foco en el habla del niño y la adquisición del lenguaje, por lo que sus estudios se basan principalmente en el proceso de adquisición de la lengua materna; sin embargo, sus consideraciones son de utilidad al aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Entre otras contribuciones, —como ya hemos mencionado— sus aportes sobre la concepción del rol activo que debe cumplir el aprendiz dentro del proceso de aprendizaje —para potenciar la adquisición de conocimientos—, y sobre la descentralización del docente dentro este proceso, revolucionaron la enseñanza.

Dedicamos el cuarto apartado de este capítulo III (III.4.) —destinado a la presentación del estado de la cuestión— al análisis de los postulados teóricos presentados principalmente por Claire Kramsch (1993 y 1998) referidos al vínculo estrecho e interdependiente que existe entre la lengua y la cultura, y la relevancia de su observación dentro de los contextos de enseñanza de L2/LE. Además, reflexionamos sobre otros desarrollos teóricos referidos a la importancia de considerar los aspectos

culturales en estos contextos de enseñanza —para lo cual citamos las posturas teóricas presentadas por Josep-Maria Cots (1994), Antonio Garrido y Salvador Montesa (1993), Isabel Iglesias Casal (1998), Anabel Lyfszyc y Silvina Schammah Gesser (1998), Enrique Martínez Vidal (1992) y Lourdes Miquel y Neus Sanz (1991)—.

Por otra parte, hacemos referencia a los planteos teóricos enunciados por Michael Byram (1997, 2000, 2008, 2009) quien enfatiza la importancia del desarrollo de la CCI, con el objetivo de que las personas devengan mediadores culturales; y para favorecer, de este modo, la comunicación entre interlocutores de distintas culturas, que se encuentren en situaciones interculturales que puedan generar choques, malentendidos e incompatibilidades de comprensión por pertenecer —dichos interlocutores— a culturas de diversos orígenes.

Posteriormente, destinamos la quinta sección de este capítulo (III.5.) al desarrollo teórico vinculado a la relación entre la didáctica de la literatura y la teoría literaria. Para ello, presentamos, en primer lugar, las condiciones que fueron necesarias para que la didáctica de la literatura surgiera como disciplina teórica. En este sentido, resultan iluminadoras las reflexiones de María González García y María Teresa Caro Valverde (2009) en su definición de la disciplina en cuestión, así como en la síntesis histórica que plantean a modo de explicación de este proceso de gestación de la disciplina y del vínculo de dicho proceso con la evolución de la teoría literaria a lo largo del tiempo. Las autoras revisan de esta manera el proceso de cambio experimentado por la teoría literaria desde el surgimiento del Formalismo ruso y del Estructuralismo checo, con figuras clave tales como Víctor Shklovsky (1916) —quien plantea el arte como un artificio y comenta la desautomatización del lenguaje que se genera en cada obra literaria, lo cual produce un efecto de extrañamiento en el receptor frente al texto que presenta artificios estéticos— o Roman Jakobson [1960] (1986) —quien analiza las funciones del lenguaje y hace referencia a la función poética—. González García y Caro Valverde (2009) resumen que, en este marco teórico inmanentista, centrado en el análisis interior de las obras —concebidas como eternas y estáticas—, no se daba lugar a la experiencia del receptor, y tampoco se presentaba un campo fértil para el surgimiento de la didáctica de la literatura, la cual debió esperar a que los desarrollos teóricos evolucionaran hacia el análisis de los textos en el marco de la enunciación, incluyendo los contextos de producción y de recepción en la interpretación de las obras. Solo cuando se logró democratizar el diálogo entre las obras y sus lectores, cuando se

permitió la apertura de los textos y se entendió que las obras son cambiantes y mutantes a lo largo del tiempo, producto de las reinterpretaciones que las mismas obras hacen viable como resultado de cada lectura particular e individual, se dio el terreno propicio para el surgimiento de la didáctica de la literatura como ciencia social interdisciplinar. En este sentido, Adolfo Sánchez Vázquez (2005) repasa los aportes a la teoría del arte promovidos por: Wolfgang Iser (1975 y 1986) —quien, a través de sus conceptualizaciones sobre el *acto de leer*, justifica su interés en analizar los textos de acuerdo al vínculo que establecen con el lector, que, durante el proceso de lectura, crea y reconstruye el texto—; y por Hans Robert Jauss (1967) —quien concibe la teoría de que cada lector aborda un texto con un bagaje previo de lecturas que incide, indefectiblemente, en su apreciación estética de la obra y que, de alguna manera, determina la (re)clasificación de esa obra literaria dentro de la historia de la literatura en permanente formación—. En este sentido, a través de la Estética de la recepción¹⁷ se despeja el camino hacia la lectura y la posibilidad de apertura interpretativa de las obras estéticas; interpretación que ahora tendrá en cuenta los factores contextuales —en tanto que se los considera como determinantes de las variables ligadas a la producción de las obras de arte, así como a las de la recepción de las mismas obras, con lo cual la interpretación se ve afectada tanto por el contexto de producción como por el de recepción de las obras—. Asimismo, en línea con esta corriente planteada y aplicada al terreno específico de la enseñanza de ELSE, Marta Sanz Pastor (2005) consigna que existe un vínculo estrecho e indisoluble entre el contexto sociocultural en el que se gesta una obra literaria y su interpretación; en este sentido, la autora desarrolla la importancia de considerar estos factores contextuales a la hora de trabajar con materiales literarios en el aula de español L2/LE. Por su parte, Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba (2009) han reflexionado sobre los aspectos teóricos del campo disciplinar constitutivos de la didáctica de la literatura como ciencia social, y se han centrado en el ámbito de formación de docentes en torno a esta disciplina.

¹⁷ Corriente también denominada Escuela de Constanza, que encuentra en Hans Robert Jauss, desde la década de 1960, a uno de sus mayores exponentes, junto con Wolfgang Iser y Umberto Eco, entre otros investigadores de importancia que la conforman.

Ante la importancia de la Estética de la recepción para el desarrollo de la didáctica de la literatura, dedicamos unas últimas referencias específicas al estudio realizado por Hans Robert Jauss (1980), en el que describe esta rama de la teoría literaria, y destacamos la pertinencia de sus postulados para la didáctica de la lengua y la literatura en el aula de ELSE. Por este motivo, destacamos —en este cuarto apartado del capítulo III— la investigación de Antonio Mendoza Fillola y Anna Díaz-Plaja Taboada (2006), enfocada hacia la didáctica de la lengua y la literatura como parte de un mismo sistema de enseñanza ya que —para ambos autores— el discurso literario representa una continuidad del uso comunicativo que posibilita la lengua. En este sentido, los discursos cotidiano y poético comparten las mismas leyes de formación y los mismos principios generales de uso de la lengua. Esta postura refuerza nuestra tesis de que enseñar literatura puede ir de la mano de enseñar los usos de la lengua, ya que ambas enseñanzas combinadas son complementarias y convenientes para la enseñanza. Por su parte, María Victoria Alzate Piedrahita (2000) problematiza dos perspectivas existentes, en torno a la didáctica de la literatura, que contraponen la perspectiva que se sirve de los textos literarios como medio para la adquisición de la lengua —concebida como el fin del proceso de aprendizaje—, y la postura que considera la literatura como fin en sí mismo, a través de la cual se privilegia el placer por la lectura. También haremos referencia a esta tensión entre ambas perspectivas cuando mencionemos los aportes de Josep-Maria Cots (1994) —secciones III.2.1 y III.4.2—.

Destinamos la sexta sección del presente capítulo III (III.6.) al desarrollo teórico referido puntualmente a cómo ha sido viable la introducción de la literatura en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, a lo largo del tiempo. En este sentido, Matilde Martínez Sallés (1999), María Dolores Albaladejo García (2004) y Rosana Acquaroni (2007) sintetizan la evolución histórica que experimentó el empleo de la literatura en la clase de lenguas a través de un recorrido entre los principales enfoques metodológicos que va desde el método de enseñanza de lenguas gramático-traductivo hasta los enfoques actuales que están comenzando a reconsiderar el empleo de la literatura desde un punto de vista que integra la didáctica de la lengua, la literatura y la cultura. Subrayamos que los expertos que han desarrollado con mayor exhaustividad este campo de investigación pertenecen al mundo anglosajón y, en consecuencia, existen prolíficos estudios referidos a la enseñanza del inglés L2/LE y al empleo de la

literatura para tales fines. Presentamos —en esta sección del capítulo III— algunas consideraciones generales sobre la funcionalidad y el rédito de introducir textos literarios en la enseñanza de lenguas, y referidas a algunas propuestas de abordaje de los textos presentadas por diferentes especialistas de esta área de investigación. A continuación, nos centramos en una serie de trabajos que describen principalmente las virtudes de la introducción de los textos literarios en el marco de la enseñanza de una L2/LE y en los caminos prácticos que se plantean para efectivizar dicha inclusión —a través de la enunciación de una serie de tipos de actividades posibles que permiten explotar diferentes aspectos de los textos, así como el desarrollo de distintas competencias—. En los estudios que se posicionan a favor de la inclusión de la literatura en la clase de L2/LE, se destaca una consideración de este tipo de textos como recurso que aporta conocimientos formativos inherentes a la cultura de la lengua meta, a la par que se concibe la literatura como instrumento que mejora la competencia lectora y expande el desarrollo de todas las destrezas y habilidades del lenguaje. De esta manera se reconoce que el trabajo con textos literarios favorece el desarrollo de la competencia comunicativa porque aumenta el conocimiento lingüístico, ya que, por ejemplo, el alumno permanentemente encuentra, en estos textos, nuevos términos léxicos que debe aprender para interpretar los enunciados que se presentan; además, la literatura también ofrece diferentes usos de la lengua y maneras variadas de expresión lingüística, a la vez que presenta un amplio espectro de ejemplos de construcciones gramaticales. Entre estos trabajos que observan la importancia de incluir los textos literarios en la enseñanza de L2/LE, destacamos principalmente los aportes de Sandra McKay (1982) quien —sirviéndose de la diferenciación teórica que H. G. Widdowson (1978) establece, en cuanto a la distinción entre el conocimiento de las reglas lingüísticas (*usage*) y del uso de las reglas (*use*) de una lengua, para lograr una comunicación efectiva— analiza las ventajas y desventajas del empleo de la literatura en las clases de inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, entre los autores anglosajones que tomamos en consideración en la presente investigación —porque dan soporte desde la teoría para justificar la importancia de los textos literarios en la enseñanza de L2/LE y porque brindan una serie de ejemplos prácticos de explotación didáctica de los textos, así como recursos a tener en cuenta a la hora de diseñar propuestas de trabajo—, destacamos los trabajos de Alan Maley y Alan Duff [1990] (1999), Christopher J. Brumfit y Ronald A. Carter (1985),

Joanne Collie y Stephen Slater [1987] (1999), Mick Short [1988] (1992), Françoise Grellet [1981] (2002), Christine Nuttall (1982), Ronald A. Carter y Michael N. Long (1991), John McRae (1991), Henry G. Widdowson (1992), Gillian Lazar (1994) y William Grabe (2009), quienes dirigen sus investigaciones a docentes, formadores de profesores y diseñadores de materiales didácticos. Por este motivo, en sus trabajos, estos estudiosos ejemplifican la gran variedad de tipos de ejercicios que proponen — para la explotación de textos literarios en inglés que presentan— a través de propuestas didácticas que apuntan al desarrollo de distintas habilidades del alumno, así como a la explotación de aspectos específicos que están contenidos en los textos. Si bien las investigaciones de los mencionados autores son referidas a la introducción de la literatura en el aula de inglés lengua extranjera (ILE), sus aportes marcan lineamientos de trabajo y presentan una serie de recursos que son susceptibles de ser adaptadas a la enseñanza de ELSE, a través de textos literarios propios de la cultura hispanohablante. En la introducción a la sección III.6. brindamos una síntesis más desarrollada de los aportes particulares de estos investigadores.

Dentro de los especialistas que valoran la inclusión de los textos literarios en la enseñanza de ELSE como un recurso de interés, no solo cultural sino para el aprendizaje de la lengua, consideramos de importancia mencionar los aportes de Patricia Bélières (1997), Salvador Montesa y Antonio Garrido (1994), Juan Paredes Nuñez (1998), Covadonga Romero Blázquez (1998), Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1994 y 1999), Antonio Mendoza Fillola (1993), Guillermina Piatti (2008), Marta Sanz Pastor (2005 y 2007), Jesús Sánchez Lobato (1996), María Marta Bordenave y Candela Pérez Albizú (2008), Alison Lobron y Robert Selman (2007), cuyos aportes desarrollaremos en este capítulo —en la sección III.6.1— para fundamentar la importancia de incorporar la literatura en la enseñanza de ELSE.

En oposición a quienes prefieren esperar a los niveles avanzados de conocimiento de una L2 —para recién entonces incorporar materiales culturales complejos (como se los considera generalmente a los textos literarios), porque alegan su supuesto grado de dificultad extrema—, seguimos los planteos de Sonsoles Fernández (1991) quien afirma que para abordar las obras literarias lo más importante es el desarrollo de la competencia lectora —es decir, de una competencia lingüística para leer y comprender en la lengua que se aprende—; además, esta autora consigna que no es necesario tener una competencia lingüística elevada para abordar la literatura,

pero sí deben desarrollarse estrategias de lectura que permitan al alumno tener acceso a los textos —tal como Antonio Mendoza Fillola (1994) también lo afirma—. Por otra parte, Alison Lobron y Robert Selman (2007) hacen referencia al proceso de lectura de un texto, al que consideran complejo, ya que requiere de la presencia del docente que, en tanto que mediador, debe dirigir la lectura. Además, estos autores comentan la importancia de desarrollar dos tipos de estrategias para abordar los textos literarios: estrategias para mantener la lectura y estrategias para ampliar el significado.

Cerramos este capítulo III con algunas consideraciones referidas al análisis de los textos literarios y al diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Repasamos, *grosso modo*, la síntesis que presentan Rosana Acquaroni (2007), María Dolores Albaladejo García (2004) y Matilde Martínez Sallés (1999) sobre cómo ha sido considerada la literatura en la enseñanza de lenguas, para centrarnos en la última etapa que se inicia hacia finales del siglo XX y cuyos alcances se siguen desarrollando hoy en día. Estas autoras consignan que fue necesario esperar hasta la década de 1990 para que la literatura comenzara a ser incluida en el aula de L2/LE y para que primara una perspectiva de trabajo comunicativa a ser aplicada sobre dichos textos. Además, Albaladejo García (2004) identifica el área de vacancia que representa la escasez de materiales didácticos en los que la literatura queda efectivamente incorporada de forma integral dentro de las unidades de trabajo de los libros de texto de ELSE. En cuanto a los criterios a tener en cuenta a la hora de incluir literatura al aula de español, esta autora hace hincapié en la importancia de la selección de los textos que van a emplearse en clase —y en este punto coincide con Sandra McKay (1982) y Pablo Juárez Morena (1998), quienes también otorgan un lugar clave a la elección del material de lectura—. En este sentido, no solo se deben incluir textos literarios auténticos, sino también asequibles —accesibilidad que se logra a través de la consideración, de parte del docente, de la dificultad lingüística que ofrecen los textos que seleccione, la cual no debe ser muy superior a los conocimientos del alumno, y para ello es necesario tener en cuenta su grado de competencia lingüística—. Albaladejo García también considera que la integración de las destrezas dentro de la tarea propuesta es clave, y esto se logra a través del diseño correcto de las actividades, las cuales deben, además, poder motivar al alumno y lograr que este se identifique con los temas y los materiales de trabajo de diversos modos, a través de las tareas pautadas, para lograr que el aprendizaje sea significativo. Además, se deben problematizar y poner en discusión

los distintos significados socioculturales que se desgajen de los textos, fomentando, en todos los casos, la tolerancia y el respeto hacia lo diferente.

Como hemos mencionado, en el apartado III.6. , hacemos mención a los autores anglosajones que presentamos en este capítulo —a los que volveremos más adelante (IV.2.1)— para hacer referencia explícita a una serie de recursos y estrategias referidas al diseño de las propuestas didácticas que parten de textos literarios y que han sido formuladas por estos investigadores. De entre todos los autores que ya hemos mencionado, destacamos los trabajos de Linda Gajdusek (1985), quien plantea un acercamiento general a la literatura en el marco de la enseñanza del inglés lengua segunda (ILS), en el cual incluye un análisis de los relatos de corte estructural. Su trabajo permite la contextualización de los textos y fomenta el intercambio de ideas en clase, apuntando a que el análisis del texto devenga en una comunicación fluida en la lengua meta. Por otra parte, otros autores que destacamos son Alan Duff y Alan Maley (1999) quienes describen una serie de diez procedimientos que rigen, a su criterio, algunos lineamientos para el diseño de ejercicios específicos, y que les son funcionales para mostrar cómo tomar los textos literarios como recurso a partir del cual se puede empezar a trabajar la escritura creativa, pautada por determinadas restricciones formales y léxicas que apelan al desarrollo de la imaginación y a la producción escrita.

Otros autores que citamos más adelante presentan desarrollos teóricos afines a los que plantean los autores anglosajones arriba citados; en estas filas encontramos a Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gremma Messori (2007) quienes exponen propuestas de trabajo con literatura pautadas por el enfoque por tareas, así como la investigación teórica con ejemplificaciones prácticas de abordaje de textos literarios que brinda Rosana Acquaroni (2007). Por su parte, el trabajo de Pablo Juárez Morena (1998) considera tres cuestiones clave —que destacamos por su funcionalidad— para tener en cuenta a la hora de implementar un texto en la clase de ELSE, a saber: la selección del texto literario (criterio de adecuación), el modo de su explotación (criterio de rentabilidad) y tener en claro el por qué se ha decidido llevarlo a la clase (criterio de finalidad). Por otro lado, Andrés Allegroni (2003), presenta una investigación a partir de su propia práctica docente con literatura en el aula de ELSE en la que resalta algunos inconvenientes frecuentes en este contexto de enseñanza, que pueden ser de utilidad para tener en consideración al momento de diseñar actividades. Por otra parte, Josefa Álvarez Valades (2004) —adoptando una postura complementaria respecto de los

trabajos ya citados— destaca el rol del profesor como un engranaje fundamental para poder transformar el texto literario en un recurso funcional dentro del aula de ELSE. Desde el punto de vista del trabajo con textos poéticos, María José Anadón Pérez (2004a y 2004b) plantea algunas actividades de intervención sobre el texto y otras en las que se apunta a la integración, principalmente, de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, y —en todos los casos— se busca crear las condiciones para procurar generar situaciones de comunicación real. En línea con las propuestas pautadas a partir de textos poéticos, Ana María Ferrari y Guillermina Piatti (2007) y Piatti (2014) consignan la importancia nodal que tienen los contenidos gramaticales y la reflexión lingüística en los cursos de ELSE, apelan a la necesidad de abordarlos desde la lengua en uso, y consideran que la literatura es funcional a tales fines, ya que posee una doble dimensión: por un lado, hace viable el desarrollo de los contenidos nociofuncionales de los distintos niveles de aprendizaje de la lengua; y, por el otro, —en tanto que práctica cultural— opera como parte integrante de la competencia comunicativa de los alumnos. En este sentido, Piatti y Ferrari (2007) proponen un acercamiento multidimensional para el análisis de los textos literarios (formal, de contenido, situacional y funcional). Por otro lado, Piatti (2008) considera que la literatura cumple con un propósito comunicacional, al que se le suma un valor estético inherente a los textos literarios. Motivo por el cual, estos materiales de lectura permiten ejercitar los aspectos lingüístico-discursivos de la lengua en conjunción con las características socioculturales contenidas en la literatura y que siempre dejan entrever rastros del contexto de producción de las obras. Por su parte, Antonio Garrido y Salvador Montesa (1993) e Isabel Iglesias Casal (1998) reflexionan sobre la inclusión de la literatura en la clase de ELSE para que el aprendizaje de la lengua no se reduzca a un adiestramiento lingüístico, sino que dentro del cual también ingresen —a través de los mismos textos— los contenidos culturales al aula de español. Finalmente, Sandra Beatriz Gargiulo (2008) comenta su práctica docente con literatura en el aula de ELSE y resalta las virtudes de la lectura extensiva.

A continuación, damos espacio a un desarrollo más exhaustivo sobre el recorrido por los enfoques teóricos y las propuestas prácticas a los que hemos hecho mención —a modo de guía— en esta breve introducción al capítulo III, en el que queda planteado el estado del arte de la presente investigación de doctorado.

III.2. Enfoques pedagógicos adoptados para la enseñanza de lenguas extranjeras

En la presente investigación seguimos los lineamientos planteados por el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque centrado en la acción, que, tomados de forma integrada, aportan las directrices a considerar para el diseño de las actividades didácticas, a la hora de planificar tareas y de trabajar con textos literarios en el aula de español lengua segunda y extranjera (ELSE).¹⁸

¹⁸ En el *Diccionario de términos clave ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC 2019) se define a la lengua segunda (L2) y a la lengua extranjera (LE) como incluidas dentro del concepto de lengua meta (LM, traducción del inglés de *target language*). Si bien, en algunas ocasiones los tres conceptos pueden llegar a utilizarse como sinónimos, pueden trazarse diferencias entre los conceptos de L2 y LE, ligadas a variables topográficas que regulan la experticia del hablante en la otra lengua, distinta de la materna; es decir, dado el mayor grado de exposición lingüística que implica aprender la lengua meta dentro de una comunidad en la que la misma se habla —como veremos a continuación—, dicha lengua puede concebirse como una L2 para el hablante que la aprende en situación de inmersión lingüística.

En todos los casos, estos tres términos (LM, L2 y LE) se diferencian de la lengua primera (L1) o lengua materna que se caracteriza por ser la lengua aprendida por el niño en primera instancia, en un contexto de adquisición natural y espontáneo.

En el *Diccionario de términos clave ELE* (2019) se define la diferencia entre la L2 y la LE en los siguientes términos:

Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la lengua meta (LM), se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación cada vez más frecuente de L2 es la que se produce cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida, como es el caso de los hispanos en EE.UU. En situaciones como esta, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece pertinente empezar a considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español en este ejemplo) puede dejar de ser una LE para convertirse en una L2, al margen de su posible cooficialidad. [...] Por último, cabe mencionar que, generalmente, no se alcanza el mismo nivel de corrección y de fluidez en la LM que en la L1, si bien es cierto que en el caso de la L2 se suelen alcanzar mejores resultados que en el de la LE.

Estela Klett (2007a) traza un breve recorrido de continuidad entre el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el orientado a la acción —entre los que considera que no ha habido una ruptura epistemológica— y explica la gestación del enfoque comunicativo hacia la década de los años setenta, en respuesta a los principios teóricos y a las prácticas pedagógicas determinadas por los métodos basados en la lingüística estructural y en la psicología conductista. Klett consigna que el enfoque comunicativo introdujo una renovación veloz de los contenidos y procedimientos de enseñanza y destaca el peso de disciplinas como las ciencias del lenguaje en su consolidación. La autora destaca la renovación conceptual que implicó este enfoque a través de la introducción de términos tales como: “necesidades de los alumnos, intenciones de comunicación, autenticidad, interlengua, progresión nociofuncional y competencia comunicativa, entre otros” (Klett 2007a: 18). Respecto del enfoque por tareas la autora consigna que se enmarca en los programas de enseñanza/aprendizaje de corte procesual, es decir, que está “orientado hacia el *cómo* se aprende y no con un programa proposicional enderezado hacia *qué* se aprende” (*Id.* 20). Por otra parte, en referencia al enfoque orientado a la acción, Klett destaca —siguiendo a Rosen (2004)— que un rasgo distintivo de este programa —y que aporta un punto realmente nuevo respecto a los otros dos enfoques (el comunicativo y el por tareas)— está constituido por la “defensa de una competencia plurilingüe y pluricultural” (*Id.* 19).¹⁹

¹⁹ En relación con el concepto de plurilingüismo, Klett (2007b) —siguiendo al *Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR)* (Consejo de Europa 2001)— explica que, a diferencia del multilingüismo que supone el conocimiento que posee un individuo de una suma de lenguas o la pervivencia de distintas lenguas en el marco de una sociedad, el concepto de plurilingüismo presenta dos características complementarias y novedosas: por un lado, representa “la experiencia lingüística de un individuo relacionado con varias lenguas, aprendidas en el seno familiar, por contacto con otros individuos o por aprendizaje formal, que construye una competencia para comunicar gracias al aporte mancomunado de los conocimientos y experiencias de las lenguas que se encuentran en correlación e interactúan” (2007b: 93) y, por el otro, implica el aprendizaje parcial de la lengua extranjera, que puede ir incrementándose con el tiempo. A la vez, supone que para acceder a la comprensión de un texto escrito u oral se puede recurrir al soporte que pueda brindar el conocimiento de otras lenguas. Por lo tanto, queda corrido hacia un lado el objetivo de aprender una lengua en su totalidad para poder desenvolverse como un hablante nativo; por el contrario, la necesidad de cada estudiante es la que determinará los límites del aprendizaje de una lengua extranjera.

III.2.1. El enfoque comunicativo y los aportes interdisciplinarios a los estudios del lenguaje

III.2.1.1. El enfoque comunicativo como aproximación o encuadre teórico, pero no como método

El término “competencia comunicativa” fue acuñado por el sociólogo estadounidense Dell Hymes en 1971, en su trabajo titulado “On Communicative Competence”, para hacer referencia a la capacidad de saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma; en otros términos, se trata de la capacidad de construir enunciados que sean tanto gramaticalmente correctos como socialmente apropiados. En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC) se define a la competencia comunicativa como:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (CVC 2019).

Tal como afirma Miquel Llobera Cànaves, el concepto de competencia comunicativa “procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como un sistema descontextualizado” (1995:10). Llobera rescata el valor de este encuadre teórico e intenta desmitificar la creencia generalizada —producto de la mala interpretación de sus lineamientos de base que lo consolidan— que difunde la idea errada de que el enfoque comunicativo se caracteriza básicamente en el desarrollo de las habilidades de producción verbal —a través de la práctica continua de diálogos breves—, que echa por tierra la necesidad de aprender a fondo la gramática, que desestima el valor de la producción escrita como recurso para el aprendizaje y la fijación de la lengua, así como que desprecia el valor de la literatura como recurso de aprendizaje de la lengua y la cultura. En este sentido,

Llobera desmitifica las posturas reduccionistas que afirman que el enfoque comunicativo se trata de:

una aproximación a la enseñanza de lengua que se opone a la gramática y a la literatura e incluso a la expresión escrita en general. Esta presentación sesgada de lo denominado comunicativo, que suele ser visto como una mera práctica de diálogos breves que a menudo caen en el puro costumbrismo e intentan al mismo tiempo ilustrar una estructura bien definida de antemano, es una lamentable simplificación. Es imprescindible afirmar que la literatura es una de las formas más exigentes de comunicación escrita y, por lo tanto, ineludible en una aproximación comunicativa desarrollada de la enseñanza de las lenguas, y que la gramática, que aparece como uno de los elementos centrales de la competencia comunicativa en la primera formulación de Hymes, juega un papel importante en esta aproximación (1995: 5).

Por otra parte, observamos que Llobera (1995: 6) prefiere evitar la designación de “método comunicativo”; sugiere denominar “enfoque comunicativo” o “aproximación comunicativa” a esta forma de encarar el estudio de las lenguas extranjeras que tiene como objetivo el aprendizaje de la lengua en uso. Es un enfoque que considera la lengua como una interacción imprevisible —ya que la información que se transmite debe ser desconocida para que la comunicación sea relevante— que debe mantener el interés de los interlocutores a través de exponentes lingüísticos innovadores y que, a su vez, debe apoyarse en algunas rutinas lingüísticas con el fin de que los interlocutores hagan un mínimo esfuerzo para procesar los elementos nuevos que se introducen en el intercambio lingüístico, y puedan compartir esquemas mentales de información. De esta manera, la lengua queda concebida como conjuntos de reestructuraciones permanentes que siguen las normas lingüísticas y las convenciones sociales que determinan su uso.

Hacer referencia a un “método comunicativo” remite a la idea de seguir un procedimiento pautado y fijo para la concreción de un fin. Nada más lejano ocurre en el marco de la enseñanza de lenguas, no solo en el proceso de adquisición de una lengua y sus usos sino, también, a la hora de trabajar con literatura, ya que, justamente, se plantea un juego permanentemente abierto de interpretaciones y donde lo imprevisible ocupa un lugar central. Por estos motivos, no podemos fijar las pautas de trabajo con la lengua y la literatura de forma dogmática, sino que debemos encuadrarlas en un marco de flexibilidad que permita al profesor adaptar las tareas comunicativas al contexto de estudiantes con los que trabaja. En este sentido, la idea de “enfoque” o “aproximación” es la más apropiada para remitirnos a un estilo o forma de abordar la enseñanza de una

lengua y para orientar el diseño de las tareas para trabajar con literatura. Entendemos, justamente, que los términos “enfoque” o “aproximación” —para denominar esta línea teórica de estudios del lenguaje— dejan entrever la subjetividad del punto de vista particular de cada hablante, que subyace a esta necesidad constante —en la comunicación real— de adaptación y de flexibilización que experimentan los hablantes para poder adecuar su discurso a las particularidades específicas del contexto situacional en el que interactúan.

Igualmente, Llobera se asegura dejar en claro que el enfoque comunicativo no puede ser considerado una metodología —si entendemos por este concepto “una serie de procedimientos didácticos fijados de antemano y repetidamente usados en la práctica docente” (1995:6)—. Este autor interpreta que, en este campo de investigación de los estudios del lenguaje, hacer referencia a una metodología comunicativa encierra una contradicción intrínseca, ya que es “difícil prescribir una práctica sistemática que lleve directamente al aprendizaje de una lengua concebida no como un sistema de formas sino como reestructuraciones constantes siguiendo las reglas que rigen su uso” (*Ibid.*). Para la adquisición de los aspectos formales de la lengua, el enfoque comunicativo tiene en consideración tanto las formas de aprendizaje inductivas como las deductivas; y concibe que estas últimas posibilitan la retención de los objetivos de aprendizaje establecidos previamente, partiendo de reglas de fácil interpretación, mientras considera que los procedimientos inductivos fomentan que el alumno mismo piense las reglas a partir de ejemplos particulares de usos de la lengua.

Hymes desarrolla su enfoque en reacción contra el reduccionismo que para él representaba la dicotomía chomskiana de competencia (*competence*) y actuación (*performance*).²⁰ Este lingüista sostiene que la teoría de la gramática generativa desarrollada por Noam Chomsky puede ser de utilidad para dar explicaciones sobre los aspectos sintácticos de la lengua, pero la encuentra limitada para consolidar una teoría general del lenguaje. Hymes propone superar la dicotomía chomskiana de competencia

²⁰ En términos de Hymes, la competencia lingüística de Chomsky “se entiende como relacionada al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, esto es, el conocimiento generalmente no consciente o imposible de explicitar de manera espontánea, pero necesariamente implícito en lo que el hablante— oyente (ideal) tiene capacidad de decir [...] La actuación lingüística se entiende de forma más explícita como interesada en unos procesos a menudo denominados codificación y decodificación” (1971: 29).

y actuación lingüísticas, así como su concepción de la teoría lingüística, por considerarlas acotadas. Para este autor, la teoría chomskiana de la competencia:

propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción [...] La teoría de la actuación es el sector que podría poseer un contenido sociocultural, pero, aunque equiparado a una teoría de la utilización del lenguaje, versa esencialmente sobre productos laterales del análisis gramatical, y no, por ejemplo, sobre la interacción social (1971: 29).

Hymes resalta la necesidad de hacer a un lado a los hablantes y oyentes ideales y de enfrentarse a los seres comunicativos reales. Para realizar tal viraje, “requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales tengan un rol explícito y constitutivo” (*Ibid.*). Este sociolingüista llega a la conclusión de que “la competencia del usuario de una lengua conlleva unas capacidades y juicios de valor relacionados con, e interdependientes de, características socioculturales” (*Id.* 34). Hymes resalta la importancia de prestar atención a la dimensión social en todo momento en que la lengua es puesta en uso:

La participación del lenguaje en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. [...] las reglas de los actos de habla se introducen como un factor de control de la forma lingüística en conjunto (*Id.* 35).

En síntesis, Hymes revisa los conceptos de competencia y actuación, y rechaza la concepción de la competencia chomskiana —concebida como el saber subyacente a lo gramaticalmente correcto— y de la actuación —considerada como el comportamiento lingüístico observable y “real”—. En su lugar, propone “integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación y la cultura” (*Id.* 37), en consecuencia, enuncia cuatro preguntas en relación con el lenguaje y otras formas de comunicación cultural y, por este motivo, presenta la competencia comunicativa constituida por cuatro dimensiones o aspectos de la actuación lingüística:

1. “Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible” (*Id.* 37). La competencia lingüística: hace referencia a las reglas gramaticales cuya prosecución permite que la actuación lingüística sea viable en cuanto a lo formal.
2. “Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles” (*Id.* 37). Hace referencia a que el discurso sea posible de

acuerdo con los medios a disposición, conforme a las limitaciones existentes de edad, formación, cansancio. La corrección gramatical no siempre implica que los enunciados sean necesariamente posibles.

3. “Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa” (*Id.* 37). La aceptación o adecuación: las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce el discurso rigen la actuación lingüística que debe respetar dichas reglas. Se genera una adecuación sociolingüística del discurso producido por los hablantes. Estas reglas son inherentes a cada grupo social y a menudo no están evidenciadas explícitamente, sino que permanecen vigentes en el uso inconsciente, en el plano de lo implícito, pero la no prosecución de estas puede llevar a malentendidos de distinto tipo.
4. “Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva” (*Id.* 37). Hace referencia al grado de ocurrencia dadas la posibilidad, la factibilidad y la adecuación; el darse en la realidad. El hablante no puede idear ni improvisar un uso particular y propio de la lengua; si quiere comunicarse con otros individuos, debe utilizar la lengua de acuerdo con los usos generalizados en esa sociedad de la lengua que emplee.

Dejamos en evidencia que el aporte de Hymes a los estudios del lenguaje es de gran importancia ya que resaltó el lugar determinante que tiene el contexto sociocultural —es decir, los aspectos sociolingüísticos— en los procesos de la comunicación. Este investigador toma en cuenta los diferentes factores de la comunicación lingüística desarrollados por Roman Jakobson²¹ en su modelo de las funciones del lenguaje y

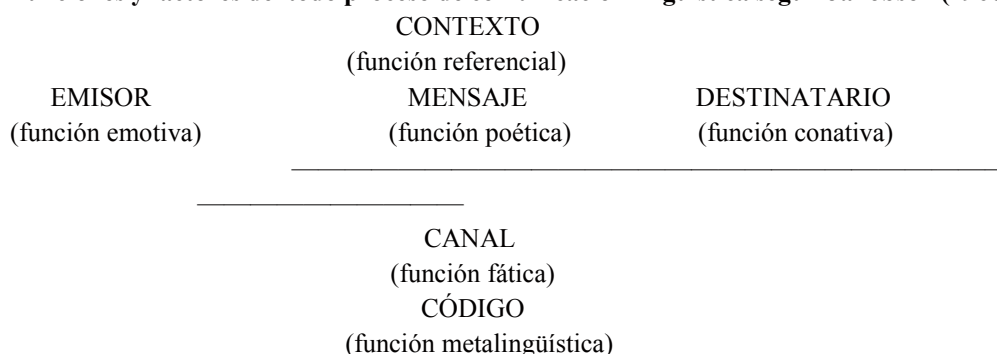
²¹ Jakobson (1986) —en su artículo “Linguistics and poetics” (1960)— plantea el modelo de la teoría de la comunicación según el cual el proceso de la comunicación lingüística queda constituido por seis factores: *emisor*, *receptor*, *contexto o referente*, *mensaje*, *código* y *canal*. El *emisor* es quien emite el mensaje. El *receptor* recibe el mensaje, es el destinatario. El *contexto de referencia* o *referente* que es captado por el destinatario puede ser verbal o susceptible de verbalización. El *mensaje* es la experiencia que se recibe y transmite con la comunicación. El *código* lingüístico está compuesto por un conjunto de unidades y reglas inherentes a cada lengua que forman un todo organizado. Finalmente, el *canal* permite instituir y sostener la comunicación entre emisor y receptor, es el que permite entablar el contacto.

propone una serie de componentes heurísticos para el estudio etnográfico de los actos de habla y de los acontecimientos de la educación. Nancy H. Hornberger (1989) repasa la serie de ocho componentes del acto de habla,²² que Hymes agrupó bajo el acrónimo SPEAKING; elementos a tener en consideración como herramientas de análisis del discurso:

S — sitio (lugar) / escenario (*setting/scene*): hora, lugar, circunstancias físicas/definición cultural de la ocasión

El modelo de Jakobson establece, a su vez, seis funciones esenciales del lenguaje que están siempre presentes en todo proceso de comunicación lingüística y liga estas funciones directamente a los seis factores arriba mencionados. Las funciones del lenguaje, según el modelo de Jakobson, son: *emotiva*, *conativa*, *referencial*, *metalingüística*, *fática* y *poética*. La función *emotiva* está centrada en el *emisor* que es quien expresa emociones, sentimientos, estados anímicos, etc. La función *conativa* está centrada en el *receptor*. El emisor pretende que el receptor actúe de acuerdo con lo solicitado a través de órdenes, ruegos, preguntas, etc. La función *referencial* se centra en el contenido o *contexto*, entendido como referente y no como situación. Esta función está generalmente representada en textos informativos, narrativos, etc. La función *metalingüística* hace referencia a los momentos en los que el *código* sirve para referirse a sí mismo; de esta manera, el lenguaje se usa para explicarse y autodefinirse. La función *fática* se centra en el *canal* y hace referencia a los recursos que ayudan a mantener la interacción. La función *poética* está centrada en el *mensaje* y se evidencia cuando la construcción lingüística elegida busca generar un efecto particular en el destinatario: goce, emoción, entusiasmo, etc.

Funciones y factores del todo proceso de comunicación lingüística según Jakobson (1960):



²² En este concepto de “acto de habla” se trasluce, en el enfoque comunicativo, la influencia de los estudios desde la pragmatolingüística de John L. Austin (1962) —presentados en sus conferencias dictadas en la Universidad de Harvard en 1955— y John Searle [1965, 1969 y 1975]; estudios centrados en la teoría de los actos de habla, es decir, de los distintos tipos de acciones y reacciones, implícitas o explícitas, que se generan a partir de lo dicho u omitido por los participantes, en el marco de la interacción verbal.

- P — participantes (*participants*): características y relaciones
- E — fines (*ends*): resultados esperados y metas latentes
- A — secuencia de los actos (*act sequence*): forma y contenido del mensaje
- K — clave (*key*): tono y manera
- I — medios (*instrumentalities*): canales y formas
- N — normas (*norms*): para interacción e interpretación
- G — género (*genre*): por ej., poema, mito, charla, conferencia, entre otros.

(Hornberger 1989: 50)

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, es decir, a las reglas que rigen el contexto sociolingüístico en el que tiene lugar la interacción, y por lo tanto se inscriben dentro de los aspectos a considerar como parte de la competencia sociolingüística que deben adquirir los alumnos. Estas normas de interacción social deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo? ¿quién y a quién? ¿para qué? ¿qué? ¿cómo? ¿de qué manera? ¿qué creencias? ¿qué tipo de discurso?

Hornberger señala que Hymes se esforzó por dejar en claro que “los componentes y las funciones de los acontecimientos comunicativos necesitarían ser identificados de manera etnográfica para cada comunidad de habla” (1989: 50); lo cual deja en evidencia la importancia de considerar las costumbres, las creencias y las tradiciones de los pueblos —es decir, los aspectos que configuran el contexto sociocultural de una comunidad— para caracterizar todas las cuestiones referidas a las normas y a los usos lingüísticos y comunicativos de una sociedad particular.

La teoría de Hymes de la competencia comunicativa hace foco, en primer lugar, en la persona y su contexto social, para recién luego centrarse en el sistema comunicativo. De esta manera, la competencia comunicativa “describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que se deben encontrar a sí mismos en cualquier comunidad hablante” (Hornberger 1989: 51). Esta competencia varía dentro de cada individuo, así como de individuo en individuo, y de comunidad en comunidad, y contiene reglas de uso y reglas gramaticales.

Posteriormente, Michael Canale y Merrill Swain (1980) y Michael Canale (1983) retoman la teoría desarrollada por Hymes, para la cual Canale propone un marco teórico de cuatro componentes con el fin de describir la competencia comunicativa:

[Competencia gramatical: formada por] características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica (Canale 1983: 67).

[Competencia sociolingüística:] se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción, y las normas y convenciones de interacción [...] La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma (*Ibid.*).

[Competencia discursiva:] Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan las formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. Por género se entiende el tipo de texto [...] La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. La cohesión implica el modo en que las frases se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto. [...] La coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados en un texto [...] (*Id.* 68).

[Competencia estratégica: está constituida por el] dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden necesitarse por dos razones principalmente: a) compensar fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real [...] o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa y b) favorecer la efectividad de la comunicación [...] (*Id.* 69).

En este sentido, Canale y Swain (1980) definen a la competencia comunicativa “como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada” (Canale 1983: 65). A su vez, Canale distingue la competencia comunicativa de la comunicación real (a la que evita denominar “actuación” porque remite a la teoría chomskyana), la cual implica “la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo” (*Ibid.*).²³

²³ Para profundizar en la concepción de la competencia comunicativa aplicada a la enseñanza de lenguas, consultar: M. Llobera (1995), N. H. Hornberger (1989), H.G. Widdowson (1989), J. M. Cots (1995), L. Bachman (1990) y B. Splosky (1984).

III.2.1.2. Aportes de la lingüística sistémico funcional (LSF) al enfoque comunicativo

Por otra parte, el enfoque comunicativo se nutre de los aportes de la lingüística sistémico funcional, principalmente desarrollada por Michael A. K. Halliday [1978] (1982) quien, desde una perspectiva sociolingüística —es decir, centrado en el uso social de la lengua—, presenta las funciones del lenguaje como expresión de las intenciones del hablante, que se transmiten a través de cada enunciado que pronuncia. Este lingüista estudia las distintas fases del lenguaje del niño y sus transiciones hasta llegar al sistema del lenguaje adulto, y explica cómo las personas *desarrollan* de este modo la lengua y logran saber cómo comportarse lingüísticamente en el marco de un contexto situacional determinado y dentro de una comunidad lingüística específica. De esta manera, Halliday busca presentar “una explicación sociológica y funcional” [1978] (1982: 27) para el desarrollo de la lengua infantil. En este sentido, la comunicación se entabla a partir de las *elecciones* que realiza el hablante de los elementos la lengua —tomada como un sistema de signos— que tiene a disposición; por lo tanto, cada *elección* lingüística del hablante generará significados específicos. A su vez, este lingüista considera que el discurso se organiza a partir de las funciones que cumple el lenguaje, las cuales condicionan de esta manera su estructura.

Respecto de las funciones del lenguaje, Halliday describe el desarrollo de la lengua infantil en tres fases o etapas: la primera está constituida por las funciones sistémicas iniciales del lenguaje que desarrolla el niño entre los nueve y los dieciséis meses y medio de edad; es una etapa que Halliday (1975) subdivide, inicialmente, en siete microfunciones que generalmente van apareciendo en el siguiente orden a medida que el niño crece: 1) la función *instrumental*, a través de la cual el niño emplea el lenguaje como medio para que se ejecuten acciones con la intención de satisfacer sus necesidades (“*quiero*”) (Halliday [1978] 1982: 31); 2) la función *reguladora*, por medio de la cual el lenguaje le sirve al niño para controlar, cambiar o regular el comportamiento de los otros (“*haz lo que te digo*”) (*Ibid.*); 3) la función *interactiva* o *interaccional* le sirve al niño para emplear el lenguaje como medio para vincularse con los otros (“*yo y tú*”) (*Ibid.*); 4) la función *personal* es útil al niño para expresar su individualidad para posicionarse frente a los demás (“*aquí estoy*”) (*Ibid.*); 5) la función *heurística* revela el empleo del lenguaje como instrumento para inquirir sobre la realidad que lo rodea y desconoce y para acceder al conocimiento y aprender a través

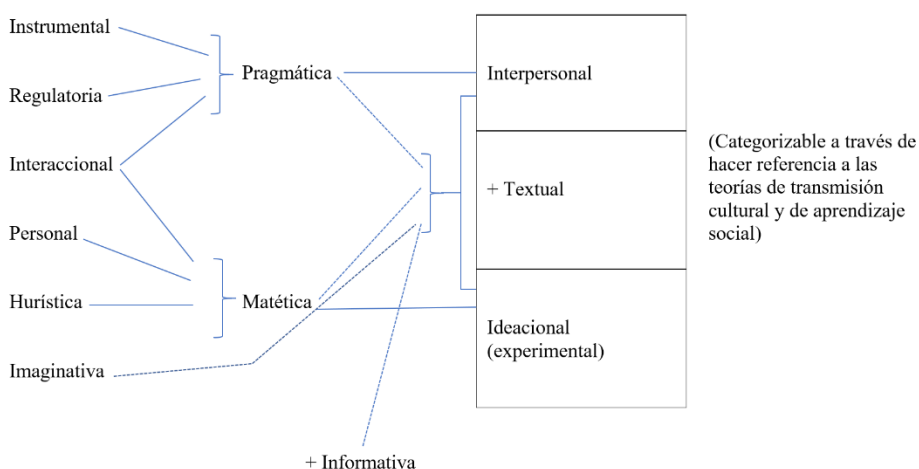
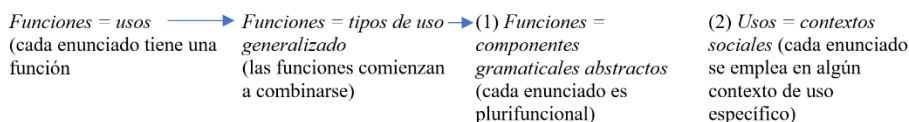
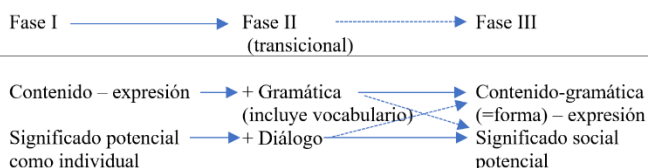
del lenguaje (“*dime por qué*”) (*Ibid.*); 6) la función *imaginativa* le permite al niño modelar la realidad que lo rodea de acuerdo con sus deseos a través de una manipulación lúdica de la lengua, es decir, le permite “crear un mundo propio” (*Ibid.*) (“*finjamos*”); 7) la función *informativa* (o representacional) —que Halliday supuso en una primera etapa de su investigación dentro de la primera fase del desarrollo de la lengua del niño, y que recién aparecerá hacia el final de la segunda fase, entre los veintiún meses y los veintidós meses y medio—; esta función le permite al niño comunicar nuevos informes o mensajes (“*tengo algo que decirte*”) (*Ibid.*). Halliday (1975) describe la segunda fase del desarrollo del lenguaje en términos de una etapa de transición que tiene lugar entre aproximadamente los dieciséis meses y medio y los veinticuatro meses del niño; es una etapa en la que las funciones de la etapa anterior se reorganizan y conforman nuevas funciones más complejas, lo cual da origen al surgimiento de las construcciones gramaticales y a la ampliación del vocabulario y, consecuentemente, a la emergencia del diálogo infantil. La combinación de las funciones del estadio anterior posibilita la enunciación de tres funciones que —dentro de la teoría de Halliday— operan en esta segunda etapa: 1) la función *pragmática* —constituida a partir de la intervención de las funciones instrumental, reguladora e interactiva— por medio de la cual el niño construye enunciados con una sintaxis ya más compleja, con el fin de interactuar con los otros y satisfacer sus necesidades; 2) la función *matética* —constituida por las funciones personal, heurística e interactiva— le permite al niño emplear el lenguaje para aprender y ampliar sus conocimientos léxicos; 3) la función *informativa* —como vimos— se desarrolla en el niño llegando a los dos años de edad y es la que posibilita la transmisión de información. La tercera fase en la maduración lingüística infantil tiene lugar alrededor de los dos años, que es cuando se desencadena el sistema de comunicación adulto. Este estadio está compuesto por tres macrofunciones del lenguaje: 1) la función *ideativa o ideacional*, que madura de la función matética de la fase anterior, es la responsable de la utilización del lenguaje para hacer referencia al mundo real que lo rodea y para representarlo verbalmente, es decir, implica el conocimiento del mundo que tiene el hablante, determinado por sus experiencias, así como su interpretación del mismo; 2) la función *interpersonal* —que se desprende de la función pragmática desarrollada en la fase anterior— es la que permite al hablante emplear el lenguaje como medio para interactuar de forma activa en la comunicación, desplegando su rol en la situación de interacción, sus deseos y

actitudes frente a su/s interlocutor/res; 3) la función *textual* se desarrolla a partir de las funciones de la segunda fase (la pragmática, la matética y la informativa) así como de la función imaginativa cuyo desarrollo comenzó en la primera fase de la evolución de la lengua en el niño; la función textual es intrínseca a la lengua y está ligada a los procedimientos y estructuras que le son propios; en los niños, se vincula con elementos tales como las entonaciones que se emplean en los diferentes contextos lingüísticos.

Halliday define como “contexto de situación” al entorno particular en el cual se está produciendo el discurso y lo analiza describiéndolo en términos de factores situacionales, los cuales están constituidos por tres “metafunciones” —o “componentes funcionales del sistema semántico” (*Id.* 242)— que se interrelacionan y condicionan la situación de comunicación, determinando la variación del “registro” de la lengua empleada por los hablantes; estas tres metafunciones son: 1) el *campo* del discurso —vinculado al componente *ideacional*: “el lenguaje como reflexión” (*Ibid.*)— representa el marco institucional en el que tiene lugar la actividad que desarrollan los hablantes y el tema tratado en ese contexto; 2) el *tenor* del discurso —configurado por el componente interpersonal: “el lenguaje como acción” (*Id.* 243)— establece la relación entre los participantes de la comunicación y las cargas emotivas que se desprenden de dicho vínculo y determina, de esta forma, el estilo de expresión; y, finalmente, 3) el *modo* del discurso —conformado por el componente funcional textual: “el lenguaje como textura, en relación con el medio” (*Ibid.*)— instaura el canal de la comunicación, es decir, especifica el medio hablado o escrito y otras elecciones relativas al papel del lenguaje en situación, a través del cual se establece el intercambio lingüístico. Halliday presenta de esta forma una teoría funcional del desarrollo de la lengua, a la que enuncia en términos de teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en el aprendizaje de la lengua materna; ya que considera que la lengua se aprende en el proceso de interacción con los otros.

Infancia y protolenguaje

Resumen del desarrollo funcional



(Halliday 1975: 40. La traducción es nuestra)

En simultáneo con estos estudios arriba mencionados, el concepto de competencia comunicativa es retomado por lingüistas tales como Peter Jan Slagter, John L. M. Trim y Jan Ate van Ek (Consejo de Europa 1975 y 1990)²⁴, Henry C. Widdowson (1979), Michael P. Breen y Christopher Candlin (1980); quienes consideran necesario incorporar y desarrollar esta competencia como concepto nodal en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (Canale 1983). De esta manera,

²⁴ En el año 1975 el Consejo de Europa publica el documento *The Threshold (El nivel umbral)*, texto redactado por J. A. van Ek Universidad de Utrecht (Holanda). Este texto fue parte de un proyecto para investigar la posibilidad de crear un sistema de créditos unificado para el aprendizaje de lenguas por adultos en Europa, basándose en un enfoque comunicativo de enseñanza (Consejo de Europa 1990). Posteriormente, en 1990, J.A. van Ek y J. L. M. Trim, revisan, amplían, corrigen, actualizan y reeditan el texto bajo el título *Threshold (Nivel Umbral)*. Estos son los documentos previos al desarrollo del *MCER* (Consejo de Europa 2002).

centrado en la competencia comunicativa, este enfoque queda definido como una aproximación de corte nociofuncional. Álvaro García Santa Cecilia (2000: 67) consigna cómo se define el conocimiento lingüístico en el marco de un programa nociofuncional en los siguientes términos:

El conocimiento lingüístico se define a partir del análisis de las funciones interpersonales o sociales, al que ocasionalmente se añade un análisis de las nociones o conceptos que una lengua puede también codificar. Los objetivos y los contenidos para la enseñanza de la lengua son representados mediante categorías socio-semánticas que se relacionan con sus exponentes lingüísticos o textuales. Así, se presenta la lengua a partir de sus diversas funciones, entendidas como categorías de uso con distintas realizaciones lingüísticas.

De esta manera, la lingüística sistémico funcional de Halliday ha sido retomada por la didáctica de L2/LE: las propuestas nociofuncionales —dentro de las que se encuadra el enfoque comunicativo— han tomado el sistema de funciones de la lengua de Halliday y lo han orientado hacia el concepto de funciones comunicativas, a través de las cuales se describen una serie de funciones que resumen las intenciones de los hablantes al producir textos y enunciados. En este sentido, los lineamientos curriculares para la enseñanza de lenguas presentan una serie de funciones comunicativas que los hablantes de cada nivel deben saber para alcanzar los conocimientos de cada etapa de aprendizaje de una L2/LE.

Cabe destacar que las listas de las funciones comunicativas empleadas en la didáctica de las lenguas extranjeras son mucho más exhaustivas y detalladas que las enunciadas por la teoría lingüística, tanto por la lingüística sistémico funcional de M.A.K. Halliday —a la que hemos hecho mención más arriba— como por la teoría de los actos de habla de John R. Searle (1969).²⁵

²⁵ J.R. Searle [1975] (1991b) presenta una clasificación en tipos de acto de habla ilocutivos, según la intención o finalidad a la que podría hacer referencia cualquier enunciado, a saber: 1) actos *representativos* —asertivos o expositivos— (a través de los cuales el hablante se compromete —en diferentes grados— con la verdad de la proposición expresada, es decir, con lo que asiente, niega o refuta); 2) actos *directivos* (por medio de los cuales el hablante tiene la intención de obligar al oyente a ejecutar algo); 3) actos *comisivos* o compromisorios (mediante los cuales el hablante se compromete —en diferentes grados— y asume un compromiso, un deber u obligación o un propósito); 4) actos *expresivos* (posibilitan al hablante la expresión de su estado anímico o psicológico); 5) *declaraciones* o

III.2.1.3. Nociones, micro y macrofunciones y exponentes lingüísticos para la enseñanza de L2/LE y, específicamente, del español

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (IC 2007), las funciones se agrupan dentro de las categorías que conforman el componente pragmático-discursivo, junto con las “tácticas y estrategias pragmáticas” y los “géneros discursivos y productos textuales” (IC 2007; 37). En este documento, donde se plantean los lineamientos para los estándares de cada uno de los seis niveles de lengua en los que el IC divide la enseñanza del español, se enuncian las funciones generales que el alumno debe desarrollar en estos términos: “*dar y pedir información; expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos.*” (IC 2007: 215 y ss., volumen A1/A2). Cada una de estas funciones, se divide, a su vez, en una serie de microfunciones que profundizan y desglosan en detalle la función correspondiente. De esta manera, las funciones rigen los componentes gramaticales que entrarán en juego para que puedan ser ejecutadas y, además, —gracias a la modularidad de las propuestas— el nivel de lengua determinará que una misma función pueda ser expresada con estructuras gramaticales más complejas o más simples de acuerdo con el estadio de lengua en el que se encuentre el alumno.

Por otra parte, en el *MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)* (Consejo de Europa 2002: 123) se definen las *macrofunciones* presentes en la comunicación como “categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo: • Descripción. • Narración. • Comentario. • Exposición. • Exégesis. • Explicación. • Demostración. • Instrucción. • Argumentación. • Persuasión. • Etcétera”. En el *MCER* se las describe en los siguientes términos:

Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones

actos declarativos (permiten al hablante intentar modificar el estado de algo; son actos en los que el contenido proposicional se corresponde con la realidad).

que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas)²⁶ (Consejo de Europa 2002: 122).

En cambio, en el *MCER* las *microfunciones* son definidas en términos de “categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción” (Consejo de Europa 2002: 122). Como hemos mencionado más arriba, en el *Plan Curricular del IC* (2007) se enuncia una serie de seis categorías que reúnen las *funciones* comunicativas — denominadas “funciones de la lengua” y “microfunciones” en el *MCER*)— que sirven de eje para la estructuración de los contenidos funcionales a impartir: 1) dar y pedir información; 2) expresar opiniones, actitudes y conocimientos; 3) expresar gustos, deseos y sentimientos; 4) influir en el interlocutor; 5) relacionarse socialmente; 6) estructurar el discurso. Citamos los siguientes enunciados como ejemplos del empleo de funciones y de exponentes lingüísticos: para la función 3.8., “Expresar deseos”, se presentan exponentes lingüísticos de acuerdo con el nivel de lengua al que vayan destinados; estos exponentes quedan definidos como ejemplos de lengua que ponen en evidencia una estructura gramatical específica, que presentan diferencias en cada variedad de la lengua meta que se esté estudiando y que son inherentes a cada una de estas variedades:

²⁶ Estos esquemas de interacción —implicados dentro de los conocimientos necesarios para lograr desarrollar la competencia funcional— son presentados en el *MECR* como modelos de interacción social “que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos” (Consejo de Europa 2002; 123). Estos esquemas de interacción se presentan en pares tales como los siguientes:

| | |
|---------------------------------|--------------------------|
| pregunta: | respuesta |
| afirmación: | acuerdo/desacuerdo |
| petición/ofrecimiento/disculpa: | aceptación/no aceptación |
| saludo/brindis: | respuesta |

(Consejo de Europa 2002; 123)

En A1 → Quiero + SN / inf.

En B1 → Quiero que + pres. subj.

En B2 → Quería / Querría / Quisiera + subj. [formulación más abierta que en B1,
equivalente a Quiero/Querría/etc. +
todos los tiempos del subjuntivo]

En C1 → Me muero de ganas de / por... [formulación más abierta que en B2,
equivalente a = me muero de ganas
de/por + todas las combinaciones
posibles: verte, que vengas, etc.]

(IC 2007: 209, volumen A1/A2)

En este sentido, se denomina “exponente lingüístico” a los ejemplos que se expresan como modelo de lengua para dar cuenta de las nociones y funciones presentadas. Los exponentes lingüísticos que se presentan en el *Plan Curricular del IC* (IC 2007), desde el nivel A1 al B1, reflejan de forma precisa las producciones que el alumno puede realizar, ya que este posee una capacidad de generación creativa de la lengua que está en progreso pero que aún es muy limitada. Es más, en los niveles A1 y A2, los exponentes lingüísticos tienden a ser fijos; veamos ejemplos de exponentes lingüísticos para la misma función 3.8., “Expresar deseos”, presentada más arriba: “*Quiero una bicicleta nueva*”; “*Quiero aprender español*”; “*Me gustaría ser invisible*”; “*El fin de semana nos gustaría ir al campo*” (IC 2007: 229, volumen A1/A2). Por el contrario, los exponentes lingüísticos que se presentan desde el nivel B2 al C2 son más abiertos en su formulación, dado que el alumno tiene a disposición más recursos para expresarse: “*Tengo muchas ganas de una cena romántica con mi novio*”, “*No me apetece comer pasta*”; “*Tengo muchísimas ganas de que conozcas mi casa*”; “*Querría tener más tiempo para hacer deporte*”, “*Espero encontrar un buen trabajo*”; “*Tenía unas ganas enormes de conocer el Norte de España*”; “*Mi sueño es ser un gran artista*”; “*Ojalá que volvamos a vernos pronto*”; “*Ojalá te mejores*” (IC 2007: 220-221, volumen B1/B2); “*Me moría de ganas por darte un beso*”, “*¡Qué ganas tenía de que empezaran las vacaciones!*”; “*No veo el momento de irme de vacaciones*”; “*Lo que daría por que se presentara aquí ahora mismo*”; “*¡Lo que hubiera dado por poder estar ahí!*”; “*Lo ideal sería que me animaran a hacerlo y no que me obligaran*”; “*Mi deseo sería que mi hija viera cumplidos sus sueños*”; “*Me siento un poco solo. ¡Si pudiera tenerte aquí...!*” (IC 2007: 207-208, volumen C1/C2).

Por otra parte, cabe reflexionar sobre otro de los términos nodales para explicar el funcionamiento de este sistema bajo el que se concibe el entramado de la lengua: es el concepto de las “nociones”. Dentro de la teoría de Halliday, las funciones lingüísticas operan en la comunicación en relación con el componente nocional. Se entiende por “nociones” a las categorías de carácter semántico-gramatical que exceden al concepto tradicional de palabra y que se basan en el concepto más amplio de “unidades léxicas”, el cual da cuenta de la dimensión combinatoria propia del léxico: las nociones son los “conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas” (IC 2007; 39). Mientras las funciones transmiten las intenciones de los hablantes, las nociones son “los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla” (*Ibid.*). El concepto de “noción” supera, de este modo, el concepto de “léxico” y “vocabulario”. Las nociones se agrupan en generales —son nociones amplias que se pueden adaptar a cualquier contexto en el que tenga lugar el acto de comunicación— y específicas —son nociones particulares a cada contexto situacional concreto, es decir, al “aquí y ahora” del acto de habla.

En este sentido, las *nociones generales* son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, mientras que las *nociones específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados. En la mayoría de las situaciones de comunicación necesitaremos referirnos a nociones generales como espacio, ubicación, cantidad, cualidad, relaciones entre entidades, entre otras. Sin embargo, una noción específica como *patatas* (o *papas*) será expresada, por ejemplo, en relación con el tema concreto de *alimentos* (IC 2007: 306, volumen A).

En el *Plan Curricular del IC*, las nociones generales se dividen en siete temas: 1) existenciales, 2) cuantitativas, 3) espaciales, 4) temporales, 5) cualitativas, 6) evaluativas y 7) mentales. Mientras que el inventario de nociones específicas es más extenso, se agrupan en veinte categorías: 1) individuo: dimensión física; 2) individuo: dimensión perceptiva y anímica; 3) identidad personal; 4) relaciones personales; 5) alimentación; 6) educación; 7) trabajo; 8) ocio; 9) información y medios de comunicación; 10) vivienda; 11) servicios; 12) compras, tiendas y establecimientos; 13) salud e higiene; 14) viajes, alojamiento y transporte; 15) economía; 16) ciencia y tecnología; 17) gobierno; 18) actividades artísticas; 19) religión y filosofía; 20)

geografía y naturaleza. Estas veinte categorías reunirán las nociones específicas en unidades léxicas de acuerdo con lugar específico en el que tenga lugar la comunicación; de esta manera, en algunos lugares se dirá “patatas”, mientras que en otros “papas” y, de la misma manera, la elección del vocabulario se ajustará de acuerdo con la región donde se lo emplee: en algunos países será más común comprar mangos, mientras que en otros lo serán las castañas. En el *Diccionario de términos ELE* del CVC se define lo que es un exponente lingüístico y se lo ejemplifica en los siguientes términos:

Exponente es un término utilizado en los inventarios lingüísticos de los programas comunicativos de índole nociofuncional. [*En un mercado y siendo el cliente (situación), pedir información (función) por la disponibilidad (noción general) de un determinado tipo de fruta (noción específica)*]. Exponente: ¿Le quedan kiwis?. La unidad nociofuncional se establece de manera transversal a las distintas lenguas que pueden conformar el programa, mientras que los exponentes son particulares de cada una de esas lenguas.

En una misma lengua, los contenidos informativos de una misma unidad nociofuncional pueden formularse con exponentes muy diversos [¿No tendrá usted más kiwis?]. Y los hablantes, puestos en situación real de comunicación, pueden recurrir con la misma eficacia comunicativa a otros procedimientos expresivos no recogidos en el conjunto de exponentes de un programa [¿Fruta como la de la semana pasada? = kiwis] (CVC 2019).

A modo de síntesis, podemos concluir que el objetivo último del enfoque comunicativo es formar y entrenar al alumno de L2/LE para que pueda desempeñarse exitosamente y haciendo uso de diferentes competencias en un contexto de comunicación real en la lengua meta, de forma escrita y oral.²⁷ Es decir, el objetivo del

²⁷ El enfoque comunicativo da un paso más allá respecto de los modelos anteriores de enseñanza de L2 de corte gramatical que estaban centrados en el nivel oracional. En este enfoque se trabaja con textos orales y escritos que son analizados en términos de discurso. Por lo tanto, se estimula el trabajo con los alumnos —tanto en el nivel de la recepción como en el de la producción— de textos escritos estructurados en párrafos y de textos orales organizados en enunciados; y tanto, para unos como para los otros, se propone el análisis de los procedimientos discursivos de construcción para que sean textos cohesivos y coherentes. Esta mirada sobre el discurso escrito y la enunciación oral revela los aportes al enfoque comunicativo que hizo la lingüística sistémico funcional. Halliday y R. Hasan (1976) analizan los recursos que operan dentro de los textos y que son los que les otorgan conexión. Estos lingüistas enuncian una serie de cinco vínculos que son los que conceden conectividad a un texto, a saber: la referencia, la sustitución, la elipsis y las conjunciones (considerados en conjunto como elementos de

enfoque es que los alumnos de L2/LE desarrollen exitosamente su competencia comunicativa sirviéndose de materiales didácticos diversos, cuyo requerimiento más indispensable es que sean materiales auténticos, los cuales deben posibilitar la ejecución de tareas que, lo más fidedignamente posible, representen acciones que se realizan en la vida diaria. Por este motivo, los recursos lingüísticos —gramaticales, fonológicos y léxicos— no representan, en el marco del enfoque comunicativo, un fin de aprendizaje en sí mismos; sino que son concebidos como medios, instrumentos o herramientas que posibilitan la concreción de nociones y funciones. De esta forma, cuando se analizan los aspectos lingüísticos, se propone el estudio de la lengua en uso, contextualizada, ya que el objetivo del enfoque es que los alumnos adquieran un uso social de la lengua. Asimismo, el enfoque hace un énfasis particular en la interacción oral, en la que juegan un papel importante no solo los intercambios verbales sino también los no verbales, en tanto que portadores de sentidos rentables para la comunicación. Del mismo modo, se espera que esta se entable a partir de vacíos reales de información, con el fin de que la comunicación sea significativa para los alumnos y, una vez más, lo más próxima posible a los intercambios verbales que se pueden desarrollar en la vida diaria. En este enfoque, se le otorga un rol central y protagónico

cohesión gramatical) y la cohesión léxica (lograda a través de la selección de vocabulario que implica una relación léxico—semántica entre dos palabras, que las vincula a través de campos semánticos). Los autores consignan que la cohesión tiene lugar “cuando la interpretación de un elemento en el discurso depende de la interpretación de otro” (1976: 4. La traducción es nuestra). Sin embargo, deslindar los recursos que dan cohesión a un texto no es suficiente para lograr inferir y comprender todos sus sentidos. En este sentido, la conectividad del discurso depende también de su coherencia, es decir, de las representaciones mentales del texto, más que de la cohesión interna del texto mismo. Ted J.M. Sanders y Henk Pander Maat (2006) consignan que la coherencia es una operación de naturaleza cognitiva pero que, para reconstruirla, es necesario basarse en el conocimiento del mundo y en elementos y señales lingüísticos presentes en el texto mismo. En este sentido, consideran las relaciones de coherencia como correspondencias de significado que vinculan dos segmentos textuales. Asimismo, estos lingüistas sintetizan dos sentidos bajo los cuales los textos pueden presentar coherencia: 1) la coherencia referencial, entendida en términos de pequeñas unidades lingüísticas (generalmente grupos nominales) que se pueden relacionar al mismo referente mental; y 2) la coherencia relacional, comprendida por segmentos textuales que se conectan por relaciones coherentes —como, por ejemplo, la relación causa— consecuencia— que pueden vincular a dos proposiciones (o cláusulas).

al alumno, ya que se prioriza su participación; por esta razón, las actividades deben diseñarse en función de sus intereses y elecciones y su desempeño debe evaluarse en términos no solo de los resultados alcanzados sino, también, del proceso de aprendizaje. Por otra parte, el alumno es quien debe procesar los materiales lingüísticos con los que trabaja y extraer sus propias conclusiones para la reconstrucción de las normas sintácticas, a partir de los usos particulares de la lengua.

III.2.2. El enfoque por tareas

David Nunan es uno de los lingüistas pioneros y desarrolladores del enfoque por tareas. En 1989, este autor publica el libro *El diseño de tareas para la clase comunicativa*²⁸ (*Designing Tasks for the Communicative Classroom*) y, en el año 2004, se propone reeditarlo, pero introduce modificaciones que terminarán gestando una nueva obra, *La enseñanza de lenguas basada en tareas*²⁹ (*Task-based Language Teaching*). En su investigación, Nunan transita exhaustivamente las posturas teóricas de autores —tales como Long (1985), Richards *et al.* (1986), Breen (1984, 1987), Skehan (1998), Savignon (1993), Bygate, Skehan y Swain (2001), Ellis (2003), entre otros estudiosos de importancia— que han postulado conceptos y desarrollos fundacionales de este enfoque, y expone su posición teórica —frente a las definiciones planteadas por los investigadores que cita— sobre lo que él concibe como “tarea”, sus características y particularidades, su estructura, así como otros aspectos que consolidan este enfoque y que desarrollaremos a continuación.

Nunan [2004] (2010) sostiene que una enseñanza de lenguas que se rija por el enfoque por tareas debe respetar ciertos principios y prácticas básicos, a saber: la elección de los contenidos a tratar en clase tiene que basarse en las necesidades de los alumnos; el énfasis debe estar puesto en la enseñanza de la comunicación a través de la interacción en la lengua meta; es necesario priorizar la introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje; es esencial proveer de oportunidades para que los alumnos puedan centrarse no solo en el lenguaje sino también en el propio proceso de

²⁸ Publicado en 1998, en español, por Cambridge University Press.

²⁹ Reeditado en 2010 y publicado en 2011, en español, por Cambridge University Press.

aprendizaje; se debe brindar al alumno la posibilidad de que comparta sus propias experiencias como elementos importantes que contribuyan al desarrollo del trabajo en el aula y, finalmente, es fundamental generar situaciones que permitan la unión de la lengua utilizada en el aula con la lengua que se utiliza en el mundo real, fuera del aula.

Este investigador enumera siete principios básicos de la enseñanza de lenguas basada en las tareas: 1) Andamiaje (“*scaffolding*”): representa la ayuda que se brinda al alumno para guiar su proceso de aprendizaje, hay que saber cuándo sacarlo para darle autonomía al alumno. 2) Dependencia de las tareas (“*task dependency*”): las tareas deben estar interrelacionadas y deben organizarse de la siguiente manera: en primer lugar, un mayor porcentaje de tareas receptivas (de escucha y de lectura) y, en segundo lugar, un mayor porcentaje de tareas productivas (de habla y escritura). 3) Reciclaje de la lengua (“*recycling language*”): el enfoque analítico³⁰ de la pedagogía se basa en dos presupuestos: a) el aprendizaje no es un proceso de todo o nada, donde se logra un dominio total de la lengua; b) el aprendizaje se da de forma fragmentada y gradual y es inherentemente inestable. Por estos motivos, un ítem lingüístico particular necesita ser reintroducido reiteradas veces en el tiempo para ser aprendido por el alumno y para comprender cómo es utilizado en diferentes contextos. A esto se refiere el principio de reciclaje. 4) Aprendizaje activo (“*active learning*”): principio que alude a que los estudiantes aprenden mejor utilizando activamente la lengua que están aprendiendo. Los alumnos aprenden mejor haciendo, es decir, a través de construir de forma activa

³⁰ Nunan (2010) presenta al enfoque por tareas (TBLT) como un enfoque pedagógico analítico. Los enfoques analíticos se diferencian de los enfoques sintéticos en que, en estos últimos, los elementos lingüísticos —los componentes gramaticales, léxicos y fonológicos— se enseñan de manera separada, mientras que en los analíticos su aprendizaje se presenta de forma integrada. Hacia la década de 1980 con el surgimiento del enfoque comunicativo (“*communicative language teaching*”, CLT) se propone una instrucción basada en el contenido y el significado (“*meaning-based instruction*”, pág. 37); mientras que, en contraposición, los enfoques de enseñanza sintéticos plantean una instrucción basada en la forma (“*form-based instruction*”, pág. 37). Más recientemente, los estudios de lingüística aplicada han estado trabajando en el marco teórico de la lingüística sistémico funcional y han señalado la importancia de reintegrar de forma explícita los aspectos formales y funcionales de la lengua en la enseñanza de las lenguas (dentro de los enfoques analíticos), con el fin de que los alumnos puedan establecer relaciones sistemáticas entre la forma, la función y el significado.

su propio conocimiento; más que cuando este conocimiento les es transmitido por un docente. Estas oportunidades de aprendizaje activo pueden presentarse en la clase a través de una amplia gama de actividades que pueden ir desde la práctica de memorización de diálogos hasta completar un cuadro a partir de escuchar determinados audios. 5) Integración (“*integration*”) de formas, funciones y significados: los estudiantes deben aprender de forma tal que se establezcan relaciones claras entre las formas lingüísticas, las funciones comunicativas y los significados semánticos. 6) Reproducción para la creación (“*reproduction to creation*”): se debe promover que los alumnos pasen de realizar un uso reproductivo de la lengua a un uso creativo de la misma. Hay que destacar que la realización de tareas creativas no debe ser relegada solo a alumnos con un nivel intermedio o avanzado de la lengua, sino que los estudiantes de niveles iniciales también pueden realizar tareas creativas siempre y cuando el proceso de instrucción esté cuidadosa y progresivamente secuenciado. 7) Reflexión (“*reflection*”): los alumnos deben tener espacio para reflexionar, es decir, se debe dar la oportunidad a los estudiantes para que razonen sobre lo que han aprendido y sobre sus progresos. De esta forma el aprendizaje pasa de estar centrado en los contenidos a estar puesto en el proceso de aprendizaje. Aprender a cómo aprender (“*learning-how-to learn*”) es parte de este proceso (Nunan 2010). De acuerdo con las observaciones de este autor, las investigaciones han arrojado como resultado que los estudiantes que son conscientes de las estrategias que guían su aprendizaje devienen mejores aprendices.

III.2.2.1. Definición de una “tarea pedagógica o comunicativa” y presentación de sus características generales

Nunan (2010) distingue entre lo que denomina —siguiendo a Long (1985)— una tarea con una meta u objetivo (“*target task*”), de una “tarea pedagógica” (“*pedagogical task*”). La primera se desarrolla en el mundo real y para su concreción implica el uso de la lengua más allá del espacio del aula; mientras que, una tarea pedagógica, para ser llevada a cabo, utiliza la lengua en el marco de la clase de lenguas. Otro investigador que —en línea con los planteos de Nunan— ha brindado aportes significativos al desarrollo del enfoque por tareas es Rod Ellis, quien define a una tarea pedagógica de la siguiente manera:

Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los aprendientes procesen el lenguaje pragmáticamente, con el fin de conseguir un resultado que pueda ser evaluado en términos de si el contenido proposicional correcto o apropiado ha podido ser transmitido. Con este propósito, se requiere que los aprendientes presten atención principal al significado y que hagan uso de sus propios recursos lingüísticos, a pesar de que el diseño de una tarea pueda predisponerlos a elegir determinadas formas gramaticales. Se espera que una tarea resulte en la utilización de un lenguaje que demuestre un parecido, directa o indirectamente, a la manera en que el lenguaje es usado en el mundo real. Como otras actividades de lengua, una tarea puede involucrar habilidades productivas o receptivas, orales o escritas, así como también varios procesos cognitivos (Ellis 2003: 16. La traducción es nuestra).

Considerando esta definición de Ellis, Nunan brinda una definición propia de lo que él entiende por tarea pedagógica:

es una parte del trabajo realizado en el aula que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, mientras el foco de su atención está puesto en movilizar su conocimiento sobre gramática con el fin de expresar significado, y cuya intención es transmitir significado más que manipular la forma. La tarea debe, a su vez, demostrar un sentido de estar acabada, debe poder presentarse de forma aislada como un acto comunicativo en sí mismo, con un principio, un medio y un final. [...] las tareas difieren de los ejercicios gramaticales en que los estudiantes son libres de utilizar un rango de estructuras del lenguaje para concretar las tareas —las formas no están especificadas de antemano (2010: 4. La traducción es nuestra).

Ambas definiciones de una tarea pedagógica hacen énfasis en el hecho de que estas tareas implican el uso de un lenguaje comunicativo donde el foco de atención del usuario de la lengua está puesto en el sentido más que en la forma gramatical. Lo cual no implica que la forma no sea importante. La definición de Nunan consigna que el objetivo último del conocimiento gramatical es expresar sentido, resaltando el hecho de que el sentido y la forma están fuertemente interrelacionados y que la gramática es la que permite al usuario de la lengua expresar los diferentes sentidos comunicativos.

La búsqueda de una definición precisa del concepto de “tarea” ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores interesados en el desarrollo del enfoque por tareas

y su aplicación a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.³¹ Si bien el desarrollo del enfoque tiene sus orígenes y expansión profusa en los estudios realizados desde universidades y centros de investigación de países angloparlantes,³² las investigaciones se han irradiado hacia otras direcciones.³³ Autores como los lingüistas españoles Gracia Lozano y José Plácido Ruiz Campillo³⁴ también han adoptado y teorizado sobre el enfoque. Estos estudiosos toman el concepto de “tarea” en sentido amplio, “como toda aquella actividad que se pide al alumno en la lengua meta” (2006: 140), mientras que otros investigadores optan por desarrollar una definición más restringida del concepto. En esta última línea se encuentra el español Ernesto Martín Peris³⁵ quien define a una tarea como:

una iniciativa —pedagógicamente estructurada— para el aprendizaje de la lengua [...] [es] el conjunto de las actividades del aula que conforman esta nueva unidad que es la tarea [...] y que puede contemplarse meramente como una unidad de trabajo, o bien como unidad del programa —que es la concepción original del modelo de las tareas—, una especie de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas (2004: 4).

En otras palabras, siguiendo la línea del enfoque por tareas desarrollado por Rod Ellis y David Nunan, Ernesto Martín Peris (2004) define una tarea como cualquier

³¹ Para seguir profundizando en los estudios realizados sobre el enfoque por tareas, consultar Michael P. Breen (1986, 1987 y 1990), Christopher Candlin (1987 y 1990), Rod Ellis (2003, 2005 y 2010) y Kris van der Braden (2006), Manuel Jiménez Raya (2009), Mike Long (2015).

³² Algunas de las editoriales que han venido publicando las investigaciones sobre el enfoque por tareas desde su surgimiento son Cambridge University Press (CUP), Oxford University Press (OUP), TESOL Press & Journal (Teaching English to Speakers of Other Languages) y OISE Press (Ontario Institute for Studies in Education), por citar algunas editoriales que pertenecen a centros de investigación académicos de renombre.

³³ Es significativo destacar la labor de editoriales españolas como Difusión, Santillana, SM, Edelsa y SGEL en la publicación de trabajos de investigación y de materiales didácticos que promueven propuestas de trabajo enfocadas desde una perspectiva comunicativa y por tareas.

³⁴ Autores —entre otros— del grupo de libros de texto *Abanico (B2)* (2011) y *El ventilador. Curso de español de nivel superior (C1)* (2006) publicados por la editorial Difusión.

³⁵ Autor —entre otros— del *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) (Madrid, Instituto Cervantes, SGEL) y de los libros *Gente hoy 1 (A1/A2)* (2013), *Gente hoy 2 (B1)* (2014) publicados por la editorial Difusión de Barcelona.

iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua, que sean representativas de las que se llevan a cabo fuera de la sala de clase (porque reproducen los mecanismos de comunicación que se desarrollan en la interacción real fuera del aula, es decir, poseen: meta comunicativa, plan estratégico, imprevisibilidad del desarrollo de la interacción, atención al contenido de los mensajes, entre otros). A la vez, Martín Peris consigna que una tarea debe presentar determinadas características generales, a saber:

- estar estructurada pedagógicamente;
- estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes las ejecutan;
- requerir, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes;
- facilitar al mismo tiempo momentos de atención a la forma lingüística (2004: 27-28).

Martín Peris describe las tareas en los siguientes términos:

- proponen la ejecución de una actividad representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua;
- la ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran;
- de esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen;
- al mismo tiempo, las tareas facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula;
- se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases;
- se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las características propias del propósito que se quiere conseguir, así como por los criterios pedagógicos escogidos para el desarrollo de las tareas;
- tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una dirección aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique en cada contexto particular (2004: 28).

Asimismo, Martín Peris presenta las propiedades de toda tarea:

- es unitaria: es una unidad de programación que se desarrolla en un período limitado, tiene un principio y un fin que mantienen un vínculo orgánico entre sí;
- es factible desde el nivel de lengua de cada alumno;
- es realista, interesante y útil en tema y contenido;
- resulta próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado;
- está vinculada a los objetivos del currículo;
- está abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado;
- es autoevaluable por el alumno que la realiza. Los alumnos deben poder reconocer en ellas los objetivos, procedimientos y componentes, así como poder evaluar su correcto desarrollo (2004: 32-34).

Otro aporte a la investigación sobre el aprendizaje de lenguas a través de tareas lo ha hecho la lingüista española Sheila Estaire, quien define las tareas de comunicación siguiendo las pautas brindadas por D. Nunan (1989), M.P. Breen (1987), C. Candlin (1987) y M. Long (1985). Para la autora, una tarea de comunicación es:

una unidad de trabajo en el aula: a) que implica a todos los aprendices en la comprensión, o producción, o interacción en L2; b) durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas para expresarlo; c) que tiene una estructura con: un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (aunque flexible en ciertos casos); un objetivo concreto (no especificado en términos gramaticales); un contenido concreto; un resultado concreto (aunque en ciertos casos, diferente para distintos miembros de la clase; d) cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices; e) que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana (2004: 9).

La autora, cuando hace referencia a las tareas en general, menciona las tareas de comunicación a las que diferencia de las tareas finales, que son consideradas como un subtipo de aquellas y que tienen la particularidad de realizarse al final de la unidad.

III.2.2.2. Clasificación de las tareas

Sheila Estaire distingue las “tareas de comunicación” de las “tareas posibilitadoras” (2004) —a las que en otro trabajo denominará “tareas de apoyo lingüístico” para hacer referencia a las tareas que “se centran en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos” (2007: 3). Las tareas posibilitadoras (o de apoyo lingüístico) quedan definidas para esta autora como aquellas que “actúan como soporte de las tareas de comunicación” (2004: 14). Para Estaire, ambos tipos de tareas— las de comunicación y las posibilitadoras o lingüísticas—comparten “algunos elementos de las características a), c) y d)³⁶ de las tareas de comunicación [...], pero —por su misma naturaleza— no comparten los puntos b) y e), o si lo hacen será en dosis muy pequeñas” (2004: 14). Según Estaire, las tareas posibilitadoras (o de apoyo lingüístico) pueden incluir varios tipos de actividades, tales como:

³⁶ Ver la definición de “tarea” de Sheila Estaire citada en el apartado anterior.

la presentación de nuevos puntos lingüísticos, nociofuncionales, gramaticales, léxicos y la comprobación de que se han comprendido; la práctica controlada pre-comunicativa: a) que puede seguir a la presentación de nuevos puntos lingüísticos o b) que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos lingüísticos ya presentados o c) que está orientada a facilitar la realización de una tarea de comunicación posterior; la sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad pero de forma dispersa; la comprobación y discusión de resultados de las tareas de comunicación y de las dificultades encontradas; cualquier otro elemento que capacite a los aprendices para la realización de las tareas de comunicación programadas para la unidad (*Id.* 14-15).

De esta manera, Estaire define las tareas que, en conjunto, son proyectadas dentro de una unidad didáctica. Al mismo tiempo, caracteriza una unidad didáctica haciendo hincapié en su extensión en un lapso que no es menor de tres a cinco horas de clase, pudiendo ser más extenso, por el hecho de estar centrada en un tema y por evaluar el aprendizaje realizado durante el proceso de desarrollo de la unidad. A su vez, la investigadora elabora un marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas, integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Establece los siguientes pasos a seguir por el profesor en solitario o en conjunto con los alumnos: 1) elección del tema/área de interés; 2) especificación de los objetivos comunicativos; 3) programación de la(s) tarea(s) final(es) que demostrarán consecución de los objetivos; 4) Especificación de los componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de tarea(s) final(es); 5) Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la(s) tarea(s) final(es), e incorporación de procedimientos de reciclaje y sistematización de los elementos tratados con anterioridad; y 6) evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, respecto de la categorización de las tareas, Martín Peris consigna que las tareas representan una versión de los programas procesuales,³⁷ por lo cual, se pueden clasificar en:

³⁷ El enfoque procesual o enfoque centrado en el proceso queda definido en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC 2019) de la siguiente manera:

Un enfoque de enseñanza centrado en el proceso se orienta hacia la forma de aprender la lengua, hacia los procesos de enseñanza—aprendizaje que conducen a un aprendizaje eficaz de la lengua, que contempla las necesidades y capacidades de los distintos alumnos. En este enfoque, no se realiza una selección de contenidos previa al comienzo del curso (lo que sí hace el enfoque

- Actividades previas: es en estas actividades donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos. También en estas actividades se realizarán los procesos de planificación, evaluación y control de aprendizaje, muchos de los cuales se tiende a promover de forma cooperativa. Es una redefinición del concepto de *tareas “posibilitadoras”*.
- Actividades derivadas: sirven para enriquecer el aprendizaje. Desde el punto de vista de su formato y contenido, serán igual que las previas. Si bien no serán actividades que capaciten para obtener un producto, lo cierto es que permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o reforzarlo, enriquecerlo y potenciarlo. Todo ello se llevará a cabo mediante técnicas y procedimientos de desarrollo de la autonomía del aprendiente. Es una redefinición del concepto de *tareas “capacitadoras”* (2004:30).

Esta redefinición que presenta Martín Peris de ambos conceptos de tareas (o microtareas), *posibilitadoras* y *capacitadoras*, como dos tipos de actividades, permite

centrado en el producto) y la especificación de objetivos tiene lugar durante el curso de aprendizaje, mediante una negociación entre profesor y alumnos.

Como señala García Santa—Cecilia (1995), las propuestas de un enfoque basado en el proceso coinciden con la preocupación por otros aspectos relacionados con el aprendizaje: un enfoque de enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo de la autonomía de este, la dinámica de clase, el análisis de necesidades del alumno, los procesos de negociación y la función del profesor.

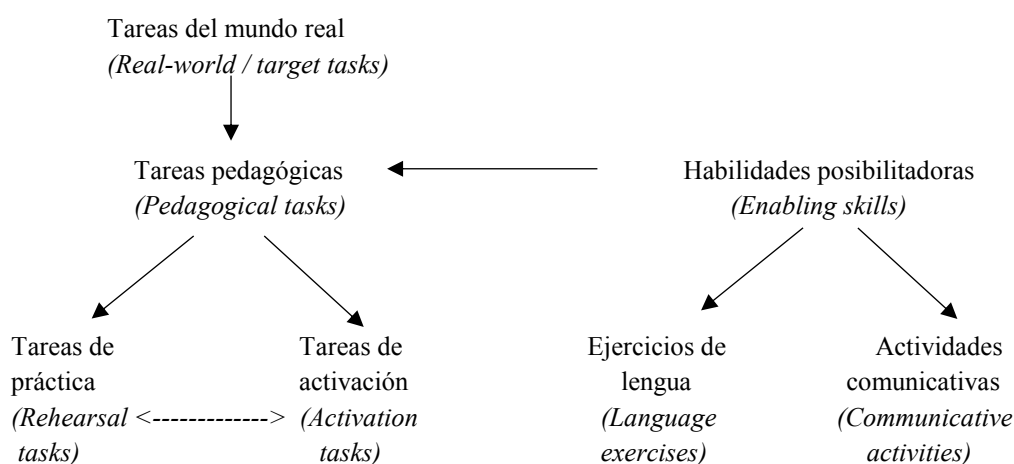
Conforme a White (1988), el enfoque procesual se caracteriza por:

1. estar centrado en cómo se aprende la lengua, insiste más en el proceso del aprendizaje que en su contenido;
2. ser interno al aprendiente: los objetivos se establecen mediante la negociación entre alumno(s) y profesor, unos y otros son responsables conjuntos de las decisiones, por lo que ambos negocian los contenidos;
3. evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

El enfoque basado en el proceso se desarrolla para el inglés a partir de la década de 1980. Las principales propuestas actuales son programas de procesos centrados en el proceso, aunque conviven con propuestas de enfoques centrados en el producto. Long y Crookes (1992) ofrecen una buena introducción a los enfoques procesuales y analizan los tres modelos importantes que había a finales de los años 80: el programa de procedimientos de Prabhu (1987), el programa de procesos propiamente dicho de Breen (1984), y el programa de tareas, propuesto entre otros por Long (1985), Candlin (1990), Nunan (1988) y Estaire y Zanón (1990) (CVC 2019).

incorporar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se consideren necesarias a la hora de planificar las tareas para los alumnos. Y, de esta manera, se reserva la denominación de “tarea” —propriadamente dicha— para un concepto macro que designa “una iniciativa —pedagógicamente estructurada— para el aprendizaje de la lengua” (Martín Peris 2004: 32) que consta de una secuencia de cuatro fases: 1. Planteamiento, 2. Preparación, 3. Ejecución y 4. Post-tarea.

A su vez, Nunan (2010) abraza una interpretación laxa o débil —tal como él mismo lo afirma— de la enseñanza de la lengua a través de las tareas (*task-based language teaching — TBLT*) y resalta la importancia —para el aprendizaje de la L2/LE— de hacer foco en actividades que contemplen el trabajo con los aspectos lingüísticos formales de la lengua. Este autor considera que “el foco en actividades que trabajen la forma debe tener lugar en cualquier ciclo instruccional basado en la enseñanza por tareas (pero estas actividades no constituyen de ninguna manera tareas en sí mismas)” (2010: 111. La traducción es nuestra). El lingüista sintetiza en un esquema el vínculo entre los tipos de tareas:



(Nunan 2010: 24. La traducción es nuestra)

En este cuadro, queda sintetizado el vínculo entre los distintos tipos de tareas que plantea Nunan (2010): las tareas pedagógicas surgen de tareas que pueden encontrarse en el mundo real. Para poder ser concretadas, se requiere de habilidades posibilitadoras que se logran a través de los ejercicios específicos de lengua y de las actividades comunicativas. Es decir, que estas habilidades posibilitadoras son las que

hacen viables las tareas de práctica, así como las tareas de activación de conocimientos previos de los alumnos, las cuales son parte de las tareas pedagógicas en cuestión.

III.2.2.3. Criterios para diseñar y evaluar tareas comunicativas

Gracia Lozano y José Plácido Ruiz Campillo (2006) así como Ernesto Martín Peris (2004) plantean una serie de cuestiones a considerar a la hora de diseñar y elaborar materiales didácticos para el aula, con la premisa de que sean comunicativos y de que estén pautados a través de la ejecución de tareas. Presentamos a continuación las consideraciones postuladas por estos autores respecto de los criterios a seguir en el proceso de formulación tareas.

A la hora de evaluar una tarea, Lozano y Campillo destacan la necesidad de corroborar que se cumplan —lo que consideran— los dos pilares de toda tarea comunicativa:

- si la actividad propuesta responde, en sus aspectos de diseño, al uso “real” del instrumento (lengua objeto) que se produce fuera de clase
- si los artificios didácticos añadidos para conseguir esto están justificados y dañan lo mínimo posible el objetivo anterior (2006: 140).

Lozano y Campillo afirman que el objetivo principal de las tareas debe radicar en sus dimensiones comunicativas y, por este motivo, es preciso aproximar lo máximo posible los usos reales de la lengua a las actividades ejecutadas en el marco de la clase. En este sentido, adoptan una postura flexible frente a cómo estructurar una tarea, ya que desestiman la importancia de seguir rigurosamente un formato o esquema prefijado de ejecución de las tareas. La presencia o ausencia de la estructura pautada para una tarea debe ser evaluada por el docente en relación con el efecto que producen en el valor global de la actividad. Estos autores consignan que:

el objetivo de una tarea comunicativa no puede ser tanto la observación religiosa de todos y cada uno de estos criterios como dotar a la clase de las máximas posibilidades de contacto con un uso “real” de la lengua objeto (un uso intencionado, productivo, ligado al individuo, contextualizado, significativo, responsable, etc.), sin perjuicio de prácticas aisladas que adolezcan de este carácter y que en última instancia persigan el dominio de la dimensión comunicativa del objeto de aprendizaje (Lozano y Campillo 2006: 153).

Por otra parte, en cuanto a la calidad de la lengua y a los contenidos que ofrece la tarea, Martín Peris considera que las tareas deben contemplar dos ejes fundamentales:

- la creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendientes,
- la asignación de una meta que haya que alcanzar (de índole extralingüística) y que proporcionará los objetivos de comunicación que, a su vez, generarán los respectivos planes estratégicos de los interlocutores para la consecución de sus objetivos (2004: 19).

Martín Peris también deja en claro aquí —de acuerdo con los lineamientos postulados por Nunan (2010)— que la meta, los objetivos o fines últimos de la tarea no pueden ser lingüísticos, sino, por el contrario, extralingüísticos; es decir, la concreción de la tarea debe involucrar el logro de ciertos objetivos, para lo cual el alumno necesita concentrarse, principalmente, en los significados de la actividad que desarrolle; siendo la formas lingüísticas meros vehículos que posibilitan la ejecución de tales logros. A su vez, observamos que, para Martín Peris, las tareas constituyen una conjunción entre lo discursivo y lo lingüístico; de esta manera, la enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación (actuación lingüística) con atención a los recursos lingüísticos necesarios. Por lo tanto, se puede hablar de “contenidos necesarios para la comunicación” y de “procesos de comunicación”, ambos en estrecha relación con la enseñanza por tareas. De esta manera, por un lado, los “contenidos necesarios para la comunicación” —que menciona este autor— incluyen las unidades lingüísticas, es “un contenido que hay que aprender y cuyo dominio, sin embargo, se considera una condición necesaria pero no suficiente para ser capaz de expresarse en una lengua” (2004: 18). Por otro lado, este autor sostiene que para ser capaz de formular enunciados es necesario tener dominio de los procesos de comunicación, a los que define en los siguientes términos:

Estos procesos consisten en actividades mentales centradas en la negociación de sentido que en cada caso adquieren las unidades lingüísticas que se emplean en la comunicación, es decir, actividades tanto intrapersonales como interpersonales, o [...] individuales y sociales (*Ibid.*).

Por su parte, Nunan reflexiona sobre la importancia de graduar y secuenciar las tareas para favorecer los procesos de interpretación de los alumnos y sostiene que, para procesar la información, el alumno debe realizar una serie de operaciones o procedimientos (“*procedural factors*”, Nunan 2010: 122) que le permitan interpretar los textos (“*input data*”) ya sean auditivos o escritos. Considera, además, que para que el proceso de aprendizaje sea lo más próximo al proceso de interacción en el mundo

real, es necesario trabajar con materiales auténticos (“*authentic texts*”). Sin embargo, apunta que se requiere que el docente pueda controlar la dificultad de estos textos y afirma que este control no se ejerce mediante la simplificación de los materiales, sino a través de la variación del nivel de dificultad de los procedimientos mismos —es decir, a través de la gradación de la complejidad interna de las tareas cuya ejecución se solicita a los alumnos, y por medio de las cuales se plantea el trabajo con los textos—.

De todas formas, respecto de la complejidad de los materiales de trabajo, Nunan explica que se deben considerar una serie de aspectos que permitan graduarlos.³⁸ El autor enumera los factores a tomar en cuenta a la hora de seleccionar los materiales para diseñar las tareas, que son los que determinan que un texto sea difícil: 1) la complejidad gramatical (“*complexity of the input*”; Nunan 2010: 114-118): de todas formas, este autor considera necesario tener cautela al momento de emitir supuestos sobre la dificultad de un texto basada en su complejidad gramatical, ya que dicha dificultad puede graduarse a través de las tareas que se soliciten para explotar el texto. Además, es importante considerar que el tiempo para procesar la información es más extenso cuando se realizan ejercicios de comprensión que requieren hacer inferencias para deducir los sentidos del texto; 2) la longitud del texto (“*length of a text*”, *Ibid.*) es otro de los factores que complejizan la comprensión; 3) La densidad proposicional (“*propositional density*”, *Ibid.*) afecta la cantidad de información que puede ser comprimida en un texto y cómo esta información puede ser distribuida y presentada; 4) la cantidad de vocabulario de poca frecuencia (“*amount of low frequency vocabulary*”, *Ibid.*), si es excesiva, representa un factor que puede dificultar de sobremanera la comprensión; 5) la velocidad de los textos hablados (“*speed of spoken texts*”, *Ibid.*) es otra cuestión que entorpece la comprensión fluida de los materiales auditivos; 6) el número de los hablantes involucrados (“*number of speakers involved*”, *Ibid.*) es determinante para la comprensión auditiva; 7) cuán explícita se presenta la información

³⁸ A pesar de que adherimos firmemente a la postura teórica que postula que la dificultad radica más en la tarea —diseñada para explotar el material literario— que en el texto mismo, consideramos de importancia tener en cuenta la ejecución de una gradación de los textos literarios previa, que tenga en cuenta la extensión y dificultades idiomáticas, léxicas, gramaticales y discursivas de la obra, con el fin de evitar la frustración del alumno a la hora de enfrentarse a un texto que le sea inasible, por ejemplo, por su longitud, o por la complejidad sintáctica o de vocabulario, etc.

(“*the explicitness of the information*”, *Ibid.*) determina el esfuerzo que el alumno debe realizar para inferir los sentidos del texto al que se enfrenta; 8) la estructura del discurso (“*discourse structure*”, *Ibid.*) también puede complejizar o facilitar la interpretación del texto; 9) la claridad con la cual se explicita la estructura textual es un factor que facilita la comprensión; 10) si la información sigue un orden cronológico claro y evidente, la comprensión del texto será mucho más sencilla que si el orden temporal estuviera alterado; 11) la cantidad de apoyo contextual (“*contextual support*”, *Ibid.*) presentado al oyente o lector —a través de títulos y subtítulos, fotografías, dibujos, tablas, gráficos, entre otros elementos— posibilita que el texto sea mucho más sencillo que los que no presentan estas ayudas visuales; 12) el género discursivo del texto (“*type of genre of the text*”, *Ibid.*): por ejemplo, los textos narrativos, descriptivos o los relatos son más sencillos de procesar que los textos abstractos o argumentativos, que implican la expresión de opiniones y de posturas frente a un tema; 13) la complejidad lingüística (“*linguistic complexity*”, *Ibid.*) que se evidencia en la gramática, el vocabulario, el tema (un tópico concreto será más sencillo que una temática abstracta; de todas formas, los conocimientos previos de los alumnos determinarán que un tópico sea más fácil o difícil que otro) y el tipo de texto (género discursivo); 14) los factores inherentes al estudiante (“*learner’s factors*”, *Ibid.*) y que inciden en el proceso de aprendizaje también determinan los grados de factibilidad de este proceso.

Nunan propone que se pueden mantener los materiales constantes, mientras se varía la dificultad de los procedimientos para complejizar las tareas y hacerlas accesibles y productivas para alumnos de diferentes niveles de lengua. De esta forma, una misma pieza de audio puede ser explotada de distintas maneras: una que requiera la comprensión general del material auditivo, y otra que requiera un proceso de interpretación detallado y la extracción de una gran cantidad de información del texto.

Por otra parte, este investigador enuncia una serie de factores que determinan la complejidad de los procedimientos que los alumnos deben ejecutar para la realización de las actividades. Los enumera de la siguiente manera:

1. relevancia (“*relevance*”): si la tarea tiene sentido y es relevante para el alumno;
2. complejidad (“*complexity*”): en cuántos pasos se resuelve la tarea, cuán complejas son las instrucciones, qué requerimientos cognitivos requiere la tarea de parte del alumno para su concreción, cuánta información se necesita que el estudiante procese para desarrollar la tarea;

3. cantidad de contexto (*“amount of context”*) disponible previo al desarrollo de la tarea: cuánto conocimiento previo del mundo necesita el alumno para concretar la tarea, cuánta investigación previa se permite para introducir la tarea y para establecer el contexto;
4. capacidades de procesamiento de la lengua que implica la tarea (*“processibility of language of the task”*): si la capacidad que tienen los alumnos para producir y procesar la lengua está en línea con los requerimientos que se espera que los alumnos puedan cumplir, si los alumnos pueden emplear para la concreción de la tarea todos los conocimientos de la lengua que tienen a su disposición o si, por el contrario, la tarea está enfocada en el desarrollo de formas específicas;
5. cantidad de ayuda disponible para el alumno (*“amount of help available to the learner”*);
6. grado de complejidad gramatical (*“degree of grammatical complexity”*): con qué nivel de tolerancia a la lengua no estándar puede trabajar el alumno; qué nivel de complejidad se requiere que el alumno maneje, etc.;
7. tiempo disponible para el alumno (*“time available to the learner”*) para la concreción de la tarea;
8. seguimiento (*“follow up”*) del alumno de parte del profesor.

(Nunan 2010: 122-123. La traducción es nuestra)

Tal como hemos mencionado anteriormente, Nunan consigna que las tareas que conforman una secuencia instruccional deben presentar vínculos de continuidad entre sí (*“continuity”*), deben depender unas de otras (*“dependency”*) y encadenarse de forma natural (*“chaining”*). En síntesis, es necesario que haya una interdependencia de las tareas entre sí. A continuación, presentaremos las propuestas, de algunos autores de este enfoque, sobre la estructura interna que deben seguir las tareas. Entre otros puntos en común, todas estas propuestas que intentan dar un formato estructural a las tareas coinciden en que ubican esta interdependencia de las tareas —que conforman una secuencia instruccional o unidad de trabajo— en el foco de importancia.

Complementando lo planteado más arriba, Lozano y Campillo (2006) consignan que la tarea debe ser común o generalizable, es decir, debe haber una relación entre la actividad desarrollada en clase y sus objetivos didácticos, y el mundo externo a ella. La tarea debe estar asociada a las estructuras lingüísticas y funciones comunicativas que

se procura enseñar y debe ser adecuada al tipo de texto que se ofrece en términos de uso real del lenguaje. Entre los aspectos que Lozano y Campillo presentan para diseñar y evaluar las tareas, se destacan:

1. *planteo de la tarea*: la tarea debe plantear claramente los objetivos de la actividad: debe tener una dirección clara y una finalidad precisa. De esta manera los alumnos encontrarán un orden y un sentido a lo que están haciendo;
2. *sistematización general*: la tarea debe sistematizar los contenidos que pretende que los alumnos adquieran. Resulta muy productivo cuando el alumno mismo es invitado a participar de forma activa del proceso de sistematización de los contenidos puestos en juego para realizar la tarea;
3. *suministro*: la tarea debe facilitar lo difícil y evitar dificultar lo fácil para no perder tiempo. Para ello es necesario evaluar los marcos explicativos de los aspectos pragmáticos de acuerdo con variables como el nivel de lengua y la edad —por ejemplo— de los alumnos a los que va dirigido el material. Dedicar un marco de comprensión comunicativa suficiente para cuestiones pragmáticas a los que se consideran complejas para el grupo al que va dirigida la tarea y brindar una revisión rápida para estrategias de comunicación que son sencillas para el alumno, porque responden en gran medida a cuestiones universales compartidas por ambas culturas, las de la lengua del alumno y las de la lengua meta;
4. *selección de materiales auténticos*: los materiales deben ser reales. Para evitar la adaptación que puede mutilar el discurso verdadero, el docente puede recrear el texto o crear directamente textos reales —Lozano y Campillo consideran que todo texto producido por un hispanohablante es siempre un texto auténtico;³⁹
5. *contextualización de los materiales*: es necesario seleccionar materiales que permitan la contextualización rápida de una función comunicativa,

³⁹ Por su parte, Martín Peris también afirma que “no es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica” (2004: 23); el autor propone valorar el discurso áulico como una instancia de lengua real y auténtica.

- es decir, que los alumnos puedan identificar de manera sencilla el contexto social y funcional en el que el material cobra pleno sentido;
6. *presencia e integración de las destrezas*: las cuatro habilidades básicas (comprensión escrita y oral y producción escrita y oral) deberían estar presentes en la tarea, pero no hay que forzar esta presencia para evitar la artificiosidad. La clave para su empleo es preguntarse cuándo se ponen en práctica estas destrezas en la vida cotidiana y secuenciar su uso en las tareas de acuerdo con lo que verdaderamente hacemos, por ejemplo: *¿Cuándo se lee? ¿Qué se hace después de leer?*
 7. *tipos de interacción que debe promover una tarea*:
 - 7.1. *vacíos de información*: asegurarse que haya vacíos de información que sea necesario cubrir. Estos huecos de información son los que hacen necesaria la comunicación. Es importante que la información requerida estimule la interacción significativa del alumno, es decir, que se asemeje lo más posible a una comunicación real;
 - 7.2. *dependencia de las “tareas”*: que el cumplimiento de una tarea sea necesario para el cumplimiento eficaz de la actividad siguiente.
 - 7.3. *implicación*: que en las tareas se busque la intervención significativa del alumno. Para ello se puede acudir a la “personalización”, ya que da lugar a las contribuciones del alumno como individuo y de esta manera se atrae su interés, se añade tensión, se suma cierto carácter lúdico a la comunicación y se estimula la creatividad;⁴⁰
 8. *foco de la tarea*: el foco debe estar puesto en la tarea y no en la lengua. La lengua debe ser un instrumento, no un objeto, para no desvirtuar la autenticidad de la interacción. Hay que poner el énfasis sobre el diseño

⁴⁰ Lozano y Campillo afirman que “Vacío, dependencia e implicación contribuyen a dotar a la tarea de un propósito auténtico favoreciendo, en esa medida, la calidad de la lengua” (2006: 153).

de las actividades: se pueden diseñar tareas de aprendizaje (que despierten la conciencia gramatical de los alumnos) a la par de las tareas comunicativas, pero hay que “procurar que el alumno esté tan interesado en el proceso que contemple las necesidades formales como un inconveniente que valga la pena admitir” (Lozano y Campillo 2006: 153). Se debe utilizar la enseñanza de contenidos lingüísticos para realizar una actividad social similar a las que se llevan a cabo en nuestra vida cotidiana fuera del contexto áulico. Es decir, a través de una tarea se debe alcanzar un *propósito extralingüístico* sirviéndose de *recursos lingüísticos*. Por esta razón, la selección de contenidos lingüísticos (tales como nociones, funciones, gramática, vocabulario, entre otros) para realizar una tarea nunca debe ser arbitraria, sino que se debe derivar de la actividad social que va a realizarse;

9. *elección*: situar el foco en la tarea para que el alumno cuente con una capacidad de elección respecto de *qué hace* (tipo de tarea y contenido de lo que dice) y *cómo lo hace* (modo de resolver la tarea e instrumentos que utiliza para ello). Esta libertad es importante para que la interacción sea auténtica, para que se dé una imprevisibilidad de los enunciados y una negociación auténtica del sentido (Lozano y Campillo 2006: 139-153. La síntesis es nuestra).

III.2.2.4. La estructura de una tarea y sus elementos constitutivos

En cuanto a la estructura de las tareas —tal como mencionamos en el apartado anterior—, Lozano y Campillo (2006) desestiman la importancia de respetar una organización estrictamente pautada para el desarrollo de una tarea; en consecuencia, estos autores optan por adoptar una estructura libre y flexible para emplear como guía a la hora de diseñar las tareas y consideran que la presencia o ausencia de dicha estructura queda a criterio del docente quien elegirá qué hacer en función de sus objetivos de enseñanza.

Por el contrario, Nunan (2010) establece un esquema o procedimiento para delimitar el desarrollo de toda tarea. Este lingüista determina que el primer paso para planificar una tarea es pautar de forma explícita los objetivos de esta, a los que define como:

las intenciones vagas, generales, que se ubican detrás de cualquier tarea de aprendizaje [...] La respuesta que un docente podría llegar a dar a una persona que viniera a visitar su clase para justificar por qué sus alumnos están desarrollando una tarea particular generalmente toma la forma de la enunciación del objetivo:

“Quiero desarrollar su confianza para hablar.”

“Quiero desarrollar sus habilidades personales para escribir”

“Quiero alentarlos a negociar información entre ellos para desarrollar sus habilidades interaccionales.”

“Quiero que desarrollen sus habilidades de estudio.” (2010: 41-42. La traducción es nuestra).

Este autor presenta los distintos tipos de objetivos que pueden guiar las tareas pedagógicas, basándose en estudios primigenios sobre el enfoque por tareas — vinculados a la elaboración de currículum— que fueron realizados por el proyecto Australian Language Levels (ALL).⁴¹ Define de la siguiente manera la naturaleza distinta que pueden adquirir los diferentes objetivos: 1) comunicativos, 2) socioculturales, 3) orientados hacia el proceso de aprendizaje (*“learning-how-to-learn”*), y 4) culturales. Este autor brinda un ejemplo ilustrativo para cada uno de estos tipos de objetivo: 1) ejemplo de objetivo comunicativo: “establecer y mantener las relaciones interpersonales y a través de intercambiar información, ideas, opiniones, actitudes y sentimientos y, a su vez, lograr que se resuelvan algunas cosas” (2010: 43); 2) ejemplo de objetivo sociocultural: “tener algún tipo de comprensión de los patrones de vida diaria del grupo de gente de la misma edad dentro de la comunidad de habla de la lengua meta; esto cubre su vida en la casa, en la escuela y en su tiempo libre” (*Ibid.*); 3) ejemplo de objetivo orientado hacia el proceso de aprender —hacia cómo aprender— : “negociar y planificar su trabajo en determinado espectro de tiempo, y aprender a cómo plantearse objetivos realistas y cómo divisar los medios para alcanzarlos” (*Ibid.*); 4) ejemplo de objetivo orientado hacia el conocimiento de la lengua y la cultura: “tener

⁴¹ El proyecto Australian Language Levels (ALL) (Scarino *et al.* 1988) comenzó en el año 1985 con el propósito de desarrollar un marco teórico organizacional y los lineamientos de currículum para la instrucción de la lengua en la educación de las escuelas elemental y secundaria australianas. El proyecto ofrece un modelo coherente para el diseño del currículum basado en las investigaciones recientes sobre enseñanza y aprendizaje.

alguna comprensión del sistema natural de la lengua y de la manera en la que opera”
(*Ibid.*).

Nunan señala que los objetivos de una tarea no siempre están explicitados, pero generalmente pueden ser inferidos de la tarea. Por otra parte, el autor consigna que entre tareas y objetivos no existe una relación de uno a uno. Por el contrario, puede haber tareas sumamente complejas que impliquen subtareas y que respondan solamente a la ejecución de un único objetivo subyacente.

Luego de determinar el primer paso fundamental de toda tarea, el de definir el objetivo que se busca a través de esta, Nunan enumera seis pasos para organizar el desarrollo de las unidades de trabajo (o microtareas) que conducen hacia la realización de una tarea pedagógica, a la que ubica como último paso del proceso de trabajo. Para este autor, es necesario crear una secuencia ligada de actividades que preparen al alumno para la concreción de esta tarea final. Presentamos a continuación el procedimiento en seis pasos que Nunan propone:

1. construcción del esquema (“*schema building*”), paso en el que se introduce el tema a tratar, se plantea el contexto de la tarea y se presenta vocabulario específico y expresiones clave para el correcto desarrollo de la tarea.
2. prácticas controladas (“*controlled practice*”): a través de las cuales se propone que el alumno ponga en uso las expresiones lingüísticas, el vocabulario y las estructuras y funciones de la lengua que se aspira que adquiera en el marco de esta unidad de trabajo. Esta práctica puede darse a través del desarrollo de diálogos cortos presentando un modelo y permitiendo que se apliquen algunas variaciones al mismo. A través de las prácticas controladas, se espera que el alumno efectúe ejercicios de reproducción de la lengua. El objetivo de estas prácticas es extender el andamiaje para ampliar el conocimiento del alumno puesto en juego en el primer paso.
3. práctica auditiva con audios reales (“*authentic listening practice*”): a través de esta ejercitación se espera que el alumno esté expuesto a una práctica auditiva intensiva. Los audios deben ser emitidos por hablantes nativos que trabajen un tema determinado vinculado al desarrollo de la unidad de trabajo y se debe solicitar a los alumnos que ejecuten una actividad de comprensión auditiva. Por ejemplo, se puede solicitar a los alumnos que unan y coloquen párrafos dentro de espacios vacíos dejados en un texto.

4. hacer foco en elementos lingüísticos (*“focus on linguistic elements”*): por ejemplo, se pueden trabajar los que emanan del ejercicio de audio desarrollado en el paso 3; por ejemplo, es posible analizar las entonaciones de las preguntas, así como trabajar las construcciones de superlativos y comparativos, entre otros elementos lingüísticos factibles de ser analizados.
5. práctica más libre (*“freer practice”*): en este punto se supera el tipo de práctica reproductiva que se plantea en el paso 2, en el que se proponía una ejercitación con los límites de los modelos lingüísticos propuestos por el profesor y los materiales didácticos. En un tipo de práctica más libre, se espera que el alumno ponga en juego sus conocimientos generales anteriores al desarrollo de la tarea actual, si bien puede hacer uso de las nuevas formas lingüísticas, vocabulario y expresiones adquiridos. En los ejercicios de juego de roles, donde se producen vacíos reales de información que el alumno debe completar, se espera que el estudiante pueda hacer uso de materiales de lectura reales, con el propósito de buscar información relevante que le sirva para cubrir sus necesidades. Se espera que el alumno pueda desarrollar una conversación normal y libre para completar la tarea, usando todo el conocimiento sobre la lengua que disponga. En este punto, Nunan destaca que hay dos tipos de estudiantes: aquellos que van a atenerse al libreto propuesto como punto de partida para el juego de roles planteado, y otro tipo de alumno, los que se atreven a más y que van a esforzarse por producir modelos más elaborados de lengua (*“pushed output”*, en términos de Swain 1995. Citado por Nunan 2010).
6. introducción de la tarea pedagógica (*“introduce the pedagogical task”*): se espera que el alumno pueda desarrollar una tarea similar a la que haría en el mundo real, por ejemplo, estudiar la sección inmobiliaria de un periódico en busca de anuncios de inmuebles para alquilar con el propósito de determinar cuál es la propiedad que más se adecua a sus necesidades.

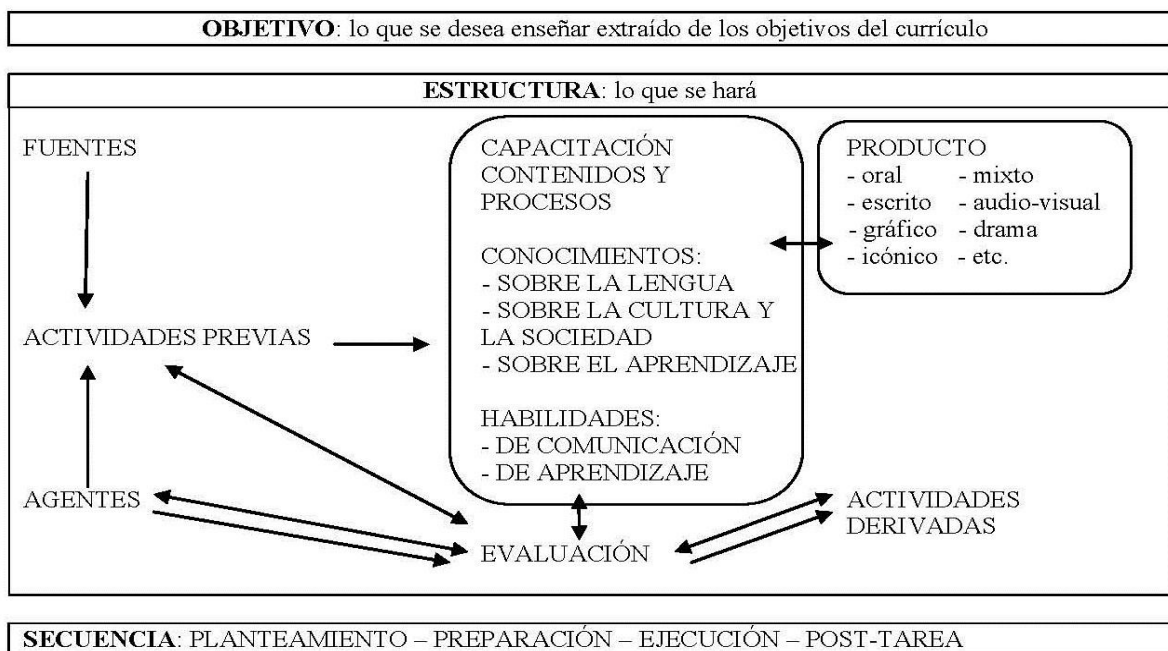
Estos seis pasos que enuncia Nunan pueden entenderse como una opción para secuenciar las tareas dentro de un ciclo instruccional. Por otro lado, el autor plantea una secuencia procedimental general interna a toda tarea a través de la cual propone una forma estándar de dividir cualquier mini-secuencia en tres fases: 1. fase de pretarea (*pre-task phase*), 2. fase de la tarea propiamente dicha (*task-proper phase*) y 3. fase de seguimiento (*follow-up phase*); Nunan define estas tres fases en los siguientes términos:

La fase de pretarea tiene una función similar a la de las tareas de construcción de esquema que se presentan en las secuencias instructivas de mayor desarrollo. Su función es orientar al aprendiz hacia la tarea, generar interés y poner en práctica el lenguaje esencial que será requerido para completar la tarea. En la fase de la tarea propiamente dicha, los estudiantes completan la tarea. Durante la fase de seguimiento, los estudiantes reciben un informe de parte del profesor, quien hace un reporte de los resultados de la tarea ante toda la clase y puede emitir observaciones hacia los alumnos. Esta última fase también puede funcionar como un fluir hacia la siguiente fase de pretarea del próximo ciclo de tareas (2010: 128. La traducción es nuestra).

Por su parte, de acuerdo con lo planteado, Martín Peris consigna que una tarea tiene un carácter unitario desde el punto de vista conceptual como estructural, ya que es una unidad de trabajo en el aula en la que se ponen en juego, de forma simultánea “procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje, procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras, atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística que se expresa” (2004: 6). De esta manera y en línea con la estructura general de una tarea planteada por Nunan, Martín Peris (2004) propone que la estructura general de la tarea debe responder a cuatro fases; la resumimos a continuación: 1) *Planteamiento o pretarea*: es una fase en la que se deben llevar a cabo actividades para centrar la atención de los alumnos en tres cuestiones: a) los objetivos de la tarea y sus procedimientos, que deben quedar claros para los alumnos; b) la toma de conciencia sobre el nivel de conocimientos y las capacidades de los alumnos en relación con los requerimientos para la realización de la tarea; c) la familiaridad con el tipo de tarea que se sugiere que el alumno resuelva. Las dos etapas siguientes son 2) *Preparación de la tarea* y 3) *Ejecución* de la misma: representan los momentos en los que la atención de los alumnos, si bien debe estar centrada en los contenidos comunicativos, no pierde nunca de vista los recursos lingüísticos que están aprendiendo ni tampoco las estrategias de comunicación y de aprendizaje que conviene aplicar. Finalmente, está la etapa 4) *Post-tarea*, que configura el momento en el que pueden llevarse a cabo múltiples actividades, de manera alternativa o sucesiva, tales como una evaluación de lo que ha ocurrido, una presentación o representación pública del producto, entre otras. Durante la realización de una post-tarea se puede guiar la ejecución de la tarea hacia la corrección lingüística, con el fin de evitar que una fuerte implicación comunicativa de los alumnos en esa fase potencie en ellos estrategias de comunicación ajenos a la L2 (la gestualidad, la L1, etc.).

Este investigador consigna que si esto se produce, se corre el riesgo de que los alumnos no avancen en el aprendizaje de nuevas formas, o de que lo hagan de forma lenta y empobrecida.

Martín Peris consigna —en consonancia con Nunan— que previamente al desarrollo de esta secuencia, que sería el último eslabón de la tarea, deben quedar planteados los objetivos —que se definen, para este autor, como “lo que se desea enseñar extraído de los objetivos del currículo” (Martín Peris 2004: 29)— y la estructura, es decir, lo que se hará. El investigador presenta un cuadro en el que esquematiza los pasos del proceso que deben contemplar todas las tareas:



(Martín Peris 2004: 30)

A través de este cuadro, Martín Peris explica cuáles son, a su criterio, los elementos constitutivos de toda tarea y los vínculos que estos establecen entre sí. En principio, observamos que presenta una estructura global tripartita, donde se identifica el objetivo de la tarea, su estructura y su secuencia. El objetivo queda claramente definido como “lo que se desea enseñar extraído de los objetivos del currículo”, mientras que los otros dos elementos estructurales —la estructura y la secuencia— están constituidos por diferentes componentes. En este sentido, el objetivo es curricular, es decir, puede estar signado por el currículo que rige al curso, mientras que el producto es de concreción más libre y el docente puede ajustarlo de acuerdo con las

características de su grupo particular de estudiantes. El autor consigna que el fin último de toda tarea consiste en obtener un producto que puede ser tanto un texto escrito u oral, o cualquier otro tipo de producto —tal como queda ejemplificado en el cuadro arriba citado, a través de la enunciación de un listado de posibilidades que van desde una representación dramática a una obra audiovisual, pasando por una expresión gráfica o icónica, entre las múltiples posibilidades que pueden pensarse para desarrollar el producto final de una tarea—.

Luego entramos en la parte de la estructura de la tarea y observamos que, para llegar a la etapa de elaboración del producto, los alumnos deben transitar una serie de actividades previas, que consolidarán la fase de capacitación; a través de la cual se instruirán en cuestiones referidas al conocimiento de la lengua y la comunicación, así como en aspectos pertenecientes al ámbito del aprendizaje y al desarrollo de habilidades específicas de comunicación. A través de estas actividades previas, los alumnos trabajarán con los contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales necesarios para la concreción del producto buscado. De esta forma, los estudiantes llevarán a cabo actividades para poner en práctica nuevos usos de la lengua, reglas lingüísticas, así como todos los contenidos que requieran para la ejecución de dicho producto. Estas actividades previas también incluyen los procesos de planificación, evaluación y control del aprendizaje que constituyen pasos intermedios que deben estar integrados y tender hacia la concreción del producto.

El término “agentes” —al que hace referencia Martín Peris en su cuadro— representa específicamente a los grupos de alumnos que deben formarse para la concreción de las actividades intermedias necesarias. En este sentido, los alumnos pueden trabajar individualmente, en parejas, en grupos pequeños o toda la clase en conjunto.

Las fuentes mencionadas en el mismo cuadro son todos los tipos de documentos que constituyen el punto de partida desde el cual se diseñarán todas las actividades. Estas fuentes pueden ser también de diversos tipos (diálogos, textos, materiales audiovisuales, auditivos, imágenes, historietas mudas, cuadros, música, etc.).

Por otra parte, la evaluación es una actividad que debe realizarse de manera permanente, ya que se apunta a una evaluación del proceso de trabajo en su conjunto, no solo del producto alcanzado. Esta evaluación, por lo tanto, tiene un amplio alcance, e implica el testeo: de la propuesta de trabajo en sí, que debe analizarse para saber si es

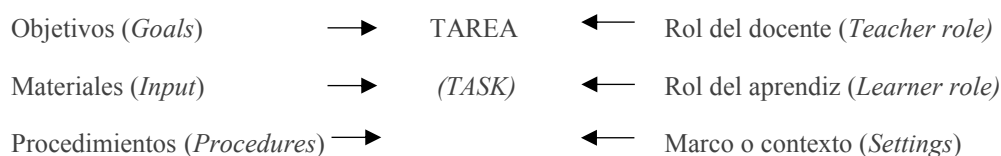
correcta para alcanzar el producto planeado; de las fuentes, que deben ser evaluadas en cuanto a su calidad y cantidad; de las actividades previas, que deben estudiarse en su relación con el producto que se quiere obtener; y de la actividad de los agentes (los estudiantes), etc. Respecto del responsable de llevar a cabo esta evaluación, Martín Peris consigna que cumplen con este rol de examinadores y deben ejecutarla. En ese sentido, los estudiantes implementarán tanto la autoevaluación como la evaluación de los otros (hetero-evaluación) para analizar todos los caminos recorridos hacia la ejecución del producto y para sacar conclusiones sobre los logros y las dificultades halladas en el recorrido de aprendizaje y durante la práctica, así como también, se deberá planificar el tiempo y lugar para que cada individuo enuncie su valoración personal frente a la experiencia realizada, lo que permitirá al alumno y al profesor realizar una detección de los intereses y problemas del grupo en general, lo cual será un recurso de utilidad para futuras propuestas de trabajo y, de esta manera, podrá dar lugar para el desarrollo de actividades derivadas futuras.

Respecto de la secuencia, quedan claros los pasos a seguir: se comienza con una fase de pre-tarea —o planteamiento— por medio de la cual se exponen los objetivos y los procedimientos a seguir que se requiere ejecutar para alcanzar dichos objetivos; también se analiza el grado de dificultad que podrá tener la tarea de acuerdo con el grupo de alumnos al que va dirigida; y, en función del grupo humano, se piensa el tipo de tarea que se va a solicitar. Posteriormente, deviene una etapa de preparación y ejecución de la tarea propiamente dicha, en la que la atención de los alumnos debe estar puesta en los contenidos comunicativos, siendo los recursos lingüísticos instrumentos a los que se debe acudir para la ejecución de los objetivos, a través de la realización del producto. Finalmente, —según plantea Martín Peris— durante la etapa de post-tarea se realiza una evaluación del conjunto de los pasos recorridos por los alumnos, o también puede realizarse una presentación pública del producto alcanzado.

III.2.2.5. Componentes de toda tarea

En el cuadro del apartado anterior, Martín Peris presenta una serie de elementos constitutivos de toda tarea —que se entrelazan con la definición de la estructura global de esta—, dentro de los que enumera los siguientes componentes: objetivos, agentes, fuentes, evaluación, actividades previas, producto y actividades derivadas. De forma complementaria, consideramos de importancia citar las abstracciones sobre los

componentes que Nunan (2010) plantea —basándose en las conceptualizaciones de C. N. Candlin, T. Write y otros autores—, ya que sus postulados devienen de estudios previos que han tenido gran desarrollo en el área y que han servido de precedente y fundamento a estudios posteriores. Presentamos, a continuación, el cuadro en el que Nunan considera una serie de seis componentes básicos que son constitutivos de toda tarea, a saber:



(2010: 41. La traducción es nuestra)

Consideramos que el cuadro de Nunan deja explicitados todos los elementos constitutivos de forma sintética y clara, y muestra algunos agregados respecto del cuadro presentado por Martín Peris (2004). Por ejemplo, factores como el contexto son mencionados en las explicaciones y comentarios expuestos por este último autor, sin embargo, no quedan evidentemente manifiestos en su cuadro, así como tampoco está presente el rol del docente que —si bien en su trabajo Martín Peris alude a la presencia del educador en el proceso de ejecución y evaluación de la tarea— no queda implicado en el cuadro, ya que no lo incluye dentro de la rúbrica de “agentes”, en la cual solo circunscribe a los estudiantes, destacando su rol activo para el proceso de realización de la tarea. Por otra parte, ambos autores trazan similitudes en sus observaciones; por un lado, coinciden en la delimitación de los objetivos y, por el otro, entendemos que los procedimientos a los que alude Nunan, están en línea con la secuencia para las tareas que estructura Martín Peris en su estudio, así como los “materiales” —que menciona el primero— se condicen con las “fuentes” —que incluye el segundo—.

Si analizamos el cuadro de Nunan, observamos que el primero de los componentes señalado por este autor son los objetivos (*goals*) —sobre los cuales ya nos hemos explayado en detalle en el apartado anterior—. Respecto de los materiales (*input*), Nunan aclara que hace referencia a los datos hablados, escritos o visuales con los cuales trabajan los alumnos para completar una tarea —estos datos orales o escritos pueden ser aportados por el profesor, tomados de un libro de texto o de cualquier otra fuente tales como revistas, diarios, historias, poemas, recetas, reportajes de radio, etc.;

incluso, pueden ser generados por los alumnos mismos—. En este punto, Nunan recalca la importancia de la autenticidad del material tanto hablado como escrito. Cabe destacar que este autor concibe como material auténtico a aquél que “ha sido producido con el propósito de la comunicación, no para ser utilizado con fines pedagógicos” (2010: 49. La traducción es nuestra). Sin embargo, consigna que, desde su punto de vista, no es tanto un problema de si se deben usar materiales auténticos o no, sino qué combinación de materiales auténticos, simulados y especialmente escritos proveen las oportunidades de aprendizaje óptimas a los estudiantes.

Uno de los objetivos básicos de la enseñanza de una lengua es que los alumnos puedan comprender la lengua escrita y oral fuera del ámbito de la clase, para lo cual es necesario, según Nunan, que se les brinde a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma estructurada dentro del aula con dicho material auténtico —en la sección anterior, ya hemos hecho mención a los procedimientos que propone este investigador para la concreción de las tareas—. ⁴² Por otra parte, el autor reflexiona sobre la importancia no solo de trabajar con material real, sino también sobre la autenticidad del tipo de actividades que se plantean al alumno para que trabaje con esos textos orales y escritos en el contexto del aula —es decir, la autenticidad de los procedimientos de trabajo—. Por lo tanto, se debe promover que los alumnos produzcan interacciones comunicativas lo más parecidas posible a las que se generan fuera del contexto de la clase. El investigador considera que la autenticidad de los procedimientos es posible de lograr aún en aquellos procedimientos que intentan replicar, en el contexto del aula, los tipos de cosas y situaciones que los alumnos hacen en la vida real.

⁴² Tal como detallamos en el apartado anterior, Nunan (2010) plantea, por un lado, una serie de seis pasos a seguir para la preparación y la ejecución de las tareas: 1) construcción del esquema de la tarea, 2) práctica controlada, 3) práctica auditiva, 4) foco en los elementos lingüísticos, 5) práctica libre y 6) introducción de la tarea pedagógica. Por otra parte, también describe una secuencia procedimental interna a toda tarea constituida por una primera etapa denominada fase de pretarea, una segunda llamada fase de tarea propiamente dicha y, finalmente, una tercera fase de seguimiento, en consonancia con la cual también se alinea la investigación de Martín Peris (2004), quien plantea una estructura en cuatro etapas para el desarrollo holístico de cada tarea, a saber: 1) planteamiento o pre—tarea, 2) preparación, 3) ejecución y 4) post tarea. Para más detalles, repasar la sección referida al tema dentro del apartado anterior.

En cuanto a los tipos de ejercicios que se puede solicitar que los alumnos desempeñen, la variedad es amplia. Nunan repasa las propuestas de distintos autores para dar cuenta de la inagotable cantidad de propuestas de trabajo que se pueden plantear a los alumnos: desde actividades que busquen llenar vacíos de información, de razonamiento, o de opinión; pasando por preguntas y respuestas, diálogos y juegos de roles, actividades de unión de elementos o juegos de pares, estrategias de comunicación (tales como parafrasear, inventar palabras, etc.), análisis de imágenes e historias puestas en imágenes (buscar la diferencia, juegos de memoria, secuenciación de imágenes), resolución de rompecabezas y problemas, generación de debates y discusiones que conlleven a la toma de decisiones, el desarrollo de diferentes estrategias de lectura,⁴³ entre tantas otras actividades que se pueden proponer en clase para la consecución de una determinada tarea. El autor enumera una serie de ejercicios que es posible poner en juego para explotar diferentes estrategias de lectura y trabajo:

ordenar una secuencia de imágenes, comparar textos e imágenes, unir y utilizar ilustraciones, completar un documento, planear un documento, unir partes de un texto para armarlo, reorganizar la información, comparar distintos textos, completar un documento, resumir, tomar notas (2010: 62).

⁴³ Frangoise Grellet (2002) presenta una tipología basada en las estrategias de lectura para desarrollar las habilidades de lectura y las identifica en tres tipos de estrategia:

1. sensibilización (*sensitizing*):
 - a. hacer inferencias (*making inferences*)
 - b. comprender las relaciones dentro de la oración (*understanding relations within the sentence*)
 - c. unir oraciones e ideas (*linking sentences and ideas*)
2. mejora de la velocidad de lectura (*improving reading speed*)
3. desde leer por encima a escanear un texto (*from skimming to scanning*):
 - a. predecir (*predicting*)
 - b. prever (*previewing*)
 - c. anticipar (*anticipating*)
 - d. leer por encima para obtener la idea general de un texto (*skimming*)
 - e. escanear o leer rápidamente para localizar información específica en un texto (*scanning*)

(Grellet 2002: 12—13. La traducción es nuestra).

Por otra parte, al hablar de los roles del profesor y el alumno, Nunan hace referencia a lo que se espera que hagan en cuanto al desarrollo de las tareas, por un lado, y en cuanto a las relaciones sociales e interpersonales entre los participantes del aula, por el otro. El enfoque comunicativo requiere que el alumno cumpla un rol activo y de negociador. El estudiante va a recibir información, pero debe hacer contribuciones personales dentro de su proceso de aprendizaje, debe ser creativo y tender a la autonomía. Respecto del aspecto de la participación de los alumnos en la clase, Martín Peris señala que, en el modelo por tareas:

las tareas promueven la interacción entre alumnos poniéndolos en situación de tener que tomar la iniciativa. [A diferencia del] esquema de enseñanza frontal en el que la conversación transcurre siempre entre profesor y alumno, y en el que siempre es el profesor quien inicia la comunicación mientras el papel del alumno se ve reducido al de ser meramente reactivo. [Las tareas deben hacer hincapié en] la importancia de la colaboración entre alumnos en todos los niveles de su interacción: el comunicativo, el metacomunicativo y el metacognitivo (2004: 26).

Martín Peris consigna que las tareas requieren que el alumno “sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones” y, por otra parte, requieren que el profesor “organice, asesore, apoye, dirija” (*Ibid.*). A su vez, las tareas:

- Ofrecen a cada alumno oportunidades de realizar un aprendizaje: • que enlaza con su nivel actual de conocimientos, • que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de ese nivel, • que se efectúa conforme al estilo personal, • que cuenta con el apoyo no solo de su profesor sino de sus compañeros.
- Potencian la aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes, fomentando la autonomía en el aprendizaje y estimulando el uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

(Martín Peris 2004: 34)

En cuanto al rol del docente, Nunan acuerda con M. Breen y C. N. Candlin, en que “el primer paso es actuar como un facilitador del proceso comunicativo, el segundo es actuar como participante, el tercero es actuar como observador y aprendiz” (2010: 67. La traducción es nuestra).

Finalmente, el marco o contexto —como elemento constitutivo de la tarea considerado por Nunan (2010)—, lo constituye el modo en el que los alumnos van a trabajar: de forma individual o en grupo y, por el otro, las disposiciones espaciales que tendrán los alumnos dentro del aula —especificadas o implicadas— para el desarrollo

de una tarea; para lo cual, también queda en consideración si la tarea va a desarrollarse dentro del salón de clase en su totalidad o parcialmente fuera del mismo.

III.2.2.6. Evaluación de las tareas

A la hora de evaluar las tareas, Nunan reflexiona sobre las diferencias del enfoque por tareas respecto de los métodos de enseñanza de lenguas de corte tradicional, en los que el mismo currículo provee instrumentos para evaluar, de forma indirecta, el vocabulario y los aspectos gramaticales, fonéticos y fonológicos de la lengua. El enfoque por tareas propone que solo se evalúen los contenidos que han sido enseñados, lo cual se logra a través de la evaluación directa. Una forma de evaluar de este tipo requiere que los alumnos reproduzcan, en una situación de examen, los tipos de comportamientos comunicativos que deberían utilizar en el mundo real. Por el contrario, en una forma de evaluación indirecta —como la empleada en la enseñanza tradicional—, el examen no refleja el tipo de actuación lingüística que se desarrolla fuera del aula. Nunan hace una distinción entre lo que entiende por “evaluación” (*evaluation*) y lo que concibe por “examinación”⁴⁴ (*assessment*):

Desde mi punto de vista, “evaluación” (*evaluation*) hace referencia a un conjunto de procedimientos generales y amplios que implican la recolección e interpretación de información para la toma de decisiones curriculares. Esta información, por lo general, incluye información sobre lo que los alumnos pueden y no pueden hacer con la lengua. Se denomina “examinación”⁴⁵ (*assessment*) a los procedimientos para recolectar esta información de [la práctica de] los alumnos. La examinación es, por lo tanto, un subconjunto de la evaluación. El testeo (*testing*) es una de las formas de examinación que incluye la recolección más formal de información sobre el desempeño de los alumnos. En otras palabras, la examinación subsume al testeo y está subsumida en la evaluación (Nunan 2010: 138. La traducción es nuestra).

⁴⁴ La elección de este término —para efectuar la traducción— es nuestra, para diferenciarla de la palabra “evaluar”, ya que las traducciones directas tanto de “*evaluate*” como de “*assess*” es “evaluar”.

⁴⁵ Podríamos traducir el término “*assessment*” como “evaluación” también, ya que después se habla de “*self assessment*” y “*pair assessment*” —que traducimos como “autoevaluación” y “evaluación de pares”, respectivamente—.

Nunan consigna que, dentro del enfoque por tareas, en los exámenes, se solicita a los candidatos que lleven a cabo una actividad que simule la actuación que deberían llevar a cabo en el mundo real, fuera del contexto de testeo. El tipo de examinación que se desarrolla en el marco del enfoque por tareas (*task-based assessment*) está basado en la actuación (*performance-based assessment*) (2010: 145) y no es exclusivo del enfoque por tareas, por el contrario, es empleado en diversos campos. Nunan lo ejemplifica a través de la serie de evaluaciones que un individuo debe transitar y aprobar para obtener una licencia de conducir: no basta con rendir un examen escrito, es necesario demostrar las habilidades de manejo a través de la práctica real de conducir un auto siguiendo determinadas pautas fijadas en el examen.

Tal como consigna este autor, el tipo de testeo que se basa en el desarrollo de tareas es parte de los tipos de examinaciones basadas en la actuación (*performance-based assessment*), las cuales se caracterizan, según J. M. Norris et al. (1998) (citado por Nunan 2010), por estar basada en tareas, por presentar una tarea lo más auténtica posible y porque el éxito o el fracaso en el resultado de la tarea —dado que se trata de la evaluación de una actuación— debe ser evaluado por examinadores calificados y preparados.

Nunan contempla la diferencia entre examinar la competencia o dominio de una lengua (*proficiency*) y el logro o el éxito (*achievement*) obtenidos. Considera que mientras el primero puede evaluarse de forma independiente a cualquier curso de estudios, el segundo, hace referencia al dominio —alcanzado por el alumno— de ciertos objetivos curriculares⁴⁶ específicos. Asimismo, este autor considera que casi

⁴⁶ Tal como señala Nunan (2010), Tyler (1949) es considerado el padre del currículum moderno y fue quien propuso un modelo de currículum “racional” centrado en: 1) la identificación de metas y objetivos que quedan plasmados en un programa; 2) la enumeración, organización y gradación de las experiencias de aprendizaje, lo cual determina una metodología y 3) la búsqueda de medios para determinar si las metas y objetivos han sido alcanzados, lo cual determina mecanismos de evaluación y examinación. Por el contrario, la propuesta del currículum como proceso —de Lawrence Stenhouse (1975)— se basa en que todo diseño curricular debe ofrecer:

- A. En [la etapa de] planeamiento:
 - 1. Principios de selección de contenido —qué va a ser aprendido y enseñado—.
 - 2. Principios de desarrollo para una estrategia docente —cómo va a ser aprendido y enseñado—.

-
3. Principio para tomar decisiones acerca de la secuencia.
 4. Principios para diagnosticar los puntos débiles y fuertes de los alumnos de manera individual y poder diferenciar los principios generales 1, 2 y 3, detallados más arriba, para afrontar los casos de forma individual.
- B. En [la etapa de] estudio empírico:
1. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
 2. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los docentes.
 3. Guía para la viabilidad de la implementación del currículum en los contextos escolares varios, en los diferentes contextos de alumnos, entornos y situaciones de grupos de colegas o pares.
 4. Información sobre la variación de los efectos en contextos distintos y en alumnos distintos y una comprensión de las causas de estas variaciones.
- C. En relación con la justificación:
- Una formulación de la intención o del propósito del currículum que debe estar accesible a un escrutinio crítico.

(Stenhouse 1975: 5. Citado por: Nunan 2010: 5. La traducción es nuestra)

En oposición a los modelos racionales de currículum, el enfoque curricular propio que adopta Nunan — muy influenciado por Lawrence Stenhouse (1975)—, toma el currículum: como un plan previo al proceso instruccional; como una acción en clase o en la realidad; y como resultado del proceso de instrucción. La perspectiva de Stenhouse aporta, según Nunan:

un antídoto renovado al modelo curricular “racional” mecánico porque pone el énfasis tanto en el proceso como en el producto, eleva al docente como un agente importante del desarrollo y del cambio curricular y destaca la importancia de observar el currículum en acción. El foco en el proceso y en la acción hace que sea un modelo interesante para aquellos interesados en las propuestas curriculares basadas en las tareas (2010: 5).

Nunan considera que el currículum debe dar cuenta tanto de los medios como de los fines y, por ello, debe incorporar tanto el contenido a impartir como el proceso o procedimiento a través del cual se va a impartir dicho conocimiento. De esta manera, importa que se consideren tanto los procesos como los resultados y que se corrobore que haya compatibilidad entre ellos.

Nunan reflexiona sobre el vínculo entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas y concluye que el enfoque comunicativo brinda una perspectiva amplia y filosófica para el diseño curricular de la lengua que yace en la teoría y la investigación de distintas áreas tales como la lingüística, la antropología, la psicología y la sociología. Mientras que “el enfoque por tareas representa la realización de esta filosofía en los niveles de diseño de currículum y de metodología” (2010: 10. La traducción es nuestra).

todas las tareas pueden ser utilizadas con fines de evaluación. Un examen basado en las tareas requiere que los candidatos desarrollen una actividad que simule una actuación que podrían desenvolver en el mundo real, fuera del aula y de la situación de evaluación.

Por otra parte —tal como menciona Nunan en coincidencia con Martín Peris—, el enfoque por tareas contempla la autoevaluación (*self-assessment*) y la evaluación de pares (*pair-assessment*) como requisitos para el proceso de aprendizaje, con el fin de “promover la autonomía del estudiante y de hacer foco en el proceso de aprendizaje, así como en los resultados de aprendizaje” (2010:146. La traducción es nuestra).

El investigador concluye que más allá de los contextos diversos y de las situaciones en los que se desarrolla la enseñanza de lengua, a través del enfoque por tareas, la examinación de los resultados de aprendizaje siempre debe:

- Implicar una examinación directa del desempeño del alumno
- Estar basada en criterios [de examinación fijados por el docente]
- Hacer foco en el logro de objetivos específicos, más que tratar de evaluar la competencia general de la lengua
- Tener una naturaleza formativa (2010: 161. La traducción es nuestra)

Por su parte, al momento de evaluar las tareas, Lozano y Campillo (2006) consideran una serie de aspectos a considerar y disgregan la evaluación en cinco categorías generales: 1) el contenido de las tareas; 2) la gestión de las tareas; 3) el metalenguaje; 4) la rentabilidad y 5) la edición; las cuales también quedan divididas, a su vez, en distintos elementos para tener en cuenta al momento de evaluar:

Repasamos la clasificación de categorías que presentan Lozano y Campillo. La primera de las categorías que consideran es 1) la evaluación del *contenido* de las tareas. Al respecto, los autores hacen referencia, en primer lugar, a la necesidad de estudio de la “sistematización del código” y afirman que dicho código lingüístico (*input* formal) debe estar presentado como instrumento y no como objeto de aprendizaje, valorando sus aspectos comunicativos. Por otra parte, mencionan que se deben relacionar los exponentes lingüísticos con otros que compartan la misma función, con el fin de facilitar la reorganización del sistema lingüístico que posee el alumno, para que este pueda incorporar los nuevos contenidos a su sistema de conocimiento previo; el fin de este procedimiento es permitirle al alumno tomar conciencia de lo que no sabe.

Los autores consignan que se busca integrar los paradigmas funcionales, formales y de selección con el objetivo de brindar descripciones operativas de la

gramática: el propósito es integrar las características de selección formal y discursiva en la descripción del instrumento —la lengua—. Para promover un uso “real” y significativo de la lengua, es necesario considerar *input* y *output* en todos los niveles de la comunicación (gramatical, léxico, discursivo, etc.) y, para lograrlo, la unidad mínima de trabajo debe estar por encima de la oración.

Según Lozano y Campillo, otro de los aspectos a considerar dentro de la evaluación del contenido de las tareas, es el “caudal de práctica”: es necesario determinar si el volumen y la calidad de práctica son suficientes. Para permitir un desarrollo adecuado de los procesos de comprensión, producción consciente y automatización, se pueden utilizar *drills* estructurales prestando atención a que estén contextualizados, que sitúen el ítem lingüístico funcionalmente en contextos de uso variados, y que permitan la automatización de ciertos hábitos a través de su reiterada aparición; también se pueden emplear juegos que permitan realizar tareas de comunicación reales. Los juegos ofrecen marcos auténticos y motivan la repetición.

Por otra parte, también es necesario evaluar la situación de interacción real: se debe examinar el sentido del discurso que emiten los alumnos. Es necesario colocarlos en la situación de que ellos pongan en juego la función comunicativa que se requiere que activen, para que realmente expongan sus puntos de vista personales. Lozano y Campillo consignan que, si el propósito de comunicación es verosímil, la lengua utilizada por el alumno resultará real, porque se tornará imprevisible, este expresará sus opiniones y, por lo tanto, podrá elegir lo que va a decir y cómo lo va a decir.

A su vez, se deben evaluar los tipos de estructura utilizados. Según Lozano y Campillo, es importante dejar que los alumnos utilicen las formas gramaticales que tienen a su disposición hasta el momento y, luego, se pueden introducir más exponentes lingüísticos para expresar la misma función comunicativa. Esta introducción de *input* puede realizarse solicitando al alumno otras formas lingüísticas para expresar la función comunicativa trabajada y esta variedad de estructuras gramaticales puede ser completada por el docente. Luego, es necesario dar espacio al alumno para que elija realizar más práctica, con el fin de asimilar el *input* lingüístico trabajado. Al situar el foco en la función comunicativa y no en la lengua, la lectura se vuelve significativa, sirve para algo más que para buscar formas lingüísticas.

Otro de los factores a considerar al momento de evaluar el contenido de las tareas es la secuenciación de las actividades entre sí. La idea es que lo que se hace en

una tarea debe servir para resolver la tarea siguiente. Por otra parte, la primera tarea resuelta no debe quitarle valor a la segunda y las diferentes microtareas deben mantener una interrelación justificada en términos de utilidad o necesidad.

La segunda categoría general para tener en cuenta a la hora de evaluar las tareas es la 2) *gestión* de las tareas. Dentro de esta categoría, Lozano y Campillo consignan que es necesario analizar la flexibilidad de administración de la tarea, es decir, la tarea debe tener cierto margen de flexibilidad para permitirle al docente adaptarla a las circunstancias concretas del grupo meta. Por lo tanto, el diseño de la tarea debe ser flexible respecto de posibilitar al profesor elegir los itinerarios, los medios, los modos de participación y los procedimientos a través de los cuales se vehiculiza la tarea. La tarea se debe poder adaptar, asimismo, a las variables afectivas y cognitivas de los alumnos.

Todas estas consideraciones arriba mencionadas son —tal como Lozano y Campillo consignan— la base de las propuestas de diseños modulares y de los bancos de materiales de los planes procesuales.

Por otra parte, los autores comentan que la flexibilidad de resolución también es otro factor para tener en cuenta dentro de la evaluación de la gestión de tareas. La tarea debería poder ser resuelta por alumnos con distintos niveles de dominio de la lengua y debe proporcionar un contexto interno coherente y autosuficiente a la propia tarea. Por este motivo, para que el foco esté puesto en la tarea y no en la lengua, la tarea no debe exigir para su resolución el manejo de habilidades lingüísticas muy precisas. Los contenidos quedan requeridos por la tarea que se haya propuesto, pero esta exigencia no debe presentarse de forma absoluta y necesaria, por el contrario, cualquier tarea debe poder resolverse con diversos recursos lingüísticos. En algunos casos, la tarea debe poder llevarse a cabo incluso con recursos extralingüísticos, mímicos y gestuales. De todas formas, es posible prever probables contenidos lingüísticos (léxicos, nociofuncionales, morfosintácticos) para ser usados en la resolución de una tarea específica. Lozano y Campillo afirman que hay ciertos recursos lingüísticos no aleatorios que tienen una relación directa con la tarea y que es necesario enseñar a usar, ya que vienen determinados por las características del contexto en el que se realizan las distintas actividades que conforman la tarea; estos elementos son: el tono en que se expresan los interlocutores en situaciones específicas y el registro (formal/informal) necesario para adecuar el discurso al contexto creado por la tarea.

Otro de los factores que afecta la gestión de las tareas es la dificultad de estas. Lozano y Campillo consignan que el grado de dificultad cognitiva, lingüística y comunicativa debe ser el apropiado para el grupo humano al que van dirigidas. En todos los casos, las tareas deben adecuarse al grupo al que van dirigidas en lo que respecta a su temática, contenido, extensión, duración de su ejecución, etc.

Según estos investigadores, el papel de los participantes dentro de la tarea es otro aspecto para considerar en el marco de la evaluación de la gestión de las tareas. La tarea debe establecer los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en la clase: debe tener posibilidades de interacción y una participación dinámica en la ejecución de las tareas. La tarea debe requerir para su desarrollo la intervención del docente como “facilitador”, es decir, como creador de un espacio de cooperación verbal, mediador y co-comunicador, el docente debe procurar tener una relación simétrica con los alumnos. A su vez, la tarea debe prever una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada.

La tercera categoría que Lozano y Campillo consideran al momento de evaluar las tareas propuestas es el 3) *metalenguaje*. Los autores consideran que los alumnos deben tener conciencia del contenido que trabajan. En otras palabras, la tarea debe proporcionar un metalenguaje escaso, comprensible y rentable en términos operativos. De esta manera, la tarea aumenta en el alumno la conciencia de lo que está aprendiendo porque se le proporciona la posibilidad de reflexionar y hablar sobre el objeto de aprendizaje. La tarea debe brindar oportunidades para que el alumno piense y realice comentarios sobre la propia comunicación. Para ello, la tarea debe proveer al alumno de estrategias que lo ayuden a superar su falta de dominio del código. Lozano y Campillo brindan ejemplos de estrategias de este tipo tales como suplir faltas de dominio de vocabulario con definiciones del término que se quiere comunicar, sustituir la falta de conocimiento de estructuras con otras equivalentes, o reemplazar la falta de fluidez con muletillas. También se puede incentivar a los alumnos para que recurran a estrategias universales de la comunicación que dominan en su lengua materna, tales como predecir, resumir, negociar, reformular, para situar el foco en el contenido de la comunicación.

Dentro de lo que se considera la evaluación del metalenguaje, se integra la conciencia del proceso: la tarea debe promover en el alumno la conciencia sobre los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula. En este

sentido, deben quedar explícitos de antemano “el qué” —es decir, qué cosa se va a ejecutar a través de la tarea— y “el cómo” de la tarea —en otras palabras, la manera en la que se va a llevar a cabo—. De esta forma —afirman Lozano y Campillo—, el alumno puede entender y asumir los objetivos y los procedimientos porque entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje y *aprende a aprender*.

La cuarta característica para tener en cuenta dentro de la evaluación de las tareas, mencionada por estos autores, es la 4) *rentabilidad* de la tarea, la cual se mide bajo una serie de factores. En primer lugar, se puede establecer a través de la evaluación del ajuste de las tareas a las necesidades de los alumnos. Según Lozano y Campillo, los objetivos de aprendizaje deben derivarse de las necesidades comunicativas de los alumnos y para que esto ocurra, el docente:

1. Descubre lo que el alumno necesita saber.
2. Descubre lo que ya sabe.
3. Resta lo segundo de lo primero.
4. Enseña el resto (Swan 1985, en Lozano y Campillo 2006: 151).

Para “enseñar el resto” es que el docente se propone el objetivo de diseñar una tarea, la cual debe permitir al alumno conocer su estadio de lengua: lo que sabe y lo que no sabe y esto puede planificarse en la tarea de manera explícita o implícita.

Dentro de la evaluación de la rentabilidad, también se incluye la relación costo beneficio de la implementación de una tarea: una tarea de aprendizaje debe ser rentable en términos funcionales, afectivos y cognitivos respecto de la inversión de esfuerzo exigida para su concreción. Por ejemplo —según Lozano y Campillo—, una tarea pesada se puede justificar por su rentabilidad funcional. Lo que no puede justificarse —afirman los autores— es una tarea inútil.

La quinta y última característica que Lozano y Campillo consideran al momento de evaluar las tareas es la 5) *edición* de estas. Y para examinar este aspecto, proponen estudiar dos aspectos que definen las tareas propuestas. El primero es la funcionalidad de una tarea, ya que la elección y la disposición funcional de los materiales didácticos (instrumentos lingüísticos, textos, diagramas, íconos, etc.) deben responder al procedimiento o esquema de trabajo pretendido y deben procurar la máxima facilidad de uso. El segundo aspecto para tener en consideración es la presentación de la tarea. Los autores consideran que, en el caso de elaborar materiales caseros, es importante satisfacer las expectativas de los alumnos sobre formato y calidad del producto en

términos de su composición. Los alumnos suelen adoptar una posición más positiva hacia el material editado solo por el prestigio social de lo impreso, ya que tiene un mayor aspecto de profesionalidad, que los materiales elaborados por el profesor.

III.2.3. Enfoque orientado a la acción

Tal como queda asentado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, el Consejo Europeo (2002) adhiere al enfoque orientado a la acción (“*performance-based approach*”). Nunan (2010) reflexiona sobre los aportes de este enfoque a la enseñanza por tareas y afirma que “el foco en el desempeño o actuación (*‘language performance’*) del estudiante ha sido una dimensión importante para la enseñanza comunicativa de la lengua (*‘communicative language teaching, CLT’*) desde que apareció por primera vez” (2010: 44. La traducción es nuestra). Por su parte, el Consejo Europeo explica la funcionalidad del *MCER* para la enseñanza de las lenguas en estos términos:

El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (2002: 1).

De esta manera, el *MCER* define tres niveles generales de uso de la lengua, cada uno de los cuales está dividido en dos niveles más, dando un total de seis niveles: usuario básico (A1/A2), usuario independiente (B1/B2), usuario competente (C1/C2).⁴⁷

⁴⁷ El Consejo Europeo (2002) describe los niveles comunes de referencia para las lenguas, utilizados a escala global, de la siguiente manera:

Usuario competente:

C2. Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez

El enfoque adoptado por el *MCER* es un enfoque orientado a la acción y queda definido en los siguientes términos:

y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

C1. Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Usuario independiente:

B2. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Usuario básico:

A2. Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

A1. Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Consejo Europeo 2002: 24).

[Un enfoque que se centre en la acción] considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto [...] Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (Consejo europeo 2001: 9).

En el *MCER* se describe el uso de la lengua —que incluye el aprendizaje de esta— como el conjunto de acciones llevadas a cabo por las personas que —en tanto que individuos y agentes sociales— desarrollan un conjunto de competencias generales y competencias comunicativas, en particular. Las personas cuentan entonces con distintas competencias que entran en juego en los diferentes contextos, condiciones y restricciones a los que quedan expuestos cotidianamente y utilizan estas competencias, que tienen a su disposición, para realizar actividades de la lengua que implican procesos para producir y recibir textos relacionados con contenidos de áreas determinadas; de esta manera, las personas activan las estrategias que consideran más pertinentes para concretar las tareas a realizar. Las competencias de las personas no son estancas, sino que pueden reafirmarse o modificarse en el proceso de controlar las acciones que les permiten realizar dichas actividades de la lengua o tareas.

De esta manera, se aconseja que los aprendientes de una lengua se comuniquen desde su propia identidad, más que estableciendo juegos de roles ficticios e inventados, para que la interacción en el aula plantee un contexto lo más parecido posible al que el alumno puede encontrar en el mundo real y para que, de este modo, las acciones que se desarrollen en la clase sean potencialmente próximas a las que el alumno pudiera llegar a producir fuera del contexto áulico. Estela Klett resalta la importancia de que el alumno pueda expresarse en el marco de la clase “desde sus vivencias y mundo experiencial para desarrollar de modo natural diferentes estrategias en el proceso de aprendizaje de una LE” (2007: 19).

El *MCER* brinda una definición clara y concisa de una serie de términos clave que consideramos necesario retomar para manejar, en la presente investigación, los mismos sentidos que se le asignan a estos conceptos dentro del enfoque orientado a la acción. Las palabras y enunciados en cuestión son: “competencias”, “competencias

generales”, “competencias comunicativas”, “contexto”, “actividades de la lengua”, “procesos”, “texto”, “ámbito”, “estrategia” y “tarea” y así quedan definidos en el *MCER*:

Las **competencias** son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

Las **competencias generales** del individuo son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias generales del individuo están compuestas por sus *conocimientos*, sus *destrezas* y su *competencia existencial*, así como de su *capacidad de aprender*.

Las **competencias comunicativas** son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

El **contexto** se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

Las **actividades de la lengua** suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

Los **procesos** se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

El **texto** es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

El **ámbito** se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.

Una **estrategia** es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

Una **tarea** se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición

comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos (Consejo Europeo 2002: 9-10. El resaltado es del original).

Una tarea, tal como queda definida por el *MCER*, estaría haciendo referencia más a una tarea del mundo real o tarea con meta u objetivo (“*real-world or target task*”) —en términos de Nunan— que a una tarea pedagógica (“*pedagogical task*”) que es la que —según este autor— tendría lugar en el contexto áulico:

Las tareas con objetivos [“*real-world or target task*”] —como el nombre lo implica— hacen referencia a los usos del lenguaje en el mundo más allá del aula; las tareas pedagógicas son aquellas que ocurren en el aula (Nunan 2010: 1. La traducción es nuestra.)

De acuerdo con lo establecido en el *MCER*, estas diez dimensiones arriba definidas —que representan conceptos clave del enfoque— se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas de uso que son parte del aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, todo acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas está vinculado con cada uno de estos elementos: las estrategias, las tareas, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de la lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos. Sin embargo, el aprendizaje y la enseñanza pueden, de acuerdo con las necesidades u objetivos, centrarse en una de estas dimensiones y, por lo tanto, las otras quedarían como aspectos complementarios a los fines de evaluación y de concreción de los objetivos esperados. Por este motivo, surgen diferentes programas para la enseñanza de lenguas extranjeras: los que esperan conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas, los que hacen foco en la actuación dentro de un ámbito concreto, los que se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, o los que se preocupan en mejorar las estrategias. Todas las dimensiones se relacionan, pero los objetivos pueden diferenciarse de acuerdo con los fines específicos de la enseñanza/aprendizaje que se busquen.

Otro de los aportes del *MECR* es la consideración de la competencia pluricultural como elemento clave que habilita al hablante para jugar un rol activo en los encuentros interculturales y lograr el éxito en la comunicación. Se considera que esta capacidad puede ser adquirida, aprendida y/o desarrollada, por el alumno separada de la competencia comunicativa. Además, otra competencia de importancia es la

competencia plurilingüe, que en el *MECR* es tomada como parte constitutiva de la pluricultural y presupone el manejo y el conocimiento de diversas lenguas, frente al contexto europeo en el que conviven una gran variedad de lenguas y culturas. El objetivo final de promover una educación que promueva el desarrollo de estas dos competencias es que los individuos logren interactuar, comunicarse de forma eficiente logrando el entendimiento mutuo, dentro de los diversos contextos socioculturales heterogéneos en los que las personas sociabilizan a diario. Además —como detallaremos más adelante—, para lograr este mayor entendimiento del otro y de su cultura, es necesario que el hablante logre conocerse mejor a sí mismo, y pueda reconocer que su propia identidad social y cultural es producto de un proceso de sociabilización que depara la creación de parámetros de comportamiento social —adoptados como norma—, así como la demarcación de ciertos límites que desencadenan la creación de prejuicios hacia culturas diferentes de la propia. En ese sentido, una educación que tienda al desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales deberá ayudar al alumno a suspender sus juicios de valor por un momento, para poder desarrollar la tolerancia y el respeto frente a lo desconocido, así como para comprender el funcionamiento intrínseco y propio de otras culturas.

III.3. Adquisición del lenguaje y lenguas segundas y extranjeras

Otro marco teórico que da fundamento a nuestra investigación es el *enfoque interaccionista* cuyo fundador, Jerome S. Bruner, considera que la lengua se adquiere solo en y durante los procesos de comunicación. Para Bruner, la interacción social otorga al niño elementos imprescindibles para desempeñarse en la lengua y la cultura que está aprendiendo. La teoría de la interacción social, de esta manera, va más allá del *input* propuesto por las teorías generativistas engendradas por N. Chomsky; tal como afirma Bruner:

el niño no podría lograr estos prodigios de adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado Mecanismo de Adquisición del Lenguaje [LAD — *Language Acquisition Device*]. Pero este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la

ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión de acción. Esta dimensión, que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje [LASS — *Language Acquisition Support System*]. [...] la interacción entre LAD y LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder (Bruner 1986: 21-22).

La teoría de Bruner atribuye gran importancia a la acción en el proceso de aprendizaje y lo define en términos de “*aprendizaje por descubrimiento*”, el cual se efectiviza cuando los problemas a resolver en una situación concreta son presentados por el profesor de manera tal que representan un desafío para el alumno, quien se siente motivado para actuar en consecuencia y hallar una solución al problema planteado.

A su vez, consideramos en nuestro trabajo los aportes de Pierre Bange, cuyas investigaciones tienen puntos de convergencia con la teoría interaccionista de Bruner. Bange, como propulsor de este enfoque, sostiene que a partir de la interacción social se generan las condiciones que desencadenan los procesos adquisicionales en los sujetos; estos procesos son los que posibilitan la construcción de los distintos estadios del lenguaje o interlengua en los individuos:

Dentro de un enfoque interaccionista, es imprescindible interesarse en los mecanismos interaccionales que constituyen las condiciones de puesta en acción de los procesos adquisicionales en sí mismos, cuyos resultados constituyen la interlengua (Bange 1992: 53. La traducción es nuestra).

Bange y Bruner retoman las teorías de Lev S. Vigotsky, uno de los propulsores teóricos del Constructivismo social de principios del siglo XX. Este autor considera que hay Procesos Psicológicos Elementales (PPE) que responden a la línea de comportamiento natural y Procesos Psicológicos Superiores (PPS) que responden a la línea cultural propia de la interacción humana. Estos PPS se dividen en PPS Rudimentarios (PPSR) —los cuales representan la lengua oral adquirida a través del proceso informal de la interacción en sociedad— y PPS Avanzados (PPSA) —que representan la lengua escrita y el conocimiento científico y que son adquiridos a través

del proceso formal de escolarización—. ⁴⁸ En este marco, Vigotsky desarrolla una teoría de cómo se produce la adquisición de nuevos conocimientos. Considera que es imprescindible la dupla aprendiz-tutor para generar los avances evolutivos en la escala ascendente del conocimiento. El aprendiz parte de una Zona de Desarrollo Real (ZDR) que abarca los conocimientos que el niño posee hasta el momento y que le permiten resolver problemas con autonomía, mientras que el tutor tiene un nivel superior al nivel real del alumno (nivel del tutor). Entre ambos niveles, existe una franja denominada nivel potencial que define a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual representa —para Vigotsky— el nivel de desarrollo potencial del alumno, al cual solo puede acceder bajo la guía de un tutor con mayor sabiduría que active los conocimientos previos del alumno y le aporte a su vez claves y nuevos conocimientos con el objetivo de que sea posible la evolución cognoscitiva en el aprendiz.

[La zona de desarrollo próximo es] la distancia entre el nivel de desarrollo actual —determinado por la resolución de problemas de forma independiente— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por la solución de un problema bajo la guía de un adulto o con la colaboración de compañeros más capacitados— (Vigotsky 1997: 33. La traducción es nuestra).

A esta participación del docente —tal como veremos más adelante en detalle— Vigotsky la denomina “andamiaje” (“*scaffolding*”).

La discrepancia entre la edad mental real del niño y el nivel que logra alcanzar resolviendo problemas con asistencia indica su zona de desarrollo próximo [...] La experiencia ha demostrado que el chico con una zona de desarrollo próximo más amplia puede desempeñarse mucho mejor en la escuela. *Para el estudio de las dinámicas del progreso intelectual, esta medición provee una clave más útil que la que brinda la edad mental.* [...] Para imitar, es necesario poseer los medios para subir un escalón desde un lugar que se conoce hasta otro nuevo. Con asistencia, todo niño puede hacer más de lo que podría realizar solo —sin embargo, solo dentro de los límites establecidos por su estadio de desarrollo. [...] El niño es más exitoso resolviendo problemas que están próximos [en complejidad] a los que podría resolver de forma independiente; por lo tanto, las dificultades siguen aumentando hasta que,

⁴⁸ Recordemos, igualmente, que Rod Ellis (1994) plantea que es un error ceñir la instrucción formal al ámbito de la escolarización y la informal, al ámbito de la comunicación espontánea, ya que puede haber instancias de aprendizaje natural que impliquen aprendizaje formal y viceversa.

en cierto nivel de complejidad, el niño fracasa, más allá de toda la asistencia que pueda brindarse (Vigotsky 1986: 187. La traducción es nuestra. La cursiva está en el texto original).

Para la teoría vigotskyana, las operaciones en el plano intersubjetivo del aprendiz—con otros sujetos que le permiten apropiarse del lenguaje— son, por lo tanto, imprescindibles; así como las que ocurren en el plano intrasubjetivo, operaciones que son internas y que, por lo tanto, habilitan al niño-aprendiz a reconstruir el conocimiento. Vigotsky (1986: 186-89) sostiene que en el niño —a diferencia de los animales— se establecen soluciones internas a los problemas, las cuales son sometidas a reflexión; mientras que los animales son incapaces de realizar un desarrollo intelectual a partir de la imitación; en ellos la imitación es meramente mecánica y automática, producto del hábito.

Según la perspectiva interaccionista —que es necesariamente constructivista—, la lengua se aprende en sistemas de comunicación e interacción. Hay dos fases de un mismo y único proceso que deben confluir para que sea posible la apropiación de la lengua que el aprendiz busca incorporar, es decir, para que sea posible el “*apprentissage*” (Bange 1992: 54): por un lado, debe darse la fase de interacción (en el ámbito de la comunicación, es lo que conforma, en términos de Bange, las “circunstancias”) y, por el otro, la fase intrapsíquica interna al sujeto (la cual representa la adquisición en sentido restringido). En esta relación entre comunicación y adquisición queda en evidencia el aspecto potencial de surgimiento del proceso de aprendizaje.

Si bien este marco teórico está centrado en explicar la adquisición de la lengua materna (o L1), es aplicable al campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras y nos hace reflexionar sobre la importancia de fomentar el trabajo grupal con pares y actividades acordes al nivel de lengua, procedencia e intereses de los alumnos, a modo de generar instancias de interacción grupal (alumno-alumno y alumno/s-docente) para favorecer el proceso de adquisición de la L2. De esta forma, se presenta como imprescindible fomentar la comunicación en clase para desencadenar los mecanismos cognitivos e intrapsíquicos, que propician la apropiación de la lengua y cultura meta de parte de los alumnos.

III.3.1. Reflexiones sobre cómo denominar la lengua que habla un alumno de L2 y la concepción del error dentro del enfoque interaccionista

Stephen Pit Corder [1967] (1991a) destaca que en la actualidad se ha producido un cambio en los intereses en los investigadores ya que se ha generado un “desplazamiento del énfasis desde una preocupación por la *enseñanza* hacia un estudio del *aprendizaje*” (Corder 1991a: 32). Es en este nuevo contexto que se genera un replanteo de las prioridades a considerar a la hora de realizar estudios sobre cómo mejorar los métodos de enseñanza de una L2; actualmente, se enfatiza la necesidad de estudiar los mecanismos de aprendizaje para poder operar sobre ellos. En este contexto de investigación, Corder presenta una mirada positiva sobre los errores que cometen los alumnos de L2 al expresarse. Afirma que los errores son elementos valiosos tanto para el alumno como para el profesor y el investigador porque proporcionan información sobre el proceso de aprendizaje. Corder afirma que los errores sistemáticos dan cuenta de la existencia de una estructura sintáctica construida en la mente creativa del alumno: consiste en una gramática propia que difiere de la lengua objeto que está en proceso de construcción y que el alumno va formando, en la medida en que interactúa con el medio que es el que aporta el *input* de L2 —constituido por la comunicación con otros alumnos de L2, profesores, hablantes nativos, lecturas en L2, etc.— y que lo guía en las hipótesis que elabora sobre la L2 que va edificando a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Corder [1971] propone denominar la lengua del alumno que aprende una L2 como “dialecto”. Justifica esta denominación con dos argumentos: en primer lugar, considera que el habla utilizada por el alumno de L2 es “sistemática, regular” y “se la puede describir mediante un sistema de reglas” porque posee una gramática (1991b: 64) en la cual se articulan reglas lingüísticas —que coinciden con las de la lengua objeto— y otras reglas que el alumno ha construido y que son propias a una gramática individual que él ha erigido a partir de sus hipótesis sobre la L2 —estas últimas reglas difieren de la lengua meta—. Este aspecto se relaciona con el segundo argumento que presenta Corder para calificar de “dialecto” a la lengua del alumno de L2: el alumno produce oraciones cuya formación e interpretación coinciden con las de la lengua objeto, a la par que produce otras que difieren de la misma pero que han sido

construidas, como hemos mencionado, en base a las conjeturas e hipótesis sobre la lengua objeto que el alumno va construyendo durante el proceso de aprendizaje de la L2. Como se establece este punto de contacto entre la lengua objeto y la lengua producida por el alumno, Corder afirma que se está en presencia de dos dialectos ya que “dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos” (1991b: 64).

El autor acuña el término “dialecto idiosincrático” para especificar el habla de un alumno de L2 particular. Este dialecto es un dialecto individual, hablado por un alumno específico y se caracteriza, como hemos mencionado, por poseer reglas lingüísticas que coinciden con las de la lengua meta y otras que son creaciones inherentes a este alumno específico y particular, es decir, no son compartidas por ningún otro dialecto (por lo cual no podría considerarse un *idiolecto*) ni por ningún otro alumno. Por otra parte, Corder propone hablar de “dialecto social” para designar al dialecto hablado por un grupo social.

Se puede dar el caso de que un dialecto idiosincrático presente muchísimos rasgos comunes con otros. Sería el ejemplo de alumnos de L2, en los casos específicos en los que la lengua hablada por estos presentara un conjunto de reglas gramaticales que coincidieran con la lengua objeto y un conjunto de reglas lingüísticas que fueran propias a este grupo y no compartidas en su totalidad por otros grupos. Este tipo de “dialecto” es apreciable, por ejemplo, en una clase de L2 cuyos alumnos son de una misma procedencia y cuya experiencia en el aprendizaje de dicha lengua es la misma, y por lo tanto las *interferencias* de la lengua materna sobre la lengua meta generan ciertas reglas nuevas que no coinciden con las de la lengua objeto.⁴⁹ Los casos en los que el alumno genera este tipo de errores podemos atribuirlos al “resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje” (Corder 1991a:39). Las diferencias que pueden apreciarse entre los alumnos de un mismo nivel de lengua y procedencia son atribuibles, en este caso, “a la variación individual en cuanto a inteligencia, motivación y quizá actitud” (*Id.* 70). Por esta razón, Corder (1991a: 34-35) sostiene que la

⁴⁹ En el proceso de aprendizaje de otra lengua, la lengua materna funcionaría como sostén para el aprendiz que utiliza lo que sabe para construir lo nuevo; la emplea como teoría del lenguaje para construir el código que está en proceso de asimilación.

motivación del alumno es la que va a incidir sobre la competencia transitoria en L2 del alumno. La *motivación* es, según Corder, la que favorece el *aprendizaje* de la L2, a diferencia de la *adquisición* de la L1 que ocurre de manera más espontánea. Pero, por otra parte, el investigador plantea la hipótesis de que el niño que adquiere su L1 y el aprendiz de una L2 adoptan algunas estrategias comunes de aprendizaje; por ejemplo, en ambos casos, los errores que cometen al construir la lengua configuran dialectos idiosincrásicos que dan testimonio del estadio de desarrollo lingüístico en el que se encuentran el niño que adquiere la L1 o el aprendiz de una L2. Ambos dialectos idiosincrásicos van evolucionando en el tiempo y acercándose a la lengua objeto.

Corder caracteriza a los dialectos idiosincrásicos por su *inestabilidad*, ya que son dialectos que el alumno va reformulando en base a hipótesis de cómo se construye la L2, que está en proceso de aprender a través de la comunicación con el docente, con sus pares y, en el mejor de los casos, con hablantes nativos de esta. En el marco de la comunicación se pueden dar casos de comprensión cabal, comprensión parcial o incomprensión de lo que el alumno plantea. Para sortear las dificultades que generan los últimos dos casos, el alumno intenta reformular sus hipótesis de cómo se construye la L2 que está aprendiendo.

Corder propone tanto al docente como al investigador servirse de estas aparentes desviaciones de la norma —que debería adquirir el alumno si quisiera expresarse correctamente en la L2— y analizarlas para ayudar al alumno a deconstruir la sistematización interna que ha generado en su cabeza y reconstruirla de acuerdo con lo que la L2 requiere.

Mientras Corder hace referencia a los dialectos idiosincrásicos para referirse a la lengua en diferentes estadios de construcción personales de cada estudiante de L2, Larry Selinker (1972) se refiere al mismo concepto en términos de “interlengua”, “implicando con ello que es un dialecto cuyas reglas comparten características de dos dialectos sociales o lenguas, comparten o no reglas estas últimas” (Corder 1991b: 68). Corder considera que esta última definición es poco precisa y —como ya hemos mencionado— prefiere denominar “dialectos idiosincrásicos” a estos dialectos o, a lo sumo, llamarlos “dialectos transicionales” por su inestabilidad.

Este autor analiza las similitudes entre el habla del niño y el del alumno de L2. Afirma que cuando las oraciones de ambos no concuerdan con la lengua meta que están aprendiendo, no hay que considerar a estas nuevas formas lingüísticas y gramaticales

como errores, ya que efectivamente son gramaticales dentro del sistema de reglas que el alumno ha armado en su cabeza y no pueden, por lo tanto, ser tildadas de “desviaciones”, ni de “agramaticales” o “incorrectas”, “Tampoco es conveniente llamarlas erróneas [...] porque implica una ruptura premeditada de reglas que [...] deberían conocerse, mientras que las oraciones son idiosincrásicas precisamente porque las reglas de la lengua objeto no se conocen aún” (Corder 1991b: 68).

III.3.2. ¿Qué puede ser considerado un *error*⁵⁰ en el sentido tradicional?

Para Corder las únicas producciones que pueden considerarse como “erróneas son aquellas que resultan de algún fallo de actuación”, es decir, los denominados “lapsus” que pueden ser causados por fallos de la memoria: “*‘slips of the tongue (or pen)’* [deslices], falsos comienzos, cambios de idea, etc.” (Corder 1991b: 68). Para este lingüista, solo en estos casos —en los que los errores son asistemáticos y son producto de la equivocación— se puede hablar de “error” en el sentido de “falta” y de necesidad de realizar una “corrección”; a este tipo de fallos, Corder propone denominarlos “*mistakes*” (equivocaciones o faltas). Por otra parte, el lingüista reserva el término “error” (“*error*”) para hacer referencia a los errores sistemáticos que el alumno comete, a partir de los cuales es posible reconstruir el estado de conocimiento actual que el alumno tiene de la lengua, es decir, su “competencia transicional”. Esto comprueba que la lengua meta se va adquiriendo al transitar y superar una sucesión de estadios de lengua intrínsecamente sistemáticos; Corder explica al respecto:

Los errores de los alumnos prueban la existencia de este sistema y son sistemáticos en sí mismos. Usar el término “sistemático” en este contexto implica que puede haber errores que sean casuales [...]. La oposición entre errores sistemáticos y no sistemáticos es importante. [...] en el uso normal que como adultos hacemos de nuestra lengua nativa cometemos

⁵⁰ Si bien el análisis de errores en detalle parece no tener tanta pertinencia en esta tesis de investigación, centrada en la producción de los materiales didácticos; sí representa un aspecto de importancia en el momento de la evaluación de las tareas, ya que es necesario tener en cuenta estas consideraciones sobre la concepción del error en el planteo de las formas de evaluar. Además, el análisis de los errores representa uno de los aspectos nodales del enfoque interaccionista que subyace a los enfoques comunicativo, por tareas y enfocado hacia la acción.

constantemente errores [...] los cuales [...] se deben a lapsus de memoria, estados físicos — por ejemplo, cansancio- y condiciones psicológicas tales como una emoción fuerte. Estos son artefactos accidentales de la actuación lingüística y no reflejan un defecto en el conocimiento de la propia lengua. Normalmente somos conscientes de ellos cuando aparecen y podemos corregirlos [...]. Debemos, por lo tanto, hacer una distinción entre aquellos errores que son el producto de tales circunstancias y los que revelan su conocimiento subyacente de la lengua objeto en ese momento, o, como podemos llamarla, su *competencia transitoria*. Los errores de actuación (*faltas*) se caracterizarán por su asistematicidad, y los errores de competencia (*errores*) por su sistematicidad (Corder 1991a: 37).

III.3.2.1. La importancia de analizar todos los tipos de enunciados que producen los alumnos: el “análisis de errores”

Corder (1991b: 71) enfatiza la necesidad de realizar estudios para descubrir cómo se aprenden las segundas lenguas y propone utilizar la técnica del “análisis de errores”, que implica realizar un estudio longitudinal del desarrollo de la lengua del alumno —es decir, un estudio observacional en etapas, para evaluar el aprendizaje de la lengua a lo largo del tiempo—, y enfatiza la necesidad de considerar para el análisis todas las oraciones que produce el alumno y no solo en las que son a simple vista claramente idiosincráticas. El investigador afirma que en el proceso de aprendizaje de una L2 las faltas carecen de importancia, pero la complejidad radica en distinguir qué es una falta y qué es un error.

Corder define tres etapas del proceso de “análisis de errores”. La primera es el reconocimiento de idiosincrasia: “toda oración debe tomarse por idiosincrásica hasta que se demuestre lo contrario” (1991a: 37). En el dialecto de los alumnos se producen tres tipos de oraciones: a) “oraciones cuya interpretación coincide con las de la lengua objeto, por lo tanto, no son idiosincráticas” (*Ibid.*); b) “oraciones idiosincrásicas encubiertas”: respetan en su formación las reglas de la lengua objeto, pero su uso es inadecuado ya que generan instancias de incomprensión que el interlocutor trata de interpretar (“traducir”) y si lo logra obtiene una “oración reconstruida”; c) “oraciones claramente idiosincrásicas”: la oración está “superficialmente mal formada de acuerdo con las reglas de la lengua objeto” (*Ibid.*). Si el interlocutor logra traducirla, pasa a ser una oración reconstruida; si no logra hacerlo, igualmente se intenta hacer una interpretación tentativa. En estos casos tanto el docente como el investigador pueden apelar al conocimiento que poseen sobre la lengua materna del alumno o también

pueden analizar críticamente cómo se le ha enseñado la lengua meta (es decir, métodos y actividades que pudieran haber influenciado en la construcción errónea de hipótesis sobre la estructura sintáctica o reglas de uso de la lengua objeto), con el fin de rastrear las reglas gramaticales y pragmáticas propias del dialecto del alumno y reconstruir la oración claramente idiosincrásica que este ha formulado. En esta primera etapa, se obtienen pares de oraciones en ambos dialectos, equivalentes en significado, una sería la traducción de la otra.

En la segunda etapa del análisis de errores el investigador debe dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno. Se hace una descripción del dialecto idiosincrásico del alumno a través de la comparación bilingüe como metodología de análisis.

Finalmente, en la tercera etapa, de corte psicolingüístico, se busca dar una explicación a las causas que hacen que el alumno haya construido un dialecto idiosincrásico con determinadas características.

III.3.2.2. Objetivos del “análisis de errores”

Corder (1991a) consigna que el docente-investigador debe buscar a través del análisis de errores dos objetivos: 1) un objetivo teórico, a través del cual se busca explicar qué y cómo aprende un alumno de L2; y 2) un objetivo aplicado, por medio del cual el docente debe permitir que el alumno aprenda de la forma más eficaz posible utilizando el conocimiento que el docente tiene sobre el dialecto idiosincrásico del alumno y perfeccionar así su método de enseñanza.

Según Corder (1991a: 39) analizar los errores es útil tanto para el profesor, como para el investigador y el alumno: es de importancia para el profesor, ya que los errores dan evidencia del estadio en el que se encuentra el alumno e indican sus progresos; es vital para el investigador, ya que los errores demuestran cómo se adquieren las lenguas, cómo las van sistematizando los alumnos; y, finalmente, son trascendentales para el alumno, ya que los errores le sirven para ir probando hipótesis sobre cómo construir la L2.

III.3.3. “Dialecto idiosincrásico o transicional”, “interlengua”, variedades. Tres términos para hacer referencia a un mismo fenómeno

Ya hemos presentado la definición de Corder de la lengua del alumno de L2, a la cual designa como “dialecto idiosincrásico o transicional”, para enfatizar la inestabilidad del estado de lengua en formación del alumno, así como la particularidad individual de la construcción gramatical que erige cada alumno en su mente.

Por otra parte, Selinker [1969] (1972), tal como menciona Corder (1991b) acuñó el término “interlengua” para referirse al dialecto hablado por los alumnos. A su vez, P. Bange (1992) retoma el vocablo acuñado por Selinker para definir la lengua hablada por los alumnos de L2 en sus estadios sucesivos de aprendizaje:

En un enfoque interaccionista, debemos interesarnos en los mecanismos de interacción que constituyen las condiciones de puesta en acción de los procesos adquisicionales en sí mismos, cuyos resultados constituyen la interlengua (Bange 1992: 53. La traducción es nuestra).

Bange denomina “interlengua” al “saber hacer real [del alumno] en la lengua que utiliza” (*Id.* 58) y la caracteriza de la siguiente manera:

La interlengua de un locutor no nativo es un conjunto no necesariamente coherente ni completo de regularidades de comportamiento lingüístico y pragmático sobre las cuales el locutor no nativo realiza hipótesis que son lo suficientemente conformes a los esquemas de funcionamiento de la lengua meta para permitir la comunicación. Es un conjunto de *saber hacer* implícito, de planes disponibles para la utilización de la L2 (*Id.* 65. La traducción es nuestra).

A través de esta caracterización de lo que Bange concibe como interlengua, podemos rastrear puntos de contacto con la teoría de Corder ya que también la presenta con un carácter sistémico, tal como el idiolecto idiosincrásico o transicional de Corder. Bange retoma el concepto de “Plan” de Miller, Galanter y Pribram (1960: 16-17. Citados por Bange 1992) definido como: “[...] todo proceso jerárquico en un organismo que puede controlar el orden en el cual una secuencia de operaciones debe ser llevada a cabo”. Según Bange (1992: 25. La traducción es nuestra), en el marco de la comunicación estos “Planes” tendrían, por un lado, una realidad cognitiva individual y, por el otro, contarían con regularidades propias del comportamiento convencional, regularidades que son las que lo hacen factible.

Bange está interesado en investigar y precisar, en el marco de la perspectiva interaccionista, la relación que él denomina “*apprentissage*” (1992: 53-54) y que define como la relación entre la comunicación (fase de interacción) y la adquisición (fase intrapsíquica de la adquisición). Esta relación determinaría, según Bange, la “adquisición potencial” de un alumno y daría cuenta de los fenómenos que posibilitan la apropiación de la L2.

Por su parte, Wolfgang Klein (1986) prefiere denominar “variedad” al dialecto del alumno. Este autor desarrolla la teoría de las variedades del aprendiz, la cual sostiene que cualquiera sea la forma de adquisición del lenguaje, el aprendiz debe utilizar aquellos medios que están a su alcance en el contexto que lo rodea; ya sea con el propósito de entablar una comunicación real en el marco de una interacción real (en contextos de aprendizaje espontáneo) o para resolver ejercicios o simular conversaciones (en contexto de adquisición guiada). Klein sostiene que más allá de lo imperfectas que sean las producciones de los alumnos desde una mirada normativa, los medios que el aprendiz tiene a su disposición para expresarse representan el repertorio actual del alumno y, como tal, conforman una variedad de la lengua meta que le es propia al alumno. Klein destaca las características esenciales de este enfoque: 1) cada variedad hablada por un alumno posee una sistematicidad intrínseca; 2) el proceso de adquisición del lenguaje se construye a través de una sumatoria de transiciones sucesivas que pasan de una variedad a otra más cercana a la lengua meta, y cada una de estas transiciones revela nuevos grados de sistematización intrínseca. Klein destaca que su investigación está en línea con los estudios que analizan los procesos de adquisición del lenguaje centrados desde la perspectiva del aprendiz. Considera que este se comunica utilizando distintas variedades (propias, sistemáticas y transicionales, es decir, variables) de la lengua meta a medida que va mejorando sus conocimientos de esta lengua. De este modo, el investigador concuerda con los planteos básicos presentados por Corder más arriba.

III.3.4. La importancia del rol activo del alumno y el lugar del docente dentro del enfoque interaccionista

Como hemos mencionado anteriormente, Klein (1986) consigna la importancia de posicionarse desde la perspectiva del aprendiz para realizar los estudios sobre el

aprendizaje/adquisición⁵¹ de lenguas, en lugar de ubicarse desde el punto de vista del docente o del entorno social. El aprendiz es la gran figura del modelo.

Por otra parte, hemos visto que Bange (1992) destaca la importancia de la fase intrapsíquica interna del sujeto como eslabón intermedio entre la comunicación y la adquisición de la L2. Por lo tanto, la misma interacción social en el ámbito áulico, en un contexto de aprendizaje exolingüe,⁵² es la que estructura, en gran medida, el desarrollo de la adquisición de una lengua segunda. De estos planteos se desprenden dos realidades: el rol activo del alumno en el contexto de aprendizaje y el rol de mediador del docente para facilitar el proceso de adquisición de la L2.

Según Bange (1992:69), el *docente* posee un doble rol de suma responsabilidad. Por un lado, es el locutor nativo o *quasi* nativo de la L2 (y, por lo tanto, por ser más competente que el alumno en la L2, es la encarnación del modelo a seguir e imitar). Por el otro, es el que moldea y planifica las situaciones comunicativas ya que posee la capacidad para desarrollar estrategias de optimización de los procesos de adquisición de los alumnos.

Sin embargo, la intervención del docente en la adquisición de una L2 no debe presentar dilemas resueltos a los alumnos, sino plantear las dificultades e incentivarlos a que ellos mismos, adoptando una postura activa, sorteen los problemas de la lengua. El docente debe ser un mediador en el contexto áulico, debe proveer las “herramientas” —el andamiaje, en términos de Vigotsky— que ayudarán al alumno a resolver un problema o a alcanzar un objetivo, y el alumno debe ser un participante activo en este proceso de mediación.

Por su parte, Jerome Bruner (1989:179) describe el proceso de adquisición del lenguaje del niño que incorpora su lengua materna y considera que hay ciertos planteos generales que son equiparables al proceso de adquisición de una L2. El autor denomina

⁵¹ Para Klein (1986) la alternancia entre la utilización de los dos términos “adquisición” y “aprendizaje” es meramente estilística.

⁵² Los conceptos de contexto endolingüe y exolingüe quedan definidos en Gassó (2001) quien define un contexto endolingüe como aquel que permite hacer un uso social de la lengua que se está adquiriendo de forma inmediata, fuera del contexto pedagógico. “En un contexto exolingüe, por el contrario, el contacto con la lengua que se está aprendiendo no es inmediato fuera del contexto pedagógico: la lengua que circula socialmente es otra” (2001:29—30).

“formato” a la relación social en la que el niño necesariamente interactúa para recibir las claves del lenguaje. Bruner define la actuación de los participantes que interactúan en estas relaciones sociales de la siguiente manera:

[Los participantes] actúan de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso con relación a una intención compartida, a una especificación deíctica y al establecimiento de una presuposición [...] el formato es un microcosmos, definido por sus reglas, en el que el adulto y el niño *hacen* cosas el uno para el otro y entre sí [...] es el instrumento de una interacción humana regulada. [...] constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje (Bruner 1989: 179).

Este concepto de *formato* es aplicable al contexto en el que se produce el proceso de adquisición de una L2 donde este tipo de relaciones, entabladas entre docente y alumnos, es necesario. En este vínculo entre alumno y docente de una L2 — así como en las relaciones entre niño y adulto—, se establecen “formatos asimétricos con respecto a la ‘conciencia’ de los miembros: existe uno que ‘sabe lo que está pasando’, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto” (Bruner 1989:180). En este sentido —y siguiendo a Vigotsky—, el adulto ayuda al niño a alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Con el paso del tiempo y la adquisición de conocimientos del niño/alumno, los formatos se van haciendo cada vez más simétricos. A medida que el niño/alumno adquiere activa y creativamente esos conocimientos en contextos de interacción —es decir, a medida que va adquiriendo el lenguaje: sintaxis, semántica y las reglas pragmáticas de uso de la lengua— las diferencias de conocimiento que antes distanciaban al sujeto que enseña de su aprendiz se van reduciendo.

De esta manera, el niño y el alumno de L2 van pasando por etapas sucesivas de adquisición de nuevos y mayores conocimientos. Bruner (1989) cita la hipótesis de Vigotsky según la cual se afirma que, al dominar una forma de conocimiento, se genera un *aumento de conciencia o metacognición*; se produce, entonces, el paso a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y este paso se genera por un “préstamo de conciencia” que el sujeto con mayor conocimiento brinda al sujeto aprendiz, hasta que este último pueda valerse por sí mismo. Respecto de este proceso Bruner afirma:

Este préstamo se realiza no solo estructurando el mundo de modo adecuado, sino ofreciendo “claves” y “elementos accesorios”, que serán asimilables en el grado en que el adulto y el niño puedan permanecer dentro de este formato informativo y accesible (Bruner 1989: 184).

En este sentido, el docente (o el adulto) organiza el mundo de forma artificial, para que el alumno (o el niño) pueda desempeñarse culturalmente e interactuar con los otros lo más naturalmente posible.

Esta *teoría de la interacción social* que plantea Bruner, a través de la cual es posible la adquisición del lenguaje, da un paso más allá respecto de la teoría de adquisición del lenguaje de Chomsky, la cual privilegiaba el *input* que recibía el niño. Bruner adhiere con Chomsky en la existencia de un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, al que considera que define la capacidad del niño para el aprendizaje del lenguaje, pero afirma que:

este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión de interacción. Esta dimensión, que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje, sistema que [...] estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño, de modo que implica “hacer funcional el sistema” (Bruner 1986:22).

En síntesis, el profesor de L2 en el marco de una clase de lengua extranjera — donde la interacción es esencial para la adquisición cabal de la lengua meta— tendría un rol similar al del adulto descrito por Bruner y sería el responsable de brindar un Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje y un andamiaje adecuado para que el alumno prospere en su proceso de aprendizaje de una lengua.

III.3.4.1. Los conceptos de “andamiaje” (“*scaffolding*”) y “apuntalamiento” (“*l'étayage*”)

En el marco de la enseñanza de lenguas, Albaladejo García (2004) consigna que los textos literarios elegidos para alumnos de un nivel determinado de lengua extranjera deben ser *accesibles*, es decir, acordes a ese nivel. La dificultad lingüística no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora del alumno, pero debe consistir en un *input* de lengua de “i + 1” y para ello es necesario medir la competencia lingüística del alumno. El alumno debe tener un punto de apoyo sobre el cual poder incrementar su conocimiento, percepción que se vincula al concepto de “andamiaje” (“*scaffolding*”) de Vigotsky. Bruner (1994: 83-84), al repasar la teoría vigotskyana, comenta que el instructor erige para el alumno una especie de andamiaje que le permite al niño/alumno descubrir o comprender algo con la guía o soporte de un sujeto con mayores conocimientos. Como hemos señalado, Bruner propone la existencia de un Sistema de

Apoyo para la Adquisición del Lenguaje que está proporcionado por el mundo social y que es el que permite incorporar el lenguaje, es el que “ayuda al niño a atravesar la Zona de Desarrollo Próximo para llegar al control pleno y consciente del uso del lenguaje” (Bruner 1994:87).

Bange (1992: 67) retoma los conceptos presentados por Bruner y Vigotsky y se refiere a este concepto de “*andamiaje*” como “*l'étayage*” (“apuntalamiento”) para denominar la ayuda que brinda el locutor con mayores conocimientos al aprendiz que toma el riesgo de expresarse e interactuar en la lengua que está adquiriendo. Según Bange, en este marco de interacción ambos participantes juegan el rol complementario de compañeros en el avance del conocimiento, cumplen un rol de coautores del aprendizaje. El que más sabe brinda apoyo (“*l'étayage*”), ofrece el “apuntalamiento que el aprendiz necesita para llevar a cabo el proceso de aprendizaje” (Bange 1992: 67). En este sentido, la retroalimentación (*feedback*) —las observaciones y los comentarios, que pueda aportar el locutor con más conocimientos— es parte del sostén necesario para el aprendizaje. En términos de Bange, el docente tiene un rol de sostén del aprendizaje, (“*rôle de soutien à l'apprentissage*”); por lo tanto, el docente, en este punto, tiene que tener mucho cuidado de no ejercer una presión negativa sobre el alumno, por este motivo, debe evitar adoptar una postura de autoridad punitiva frente a los errores cometidos por el alumno.

III.4. Lengua, cultura y literatura

En esta sección analizamos el vínculo estrecho e indisoluble que existe entre la lengua, la cultura y la literatura y enfatizamos la importancia de considerar los aspectos culturales como contenidos que deben ser tomados en cuenta de manera integral en la formación de un alumno de lenguas segundas y extranjeras. Además, valorizamos el papel de los textos literarios como productos culturales que deben ser incluidos en el aula de lenguas.

Finalmente, dentro de los contextos multiculturales en los que se vive en el mundo contemporáneo, destacamos la importancia de desarrollar la competencia intercultural (CI) a través de una educación intercultural, que haga hincapié en la inclusión, la tolerancia y el respeto por otras formas y comportamientos sociales, con

el fin de formar personas que devengan mediadores interculturales, para lograr un mejor autoconocimiento y una mayor comprensión de los otros dentro de cada sistema particular de valores culturales, así como para conseguir una mayor comprensión interpersonal, a través de poder concretar el éxito en la comunicación entre los individuos de diversos orígenes y alcanzar, de este modo, una cohesión social dentro de la creciente diversidad multicultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

III.4.1. El vínculo entre la lengua, la cultura y la literatura

Cuando enseñamos lenguas, también enseñamos cultura, representadas a través del uso de esas lenguas. El término “cultura” es entendido por Claire Kramersch (1998) de tres maneras: 1) como la pertenencia a una comunidad discursiva —que comparte un espacio social y una historia comunes— y como la pertenencia a un sistema común de esquemas de percepción, de creencias, de evaluación y de formas de comportamiento; 2) como la comunidad discursiva en sí misma y 3) como un sistema de esquemas o estándares en sí mismo.

La lengua como parte integral de la cultura no puede disociarse de esta. Kramersch (1998) explica la relación existente entre la lengua y la cultura de la siguiente manera:

La lengua es el medio principal a través del cual conducimos nuestras vidas sociales. Cuando es utilizada en contextos de comunicación, está atada a la cultura en formas múltiples y complejas (Kramersch 1998: 3. La traducción es nuestra).

Kramersch (1998: 3) consigna tres formas a través de las cuales la lengua está estrechamente ligada a la cultura. En primer lugar, la lengua comunica la realidad cultural a través de las *palabras* que se enuncian en el proceso de comunicación, en el que estas hacen referencia a experiencias que los hablantes tienen en común, prácticas y vivencias que pertenecen a un mismo conocimiento del mundo, y que son las que posibilitan la comprensión de la comunicación. En segundo lugar, la lengua representa a la cultura ya que todo el *lenguaje verbal y no verbal* —utilizado en las diferentes formas a través de las cuales las personas hablan, escriben o gesticulan— crea sentidos que son comprendidos dado que hay conocimientos compartidos por los participantes de la comunicación. Finalmente, la lengua representa la realidad cultural a través de

símbolos, ya que la lengua es un *sistema de signos* que tiene un valor cultural, es decir, la lengua es un símbolo de la identidad social de las personas que la hablan.

A su vez, Kramersch (1998) analiza tres perspectivas que determinan una cultura: la perspectiva social, que opera a nivel sincrónico, la perspectiva histórica, que opera a nivel diacrónico y la perspectiva imaginativa. La perspectiva social se centra en las formas de pensamiento y en los modos de comportamiento y de evaluación compartidos por los miembros de una misma comunidad discursiva. En segundo lugar, la perspectiva histórica implica la consideración de los aspectos culturales que se fueron consolidando a lo largo del tiempo y que han sido asimilados al punto de ser tomados en el tiempo presente como comportamientos naturales de una comunidad. Son formas que han sedimentado en la memoria de los miembros de una comunidad y que se han pasado de generación en generación ya sea a través de la oralidad o de la escritura. Kramersch afirma que “la cultura de las prácticas cotidianas surge de la cultura de la historia y de las tradiciones compartidas” (1998: 7. La traducción es nuestra). Estas dos caras indisociables de la cultura, la perspectiva social (sincrónica) y la histórica (diacrónica), conforman el contexto sociocultural del estudio de una lengua. Finalmente, existe otra dimensión de la cultura tan indisociable como las dos anteriores, a la que Kramersch (1998) hace mención: la dimensión imaginaria, entendida como los sueños compartidos de una comunidad determinada. Estas imaginaciones culturales son mediadas a través del lenguaje y representan metáforas de la realidad cultural de cada comunidad. En este sentido, la imaginación rige la toma de decisiones y las acciones presentes y futuras de las personas de una comunidad. Considerando estos tres aspectos, la cultura —en términos de Kramersch— puede ser definida como “la pertenencia a una comunidad discursiva que comparte un espacio social común y una historia, así como un imaginario compartido” (1998: 10. La traducción es nuestra). Por otra parte, la autora afirma que las culturas son heterogéneas en sus tres dimensiones (social, histórica e imaginaria) y, a la vez, están en cambio permanente. Además, las culturas conforman los espacios donde se albergan las luchas de poder y de reconocimiento. Kramersch (1998) —siguiendo a Edward Said (1979)— explica que los centros y agentes de poder son los que, en función de sus propios intereses hegemónicos, deciden los valores y las creencias más convenientes de adoptar para el grupo social sobre el que ostentan su dominio; los grupos de poder serán también quienes determinarán qué hechos históricos es más valioso conmemorar, así como qué futuro es más apropiado imaginar.

La cultura se manifiesta a través de la lengua y esta genera diferentes productos, entre los cuales encontramos la literatura. En este sentido, representa un producto que encierra cultura y lengua, dos objetos de estudio fundamentales que el alumno de lenguas segundas y extranjeras está deseoso de aprehender. Kramersch afirma que:

La lengua no es un código libre de cultura, separado de la forma de pensamiento y comportamiento de la gente, sino que, por el contrario, juega un rol principal en la perpetuación de la cultura, particularmente en su formato impreso (1998: 8. La traducción es nuestra).

La literatura, tanto en su soporte oral como en el escrito, se sirve de la lengua para existir y, por lo tanto, los textos literarios están embebidos de cultura. Kramersch (1998) afirma que cada cultura determina los parámetros de los modelos genéricos de sus discursos; parámetros que determinan qué aspectos serán los privilegiados para que un género discursivo sea considerado que está expresado o escrito de forma correcta. Poniendo como ejemplo el estilo narrativo, Kramersch (1998: 50) consigna que la explicación de los aspectos que determinan que una historia sea considerada “buena” cambian de una cultura a la otra; por esta razón, es de esperar que tanto los narradores orales como los escritores obren en concordancia con los modelos genéricos que tuvieron y tienen a disposición dentro de la cultura en la que crecieron y se formaron. A modo de muestra, Kramersch (1998: 49-50) cita un estudio de Deborah Tannen (1993) que explica que existen culturas, como la anglo-americana, en la que, a la hora de contar una historia, las mujeres priorizan realizar una descripción objetiva de los hechos, evitando emitir opiniones; mientras que en otras culturas, como la griega, las mujeres privilegian interpretar los hechos a través de la emisión de juicios de valor sobre los comportamientos de los personajes de una historia, destacándose así los griegos por contar “mejores historias” (*Id.*). De esta manera, queda en evidencia que la cultura influye los estilos discursivos al punto de quedar culturalmente establecida la distribución de los rasgos de oralidad y escritura en la conformación de los géneros discursivos, en función de qué aspectos sean los que más se privilegien por cada cultura.

Desde este punto de vista que destaca la imbricación entre cultura, lengua y literatura, partimos de la premisa de que para abordar los textos literarios en el aula de lenguas segundas y extranjeras es funcional analizar los contextos de producción de las obras. Conocer datos sobre los autores y explotar diferentes aspectos que contextualizan los textos en sus respectivos momentos históricos de producción permite tener una

perspectiva cultural de la época en la que la obra fue creada. Este abordaje de las producciones literarias permite pensar la literatura en la clase de lenguas segundas y extranjeras desde la perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura y, asimismo, es funcional a los procesos de comprensión lectora, de aprendizaje intercultural de una lengua y de integración social. Por lo tanto, consideramos que es enriquecedor para el aprendizaje de una lengua proponer actividades que profundicen en un análisis de la construcción discursiva de los textos, así como de los distintos elementos que, en cada texto, marcan pautas y lineamientos culturales de la lengua y la comunicación.

III.4.2. La importancia de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia intercultural (CI)

Los lineamientos teóricos planteados por los estudios interculturales aportan elementos importantes a la hora de pensar una didáctica de las lenguas extranjeras. La teoría de “identidad social”, tal como la define Michael Byram (2000), intenta explicar: cómo los individuos se categorizan a sí mismos y a otros en términos de su pertenencia a grupos; cómo los individuos pueden ser influenciados por grupos y de qué manera su individualidad —su identidad personal— es dominada por su grupo identitario; y cómo los individuos responden a otros individuos en términos de tal categorización.

La teoría de la identidad social es un enfoque para analizar cómo comprendemos a los “otros”, cómo las personas de un grupo social interactúan con personas de otro grupo social. Es una teoría que ha sido ampliamente desarrollada para explicar cómo los grupos minoritarios son tratados por los grupos mayoritarios, y frecuentemente estos grupos minoritarios se distinguen por hablar una lengua diferente y por tener una cultura diferente (Byram 2000:17. La traducción es nuestra).

Byram (2000) destaca que el lenguaje es uno de los medios más importantes a través de los cuales los grupos se identifican a sí mismos e identifican a otros grupos, por esta razón, el aprendizaje de otra lengua cobra un papel importante en el marco de la teoría de la identidad social, ya que la lengua es uno de los “marcadores” de diferencias o de “fronteras” entre grupos más importantes.

Byram (2009) define a las sociedades actuales como “multiculturales” y “multilingües” y a los individuos como “pluriculturales” y “plurilingües”; destaca el

papel necesario de una educación que fomente el “plurilingüismo” y afirma que una educación de este tipo es inevitablemente “intercultural”. Este autor distingue entre los conceptos de “pluriculturalidad” e “interculturalidad” y afirma que:

[el concepto de “pluriculturalidad”] hace referencia a la capacidad para identificarse con diferentes culturas y para participar en ellas; mientras que el concepto de “interculturalidad” hace referencia a la capacidad de experimentar y analizar la otredad cultural, y de utilizar esta experiencia para reflexionar sobre problemas que generalmente están tomados por dados dentro de la propia cultura y ambiente. Interculturalidad implica estar abierto e interesado, ser curioso y tener empatía hacia personas de otras culturas, y utilizar este gran conocimiento de los otros para entablar relación con otros, interactuar con ellos y, finalmente, actuar juntos para la consecución de propósitos comunes. En conclusión, la interculturalidad implica evaluar los parámetros comunes de percepción propios, los pensamientos, los sentimientos y el comportamiento que tenemos con el fin de desarrollar un mejor conocimiento de uno mismo y una mayor autocomprensión. De esta manera, la interculturalidad permite a las personas actuar como mediadores entre personas de distintas culturas, permite explicar e interpretar perspectivas diferentes. La interculturalidad no implica identificarse con otro grupo cultural ni adoptar las prácticas culturales de otro grupo (Byram 2009: 6-7. La traducción es nuestra).

Coste *et al.* afirman que “Cada país posee [...] su propio multilingüismo compuesto por lenguas ‘tradicionales’ que forman parte de su herencia cultural” (2009a: 3. La traducción es nuestra). Lo definen como un multilingüismo “endógeno”, “ordinario”, “heredado”. A su vez, distinguen otro tipo de multilingüismo, el “exógeno” que —afirman— se ha venido desarrollando como producto de la globalización y de la apertura de las fronteras. Las personas que migran de un país a otro portan una diversidad cultural y lingüística que entra en contacto con las diversidades propias de las culturas en las que se insertan; por esta razón, la inclusión social y la valorización del bagaje cultural que portan los inmigrantes se vuelven desafíos a lograr en las sociedades actuales, y pueden ser logrados a través de la educación intercultural que fomente la integración a través del “diálogo intercultural” (Byram 2009), la tolerancia y el respeto entre las culturas que entran en contacto. Solo de esta manera se logrará la “cohesión social” es decir “la capacidad de una sociedad de asegurar el bienestar de todos sus miembros, minimizando las diferencias y evitando la polarización” (Byram 2009: 7. La traducción es nuestra). Byram afirma que una clave para promover el “diálogo intercultural” es fomentar la adquisición de la “competencia intercultural” a través de la enseñanza y el aprendizaje planificados y centrados en tres áreas clave: el

fomento de una ciudadanía democrática, el lenguaje y la historia. Este investigador sostiene que a través de la enseñanza de lenguas se puede desarrollar la competencia intercultural (CI) de los alumnos, ya que de esta manera se los introduce a otras culturas, las cuales pueden ser internas o externas a su propia sociedad. Como vemos, la enseñanza de lenguas tiene un rol muy importante para lograr este diálogo intercultural que hace que sea posible la integración de una sociedad multicultural y, por ende, multilingüe. En términos de Byram:

una sociedad multicultural no es una “colcha de retazos” compuesta por diferentes identidades culturales fijas, sino una red compuesta por diferentes redes contrapuestas y por identificaciones que están situadas, están en disputa, son dinámicas y fluidas, y dependen arduamente del contexto (Byram 2009: 5. La traducción es nuestra).

Por otra parte, Byram (2009) afirma que los docentes operan como mediadores ya que hacen que el lenguaje de las disciplinas de las materias que imparten sea accesible a los alumnos. Este investigador destaca que:

Los docentes de lenguas segundas y extranjeras son más conscientes de este rol que otros docentes, porque es una parte explícita de su entrenamiento y de la definición en sí de la materia que dictan: introducir a los alumnos a las culturas de otros grupos que hablan la lengua en cuestión. Otros docentes, tales como profesores de historia o literatura, pueden compartir un propósito similar al introducir a los alumnos a la alteridad diacrónica y sincrónicamente (Byram 2009: 9. La traducción es nuestra).

Byram (2008) destaca la importancia de la estrecha relación que existe entre lenguaje y socialización y afirma que el proceso de socialización implica la adquisición de identidades sociales y sostiene que existen tres niveles de socialización. Denomina al primero “socialización primaria”, el cual es un concepto descriptivo que “está íntimamente asociado con la familia y los lazos afectivos hacia ‘otros que son significativos’.” (Byram 2008: 1. La traducción es nuestra). El segundo nivel de socialización es la “socialización secundaria”, que es un concepto descriptivo que está asociado “con ‘funcionarios institucionales’, tales como docentes, que son representantes de la sociedad más allá del hogar.”⁵³ Es a través del proceso de

⁵³ Respecto de estos dos conceptos de socialización primaria y secundaria podemos decir —siguiendo a los sociólogos Peter L. Berger y Thomas Luckman (1968)— que, mientras la socialización primaria es

socialización que los niños adquieren sus presuposiciones acerca del mundo, sus valores, creencias y comportamientos, y el rol del lenguaje es crucial en este proceso” (Byram 2008: 1. La traducción es nuestra). El tercero y último nivel de socialización es la “socialización terciaria” —concepto acuñado por Byram—; este es un nivel en el que “se desafían algunos de los valores dados por hecho, creencias y comportamientos implícitos en la escolaridad nacional” (Byram 2008: 3. La traducción es nuestra). Este concepto es prescriptivo y conlleva la idea de que:

docentes y otros pueden ayudar a los alumnos a comprender nuevos conceptos (creencias, valores y comportamientos) a través de la adquisición de una lengua desconocida; conceptos que, al ser yuxtapuestos con los propios de la(s) lengua(s) del alumno, desafían el estado de cosas de sus percepciones preexistentes (Byram 2008:4. La traducción es nuestra).

Byram (2008: 3) explica que la socialización primaria, la secundaria y la terciaria promueven el desarrollo del repertorio de las diferentes identidades sociales que los individuos adquieren a medida que devienen miembros de nuevos grupos sociales en el marco de una sociedad. Según Byram, los individuos:

Adquieren identidades sociales, identidades étnicas y de clase social, identidades como miembros de grupos deportivos, entre otras tantas. La socialización terciaria puede también relacionarse con el desarrollo de muchas más identidades sociales que no están constreñidas por el lenguaje. Las personas pueden adquirir identidades “internacionales”, un sentido de pertenencia a uno o más grupos sociales transnacionales. Por supuesto, esto excede las responsabilidades de los docentes de lenguas y, en algunos países, se han creado políticas de internacionalización del currículum completo de la educación considerada obligatoria. Esto puede brindar más peso al proceso de socialización terciaria y a la adquisición de identidades internacionales, pero todavía debe ser llevado a la práctica (Byram 2008: 3. La traducción es nuestra).

el primer proceso social que transita el individuo durante la niñez al interactuar con su núcleo familiar, la socialización secundaria se adquiere a medida que este adquiere nuevos roles sociales al participar de la sociedad en la que vive y, en consecuencia, al ingresar a los diferentes contextos sociales —transitando por los contextos institucionales que conforman la estructura social de su comunidad y que determinan la división del trabajo—; por medio de la socialización secundaria, el individuo se convierte en miembro de la sociedad. En cuanto al proceso de socialización primaria, es de notar que representa la etapa más importante en la vida del individuo, y es la que determina y condiciona a la socialización secundaria, la cual, en este sentido, se asemejará en algunos puntos a la primaria.

En conclusión, queda en evidencia la importancia que adquiere la enseñanza de lenguas ya que tiene un papel potencialmente activo en el desarrollo de las identidades internacionales; labor que puede ser promovida y llevada a cabo por los docentes de todas las áreas, entre otros, a través del fomento de la socialización terciaria y de la internacionalización del currículum. Lo que se busca con estos procesos de comprensión de las otras culturas es una mayor integración social; comprender al otro no significa ni implica aceptar ni adoptar sus culturas, lenguas y costumbres, pero sí respetarlas, tolerarlas y poder dialogar en una misma sintonía de *intercomprensión* —o comprensión mutua— con el otro. Las identidades sociales se definen siempre en contraste con otras, ya que en esta oposición surgen las similitudes y las diferencias.

En este marco teórico, la enseñanza de lenguas extranjeras cobra gran importancia y la educación plurilingüe e intercultural se transforma en un derecho universal que debe estar considerado en la teoría, pero ser también llevado a la práctica:

La enseñanza de lenguas, definida aquí como plurilingüe e intercultural, deviene entonces un elemento del proceso de educación que ubica a las lenguas al servicio de la calidad educativa y en relación con los propósitos generales de la escuela y de los derechos de los alumnos (Coste *et al.* 2009b: 2. La traducción es nuestra).

Coste *et al.* (2009b) sostienen que la enseñanza de lenguas es un elemento transversal fundamental en la escolarización de los alumnos ya que las lenguas juegan un rol clave en todas las formas de educación:

[La enseñanza de lenguas] Implica mucho más que el manejo de un medio lingüístico de comunicación. El lenguaje es una herramienta para adquirir conocimiento, un aspecto del desarrollo de la persona, como un actor individual y social, un medio y un factor para comprender y para hacer que la realidad tenga sentido y sea un vehículo para la creatividad imaginativa (Coste *et al.* 2009b: 5. La traducción es nuestra).

Si se pretende impartir una educación plurilingüe e intercultural y se la considera como un proyecto, emanan muchas cuestiones referidas a la enseñanza de lenguas a tener en consideración. Coste *et al.* (2009a) destacan que tener una buena competencia en lenguas es crucial para el éxito tanto educativo como social de los alumnos. Afirman, a su vez, que conocer lenguas no se reduce a poder mantener una comunicación efectiva, sino que implica mucho más, ya que el aprendizaje de lenguas y su uso son una “experiencia de diversidad” (Coste *et al.* 2009a: 2), un lugar de comunicación humana y, por lo tanto, contribuyen a su manera al desarrollo del

individuo y del ciudadano y a lograr la inclusión social, que es uno de los objetivos de la escolarización y un fin para el que muchas veces se pensó la educación y la misión escolar: para construir naciones-estados “homogéneos”.

Coste *et al.* (2009a) parten de las premisas de que: toda sociedad es multilingüe; todo lenguaje es plural; toda escuela es un espacio abierto a la pluralidad de lenguas y culturas; toda educación es plurilingüe en grados variables; y toda identidad es plural. En este marco, la enseñanza de lenguas en la escuela cobra una importancia clave para el desarrollo de individuos y ciudadanos que pueda interactuar en el todo orgánico de las sociedades globales e internacionales modernas.

Desde este punto de vista, Coste *et al.* consideran que “la educación plurilingüe e intercultural no está pensada para una élite privilegiada que siempre ha podido distinguirse por poseer una experticia en el manejo de las lenguas” (2009a: 6. La traducción es nuestra). Para estos investigadores, la educación plurilingüe e intercultural debe ser implementada en todos los sectores de la educación, debe democratizarse, ya que es un tipo de educación inherentemente inclusiva e implica un cambio de perspectiva en la forma en la que debe implementarse: la enseñanza de lenguas debe considerar no solo las lenguas extranjeras sino las lenguas que conforman el repertorio lingüístico al que los alumnos están expuestos a diario, las lenguas de su entorno próximo. Por esta razón, las lenguas de escolarización y las de las materias escolares deben integrar todas estas lenguas y culturas que operan activamente en los individuos que aprenden. De esta manera, queda en evidencia que la escuela ayuda a construir identidades y, como en las sociedades contemporáneas estas identidades son cada vez más complejas, la escuela tiene mucho trabajo por hacer para considerar e incluir a todas estas identidades emergentes. Coste *et al.* sostienen que:

toda identidad individual es simultáneamente una y plural. Es una ya que el individuo puede desempeñar sus varias facetas y tiene un sentido íntimo de unidad, pero es plural ya que cada miembro de la sociedad es hoy en día un participante de muchas redes de trabajo y grupos sociales, con múltiples identificaciones —identidades sociales— y se reconoce y es reconocido por los otros como histrión de un gran repertorio roles (Coste et al. 2009a: 6. La traducción es nuestra).

Es en este contexto que cobra sentido e importancia que los alumnos adquieran una “competencia plurilingüe”,⁵⁴ es decir, que tengan manejo de una “competencia para hacer uso de múltiples recursos lingüísticos, así como para manejar las capacidades del repertorio plurilingüe” (Coste *et al.* 2009a: 6. La traducción es nuestra).

Coste *et al.* (2009a) señalan que la educación plurilingüe e intercultural se caracteriza especialmente por sus propósitos que son, básicamente, perseguir los derechos fundamentales de cada alumno que se pueden sintetizar en los siguientes valores: “cohesión social y solidaridad, democracia participativa, comprensión recíproca, y el respeto por y la valorización de la diversidad lingüística y cultural.” (Coste *et al.* 2009a: 7. La traducción es nuestra). Estos valores son los que construyen la identidad personal de los alumnos educados siguiendo un proyecto escolar global, plurilingüe e intercultural.

Estos investigadores destacan que la enseñanza de lenguas y de otras materias “debe ser considerada como un desarrollo completo del individuo basado en los valores que las lenguas pueden comunicar (beneficio educativo y de desarrollo)” (Coste *et al.* 2009a: 7. La traducción es nuestra) y, de esta manera, debe permitir alcanzar oportunidades y medios de expresión personal y emocional (beneficio afectivo); a su vez, la enseñanza debe promover la reflexión sobre el lenguaje, en todas sus dimensiones (sistema, comunicación, discurso, aprendizaje, etc.). Esta reflexión es posible solo si se considera la pluralidad y la diversidad de las lenguas que operan en la escuela y si son aprendidas en dicho entorno. Al implementar este tipo de enseñanza,

⁵⁴ Coste et al. (2009a) —en línea con la distinción entre los conceptos de competencia plurilingüe y competencia intercultural de Byram—, distinguen estas competencias en los siguientes términos:

Competencia plurilingüe: es la capacidad de adquirir sucesivamente y de utilizar diferentes competencias en diferentes lenguas, con diferentes niveles de conocimiento de ellas, y con diferentes fines y funciones. El propósito central de una educación plurilingüe es desarrollar esta competencia.

Competencia intercultural: es una combinación de conocimiento, habilidades, actitudes y comportamientos que permiten al hablante, en varios grados, reconocer, comprender, interpretar y aceptar otras formas de vida y de pensamiento más allá de su propia cultura de origen. Esta competencia es la base de la comprensión mutua entre personas, y no está limitada a la habilidad en el manejo del lenguaje (Coste et al. 2009a: 8. La traducción es nuestra).

se obtiene un beneficio metalingüístico, metacomunicativo, metadiscursivo y metacognitivo.

Otro objetivo de este tipo de enseñanza es promover la experiencia de conocer y transitar la literatura y demás productos culturales de las lenguas que se enseñan en la escuela, o incluso, los productos culturales que están presentes sin que sean enseñados. A través de una educación de estas características, se obtiene un beneficio cultural e intercultural.

Al considerar estos tipos de beneficios, Coste et al. (2009a) enfatizan que la enseñanza de lenguas no debe centrarse solo en el objetivo de la obtención de un beneficio económico —propósitos funcionales e instrumentales—, según el cual aprender lenguas tiene una importancia crucial para conseguir empleo o para alcanzar una mayor competitividad económica. Para estos autores, el aprendizaje de lenguas tampoco debe tener como único objetivo la obtención de un beneficio cognitivo, es decir, la adquisición de un conocimiento que solo puede obtenerse a través de disciplinas que se enseñan en otras lenguas. Por el contrario, la enseñanza de lenguas debe tener como objetivos esenciales el conocimiento de nuevas culturas y el desarrollo de la comprensión y la tolerancia hacia otras culturas distintas de la propia.

Por su parte, Josep-Maria Cots (1994) también reflexiona sobre el estrecho vínculo entre lengua y cultura y sostiene que hacer énfasis en la enseñanza de los aspectos culturales ayudaría, a los alumnos que aprenden una lengua extranjera, a eliminar los estereotipos “nacionales” basados en simplificaciones excesivas. El autor propone la presentación de una lengua desde una perspectiva sociopragmática y reflexiona sobre la importancia de analizar fragmentos de discurso con el fin de que los alumnos detecten los usos lingüísticos. Propone, asimismo, la posibilidad de introducir razonamientos de tipo sociolingüístico y pragmático en todos los niveles de aprendizaje de una lengua. Por otra parte, reflexiona sobre el concepto de “interferencia” en la enseñanza de lenguas extranjeras —no como aquellos aspectos diferenciales que resultan del análisis contrastivo entre las estructuras lingüísticas de la lengua materna del alumno y las de la lengua extranjera que está aprendiendo, centrados en la fonología, la ortografía y la puntuación, la gramática y el vocabulario— sino que el autor prefiere servirse de otra metodología para analizar la interferencia, a la que considera un concepto socio-pragmático: Cots propone tomar el uso lingüístico, es decir, el hablar, como una “acción”, una actuación mediante la cual “podemos satisfacer nuestras

necesidades como individuos y como miembros de un grupo social” (Cots 1994: 47). Para explicar cómo el lenguaje es utilizado de forma cotidiana, actualmente se recurre al estudio pragmático de los usos lingüísticos, al que se le suman los aportes de otras disciplinas tales como el análisis del discurso, el análisis conversacional, la sociolingüística y la antropología.

De acuerdo con Cots, un profesor de lengua extranjera, al introducir fenómenos de tipo sociopragmáticos, discursivos y socioculturales, se encuentra con ciertas dificultades para sistematizar la lengua, porque estos fenómenos reflejan una concepción particular del uso lingüístico, y no general, como presentan los fenómenos estrictamente gramaticales.

Cots (1994) señala la diferencia entre las *reglas gramaticales* —que son normas constitutivas de la lengua y, por lo tanto, su incorrecta aplicación supone una estructura agramatical que no forma parte de la lengua específica— y los *principios pragmáticos* —que son reglas regulativas que rigen una actividad y que tienen una existencia independiente de esas reglas—. El lingüista hace hincapié en que la violación de un principio pragmático no impide la conversación, pero hace que sea inapropiada para el contexto en el que se desarrolla y por eso enfatiza la necesidad y la rentabilidad de enseñar los usos lingüísticos en las clases de lenguas segundas y extranjeras, para obtener éxito en la comunicación.

El autor considera que los fenómenos sociopragmáticos, discursivos y culturales de la comunicación pueden enseñarse desde los niveles más elementales de competencia lingüística. Por este motivo, a partir de fragmentos conversacionales, Cots presenta y ejemplifica tres aspectos que deben ser tenidos en cuenta al explicar los usos lingüísticos reales de una lengua extranjera. En primer lugar, menciona los diferentes usos de las convenciones lingüísticas que sirven al hablante para conseguir dos tipos de objetivos: en primer lugar, concretar sus intenciones lo más eficientemente posible y, en segunda instancia, mostrar una imagen de sí mismo que sea socialmente aceptada por los demás. En segunda instancia, Cots afirma que otro aspecto para tener en cuenta al explicar los usos lingüísticos son las distintas formas de estructurar la información:

[este aspecto] está relacionado con la organización del discurso y las reglas de interacción que un hablante debe seguir para poder participar de manera apropiada según el estadio en que se encuentre en una interacción verbal (1994: 50).

El tercer aspecto que Cots propone considerar para la explicación del uso lingüístico está conformado por las distintas premisas culturales que requieren determinada actuación para que sea apropiada para cada tipo de situación. Las premisas culturales determinan los “derechos y los deberes de las personas y de las instituciones a la hora de explicar el uso lingüístico” (Cots 1994: 51); por ejemplo, establecen cuándo y qué expresiones de cortesía deben emplearse en una situación determinada.

Cots afirma que hay dos cuestiones que deben tenerse en cuenta al momento de enseñar cómo se utiliza el lenguaje en una situación real. La primera es de tipo lingüístico: las explicaciones no pueden basarse en el concepto de “regla” de los programas estructuralistas y generativistas del lenguaje:

El uso lingüístico debe ser descrito en términos de principios que el hablante decide observar, o no, dependiendo de sus intenciones y del contexto de uso. [...] tanto si se observan los principios como si no, la comunicación no se interrumpe, sino que se hace más o menos apropiada o más o menos efectiva para contribuir a que los hablantes culminen sus objetivos comunicativos (Cots 1994: 51).

Todo hablante nativo y no nativo puede transgredir las normas de uso definidas, pero debe ser consciente de que lo está haciendo y qué efectos causarán estas alteraciones en su interlocutor.

El segundo aspecto que Cots considera a la hora de enseñar el uso lingüístico es de tipo didáctico: es necesario formalizar (sistematizar, definir y ejemplificar) los principios sociopragmáticos para que puedan ser enseñados a y aprendidos por alumnos de todos los niveles y no solo a aquellos con un dominio avanzado de la gramática y del léxico de una lengua.

Por otra parte, Antonio Garrido y Salvador Montesa (1993) también reflexionan sobre los vínculos entre la lengua y la cultura y consideran que el aprendizaje de una lengua no se limita a la adquisición de un léxico y de estructuras gramaticales, sino que es “un aprendizaje completo y sometido a variables de necesidad, situación y evolución temporal, entre otros factores.” (Garrido y Montesa 1993: 93). Para estos autores la lengua es un hecho cultural fundamental y entienden la “cultura como lo no dado de manera inmediata, [...] lo que el hombre hace y ha hecho, es decir, como civilización” (*Ibid.*).

Del mismo modo, Isabel Iglesias Casal (1998) examina la diversidad cultural en el aula de ELE y el papel de la interculturalidad dentro de este marco de acción. La

autora considera que el aprendizaje de una lengua no se reduce a un “*adiestramiento lingüístico*”, sino que afirma que es importante que el docente incorpore en el proceso de enseñanza un “*adiestramiento cultural*”.

Iglesias Casal consigna que al sumar los conocimientos socioculturales, el viejo concepto de Hymes de *competencia comunicativa* queda integrado y compuesto por cinco áreas de competencia que sintetizamos de la siguiente manera: 1) la competencia gramatical que implica el grado de dominio del código lingüístico; 2) la competencia discursiva que apela a la capacidad para construir e interpretar textos cohesivos y coherentes; 3) la competencia estratégica que es la capacidad de aplicar estrategias de compensación en casos de comunicación limitada; 4) la competencia sociolingüística que se resume como la habilidad para manejar distintos registros apropiados a cada situación; y 5) la competencia sociocultural de los hablantes, que queda reflejada en el conocimiento del contexto sociocultural en el que se usa una lengua y en el manejo de estrategias sociales adecuadas para cada situación.

La autora, cita a Fernando Poyatos (1994) en su definición de cultura como “una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo” (Iglesias Casal 1998: 465) y hace hincapié en la importancia de comprender el contexto cultural de comunicación, ya que puede ser imprescindible para decodificar un mensaje. La investigadora sostiene que cuando un estudiante extranjero se acerca a una cultura nueva se siente bombardeado de datos y, por lo tanto, es labor de los docentes ayudar a los estudiantes a explorar los patrones culturales comparándolos con los de su propia cultura y, ante todo, contextualizarlos en el marco cultural general del que forman parte para comprenderlos de forma cabal. A su vez, señala la importancia de recordar a los alumnos que cada sociedad está dividida y que la cultura no es homogénea: “la cultura se comparte diferencialmente” (Iglesias Casal 1998: 467), es decir, no todos viven de la misma forma en una sociedad. La autora sostiene que:

el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural” (*Id.* 469).

Iglesias Casal considera que los docentes deben tratar de hacer que sus alumnos superen los estereotipos culturales y define tres tipos de actitudes frente a lo cultural: el etnocentrismo, el relativismo cultural y el interculturalismo. De acuerdo a sus conceptualizaciones, el *etnocentrismo* queda caracterizado por el acercamiento a otras

culturas analizándolas desde la propia cultura; en cambio, el *relativismo cultural* propone el análisis de otras culturas desde sus propios valores y se asume la igualdad de todas las culturas; pero, si bien constituye una postura respetuosa, carece de una búsqueda de interacción intercultural. Finalmente, la tercera actitud frente a las diferencias culturales queda representada por el *interculturalismo* que parte del respeto hacia otras culturas y supera las carencias del relativismo cultural: busca la interacción intercultural y tiene una visión crítica sobre las culturas. En línea con lo planteado, la autora considera que un riesgo significativo de los contactos multiculturales es caer en el estereotipo, considerado como “una imagen mental simplificada sobre los miembros de un grupo, compartida socialmente” (Iglesias Casal 1998: 469).

Por otra parte, la investigadora enfatiza la importancia de la comunicación no verbal en la construcción de las relaciones humanas. Cuestiones tales como la proxemia, la postura, la actitud y todos los mensajes que el cuerpo envía tienen sus reglas y sus sentidos de acuerdo con la cultura a la que pertenezca cada persona. Por eso, desconocer este tipo de comportamientos no verbales también puede dar lugar a malentendidos.

A su vez, otras cuestiones que un alumno extranjero debe aprender a manejar son ciertos actos de habla que constituyen actos de cultura, tales como los “ritos cotidianos para rechazar o aceptar un ofrecimiento, qué decir y cómo reaccionar cuando se hace o se recibe un regalo, cómo despedirse, cómo hacer cumplidos y cómo agradecerlos, cómo presentar a una persona, etc.” (Iglesias Casal 1998: 471). Es tarea del docente analizar con sus alumnos qué se dice en qué momento, cómo se dice y por qué se dice eso.

A su vez, Anabel Lifszyc y Silvina Schammah Gesser se posicionan desde un enfoque cultural a partir del cual evalúan la enseñanza del español. Por este motivo, consideran que el docente de ELE es un agente cultural y que la lengua y la cultura son indisociables ya que lengua es un “factor preponderante en la creación de identidad de una comunidad [y] la forjadora de la visión de mundo de sus portadores” (1998: 310). Las autoras escriben a partir de su experiencia en la enseñanza del español en Israel y, por lo tanto, trabajan con alumnos que no están inmersos en el universo cultural del idioma que aprenden; razón por la cual tanto los medios de comunicación como los docentes operan como mediadores de los saberes que los alumnos procesan y asimilan;

por este motivo, estas autoras consideran a los profesores de ELE como agentes culturales de gran importancia en estos contextos educativos.

Estas investigadoras resumen que dentro del material bibliográfico con el que se enseña en los primeros niveles de aprendizaje del español, el énfasis está puesto en las funciones comunicativas y en los aspectos gramaticales, mientras quedan de lado los aspectos culturales. Por esta razón, las autoras intentan hacer un aporte marcando la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza de un idioma aún en los cursos de español para principiantes. Consideran que lo cultural debe funcionar como marco directriz y por ello proponen la creación de unidades temáticas o módulos que deben reflejar aspectos culturales representativos del mundo cultural hispanoamericano, así como presentar un material auténtico, cuya gradación y complejidad se deben adecuar a los distintos niveles de lengua de los alumnos; a su vez, proponen enfatizar los temas gramaticales y las funciones comunicativas pero engarzadas dentro de la temática de los módulos y deben guardar coherencia e ilación entre sí; por otra parte, insisten en la importancia de evitar el uso de imágenes estereotipadas al diseñar las unidades de trabajo. Las autoras afirman que:

La incorporación de contenidos culturales, en módulos directrices, no solo proporcionará al alumno información contextualizada, sino que también lo ayudará a construir su propio mapa cognitivo, un rompecabezas cultural propio al cual incorporará nuevos elementos” (Lifszyc y Schammah Gesser 1998: 303).

En cuanto al rol del docente, apuntan que debe actuar como “organizador y supervisor de tareas”, mientras que el alumno debe “tratar de desmenuzar el material presentado creando su propio esquema gramatical y comunicativo” (*Ibid.*).

Los objetivos de la creación de módulos temáticos apuntan a que los alumnos desarrollen una visión crítica del mundo cultural que aprenden, así como que perciban su complejidad; se espera “lograr que el alumno sienta que el español ofrece un mundo por descubrir, despertando en él el deseo de conocer e investigar en forma autónoma” (*Ibid.*).

La introducción de los aspectos culturales en la enseñanza del español lengua extranjera es una temática sobre la que también ha discurrido Enrique Martínez-Vidal (1994) quien reflexiona sobre la enseñanza de español en Estados Unidos y comenta que, recién a partir de la Segunda Guerra Mundial, el componente cultural comenzó a formar parte de los libros de gramática. Por otra parte, destaca que, en general, los

estudiantes de español en este país demuestran poco interés por los contenidos culturales.

En los libros de texto se ha apuntado a la enseñanza de los aspectos culturales “de manera que se puedan comprender y observar sin la ayuda de un conocimiento profundo de la cultura de ese país”, lo cual representaría un aprendizaje de una “cultura de superficie” (“*surface culture*”) que no hay que confundir con la concepción de “la cultura en sus aspectos más superficiales” (Martínez-Vidal 1994: 515). El autor considera que “el uso de la cultura va más allá de un libro de texto y tiene que constituir un objetivo claro y bien programado por parte del profesor” (*Ibid.*). Martínez-Vidal consigna que, en 1975, se comenzaron a desarrollar en Estados Unidos diseños curriculares que establecían unidades temáticas y se buscaba que:

cada una de estas unidades sirviera para poder colocar al estudiante en una situación de aspecto cultural que lo obligara a usar la lengua extranjera que estuviera estudiando dentro de este contexto linguo-cultural” (Martínez-Vidal 1994: 516).

El autor consigna que, en 1988, R. C. Lafayette sugirió una lista de cuestiones que los alumnos de LE deberían manejar luego de transitar el proceso integrativo de enseñanza de la cultura y del idioma de un país. Entre ellos se esperaba que los alumnos supieran reconocer monumentos geográficos, acontecimientos históricos, principales instituciones, monumentos artísticos, actividades cotidianas y acontecimientos culturales; a su vez, se esperaba que el estudiante supiera comportarse en situaciones cotidianas, que supiera utilizar gestos comunes de esa cultura, que evaluara distintas gentes y sociedades, que reconociera la cultura de grupos étnicos residentes en EEUU, que identificara la cultura de grupos étnicos no europeos que hablaran la lengua estudiada, que evaluara la validez de las explicaciones que se dieran de la cultura y que desarrollara una metodología que le permitiera buscar y analizar información sobre la cultura. En este sentido, un libro de texto que integre la dimensión cultural representa un material didáctico de gran utilidad porque permite “desarrollar las habilidades lingüísticas del estudiante dentro de su marco cultural” (Martínez-Vidal 1994: 516). Por otra parte, este autor también hace hincapié en la necesidad de evitar las simplificaciones culturales excesivas que pueden conducir a la creación de estereotipos culturales.

Asimismo, Martínez-Vidal resalta la importancia de incorporar los intereses de los alumnos en el aprendizaje de la cultura estudiada. Además, en cuanto a los

instructores, destaca que deben estar muy bien preparados en el terreno cultural, es decir, en los aspectos históricos, sociológicos, artísticos, etc., y no solo en los aspectos lingüísticos del idioma que enseñan. Por otra parte, considera que deben enriquecer sus clases con otros materiales que complementen los textos escritos, tales como materiales auditivos y visuales con el fin de potenciar y de promover el desarrollo de todas las competencias del alumno. Finalmente, el autor concluye reflexionando sobre la ausencia de un sistema evaluador para valorar las cuestiones lingüístico-culturales de los libros de texto en español como sí lo hay para los libros alemanes y franceses, con lo cual vemos que se abre una línea de desarrollo futuro hacia la investigación y la creación de un sistema que permita evaluar dichos contenidos culturales incorporados a los libros de texto.

Otros autores que también se ocupan de la inclusión del componente cultural en el marco de la enseñanza de la clase de lenguas son Lourdes Miquel y Neus Sans (1991) quienes afirman que a pesar de que existe un consenso generalizado que asevera que lengua y cultura están ligados indisolublemente, en la práctica didáctica se hallan escindidos. Pareciera que el alumno de L2 debe recorrer primero el camino de la lengua para poder alcanzar al final del recorrido el objetivo real que sería la “cultura legitimada”. Esta es una concepción reductora de lo que es realmente la lengua y también representa una concepción restringida de todo lo que efectivamente abarca la cultura. Estos autores reivindican la competencia comunicativa, definida como “la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación” (Miquel y Sans 1991: 2) que, por lo tanto, comprende un nuevo enfoque de “lo cultural”. Los investigadores afirman que el docente debe evitar que sus alumnos empleen sus conocimientos del mundo para interpretar la cultura meta que están aprendiendo, porque de esta forma se refuerza su etnocentrismo. Por otra parte, sostienen que se debe evitar que los alumnos acudan a la generalización ya que las pautas culturales no son universales. Por otro lado, el alumno no debe mimetizarse con la cultura que aprende, “[...] el estudiante es un individuo único que debe seguir siéndolo con la nueva lengua que aprende” (1991: 2).

Miquel y Sans indican que es necesario abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa, ya que si los alumnos logran manejar lo cultural tendrán no solo conocimientos sobre la lengua, sino que estos

conocimientos también le servirán para actuar en la sociedad y solo así tendremos estudiantes competentes.

Estos autores consideran que hay tres tipos de culturas: la “cultura a secas” que abarca “todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura” (1991: 4) y que se halla entre la “Cultura con mayúsculas” y la “kultura con k” (“dialectos culturales”). Todas estas culturas interactúan y se solapan apareciendo rasgos de las últimas dos en la primera. Es tarea del profesor distinguir entre los tres usos de “cultura” que aparecen en los materiales con los que trabaja en clase. Es de notar que las prácticas sociales y los valores culturales se enseñan cuando se enseña una lengua aun sin quererlo explícitamente, ya que las cuestiones culturales son indisolubles de cada idioma. Los autores ejemplifican su postura teórica a través de una propuesta de trabajo en clase, diseñada a partir diálogos sacados de la vida real, a la que consideran una tarea muy rica porque proporciona un amplio espectro de detalles culturales que explicitan hábitos, costumbres, formas de comunicarse con diferentes personas, temas importantes para esa sociedad, tipos de comidas, formas de saludos, gestos, tonos de voz, etc. Para Miquel y Sans, es importante que el profesor alerte a sus alumnos sobre los comportamientos culturales inherentes a la lengua y la cultura que enseña, ya que de otra manera los estudiantes tenderán a juzgar como inapropiadas ciertas conductas que serán vistas con los “anteojos” de su propia cultura de origen.

Finalmente, los autores reafirman la necesidad de que el componente cultural esté incluido en la clase de LE, en todas las propuestas didácticas con las que se trabaje en el aula. Por otra parte, enfatizan que los aspectos culturales que se enseñan deben huir de los tópicos y estereotipos. Para ello, es necesario proporcionar un conjunto rico y variado de aspectos que conforman la cultura que se imparte. Es importante que el docente fomente el trabajo sobre las similitudes y diferencias entre la cultura propia del alumno y la cultura meta. De esta manera, el estudiante estará capacitado para poder optar entre comportarse siguiendo los parámetros culturales propios o los de la cultura que está aprendiendo, y esta decisión solo será consciente si se transita un proceso de educación que alerte sobre los contenidos y aspectos de la otra cultura y que guíe su interpretación dentro del sistema en el que funcionan.

III.5. La relación entre la didáctica de la literatura y la teoría literaria

Describimos a continuación de forma sucinta el proceso de surgimiento de la didáctica de la literatura como disciplina, y sus vínculos con la teoría literaria; analizamos, además, los aportes de la teoría de la recepción para la emergencia de dicha disciplina, así como las condiciones que fueron necesarias para que este nacimiento fuera posible. Por otra parte, destacamos la pertinencia de la perspectiva de enseñanza de la didáctica de la literatura en la enseñanza de lenguas, particularmente en la enseñanza de ELSE.

III.5.1. El surgimiento de la didáctica de la literatura como disciplina y su pertinencia en la enseñanza de ELSE

Al proponer en esta investigación un abordaje de la literatura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, resulta necesario reflexionar sobre el vínculo entre la didáctica de la literatura y la teoría literaria y orientar nuestro enfoque de trabajo hacia la didáctica de la lengua y la literatura, ya que esta disciplina subyace en el proyecto de abordaje de textos literarios y de planificación de actividades que diseñamos en la presente investigación.

María González García y María Teresa Caro Valverde definen a la didáctica de la literatura como:

una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia *aplicada* sino una ciencia *implicada* con la vida de las palabras (2009: 2).

Las autoras consignan que el objetivo principal de la didáctica de la literatura es el desarrollo de la “competencia literaria” a la que entienden como el conjunto de inferencias que el lector construye en el proceso de recepción de los textos literarios, sirviéndose de sus conocimientos literarios previos, que son los que posibilitan y condicionan su comprensión e interpretación tanto del contexto de producción de la obra como de su construcción lingüística:

La Didáctica de la literatura está destinada al desarrollo de la “competencia literaria”, que es el resultado de inferencias construidas a partir de la recepción de obras concretas y de conocimientos metaliterarios que ayudan a comprender su contexto y su composición verbal (González García y Caro Valverde 2009: 5).

En este sentido, las investigadoras subrayan que la didáctica de la literatura para lograr su fin último —el desarrollo de la “competencia literaria”— parte de un enfoque comunicativo para abordar los textos, pero se sirve, a su vez, de los aportes científicos que las distintas propuestas teórico-metodológicas han planteado y gestado a lo largo del tiempo para trabajar los textos literarios. Por esta razón, la didáctica de la literatura se nutre de las contribuciones científicas de las teorías literarias, pero hace hincapié en la proyección comunicativa. De esta manera, la disciplina permite, por un lado, el ingreso de la historia de la literatura, para que brinde información que posibilite la comprensión de los diálogos intertextuales que entablan los textos literarios. Por otro lado, habilita el estudio de las tipologías discursivas puesto que estas brindan herramientas para analizar la organización verbal de los textos, lo cual permite el desarrollo pragmático de la competencia comunicativa de la literatura. A su vez, a través del comentario de los textos, los alumnos realizan una lectura atenta con el fin de indagar las obras en la búsqueda de elementos que revelen su construcción estética e ideológica, a la par que desarrollan, de este modo, la habilidad de leer para razonar. González García y Caro Valverde sintetizan el aporte de distintas disciplinas en el marco de la didáctica de la literatura de la siguiente manera:

- 1) El estudio de la historia de la literatura proporciona información enciclopédica válida para comprender la genealogía intertextual y la deuda cultural de los textos estudiados.
- 2) El estudio de las tipologías discursivas proporciona instrumentos de organización verbal para el desarrollo pragmático de la competencia comunicativa de la literatura.
- 3) La técnica del comentario de textos desarrolla la habilidad de leer para analizar, es decir, la lectura atenta de obras completas para apreciar en los modelos las pautas ideológicas y estéticas que conforman sus mundos de ficción (2009: 5).

González García y Caro Valverde trazan la evolución de las teorías literarias, la cual ha ido construyendo el camino hacia el desarrollo de la didáctica de la literatura. En principio, la tradición filológica, influenciada por el enciclopedismo y los estudios positivistas de los siglos XVIII y XIX, ciñó la enseñanza de la literatura a la “Historia de la Literatura”, centrada en una sucesión de épocas, autores “Genios” y obras

ordenadas en un canon de “Clásicos” que era necesario grabar en la memoria como modelos consagrados que emulaban un lenguaje verbal digno de ser imitado. Las autoras afirman que la tradición academicista nunca permitió el “diálogo cultural entre autores y lectores” (González García y Caro Valverde 2009: 3), imprescindible para el surgimiento de la didáctica de la literatura, en tanto que ciencia social.

Las autoras resumen que el Formalismo ruso y, luego de él, el Círculo Lingüístico de Praga —grupo fundador del Estructuralismo checo— centraron sus estudios de la palabra poética como “artificio” (Shklovski 1916) y, de este modo, estas corrientes sostuvieron que mientras el lenguaje científico ostenta un carácter denotativo y automatizado, el lenguaje literario, por lo contrario, presenta un carácter connotativo y desautomatizado. Tal como consignan González García y Caro Valverde, en el siglo XX, las teorías estructuralistas analizaron la función literaria de la lengua y se postuló la “literariedad” como desvío de la lengua que posibilitaba la desautomatización de las convenciones lingüísticas y el consecuente “extrañamiento” (Shklovski 1916) en el receptor de la obra. Como resultado de estos postulados, la estilística⁵⁵ y el

⁵⁵ La estilística surge a principios del siglo XX como resultado del interés de la Lingüística por los estudios de la Psicología y encontramos en Ferdinand de Saussure un referente de los desarrollos posteriores de las diferentes corrientes de la estilística que se siguieron consolidando con el correr de los años. La estilística saussureana se centra en el análisis de la lengua —entendida como el uso individual del código—, y entiende que la lengua —en tanto que código que pertenece a un sistema regido por convenciones— responde a usos que son generalizables. En este sentido, Saussure se propuso estudiar, a través de su Estilística, aquellos usos convencionales —generalizables— que se manifiestan en la lengua. Según Gómez Redondo (1996), hasta los primeros años del siglo XX, mientras la Lingüística todavía no se reconoce como ciencia, la Estilística todavía no se identifica como disciplina en sí misma y se solapa con las teorías del formalismo ruso. Por este motivo, la Estilística mantiene ciertos puntos de contacto con el Formalismo ruso, a saber: la postura inmanentista frente al objeto poético y la búsqueda de rasgos de artificio —entendidas como violaciones artísticas de la norma lingüística— en la creación estética, que son los que generan la desviación de la lengua estandarizada en los textos literarios. De esta manera, la Estilística tiene como objetivo el estudio del lenguaje con el fin de comprender a un autor, una obra, o una época, ya que considera que la obra de arte refleja la experiencia de los individuos: “[el] mundo interior [del individuo] es el que se pone de manifiesto a través del *estilo*, como expresión lingüística que es del pensamiento” (Gómez Redondo 1996: 59).

Gómez Redondo explica que, a partir de la concepción de la lengua como un sistema de signos, la Estilística saussuriana da pie al desarrollo posterior de la *Estilística descriptiva* —*Estilística de la*

estructuralismo de Saussure, a la hora de estudiar la lengua, corrieron a la literatura hacia un costado por acusarla, de forma simplista, de presentar un uso desviado del lenguaje científico o normativo. Por lo tanto, bajo esta óptica, estudiar literatura solo implicaba identificar sus peculiaridades estilísticas. Fue Roman Jakobson⁵⁶ quien profundizó en los estudios sobre la función poética del lenguaje, sin embargo, los análisis propuestos siguieron mirando hacia el interior de la obra literaria, a la que se mantenía aislada de su contexto exterior creación verbal. De esta forma, los estudios estructuralistas, inmanentistas, centrados en el interior de cada obra, entendida como un todo cerrado y autorreferencial, no le permitían al texto literario dialogar con su contexto de producción y recepción. Por lo tanto, el surgimiento de la didáctica de la literatura tampoco pudo encontrar acogida en el marco del estructuralismo.

expresión o de la lengua—, llevada a cabo por el francés Charles Bally y sus seguidores. Además, otra rama de la Estilística se consolida con la *Estilística genética o generativa* de escuela idealista alemana (K. Vossler y Leo Spitzer) y que también tiene su desarrollo con los críticos españoles (Dámaso Alonso y Amado Alonso). Finalmente, la *Estilística funcional o estructural* —en Estados Unidos— con M. Riffaterre y S. R. Levin, retoman —via Eugen Coseriu— la dicotomía saussureana de lengua y habla, y el concepto de norma que este introduce, a la par que se sirven de la teoría funcional de Jakobson sobre las funciones del lenguaje, y desarrollan su teoría estilística donde posicionan al estilo —en tanto que recurso creativo— como una desviación de la norma.

⁵⁶ Roman Jakobson desarrolla la relación que, según su concepción lingüística, existe entre la lingüística y la poética:

¿Qué hace que un mensaje verbal sea una obra de arte? El objeto principal de la poética es la *differentia specifica* del arte verbal en relación con las demás artes y otros tipos de conducta verbal, la poética está en el derecho de ocupar un lugar preeminente en los estudios literarios (1984: 348).

La orientación (*Einstellung*) hacia el MENSAJE como tal, el mensaje por el mensaje es la función POÉTICA del lenguaje. Esta función no puede estudiarse de modo eficaz fuera de los problemas generales del lenguaje, y, por otra parte, la indagación del lenguaje requiere una consideración global de su función poética. Cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una tremenda simplificación engañosa. La función poética no es la única función del arte verbal, sino sólo su función dominante, determinante, mientras que en todas las demás actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario, accesorio (*Id.* 358).

Para que la didáctica de la literatura pudiera surgir como ciencia fue necesario que se abriera el diálogo democrático entre las obras y los lectores. Esta apertura dejó en evidencia que las obras literarias no son eternas y estáticas, sino cambiantes y mutables, y conllevó, a su vez, un giro en la forma de abordaje de la literatura: implicó “el estudio de los enunciados y de los textos en el marco de la enunciación y los contextos” (González García y Caro Valverde 2009: 3). La didáctica de la literatura se gestó, de esta manera, como una ciencia social interdisciplinar ya que reúne aportes de la sociolingüística, la lingüística del texto, la gramática y la pragmática, la psicolingüística y la teoría literaria. González García y Caro Valverde sintetizan los aportes más significativos de cada una de las disciplinas mencionadas:

- La *Sociolingüística*: proporciona el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos.
- La *Lingüística del Texto*, la *Gramática* y la *Pragmática*: proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.
- La *Psicolingüística*: proporciona el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos para que el proceso cíclico de enseñanza contemple el uso de la lengua y la literatura como factor constructivo del pensamiento y de la socialización de los individuos.
- La *Teoría literaria* y la *Neorretórica*: proporcionan la trascendencia textual y el poder artífice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores (2009: 4).

Como hemos mencionado anteriormente, González García y Caro Valverde (2009) afirman que la didáctica de la literatura nace desde un enfoque comunicativo de la lengua, ya que esta disciplina analiza los aspectos literarios de las obras y su vínculo con la percepción histórica que conllevan los receptores. Por este motivo, los contextos sociales en los que se gestan las obras literarias, así como los contextos sociales de recepción de estas son determinantes y trazan las claves de la interpretación del lenguaje utilizado en los textos. De acuerdo con lo planteado, son significativos los aportes de la Pragmática literaria como disciplina que intenta dilucidar el carácter social del lenguaje, puesto que concibe el texto literario como constructo compuesto por elementos y rasgos lingüísticos que no le son inherentes, sino que, por el contrario, revelan su sentido en un contexto de comunicación que excede al texto en sí. Lo literario queda definido de

esta manera, ya no como un conjunto de características lingüísticas especialmente poéticas, sino como un uso concreto de la lengua, en un momento determinado y en un contexto social definido, cuyas normas sociales son las que explican los rasgos lingüísticos y convenciones literarias puestos en juego en la construcción del texto que son los que, en definitiva, lo caracterizan como literario. El texto es concebido de esta forma no solo como un producto, sino también como resultante de un proceso de recepción. Las autoras se refieren a los estudios de la pragmática literaria y de la lingüística del texto de finales del siglo XX en los siguientes términos:

son los que avanzan hacia una consideración semiótica de la literatura que tiene en cuenta la idea de “competencia literaria” como un *uso social de interpretación y producción textual* de acuerdo con ciertas tipologías discursivas donde incide tanto el lenguaje verbal como el no verbal. En esta línea, la estética de la recepción estudia la relación entre la literatura y la

interpretación a través de la historia (el “horizonte de expectativas” de Jauss)⁵⁷ y se convierte en fenómeno de producción de significado (el “acto de leer” de Iser) (2009: 4).⁵⁸

⁵⁷ A través del concepto “horizonte de expectativas” —que Hans-Georg Gadamer (1975 y 1986) acuña y explica, y que Hans Robert Jauss (1967) retoma para su teorización—, se intenta dar cuenta de parte del complejo proceso que se desarrolla en el receptor en el momento de enfrentarse al texto literario. El lector no puede deshacerse de su bagaje de conocimientos y lecturas previas que son los que determinan que, a la hora de enfrentarse a un nuevo texto, el receptor genere expectativas y prejuicios sobre la nueva lectura que va a comenzar. Sin embargo, este horizonte de expectativas no es estático, sino que se va redefiniendo en la medida en la que se desarrolla el proceso de lectura e interpretación del texto. Adolfo Sánchez Vázquez (2005) consigna que Gadamer define —en su obra *Verdad y método I y II* (1975 y 1986)— al “horizonte” como:

"el círculo de visión que abarca y circunscribe todo lo visible desde un punto 1, o sea, desde cierta situación". Ahora bien, hay un horizonte del presente, desde el que se comprende, y hay también un horizonte del pasado que se pretende comprender. Pero, este horizonte del pasado no es inmóvil se desplaza o cambia con el tiempo hasta llegar al horizonte del presente. Este, a su vez, no se da prescindiendo del horizonte del pasado. No es, como tampoco lo es el del pasado, un horizonte en sí. Al enfrentarse el receptor a una obra del pasado, tiene que situarla en su ámbito, en su horizonte histórico, es decir, tiene que desplazarse a él, pero sin abandonar el horizonte propio, el del presente. De ahí que se dé lo que Gadamer llama la "fusión de horizontes". Para él, la comprensión es un proceso de fusión de horizontes (2005: 26).

En 1967, Hans Robert Jauss presenta el discurso *La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria* que representa un texto fundacional de la Teoría de la Recepción, teoría que en sí misma “plantea un cambio de paradigma en la teoría e historia de la literatura” (Sánchez Vázquez 2005: 35). “El nuevo paradigma, que Jauss postula como Estética de la Recepción, pone el acento precisamente en [...] el papel activo del lector o receptor en el proceso de lectura o de recepción” (*Id.* 37). Jauss atribuye una función social a la literatura, función que se anida en la recepción de la obra. Cuando el horizonte literario se integra en el horizonte del mundo de la vida del receptor, surge la función social de la literatura dado que esa integración o fusión de horizontes genera un efecto en el comportamiento social de los lectores.

⁵⁸ Wolfgang Iser, además de H.R. Jauss, es la otra figura más representativa de la Escuela de Constanza o de la Estética de la recepción. Sus obras más destacadas son *La estructura apelativa de los textos* (1968) y *El acto de leer* (1976). Iser analiza la naturaleza o estructura del texto literario y “parte del principio básico de que el sentido del texto no está en él como una cualidad suya, objetiva que habría que descubrir,

En línea con lo planteado, Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba (2009) también han hecho referencia a algunos aspectos sobre el campo disciplinar de la didáctica de la literatura y se han centrado en el ámbito de formación de docentes. Estas autoras presentan un problema dicotómico que surge del tipo de análisis elegido a la hora de abordar los textos literarios y presentan dos posturas opuestas dentro de la teoría literaria que aportan diferentes miradas sobre el texto y a las cuales ya hemos hecho mención, a saber: por un lado, las posturas inmanentistas, que aíslan al texto de su entorno de creación y se centran en un estudio estructural y formal de la obra literaria y, por el otro, las posturas que consideran los contextos de producción y recepción de las mismas:

algunos profesores del núcleo de la literatura, al privilegiar el análisis estructural del relato en sus clases, promueven en los maestros en formación una mirada objetivista de la obra literaria. Esta situación evidencia un enfoque de la enseñanza de la literatura centrado en las estructuras formales de la obra, desconociendo los procesos de interacción entre el lector, la obra y su contexto, y los aportes de la recepción estética en la formación de lectores críticos, creativos y autónomos (2009: 5).

Moreno Torres y Carvajal Córdoba acuerdan en que, si el estudio de las obras se ciñe a lo meramente estructural, sin considerar las posibilidades que brindan otros enfoques, se priva a los alumnos lectores de la posibilidad de acercarlos a diversas interpretaciones del texto literario que potenciarían su competencia literaria e investigativa:

Son indicios de esta situación, los métodos de estudio que emplean algunos profesores del núcleo de literatura del programa, entre los que se destacan: la construcción de significados apoyándose de manera exclusiva en los postulados del estructuralismo; la eliminación del contexto para cargar de sentido la interpretación de la obra; la selección de las obras literarias de acuerdo con el canon universal, dejándose de lado los contextos de interacción a los que debe enfrentarse un maestro de literatura en su práctica inicial y continua, olvidando la perspectiva del lector, o incluso del autor; entre otras prácticas propias del estudio de la obra literaria. [...] hay que lograr una unidad orgánica entre la investigación, la práctica y la teoría y superar metodológicamente, los acercamientos de la literatura basados de manera exclusiva

sino que solo aparece cuando es leído. Es decir, sólo surge en el proceso de recepción, en una interacción o cooperación entre el texto y el lector” (Sánchez Vázquez 2005: 54).

en teorías formalistas y estructuralistas, pues estos no consideran la intervención del sujeto en el proceso de recepción de la obra literaria (2009: 2-3).

De esta manera, Moreno Torres y Carvajal Córdoba plantean la importancia de la teoría literaria para el abordaje de la literatura, pero problematizan la manera en la que vienen siendo tomados los textos literarios a través de esta disciplina y proponen cuatro desafíos para la didáctica de la literatura en el siglo XXI, los cuales señalan la importancia de abrir el espectro de teorías para abordar los textos literarios, haciendo a un lado los enfoques estructuralistas tradicionales. Las autoras señalan que:

El enfoque de la *teoría de la recepción estética* les ha permitido a los estudiosos de la “Didáctica de la literatura” proponer un “giro radical en el paradigma de la interpretación del texto” (Prado 2004: 60). Pues la obra literaria funge como un dispositivo que solamente puede ser actualizado con la intervención del lector. Esta teoría le exige a la Didáctica de la literatura cuatro desafíos: “sustituir el concepto de lengua literaria por el de uso y consumo literario; estudiar sus aportes al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes; reconocer el carácter abierto de la obra literaria, en suma, su “polivalencia interpretativa”; y “redefinir” la historia de la literatura (Pozuelo 1998, citado por Prado 2004:61) (citado por Moreno Torres y Carvajal Córdoba 2014: 1).

Estos autores, siguiendo a su vez a Antonio Mendoza Fillola (2003) y a su equipo de investigación consignan que el “‘enfoque pragmático comunicativo del discurso’, en cuyo interior se encuentran la ‘teoría de la recepción, teorías semióticas y teorías pragmáticas’, es el más adecuado para la intervención didáctica” (Mendoza Fillola at al. 2003, citado por Moreno Torres y Carvajal Córdoba 2014: 2). El desarrollo de dicho enfoque es todavía muy incipiente en esta didáctica, debido a que el estructuralismo en la enseñanza de la literatura y en las teorías literarias tiene todavía una influencia preponderante. Coincidimos con esta línea de investigación en que el análisis inmanente de la obra debe superarse con el fin de formar al lector como un sujeto crítico. El método formalista y estructuralista no alcanza para dar cuenta de la relación del lector con la obra, porque no permite analizar el proceso de interacción y comunicación que se establece entre ambos y, en consecuencia, es un método que no brinda herramientas que permitan el acceso a los diversos niveles y factores (cognitivos, cognoscitivos, afectivos, socioculturales, entre otros) que determinan dicha relación.

En línea con la perspectiva teórica planteada —a favor de un empleo global e integral de la literatura en el aula—, Antonio Mendoza Fillola y Anna Díaz-Plaja

Taboada (2006) consignan la lengua y la literatura como parte de un mismo sistema y al discurso literario como una continuidad del uso comunicativo:

Entre el discurso cotidiano y el discurso poético existe un *continuum*, es decir, entre ambas formas de discurso no hay ruptura porque las dos se apoyan en los principios generales de uso y en la normativa que estructura los significados. [...] La existencia del mencionado *continuum* de usos lingüísticos permite que las actividades a realizar con los textos literarios proporcionen datos e inferencias sobre el sistema de lengua y sobre su uso. [...] al cabo, la recepción lectora es un modo de interactuar lingüísticamente (2006: 27).

Como vemos, cuando se aborda el tema de la literatura en el aula surgen los cuestionamientos sobre “cómo enseñar” y “qué enseñar”. María Victoria Alzate Piedrahita (2000) contrapone dos perspectivas en la didáctica de la literatura que representan una tensión clásica en este ámbito de enseñanza: la perspectiva que toma a la literatura como medio para la adquisición de la lengua y la que la toma como fin en sí mismo que privilegia el placer por la literatura:

La primera denominada de orden comunicativo subordina la enseñanza de la literatura al conocimiento y dominio de la escritura y lectura de la lengua materna, caracterizada por un fuerte acento didáctico. La segunda perspectiva, apuesta a lo literario como posibilidad de juicio y goce estético en el ámbito escolar, sin olvidar las profundas transformaciones de lo que se puede entender hoy por leer literatura (Alzate Piedrahita 2000:1).

La autora se posiciona en contra de una didáctica de la literatura que se defina a partir del factor comunicativo, elegida por las disciplinas que se ocupan de la lengua, ya que este tipo de enfoque propone una enseñanza de la literatura *subordinada* a la enseñanza de la lectura y a la escritura de la lengua materna. Considera que esta perspectiva presenta un fuerte acento didáctico, puesto que ofrece un repertorio de elementos, más o menos elaborado de herramientas que le permiten al profesor intervenir en el ámbito escolar. Es posible afirmar que esta orientación didáctica, en ocasiones, se convierte en un método instrumental para abordar algunas variables del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura. Además, parece evidente que, en esta línea de la didáctica, las preguntas acerca del carácter de lo literario, del papel del estudiante y del profesor parecen resueltas. Por lo tanto, una didáctica de la literatura que se centre el factor comunicativo representaría para esta autora una didáctica del “cómo enseñar”:

El interés por construir una didáctica de la literatura supeditada o subordinada a la didáctica de la lengua está vinculado al distanciamiento de la idea dominante según la cual la enseñanza de la lengua [...] giraba alrededor de la gramática concebida como la descripción del funcionamiento de la lengua. Por consiguiente, ahora la intención primordial en la enseñanza de la(s) lengua(s) será la de lograr individuos que sean competentes comunicativamente (Lomas et al. 1993; Llobera 1995). Esta competencia comunicativa planteada, entre otros, por Hymes, supone una extensión del concepto chomskiano de competencia lingüística (Alzate Piedrahita 2000: 3-4).

Alzate Piedrahita describe otro camino por el que puede optar la didáctica de la literatura; lo describe como aquel que le otorga a la literatura un lugar principal y protagónico. Lo presenta como un enfoque que no se cuestiona tanto por los métodos, por las estrategias como finalidad de la didáctica, sino que se centra en profundizar en el sentido de lo literario en el marco de la enseñanza escolar, problematiza el papel del profesor y su rol en el aula y prioriza los desafíos que presenta la literatura como objeto moderno de goce estético en la contemporaneidad. Este segundo enfoque representa una didáctica de la literatura más interesada en las preguntas fundacionales de las disciplinas literarias (teoría, crítica, historia de la literatura) y prioriza una didáctica de la literatura en la que se enseñe y aprenda literatura centrándose en el texto como fin en sí mismo; representaría, según su punto de vista, una didáctica del “qué enseñar” y la autora opta por legitimar esta segunda manera de abordar la literatura.

Por nuestra parte, consideramos que la manera de trabajar con la literatura en el aula de ELSE debe congeniar el trabajo con los textos tomándolos como medio para la comunicación, para aprender la lengua y la cultura meta, así como también se debe tomar la literatura como un fin en sí mismo, es decir, como objeto de apreciación y fruición estética. Contrariamente al planteo dicotómico y excluyente que presenta Alzate Piedrahita (2000), bregamos por la propuesta integral de trabajo con la literatura tomándola como medio y como fin en sí mismo, justamente porque al ser considerada como medio, permite al alumno de ELSE tener un acceso más cabal al texto que está abordando, a sus entrañas lingüísticas y discursivas, al entorno cultural en el que el texto fue gestado, posibilitándose la comparación del entorno de producción con el contexto de recepción y, de esta manera, este proceso de análisis le permite al alumno apreciar el texto como objeto estético de forma completa e integral.

En línea con los planteos teóricos que señalan la imposibilidad, para el análisis literario, de aislar los textos de su contexto de producción, Rocío Sans Pastor (2005)

señala que —en línea con Lennard G. Davis (2002), a quien encuadra dentro de los estudios de interpretación y crítica literaria de la escuela anglosajona contemporánea, y también considerando a autores como Mijaíl Bajtín y Jean Gennete y sus teorías sobre la intertextualidad— el contexto sociocultural en el que se gesta la obra literaria es parte y no pueden ser apartado de la interpretación de los textos. Sanz Pastor, siguiendo los lineamientos teóricos de dichos autores, sostiene que:

Discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, aparecen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad. Si sugerimos el juego asociativo de idear metáforas para definir los conceptos de cultura y de texto veremos cómo a menudo las imágenes coinciden: tejido, laberinto, iceberg, cebolla, caleidoscopio, mosaico, árbol... imágenes que, en definitiva, apuntan en la dirección de la complejidad, la diversidad y los espacios visibles e invisibles de ambos constructos (2005: 128).

En conclusión, consideramos que dado que los textos literarios constituyen un entramado indisociable de lengua y cultura, las propuestas de abordaje de los textos literarios, diseñadas para el aula de ELSE, deben conjugar un trabajo integral con los aspectos lingüísticos, discursivos y formales de los textos seleccionados, así como deben apuntar a despertar el goce estético por la pieza literaria, estimulando interpretación activa de los lectores y apelando al respeto por la diversidad cultural.

III.5.2. Algunos aportes significativos de la teoría de la recepción a la didáctica de la literatura

Cabe repasar sucintamente algunos aportes de las perspectivas teóricas que nutren a la didáctica de la literatura en su búsqueda de herramientas para facilitar el abordaje de los textos.

En línea con lo dicho, se destacan las contribuciones de Hans Robert Jauss (1980) quien explica que la Estética de la recepción o “Escuela de Constanza” ha ido evolucionando desde 1960 hacia una teoría de la comunicación literaria que tiene como objeto de estudio a la historia literaria, la cual, según esta teoría, queda definida como un proceso dialéctico que involucra siempre tres factores: el autor, la obra y el público. La comunicación literaria es la intermediaria que hace factible el movimiento entre producción y recepción y es entendida en dos sentidos: como apropiación y como intercambio. Por lo tanto, producción, recepción y comunicación constituyen la práctica

estética, la experiencia artística, que permite aprender algo a través de la obra de arte. En estos términos, la ficción comunica sobre su contexto de producción y, lejos de ser autónoma, “revela el sentido del mundo a través de los ojos del otro” (Jauss 1980: 40):

Mientras que, para Mukarovsky, la función estética se constituye solo por una negación de las funciones prácticas y comunicativas, para la escuela de Constanza, la función estética conserva el horizonte mismo de la realidad que niega, y restituye, por esta vía, su función comunicativa perdida a la función estética. Así, la clásica dicotomía entre ficción y realidad pierde sus derechos: “en lugar de ser simplemente su contrario, la ficción nos comunica algo sobre la realidad” (Iser 1978). El mundo de la ficción deja de ser un mundo en sí y se convierte en lo que la ficción fue siempre para la experiencia estética y comunicativa del arte, antes de que se la declarase autónoma: un horizonte que nos revela el sentido del mundo a través de los ojos del otro (Jauss 1980: 40).

Jauss sostiene que el objetivo de las nuevas investigaciones es encontrar nuevamente la comunicación literaria, y para lograrlo es necesario “una teoría literaria capaz de tener en cuenta la interacción entre producción y recepción” (1980: 34). El teórico resalta la importancia de tener en consideración esta interacción puesto que es la que permite el “intercambio continuo entre autores, obras y públicos, entre la experiencia artística presente y la pasada” (*Ibid.*).

La interpretación, según la estética de la recepción, exige que el intérprete controle su aproximación subjetiva, reconociendo el horizonte limitado de su posición histórica. Esta reflexión funda una hermenéutica que abre un diálogo entre el presente y el pasado, y que integra la nueva interpretación en la serie histórica de las concretizaciones del sentido (*Id.* 35).

La estética de la recepción, en términos de Jauss, cuestiona las premisas del estructuralismo y lo acusa de presentar un universo lingüístico cosificado, descontextualizado y carente de subjetividad, y además de presentar el lenguaje desprovisto de funciones sociales; en este sentido, para este autor, el estructuralismo plantea:

un universo lingüístico cerrado, sin referente y, por lo tanto, sin relación con el mundo; sistemas de signos sin sujeto, y, en consecuencia, sin nexos con la situación de producción y recepción del sentido; una noción de estructura con valor ontológico, reificada y, por lo tanto, sustraída a toda función social; reducción de las funciones pragmáticas de comunicación al juego combinatorio de la lógica formal. El cuestionamiento de estas premisas se anunció en varias disciplinas al mismo tiempo: la teoría literaria comenzó a devolver sus derechos al lector, al espectador o al “receptor”; la lingüística pasó de la frase al texto y desarrolló una

pragmática de los “actos del lenguaje” y de las situaciones comunicativas; la semiótica se aproximó a una concepción de los códigos e, incluso, de los textos culturales; la antropología social renovó la cuestión del sujeto, de las funciones e instituciones sociales (Jauss 1980: 36).

Tal como consigna Jauss, la estética de la recepción comparte algunas nociones con las teorías posestructuralistas desarrolladas por la crítica literaria francesa posteriores a 1968, que incluyen conceptos tales como “la noción de obra abierta (*“opera aperta”* según Umberto Eco), el rechazo del logocentrismo, la reintroducción del sujeto y la revalorización del texto literario a través de su función de transformación social” (Jauss 1980: 36). Umberto Eco [1962] (1992) desarrolla el concepto de carácter abierto de la obra literaria y, por lo tanto, propicia la polivalencia interpretativa de las mismas, fomentando de esta manera la democratización de los textos, ampliando, impulsando y validando la profusión de interpretaciones posibles para un mismo texto. Sus postulados se condicen con las teorías de la recepción ya que reaccionan contra ciertas metodologías estructuralistas cuando intentan explicar la obra de arte o el texto con objetividad, como texto lingüístico aislado de sus marcos de producción y recepción. Por esto mismo, de acuerdo con Jauss, las teorías literarias alemanas se diferencian de las francesas en que para estas el texto mismo es el que da origen a la producción de sentido, a la reflexión; mientras que, para las teorías alemanas de la recepción, el sentido se construye continuamente como producto del intercambio o de la interacción entre ambas actividades literarias, la de producción y la de recepción de los textos.

III.6. La didáctica de la literatura y la inclusión de los textos literarios en la enseñanza de L2/LE

Presentamos a continuación algunas consideraciones generales sobre la importancia y el valor de incluir literatura en la enseñanza de lenguas y sobre el tipo de abordaje de los textos literarios en el aula que han sido propuestos por diferentes investigadores del área de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Los autores a los que nos remitimos se han explayado sobre temáticas que determinan el diseño de las actividades didácticas y sobre los criterios de selección de los textos literarios a ser trabajados en clase. Se hace foco principalmente en aspectos tales como el rol del

docente, el rol del alumno, los tipos de textos literarios que pueden ser utilizados y las disyuntivas que se presentan ante los mismos, así como también sobre algunos tipos de actividades que pueden plantearse para trabajar con literatura y que operan aquí a modo de muestreo del amplio repertorio de propuestas pedagógicas posibles que pueden emanar de cada texto literario.

María Dolores Albaladejo García (2004) y Rosana Acquaroni (2007) sintetizan la evolución histórica de cómo fue tomada la literatura en la clase de lenguas a lo largo de la historia y para ello trazan un recorrido entre los principales enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas que se generalizaron desde Europa al mundo y que sintetizamos a continuación: a partir del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX (hasta los años 50 en el mundo occidental, pero que se extendió hasta los años 70, en España —tal como consigna Acquaroni—), primó el modelo gramatical que se basaba en la traducción de textos literarios, la memorización de reglas gramaticales y la imitación de muestras “elevadas” de lengua. Este es un enfoque que, por lo tanto, se encuadra dentro de los denominados enfoques metodológicos tradicionales. Dentro de este régimen de enseñanza, se empleaba la literatura como modelo lingüístico a imitar. Posteriormente, motivado por el surgimiento del estructuralismo y por el estallido de la Segunda Guerra Mundial que desató la necesidad de aprender lenguas para entablar comunicaciones, se generó un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas que pervivió hasta los años 70. Surgió así el método de enseñanza estructural que se ciñó a contenidos que respondían a criterios de selección lingüística. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua se centró en las estructuras lingüísticas y en el vocabulario; la literatura, en consecuencia, quedó desplazada. A su vez, la influencia de la teoría conductista del aprendizaje determinó que los enfoques de base estructural funcionaran apoyados en el binomio estímulo-respuesta, lo cual estableció un tipo de enseñanza de lenguas centrado en la repetición mecánica de las estructuras. Además, se organizó la enseñanza graduada, dentro de la cual los textos literarios no se adecuaban a dicha gradación, por lo que quedaron descartados. En cambio, los textos empleados estaban elaborados en función de las estructuras gramaticales requeridas para la enseñanza de la lengua —las cuales se presentaban básicamente siguiendo un criterio de progresión gramatical—, y se daba prioridad a los diálogos —ya que el objetivo era desarrollar principalmente las destrezas orales— con el fin de que presentaran los contenidos lingüísticos que se deseaba impartir. Más tarde, llegando a los años 70, como resultado del cambio de

paradigma propulsado por el Consejo de Europa a través del *Proyecto de Lenguas Vivas* (1971-1987) se gestó una renovación didáctica. De esta manera, se comenzaron a desarrollar los programas nociofuncionales con los cuales se incorporó el uso social de la lengua a la enseñanza; motivo por el cual los aspectos lingüísticos siguieron ubicados en el centro de importancia, mientras que la literatura continuó siendo excluida. Estos programas hacían foco en el poder de las palabras para generar cambios y reacciones en el interlocutor —“*decir* equivale no solo a *expresar* sino a *hacer*” (Acquaroni 2007: 50)—; por lo tanto, la lengua comenzó a ser considerada como un instrumento facilitador de la comunicación y no ya como un fin en sí mismo. Por este motivo, se siguió enfatizando el empleo de los diálogos para la enseñanza de lenguas, pero el foco de estos dejó de estar puesto en los contenidos gramaticales —tal como se los presentaba en los enfoques estructuralistas— y pasó a centrarse en los contenidos funcionales pertinentes para la comunicación. En consecuencia, se presentaban microdiálogos que, si bien exhibían determinadas estructuras lingüísticas, estas estaban seleccionadas en relación con las funciones para las que se las podía emplear e intentaban contextualizar situacionalmente los discursos para acercarlos lo más posible a los intercambios de comunicación reales. En este contexto de enseñanza, la literatura comenzó a ser retomada a modo de pinceladas culturales, pero siguió desplazada del centro de aprendizaje, siendo muchas veces ubicada como cierre de las unidades didácticas —casi como un material de ejercitación optativo— con escasas o nulas consignas de explotación didáctica (Acquaroni 2007). Como consecuencia y derivación de estos cambios, en los años 80, surgió el enfoque comunicativo y el énfasis se desplazó hacia la lengua hablada y la adquisición de la competencia comunicativa. Este enfoque se volvió interdisciplinario: basado en los aportes de la Lingüística aplicada se nutrió de las contribuciones de la Psicolingüística, la Sociolingüística y la Pragmática, entre otros. Consecuentemente, a partir de esta década, se comenzaron a considerar nuevas cuestiones tales como las necesidades de los alumnos, la motivación, el diseño de materiales didácticos hechos a medida, la importancia de la interacción en clase, etc. Si bien Acquaroni (2007: 50-51) consigna que “la verdadera incorporación de la literatura a los materiales de E/LE se inicia, aunque tímidamente, en esta década de los 80, con el enfoque comunicativo”, el rechazo generalizado hacia la literatura continuó ya que se consideraba que contenía un lenguaje lejano de las expresiones de uso cotidiano. Por este motivo, se incluyeron algunos materiales literarios, pero se

mantuvieron ausentes en los niveles iniciales de aprendizaje, cuyo foco no estaba puesto en la lengua escrita sino en las formas dialogadas. Finalmente, el cambio surge en los años 90: con los enfoques didácticos procesuales o de tareas, se produce una revalorización de la literatura, ya que se la considera como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y no solo como objeto de estudio de la teoría literaria. Estos enfoques, como hemos visto, conciben al alumno como un agente activo de su propio proceso de aprendizaje y, en tanto que tal, consignan que debe adquirir la lengua a través de tareas que se aproximen a las que desarrolla en la vida real, y no, simplemente, por medio de la incorporación sistemática de una serie de contenidos. El texto surge, así, como un material auténtico planteado como el punto de partida para generar la comunicación, más que para presentar las formas lingüísticas. Sin embargo, todavía a fines de los años 80 y principios de los 90, primaban otras tipologías textuales que se privilegiaban por considerarse que presentaban una mayor rentabilidad didáctica, a los fines utilitaristas del aprendizaje. Por este motivo, —tal como consigna Acquaroni (2007)— a pesar del énfasis puesto en la autenticidad de los materiales, en este período se publicaron colecciones de lecturas graduadas que reunían materiales literarios que habían sido manipulados en algún sentido. Acquaroni presenta sus conclusiones de un estudio realizado sobre manuales de enseñanza de español de la editorial Difusión — *Gente 1, 2 y 3, Abanico, Aula 1, 2 y 3*—, en el que destaca que entre los años 1995 y 2005, si bien los textos literarios se muestran con una mayor inclusión en el contexto de cada unidad didáctica en la que están insertos, su presencia es muy reducida en comparación con la de otros tipos de textos e, incluso, la autora destaca que el porcentaje de textos empleados a disminuido respecto de la utilización que se hacía de ellos en publicaciones de años previos.

Por otra parte, reafirmando los planteos sobre la reincorporación de la literatura en la enseñanza de L2/LE que venimos analizando, vemos cómo, hacia la década del 90, se realizan publicaciones para la enseñanza del inglés lengua segunda y extranjera en las que se reivindica el empleo de los textos literarios para la enseñanza de esta lengua. Autores como Alan Maley y Alan Duff [1990] (1999) consignan el resurgimiento de un interés por la literatura como uno de los recursos disponibles para el aprendizaje de una L2, y presentan en su libro *Literature* un intento de explorar el uso de los textos literarios como una herramienta para la enseñanza del inglés L2, más que como un objeto de estudio literario en sí; es decir, su propuesta se presenta como

un conjunto de materiales lingüísticos interactivos basados en textos literarios y no como un curso preparatorio en literatura. Por este motivo, se desechan actividades tales como el comentario crítico, el metalenguaje y la explicación, que históricamente han estado vinculadas al trabajo con textos literarios. El objetivo de las propuestas didácticas que presenta el libro es incentivar a los alumnos a centrar su atención en los textos, así como, al mismo tiempo, se propone estimular la interacción verbal; se promueve que los alumnos realicen una interpretación propia de los textos y que, a través de la lectura atenta y de la relectura de estos, justifiquen sus respuestas. A la vez, el libro se plantea como un material de valor para que el profesor emplee y utilice como guía para realizar sus propios materiales didácticos. Por otra parte, cabe destacar que la amplia variedad de propuestas presentadas está dirigida a alumnos de todos los niveles de lengua. Es de notar que, si bien las actividades —partiendo de un enfoque comunicativo— promueven la interacción a través de la discusión sobre distintos aspectos de los textos presentados, no están pensadas de forma orgánica, entablando un vínculo de sucesión necesaria, sino que son una sumatoria de ejercicios aislados que pueden recortarse, combinarse y emplearse de forma independiente; cabe destacar que Maley y Duff presentan el libro no como un manual para seguir de principio a fin, sino como un material para extraer ejercicios o maneras de abordar los textos.

En la misma línea de planteos metodológicos propuestos por Maley y Duff, otros autores como Christopher J. Brumfit y Ronald A. Carter (1985), Joanne Collie y Stephen Slater [1987] (1999), Mick Short [1988] (1992), Ronald A. Carter y Michael N. Long (1991), John McRae (1991), Henry G. Widdowson (1992) y Gillian Lazar (1994) presentan sus investigaciones —enfocadas hacia los docentes, formadores de profesores y diseñadores de materiales didácticos— en las que también teorizan, exploran recursos y presentan materiales didácticos y tipologías de ejercicios para explotar textos literarios —para todos los niveles de enseñanza del inglés L2— como propuestas comunicativas para incorporar literatura dentro del aula de L2/LE. Las actividades están enfocadas también hacia la producción lúdica de textos de parte de los alumnos, muchas de las cuales juegan con la creación de textos del género lírico.

Por su parte, Françoise Grellet [1981] (2002) presenta una guía práctica de ejercicios de comprensión lectora destinados a alumnos de inglés lengua segunda de todos los niveles de lengua y consigna que la dificultad de los textos no es importante, ya que considera que los tipos de ejercicios que se propone pueden ser adaptados tanto

para los niveles básicos, intermedios como avanzados, puesto que, a su criterio, el grado de complejidad de las tareas destinadas a la explotación de los textos es el que determina el nivel para el que está destinada la actividad. Cabe destacar que la autora no se ciñe solamente a las propuestas pedagógicas con textos literarios, sino que incluye una amplia variedad de géneros discursivos en su trabajo, a los que considera relevantes para el aprendizaje de la lengua, dado que son tipos textuales que aparecen a diario en la vida cotidiana de las personas. Asimismo, Christine Nuttall (1982) presenta una serie de consideraciones para la explotación de textos literarios y plantea el tipo de lectura extensiva como el segundo mejor recurso para el aprendizaje de una L2, luego de la experiencia de vivir la lengua en situación de inmersión lingüística, es decir, viviendo entre sus hablantes nativos.

Finalmente, William Grabe (2009) presenta un trabajo actualizado sobre el análisis de los procesos de lectura a través de trazar un recorrido por las teorías de la lectura y por los diferentes modelos de lectura. Grabe toma como punto de partida la comprensión de qué ha sido investigado respecto de los mecanismos de lectura en la L1 para comprender la lectura en L2, a la vez que traza las diferencias entre la lectura en L1 y en L2, analiza el rol de la transferencia en la lectura en L2 y estudia la interacción de los recursos de lectura de la L1 y la L2 en el marco de la lectura en L2. Posicionándose desde la lingüística aplicada, el autor presenta una investigación comprensiva del proceso cognitivo que los lectores emplean cuando leen, a la vez que examina los factores socioculturales que también inciden en los procesos de lectura.

III.6.1. La didáctica de la literatura y la inclusión de los textos literarios en el aula de ELSE: consideraciones generales y tipologías de trabajo y abordaje de los textos

María Dolores Albaladejo García (2004) resalta la necesidad de revalorizar el potencial de la literatura para la creación de actividades comunicativas e integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión lectora y auditiva y expresión escrita y oral), así como de elementos culturales del mundo hispanohablante. Como ya hemos mencionado en la introducción a este capítulo, la autora resume las variaciones de la presencia y el uso de los textos literarios en los distintos enfoques pedagógicos que se sucedieron entre los siglos XX-XXI, y destaca que se debió esperar hasta la década de

1990 para que la literatura comenzara a ser incluida en el aula de lenguas segundas y extranjeras y para que el trabajo con estos materiales literarios empezara a enfocarse desde una perspectiva comunicativa, tendiente al desarrollo de las distintas competencias de los alumnos. La autora comenta que estos últimos estudios han tenido gran desarrollo en la didáctica en lengua inglesa desde los 90, y no así en lengua española. En consecuencia, considera que existe una necesidad de crear materiales didácticos en los que la literatura quede, no como un apéndice inconexo, sino incluida de forma integrada en las unidades pedagógicas que se trabajan en el aula de ELSE. Albaladejo García afirma que se debe “aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua [...] dentro de un contexto cultural significativo” (2004: 5). A su vez considera a la competencia literaria como parte integral de la competencia comunicativa y afirma que:

la presencia de la literatura en los programas de E/LE [...] no solo no interfiere con su metodología, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, [...] de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural” (*Ibid.*).

La autora señala la importancia de la correcta selección de los textos literarios para que sean apropiados para la clase de ELE de acuerdo con el nivel de competencia lingüística del alumnado. Considera que existen requisitos básicos que estos deben cumplir para que la incorporación de literatura en la clase de español sea exitosa. En primer lugar, los textos deben ser *accesibles*. Como hemos visto, enfatiza que la dificultad lingüística no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora del alumno, pero debe consistir en un *input* de lengua de “i + 1” —postulación en línea con la teoría vigotskiana a la que hicimos mención en el apartado III.3.4—; y para ello, es necesario medir la competencia lingüística del alumno. En segundo lugar, los textos deben ser *significativos y motivadores*; en otros términos, se deben considerar los intereses del alumno a la hora de elegir la obra. En tercera instancia, los textos deben ser *integradores de varias destrezas*. En cuarto lugar, los textos deben *ofrecer múltiples formas de ser explotados*. La quinta consideración es que no hay que temer a que los textos *incluyan connotaciones socioculturales*, ya que es un rasgo propio del género literario. Para esta autora, el profesor es quien debe elegir los textos apropiados para su alumnado y diseñar actividades adecuadas para la comprensión de las connotaciones

culturales. Finalmente, en cuanto al *tipo de textos*, la investigadora considera que lo ideal es que sean *textos literarios auténticos*, es decir, textos no adaptados y menciona la necesidad de combinar la lectura en casa con el trabajo en el aula, donde se deben trabajar los fragmentos más significativos del texto.

En coincidencia con Albaladejo García, Matilde Martínez Sallés (1999) presenta también un breve recorrido histórico —que comienza a mediados del siglo XX— sobre cuál ha sido el lugar de la literatura en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras.⁵⁹ La autora subraya que, desde la década de 1990, con el desarrollo de los modelos comunicativos, la literatura ha sido nuevamente considerada de gran utilidad para la enseñanza de lenguas, pero destaca que:

su regreso se ha hecho bajo la perspectiva textual. No se habla tanto de Literatura sino de textos literarios, aceptados por un doble aspecto: como muestras culturales de la lengua y como textos auténticos y comunicativos, pero de mayor calidad (1999: 19).

La autora comenta que han comenzado a aparecer materiales didácticos literarios para complementar los libros de texto de enseñanza de ELE en circulación y destaca el aporte teórico de las ciencias del lenguaje a la materia, tales como “la semiótica, las teorías de la recepción —que ponen su énfasis en el acceso al texto como contrato comunicativo entre el lector y el autor— o el concepto de competencia literaria” (*Id.* 20). Martínez Sallés adhiere a la definición de “competencia literaria” establecida por Manfred Bierwisch (1965) a la cual explica en términos de “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos” (*Id.* 20).

La autora destaca la existencia de nuevas propuestas —como la de Rudolf Stembert (1999)— para abordar el análisis de los textos literarios que proponen estudiar los textos de manera global y que tienen en cuenta una serie de criterios clave para que

⁵⁹ Martínez Sallés reafirma que dentro del enfoque gramatical los textos literarios “constituían el eje vertebrador de toda enseñanza de las lenguas (extranjeras o no)” (1999: 19) y los alumnos debían saber contextualizar las obras y conocer a sus autores. Posteriormente, con la revolución del modelo estructuralista se priorizó la lengua oral y se dejó de lado a la literatura. Más adelante, con las metodologías nociofuncionales, los textos literarios tampoco tuvieron un lugar de privilegio.

la incorporación de literatura a la enseñanza del español sea exitosa. Entre estos criterios se subrayan:

evitar que la lectura literaria en lengua extranjera esté ligada a la obligación escolar, apelar a los conocimientos previos de los alumnos, elegir bien los textos —que sean cortos, atractivos—, desarrollar estrategias lectoras, tratarlos como un documento interactivo o replantearse la evaluación (Martínez Sallés 1999: 20).

Martínez Sallés enfatiza la gran cantidad de actividades que se pueden disparar del análisis de un texto literario, tales como: “recomponer, descomponer, cambiar el final, reescribir, inventar nuevos personajes, cambiar el punto de vista, transformar, etc.” (*Ibid.*).⁶⁰ Pero esta manipulación textual puede hacerse con cualquier tipo de texto,

⁶⁰ Para profundizar en una variedad de procedimientos que pueden emplearse para planificar las actividades didácticas a partir de textos literarios, consultar Alan Duff y Alan Maley (1999). En su libro *Literature*, los autores plantean una serie de actividades para explotar una gran variedad de textos literarios, actividades que apuntan principalmente a la ejercitación de la competencia literaria, quedando los aspectos lingüísticos descartados de sus propuestas. En el apéndice su obra, Duff y Maley describen los diez procedimientos de base que rigen los lineamientos de diseño de todas las actividades didácticas presentadas en el libro, los cuales a su vez pueden ser llevados a cabo a través de una amplia variedad de formas de trabajo que ejemplifican en sus propuestas didácticas. Los autores generalizan estos diez procedimientos de la siguiente manera: 1) reconstrucción (*reconstruction*): el cual implica la presentación del texto de forma incompleta o alterada y el alumno debe restaurar el texto a su forma completa, original o más plausible; 2) reducción (*reduction*): procedimiento que requiere que los alumnos acorten un texto a través de remover algunos elementos (gramaticales, palabras, frases, comentarios, pasajes descriptivos, monólogos interiores, marcadores de género discursivo, un personaje, etc.); 3) expansión (*expansion*): propuesta que requiere que los alumnos agreguen algunos elementos a un texto; 4) sustitución (*replacement*): actividad que solicita a los estudiantes remover algunos elementos y reemplazarlos por otros; 5) unir (*matching*): tarea que implica la búsqueda de correspondencias entre dos secuencias de elementos y su agrupación; 6) cambio de formato (*media transfer*): ejercicio que requiere que se realice una transferencia de información presente en un texto desde un medio o formato en otro (por ejemplo, pasar la información textual a un formato visual —cuadro, diagrama, secuencia fotográfica, collage, póster etc.; también, transformar un texto de un género discursivo a otro; así como pasar un texto escrito en otro hablado, etc.—; 7) selección (*selection*): procedimiento que requiere que los alumnos tomen una decisión respecto de sus elecciones de acuerdo con determinados criterios o propósitos; 8) clasificación (*ranking*): propuesta que solicita a los estudiantes algún tipo de clasificación y ordenamiento de una serie de textos según ciertos criterios; 9) comparación y contraste (*comparison and contrast*): tarea que implica el trabajo de los estudiantes con pares de textos que comparten cierta temática

el docente debe estimular a la vez otras potencialidades que poseen los textos literarios. Es necesario ejercitar la competencia literaria y se lo puede hacer desde los primeros niveles de aprendizaje ya que —tal como afirma la autora— es posible abordar textos literarios en todos los niveles; para lograrlo hay que tener en cuenta que: 1) la competencia literaria se puede enseñar y ejercitar a través de actividades que impliquen la puesta en juego de las destrezas receptivas, primero, y de las productivas, luego; 2) se puede comenzar estimulando la “aprehensión” global de los textos, aunque no se llegue a una comprensión total de los mismos; 3) es posible presentar aproximaciones a los textos, evitando tanto “sacralizarlo” y volverlo inaccesible, como reducirlo y simplificar trivial y superficialmente su interpretación; 4) es necesario fomentar un acercamiento “afectivo” a los textos, permitiendo que el alumno realice una lectura propia de la obra así como haciéndolo participar en la elección de los textos de acuerdo con sus gustos y preferencias; 5) se puede realizar una aproximación “sensorial” a los textos a través de actividades que estimulen los sentidos y, se puede, por ejemplo, estimular la lectura en altavoz; 6) es factible ejercitar la competencia literaria partiendo de la que ya poseen en su propia lengua materna, para ello es necesario que tomen conciencia de la misma; 7) se pueden incorporar actividades que vinculen los conocimientos literarios nuevos con los que los alumnos posean de su lengua materna. Por ejemplo, se puede tomar a un escritor de la cultura del alumno y a otro español o hispanoamericano y relacionarlos cronológicamente, por estilo, por géneros, etc.

La autora considera imprescindible iniciar el debate sobre la importancia de la literatura en el aula de ELE y debatir sobre la necesidad de trazar una pragmática literaria en ELE, es decir, en qué contextos se podría aplicar, qué contenidos mínimos debería contemplar este aprendizaje, etc.

Por su parte, Sandra McKay (1982) explica que la clave del éxito en la utilización de la literatura en el aula de lenguas extranjeras radica en la selección del material literario para trabajar en clase que, de acuerdo con su criterio, no debe presentar

y entre los cuales se deben rastrear las similitudes y las diferencias; 10) análisis (*analysing*): este tipo de actividad implica un estudio detallado de un texto o de parte de un texto con el fin de estudiar una variedad de aspectos, desde procedimientos mecánicos como contar palabras a evaluaciones más sofisticadas como evaluar el efecto de determinadas palabras (La traducción de los nombres y los procedimientos es nuestra).

grandes dificultades ni lingüísticas ni conceptuales. No obstante, se opone a la utilización de textos simplificados ya que se corre el riesgo de presentar un “producto homogeneizado en el que la información queda diluida” (1982: 531). La autora propone trabajar con textos literarios escritos para jóvenes adultos, tales como la “literatura de aprendizaje”, que tratan de temas de crecimiento y desarrollo personal, suelen ser textos cortos y con un estilo sencillo, y tienen, en general, un repertorio de personajes reducido con un personaje principal bien definido. La investigadora considera que otra cuestión de importancia a la hora de elegir los textos literarios es tener en cuenta los temas con los cuales los estudiantes se puedan interesar.

McKay destaca que el tipo de trabajo propuesto en clase para trabajar con los textos es lo que determina que la actividad sea un éxito o un fracaso; por esta razón, enfatiza la importancia de privilegiar la fruición literaria al momento de abordar un texto. La autora parte de la distinción que traza Louise M. Rosenblatt (1978) entre un tipo de lectura *eferente* en la que el lector está interesado en lo que la lectura le va a dejar, en lo que va a llevarse del texto, y otro tipo de lectura que denomina *estética*, en la cual el lector está interesado en lo que sucede durante la lectura. En ambos casos, el texto es solo un estímulo y el lector interactúa con el texto y sus saberes previos para crear un mundo imaginario. La autora sugiere que la aproximación a los textos literarios en clase debe ser tal como se produce de forma natural fuera del aula: los lectores abordan los textos literarios por el disfrute que implica la interacción con los textos y, en consecuencia, la preocupación por las cuestiones lingüísticas (“*usage*”, “utilización”)⁶¹ debe aparecer solo cuando estas dificultan el placer por la lectura. Por lo tanto, para McKay, en clase, el placer estético debe guiar las lecturas, mientras que los sondeos lingüísticos deben responder a dificultades que despierte el texto en los lectores.

Como veremos en detalle en el siguiente apartado (III.6.2), McKay rechaza dos tipos de actividades muy frecuentes a la hora de analizar textos literarios: 1) la serie de preguntas de comprensión lectora que busca indagar si el alumno logró “llevarse” los contenidos secuenciales del texto, lo cual fomenta una “lectura eferente” y 2) el tipo de actividades que tiene como objetivo analizar cuestiones gramaticales (“*usage*” o

⁶¹ La traducción es nuestra.

“*utilización*”) en las cuales este tipo de textos suele dar problemas porque no fueron escritos para dar ejemplos claros y definidos.

Por otra parte, la autora destaca un tipo de actividad que fomenta la lectura estética y que suele ser de muchísima utilidad, que consiste en la exploración de los usos contextuales del lenguaje (“*language use*”), la cual da cuenta de los usos particulares del idioma, así como de determinadas frases, a la vez que sugiere entonaciones; además, a través de este análisis, se puede sondear por qué los personajes actúan de una manera determinada. Otro tipo de actividad que McKay considera apropiada para que los alumnos disfruten de la lectura consiste en que relacionen lo que leen con su propia experiencia, que busquen conexiones, que juzguen según su punto de vista, que planteen qué hubieran hecho ellos en situaciones semejantes a las narradas. Por otra parte, la autora consigna que es importante que los estudiantes estén al tanto de las cuestiones culturales de las que depende la comprensión del texto; en tal caso el docente debe elaborar ejercicios que las trabajen, sirviendo el texto de parámetro para deducir los patrones culturales en cuestión.

Desde un punto de vista análogo, Linda Gajdusek (1985) propone un acercamiento general a la literatura —en el marco de la enseñanza del inglés lengua segunda— y considera que, para el trabajo con este tipo de textos, es necesario recurrir al análisis del discurso, al contexto y la contextualización, a la teoría del esquema⁶², y

⁶² Shuying An explica la teoría del esquema aplicada a la lectura y consigna que el término “esquema” fue utilizado por primera vez en psicología con el significado de “una organización activa de reacciones y experiencias del pasado” (2013: 130. La traducción es nuestra). Este término asume que los textos escritos no poseen significado en sí mismos. Por el contrario, un texto solo provee direcciones para los lectores tal como la manera en la que deben recuperar datos o construir significado a partir de sus propios conocimientos adquiridos previamente. La teoría del esquema puede ser utilizada para ayudar a guiar a los estudiantes con el fin de comprender un texto desde un punto de vista global. Por esta razón, para esta autora, la teoría del esquema no puede ser ignorada al momento de realizar la comprensión de un texto. Esta teoría implica la evaluación —de parte del lector— de hipótesis respecto de un texto, sobre la interpretación de este. Para esta teoría, se concibe que los lectores han podido entender un texto cuando pueden desmenuzarlo en el trazado de un esquema de hipótesis, que brindan una explicación coherente y holística del mismo y que puede bosquejarse a modo de árbol o red de conceptos interrelacionados entre sí, a través de vínculos específicos e interdependencias de contenidos que emanan de la comprensión del texto mismo.

a los conocimientos transculturales. La autora sugiere que la utilización de los textos literarios se dé en el marco de clases interactivas y comunicativas, para estudiantes de todos los niveles de conocimiento de la lengua.

Gadjusek considera que el análisis de un texto literario se puede lograr a través de cuatro pasos y contempla como necesario que los estudiantes tomen partido en la construcción de un esquema cada vez más complejo de comprensión del texto; lo cual determina que un mismo texto puede presentar distintos niveles de comprensión.

La autora resalta el potencial comunicativo que presenta la literatura en el marco de la enseñanza de idiomas, ya que esta invita a la resolución de “problemas” para lograr interpretar el texto sometido a análisis. Además, sostiene que la literatura sirve como un estímulo para la composición y la escritura y, a su vez, proporciona contenidos reales a la clase de lengua extranjera, fomenta la conversación y amplía el vocabulario.

Esta investigadora enfatiza la importancia de determinar algunas características del texto literario y explica que, en éstos, las técnicas de contextualización son más implícitas que explícitas y por lo tanto hay una doble ausencia: 1) de un contexto físico relevante y 2) de una contextualización explícita, que el docente debe tener en mente cuando elige y prepara el texto para trabajar en clase. Al existir ambas ausencias, la literatura requiere de un lector altamente interactivo que pueda crear significados coherentes a partir de lo que lee y, por otra parte, el rol del docente debe ser el de un facilitador que introduce preguntas apropiadas y que guía a los estudiantes para que ellos mismos infieran los sentidos de los textos, justificando sus interpretaciones a través de aludir a los mismos. Gadjusek afirma que es importante que el profesor introduzca el texto literario en la clase con entusiasmo y haciendo uso de materiales interactivos que gratifiquen el esfuerzo del lector con nuevos niveles de comprensión y de experiencia. Se puede utilizar la actitud positiva del lector para enseñarle técnicas de exploración personal y de compromiso con el texto. La autora explica que estas técnicas deben enriquecer la lectura y fomentar el diálogo, la expresión personal y la resolución de problemas, haciendo que las clases de idioma sean altamente comunicativas.

Tal como afirma Gadjusek, en términos de la teoría del esquema, las características particulares de los textos literarios se pueden sintetizar en que son textos con un contexto acotado, que representan una cultura específica y que son estructurados. La investigadora enuncia una secuencia ordenada de cuatro pasos para

trabajar con textos literarios en la clase de L2. En primer lugar, propone realizar *actividades previas a la lectura* donde se trabaje la información esencial de fondo y el vocabulario específico, necesarios para preparar el abordaje del texto literario; considera necesario proveer al alumno de información general para ayudarlo a aproximarse al texto de forma exitosa y para evitar malentendidos y frustración en la comprensión de este. Además, considera que las actividades previas a la lectura deben ser cuidadosamente planeadas por el profesor para anticipar problemas lingüísticos y culturales que el texto pudiera presentar; no obstante, el docente debe evitar dar a los alumnos la información digerida, solo debe brindarles lo justo y necesario para que ellos puedan descubrir el texto por ellos mismos. El profesor puede identificar palabras clave, conceptos e información general que se asume que el lector nativo posee y que se presupone que el alumno de L2/LE que debe reponer, pero debe evitar hacer un resumen o plantear el tema del texto, ambos deben ser descubiertos por el alumno. La autora considera que una de las formas más eficaces para brindar información al alumno —sin revelar cuestiones de más— es a través del vocabulario y distingue tres tipos de palabras: 1) palabras cuyo significado puede y debe ser deducido del contexto (el profesor debe motivar esta deducción a través de actividades) y 2) tipos de palabras o frases que contienen significados que no pueden ser inferidos del contexto; entre los que distingue: a) palabras probablemente fáciles para los hablantes nativos que contienen claves vitales del contexto cultural y emotivo de la historia, y b) palabras que solo los lectores competentes pueden categorizar.

Luego de las actividades de prelectura, Gadjusek plantea el segundo paso de su secuencia de trabajo que está constituido por el *trabajo en clase*. La autora sostiene que en todas las actividades propuestas se requiere la participación del estudiante y que es importante que el profesor tenga en mente, ya que en muchos casos no hay respuestas “correctas” y que lo que importa es que los estudiantes justifiquen sus elecciones y respuestas haciendo referencia a fragmentos del texto. Dentro de las actividades para trabajar en la clase, Gadjusek propone analizar: 1) quién cuenta la historia (punto de vista): a) primera persona, b) narrador omnisciente en tercera persona, c) narrador cuasiomnisciente en tercera persona; 2) los personajes: sobre quién o quiénes es la historia: protagonista, personajes secundarios y terciarios; 3) el escenario: dónde y cuándo tiene lugar la historia; aquí el profesor deberá recuperar información —tal vez en las actividades previas a la lectura del texto— que los escritores suelen obviar

evidenciar cuando sus escritos hacen referencia a acontecimientos y situaciones contemporáneos. Por lo tanto, será necesario indagar aspectos temporales y espaciales significativos en la obra tales como el tiempo general —período histórico que la obra se evoca—; el tiempo específico —tiempo interno de la obra—; el lugar general —en qué lugar se desarrolla la historia—; y el lugar específico —detalles particulares de escenas de la historia—. Por otra parte, el análisis de la obra también implica poner el foco en la acción, es decir, en lo que ocurre en el texto narrado, para lo cual la autora propone que los estudiantes ordenen cronológicamente los eventos

El tercer paso que Gadjusek propone para trabajar con materiales literarios consiste en realizar un análisis de los *aspectos estructurales* de la obra —prestar especial atención al argumento, al conflicto y al clímax—, así como reparar en el *tema* del texto y en el *estilo* de escritura.

Finalmente, la cuarta instancia de trabajo con los textos que plantea la autora está conformada por una serie de *actividades extendidas*, con las que se refiere a un tipo de actividades que amplíen las ideas o situaciones encontradas en el texto y propone que las respuestas sean presentadas por escrito, porque considera que la escritura es un componente importante para el aprendizaje.

Otro autor que investiga sobre los procedimientos para introducir literatura en el aula de lengua y civilización para extranjeros es Pablo Juárez Morena (1998) quien, basándose en su experiencia personal como docente de ELE, explica por qué, a la hora de servirse de la literatura para trabajar en el aula, es importante considerar tres factores, a saber: la selección del texto literario, el modo de su explotación y tener en claro el por qué se ha decidido llevarlo a la clase; en otras palabras, los criterios de adecuación, rentabilidad y finalidad. Este autor considera que el “uso de la literatura en las clases de lengua ha de estar justificado desde su aplicación didáctica, los intereses particulares, las necesidades y el nivel de aprendizaje de la clase” (Juárez Morena 1998: 277).

Tal como señalamos anteriormente, McKay (1982) traza una distinción entre dos maneras de abordar la literatura: como contenido en sí mismo y como pretexto para trabajar exponentes lingüísticos. Cada docente elige desde cuál de ambas posturas la toma y qué enseña. En este sentido, Juárez Morena consigna que de esta relación entre lengua y literatura se distinguen cinco finalidades que pueden combinarse a la hora de trabajar con materiales literarios: 1) si se busca trabajar contenidos gramaticales, entonces se toma la literatura como pretexto para la enseñanza/aprendizaje de una

lengua; 2) en cambio, si el foco queda puesto en la historia de la literatura, la atención se dirige hacia la selección de los textos más representativos de acuerdo con la/s variable/s de selección que se elijan; 3) por otra parte, si se pretende impartir contenidos culturales, históricos y sociales, la literatura se piensa como el “reflejo de una época histórica y de un modo de concebir el mundo” (Juárez Morena 1998: 278); 4) en cambio, si la literatura es tomada como elemento de enriquecimiento de la comprensión lectora, entonces, la lectura es tomada como destreza que se ve favorecida a través de la literatura, ya que esta permite ampliar el vocabulario y mejorar la expresión escrita; 5) finalmente, si se concibe la literatura como elemento que permite la integración de destrezas y contenidos socio/culturales, el objetivo de enseñar literatura se resume a “la adquisición y práctica de las cuatro destrezas comunicativas” (*Ibid.*), es decir, de las habilidades comunicativas de comprensión escrita y oral y de expresión escrita y oral.

Juárez Morena considera que, gracias a esta relación entre lengua y literatura, esta última permite mejorar el nivel lingüístico de los alumnos, despertar su interés por la cultura y el placer por la lectura. Además, coincide con las concepciones previamente citadas sobre la función del profesor al momento de proponer a los estudiantes de ELE trabajar con literatura y afirma que es necesario “separar la labor del erudito de la labor didáctica” (*Id.* 279). Por otra parte, consigna que la selección de los textos literarios “no ha de estar basada en la lista de obras de autores clásicos” (*Ibid.*), sino que debe fundamentarse en el nivel lingüístico de los estudiantes que es el que debe guiar dicho criterio de selección.

Este autor consigna que habría que programar la asignatura Literatura por niveles de lengua y afirma que el objetivo general primario de esta materia —más allá de los conocimientos del alumnado— debería ser “desarrollar estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada” (Juárez Morena *Ibid.*), mientras que los objetivos secundarios deberían plantearse en términos de “conocer la literatura y la cultura” (*Ibid.*), dentro de los cuales quedarían incluidos los contenidos históricos, el vocabulario específico, los géneros literarios, el registro que presentan los textos, los tipos de discurso, etc. El autor enfatiza que el aprendizaje de los contenidos secundarios depende del nivel de dominio de los primarios. A su vez supone que los contenidos específicos, las unidades didácticas, deben ser lingüísticos y socioculturales y también considera que es importante enriquecer las clases con una amplia variedad de materiales que den soporte al texto literario: escrito, audio, video, etc. En cuanto a los textos

literarios a seleccionar, el autor reflexiona sobre la posibilidad de utilizar adaptaciones en clase y lo justifica diciendo que por principios didácticos se puede dejar de trabajar con materiales auténticos —si bien representa una de las máximas de la enseñanza de lenguas—.

Respecto de los criterios para elegir los materiales literarios, Juárez Morena consigna que se deben seleccionar textos que, por un lado, ejemplifiquen y representen los contenidos culturales; por el otro, deben ser textos asequibles para los alumnos, más allá de que se necesite, en todos los casos, realizar actividades de prelectura; a su vez, enfatiza que los textos deben ofrecer la posibilidad de integrar las cuatro destrezas comunicativas durante su proceso de análisis.

En cuanto al papel del profesor, el autor considera que debe ser un “mediador, un elemento más del proceso” (1998: 282), que motive el aprendizaje, lo facilite y lo encauce, y que promueva la participación del alumno en el proceso de interpretación literaria.

Por su parte, Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gremma Messori (2007) presentan propuestas de trabajo con literatura pautadas por el enfoque por tareas. Las actividades que plantean están destinadas a alumnos de nivel intermedio y avanzado y están diseñadas principalmente a partir de textos auténticos, de autores españoles y de algunos escritores hispanoamericanos cuyas obras datan de finales del siglo XIX hasta nuestros días; reúnen obras de distintos géneros y corrientes literarias, ya que su objetivo es dejar en evidencia el mosaico heterogéneo de la literatura española e hispanoamericana moderna y contemporánea. Además del trabajo con los textos, el libro presenta una sección anexa de consulta donde los alumnos pueden informarse sobre la biografía de los autores, los movimientos literarios, poseen un vocabulario referido a términos específicos para el análisis literario y una cronología, principalmente de la historia española del siglo XIX y XX, con los hechos históricos y los acontecimientos literarios más destacados de cada período. Esta selección de los textos responde al imperativo de presentar un material literario cuya lengua se acerque al español actual. Por otra parte, previo al trabajo con un texto literario, se plantea una aproximación a su autor para lo cual los alumnos deben trabajar en grupos y donde cada grupo debe investigar aspectos específicos —datos biográficos, período histórico, poética y obra del escritor, movimiento literario al que adhiere el autor, etc.— que luego comunicarán al resto de la clase. Además, Benetti, Casellato y Messori proponen una

ficha léxica de utilidad para abordar cada texto literario y para guardar un registro de las palabras aprendidas en la que, en primera instancia, se invita a deducir los significados del contexto lingüístico, y si esta estrategia no fuera suficiente, se recurre, en primer lugar, a la ayuda de un compañero; o a la consulta en el diccionario, en segundo lugar; y si todavía quedaran dudas, a la aclaración del profesor como último recurso a tener en cuenta.

El enfoque de abordaje de los textos literarios se realiza desde una perspectiva netamente literaria, con alusiones al trabajo con vocabulario, quedando el estudio de los aspectos gramaticales prácticamente dejados de lado. El objetivo que plantean las autoras es que los estudiantes tengan un acercamiento a la literatura en español centrándose en la literatura misma y en los intereses de los alumnos, y alejándose de esta manera de los estudios tradicionales de corte historicista centrados en los autores, las épocas y los géneros y en el comentario exhaustivo de los textos literarios.

En cuanto al trabajo específico con los textos, las autoras proponen distintos proyectos, cada uno basado en un género literario (texto poético, texto narrativo, texto teatral) y en un tema concreto, y cada proyecto se elabora a través de la realización de cuatro tareas, que tienen como corolario la realización de una tarea final del proyecto, en la que el alumno debe elaborar una creación propia y reflexionar sobre los conocimientos que adquirió.⁶³ Respecto del análisis específico de los materiales

⁶³ Por ejemplo, la unidad relacionada con el género literario poesía (con temática central del amor, elegida por las autoras), está constituida por cuatro tareas generales, cada una de las cuales tiene un objetivo pautado al inicio de cada sucesión de actividades, a saber: “lectura de poemas”, “poner la música a un poema”, “un certamen poético” y “reescribir un poema”. Al desarrollar cada una de estas tareas, las cuales se dividen en una sucesión de ejercitaciones que buscan explotar distintos aspectos del género literario poesía, se prepara al alumno para desarrollar la tarea final que consiste en la escritura de una composición literaria que exprese y comunique las emociones y sensaciones amorosas personales.

La segunda unidad vinculada al género narrativo tiene como centro temático la vida y se desarrolla a través de cuatro tareas: “un minicuento” (se busca analizar la estructura del discurso narrativo), “una fotonovela” (actividad enfocada hacia la reflexión sobre el tiempo, el espacio y la descripción en el relato), “ejercicios de estilo” (con el fin de analizar la correlación entre el contenido y la forma) y “una reseña” (con el objetivo de apreciar un texto literario). La tarea final de esta unidad de trabajo consiste en elaborar una creación literaria que exprese sensaciones frente a momentos de la vida o que transmita una visión particular del mundo y de la vida.

literarios, las autoras presentan actividades de prelectura en las que se trabaja la temática de la obra a través de la apelación a los conocimientos previos de los alumnos, se analiza el vocabulario específico —vinculado a dicho tema—, y se deja en evidencia —antes de pasar a desarrollar las actividades— cuál es el objetivo de la tarea final que se aspira que los alumnos concreten al final del recorrido de cada proyecto, es decir, la meta u objetivo del proyecto queda planteado desde el comienzo. En una instancia posterior se pasa a la lectura y escucha de las obras y a su ulterior análisis literario, apelando siempre a la interpretación personal de los alumnos-lectores. Además, Benetti, Casellato y Messori plantean que es necesario realizar un estudio formal y estructural de las obras, es decir, un examen de los textos en distintos niveles de análisis —fónico, morfosintáctico y semántico—. Por ejemplo, en el caso de los poemas, proponen analizar cuestiones tales como la disposición de las palabras, las pausas, el ritmo, la estructura, los recursos que dan fuerza al mensaje, las repeticiones de estructuras —paralelismos— y de palabras —anáforas—, palabras conceptualmente relacionadas —rastreo campos semánticos o isotopías— y demás figuras retóricas, entre otras cosas. A través de las distintas actividades, se plantea la ejercitación y el desarrollo de las cuatro destrezas —las de recepción lectora y auditiva y las de producción escrita y oral—, fomentando así el debate oral, tanto como la escritura.

La tercera unidad presenta un trabajo con el género dramático cuya temática está vinculada a la libertad y que posee el objetivo final la expresión de ideales de libertad a través de la escritura de una composición literaria teatral. Para llegar a esta tarea final de la unidad, se propone la secuencia de cuatro tareas cuyos objetivos son: “lectura dramática desde un escenario” (a través de la cual se busca el reconocimiento de las fases de la acción dramática, la diferenciación entre el diálogo y el monólogo, así como la identificación de elementos que determinan la lectura dramática), “un reparto para el teatro” (tarea que se propone trabajar con el estudio de la caracterización de los personajes y la función de las acotaciones presentes en el texto, así como la particularidad del texto dramático como texto creado para ser puesto en escena, y también la lectura de tipo dramático), “el montaje de una obra dramática” (tarea que se centra en el reconocimiento del tiempo y el espacio en el texto dramático, así como en el análisis de la producción escenográfica a través de su recreación a partir de las didascalias y acotaciones en el texto), “la puesta en escena” (tarea que propone la identificación de los elementos presentes en la imagen y la representación teatral tales como las luces, el vestuario, la música, los sonidos y el maquillaje; que busca reflexionar sobre la interpretación de la acción dramática, sobre la escenificación y sobre la interpretación).

El libro de Benetti, Casellato y Messori (2007) se propone como un todo flexible tanto en el abordaje que puede ser lineal o aleatorio, así como abierto para que el docente elija y emplee solo las actividades que le sean de mayor utilidad. Por otra parte, lejos de intentar presentar un manual que contenga todos los textos representativos del mundo hispanoamericano, la obra se presenta como ejemplo y lineamiento de las propuestas varias que se pueden desprender de los textos literarios y de los recorridos de lectura posibles que cada profesor quiera presentar a sus alumnos. Además, la obra presenta un material de audio complementario con grabaciones de canciones, poemas, textos narrativos y un fragmento de una obra teatral para complementar la recepción de las obras literarias reunidas en el libro.

Por su parte, siguiendo una línea semejante, Rosana Acquaroni (2007) presenta una serie de propuestas didácticas con textos literarios agrupados por temas, que a su entender son desarrollados por la literatura universal, a saber: la memoria, la vida, el amor y la muerte. Dentro de cada bloque temático propone un abordaje de textos de los géneros literarios poesía, narrativa y teatro, que pertenecen a autores españoles e hispanoamericanos. Si bien Acquaroni destaca la importancia de introducir literatura desde los niveles iniciales de conocimiento de una lengua, las propuestas que presenta están destinadas a alumnos con una competencia lingüística y comunicativa muy elevadas. Las secuencias didácticas que presenta están graduadas, orientativamente, entre los niveles de dominio de lengua del B1 al C2 y están —según afirma la autora— elaboradas de acuerdo con los lineamientos del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002): los ejercicios que se postulan en cada propuesta pedagógica apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa a través de apelar a las opiniones de los alumnos y al debate grupal de ideas y, hacia el final de cada propuesta, se plantea una tarea integradora que requiere la puesta en acción de parte del alumno, ya sea a través de la resolución de varias propuestas, entre las que destacamos: organizar un homenaje —pudiendo ser por medio de una representación artística, un poema u otras formas de representación—; imaginar un día con un personaje; diseñar un logotipo que represente a un grupo y expresar sus códigos de funcionamiento; pensar una puesta en escena y grabar una representación teatral; realizar la puesta en común de opiniones sobre el tema de una obra; y escribir un texto —continuar una historia, reescribir un final, pensar un eslogan para un afiche vinculado a un tema ya tratado, escribir un texto descriptivo, un *cadáver exquisito*, un poema, los últimos versos de un poema, una

escena en línea con el teatro del absurdo, un capítulo de una novela, una carta de amor, el final de una carta, un cuento—. Acquaroni da espacio al final de cada bloque temático al desarrollo de un apartado, denominado “Palabras comunicantes”, que dedica al desenvolvimiento de la competencia metafórica, a la que considera “una asignatura pendiente en el aula de LE/L2” (2007: 12). Cabe destacar que las propuestas de la autora apelan a la comprensión e interpretación literarias y al trabajo específico con vocabulario.

Otro investigador que problematiza la construcción de sentidos en la clase de literatura para alumnos extranjeros es Andrés Allegroni (2003), quien presenta los resultados de su propia práctica docente y los problemas suscitados en el aula. El investigador aborda la enseñanza de la literatura en la clase de ELE y plantea una metodología de trabajo con los textos literarios a través de una propuesta de actividades planificadas para clases de tres horas de duración; al que considera un tiempo prudencial para plantear un trabajo completo con un texto literario. En la primera hora el docente propone orientar a los alumnos sobre cuestiones relacionadas con el autor con el que se va a trabajar y la lectura de los textos de forma grupal y en voz alta. Para sus clases, este docente-investigador elige el género narrativo cuento porque, por su extensión, permite ser leído y analizado en el transcurso de la clase. Allegroni es consciente de que, en principio, este tipo de lectura prioriza la necesidad de comprender y, por lo tanto, altera la función estética original de la obra, en favor de la función referencial, ya que es la que efectivamente habilita al alumno para abordar los elementos que entretejen el campo estético de la obra. Para este autor, el docente en la clase de ELE, al abordar textos literarios con sus alumnos, se transforma en un traductor de “*lo obvio*” cuya función es precisar significados ambiguos.

Otro factor que considerar para el análisis de las obras —que evidencia Allegroni y que fue planteado anteriormente por Gadjusek— está representado por la necesidad de reconstrucción del contexto de escritura en el cual se gestó la obra literaria, ya que este brindará elementos que favorecerán la búsqueda de sentidos del texto literario. Por este motivo, el investigador sugiere que el docente debe reponer los acontecimientos históricos necesarios para la interpretación de la obra, para posteriormente, abordar el análisis de los textos. Allegroni considera importante destacar que el rol del profesor no es el de alguien quien, ubicado en un rol de poseedor del saber, interpreta y explica, sino que, por el contrario, es alguien que escolta la lectura

y la interpretación de los alumnos, y quien posibilita la creación de una red de sentidos construida a través de las intervenciones de los alumnos.

Desde un ángulo semejante, Josefa Álvarez Valades se manifiesta a favor del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas, ya que la considera un “adecuado vehículo de conocimiento cultural y [...] un motivador instrumento de trabajo” (2004: 1). Esta autora afirma que la literatura es una muestra de lengua y cultura, pero que debe ser correctamente explotada por el profesor para que sea funcional al aprendizaje de la lengua extranjera. Sintetizamos a continuación la propuesta didáctica que la autora propone a modo de ejemplo de explotación de textos literarios porque representa una muestra de algunos de los tipos de actividades que se pueden plantear en el marco de una tarea para el aula de ELSE. Su propuesta parte del análisis de dos poemas de la escritora española Carmen Martín Gaité y presenta un análisis en tripartito: dos partes se centran cada una en un poema y la tercera unifica ambos análisis. Para cada actividad Álvarez Valades considera una grilla en la que se asegura de definir claramente los objetivos de trabajo: 1. destrezas (en todas las actividades busca trabajar las cuatro destrezas lingüísticas); 2. contenido gramatical; 3. contenido comunicativo; 4. contenido cultural; 5. tiempo pautado para la concreción de la tarea; 6. nivel de lengua al que está destinado la actividad. Las actividades que la autora propone se centran en la interpretación del texto y en la ampliación del léxico del alumno. Se propone la búsqueda de los significados literales, así como de los significados ocultos y se promueve que los alumnos defiendan sus propias interpretaciones. La autora también propone separar las actividades para trabajar un texto en actividades de prelectura, para realizar durante la lectura y de poslectura.⁶⁴

⁶⁴ Como actividades previas y a realizar durante la lectura, Álvarez Valades propone: 1) en primera instancia, preguntar sobre el título del poema; 2) observar imágenes brindadas por el docente que guardan relación con el poema; 3) escuchar el poema y completar blancos. En cuanto a las actividades posteriores a la lectura, Álvarez Valades propone el empleo de ejercicios de selección múltiple que apuntan a la comprensión lectora y presenta actividades relativas a los tiempos verbales (como parte de los contenidos comunicativos y gramaticales que están propuestos para esta actividad). Además, Álvarez Valades propone la revisión de contenidos lingüísticos adquiridos con antelación, pertinentes para el análisis de los textos, y se interesa por la interpretación del texto literario. Busca generar una amplia variedad de percepciones a través de la postulación de distintas actividades: la lectura e interpretación inicial del

Otros ejemplos de explotación didáctica de textos literarios son las propuestas de María José Anadón Pérez (2004a y 2004b) quien presenta tareas de análisis para poemas de Mario Benedetti y Pablo Neruda y plantea actividades de intervención sobre el texto y otras que intentan integrar principalmente las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. En estas propuestas pedagógicas se busca crear situaciones de comunicación real en las que los alumnos puedan expresar sus opiniones.⁶⁵

poema; la revisión de los contenidos lingüísticos tanto gramaticales como tendientes a la ampliación del vocabulario; para lo cual se proponen ejercicios tales como: completar crucigramas (práctica de sinónimos); agrupar por tipos de verbos presentes; enunciar reglas gramaticales sobre usos verbales; trabajar el uso de los pronombres (se plantean ejercicios de reescritura para cambiar la persona gramatical); trabajar con estructuras gramaticales comparativas; ejercitar el vocabulario por medio de ejercicios de agrupar palabras relacionadas y desarrollar estrategias de comprensión léxica por medio de realizar interpretaciones literales y metafóricas de las palabras en contexto; analizar el uso de los pronombres y adjetivos posesivos; percibir los usos poéticos del lenguaje, evidenciados en las construcción de las oraciones, a través de las alteraciones en el orden de la frase; e interpretar el título del poema como actividad final, luego de haber comprendido la totalidad del texto.

Al proponer un trabajo con dos poemas, la autora busca vincularlos como corolario de la tarea propuesta; para lo cual busca reunir los aspectos gramaticales de ambos poemas y analizar el vínculo temático entre ambos. Se propone trabajar con contenidos gramaticales (léxico variado, oraciones concesivas, imperativo afirmativo y negativo, condicional, subordinadas sustantivas), así como con contenidos comunicativos: expresar opiniones, dar órdenes, consejos y recomendaciones. Para interrelacionar las dos obras literarias que Álvarez Valades propone: 1) la clasificación de las órdenes afirmativas/negativas presentes en ambos poemas y la explicación de si hay diferencias en las formas de presentes ambos tipos de órdenes; 2) el trabajo sobre ejemplos de concesión presentes en los poemas; 3) la clasificación de las palabras por tipo: verbos, adjetivos, sustantivos; 4) la relación temporal que existe entre los poemas; 5) la interpretación de estos en relación con el tema de dar consejos y la reflexión sobre las estructuras gramaticales para dar consejos.

⁶⁵ María José Anadón Pérez (2004a y 2004b) propone la siguiente serie de ejercicios para el análisis de los poemas que selecciona entre los que destacamos: 1) solicitar que el alumno ordene los versos del poema seleccionado (esto es posible si, por ejemplo, el poema es un caligrama, es decir, si dibuja con sus versos una figura: un cuerpo de mujer, un árbol, entre otras opciones), corroborar que la versión del alumno sea correcta con el poema recitado por el autor, y trabajar con la figura que dibuja el poema, proponer otra figura y pedir a los alumnos que escriban un nuevo poema en relación con esta; 2) trabajar puntualmente sobre un tema del poema; 3) analizar las estructuras sintácticas del poema y resumir reglas gramaticales en base a los ejemplos del poema; 4) trabajar aspectos gramaticales y discursivos que surjan del poema; 5) analizar aspectos culturales que emanan de la poesía; 6) escenificar partes de la obra

Por otra parte, con una mirada integradora, Ana María Ferrari y Guillermina Piatti (2007) reflexionan sobre la importancia que poseen los contenidos gramaticales en los cursos de ELSE, pero consideran que es necesario abordarlos desde la lengua en uso —la comprensión y producción de textos de tipos y géneros diversos—, ya que el marco teórico que adoptan en sus clases de ELSE es el enfoque comunicativo. Las autoras consideran “la literatura en una doble dimensión: como instrumento para desarrollar los contenidos nociofuncionales de los distintos niveles, así como también, en tanto práctica cultural, como parte integrante de la competencia comunicativa de los alumnos” (Ferrari y Piatti 2007: 6) y proponen un acercamiento multidimensional para el análisis de los textos literarios. A modo de ejemplo, plantean abordar un poema desde cuatro niveles: formal gramatical, temático de contenido, situacional (contexto de producción y de recepción) y funcional (función poética y reflexión sobre los conceptos del poema). Proponen, a su vez, distintas actividades de escritura que se desprenden del texto literario seleccionado, a través de las cuales se ponen en práctica distintos tipos textuales: descriptivo, argumentativo, narrativo, instructivo, etc., solos o combinados.

Por otra parte, Antonio Garrido y Salvador Montesa (1993) analizan ensayos sobre España escritos por extranjeros. La elección de este género se basa en el rasgo de subjetividad que presentan estos textos y en que permiten analizar otros factores propios del género —altamente funcionales a la clase de ELE— tales como la forma dialogística y la manera de expresar el pensamiento de manera fluida y contradictoria. Consideran el ensayo como un género sometido, más que otros, a la evolución cronológica; que presenta una forma flexible, es decir, que carece de una estructura rígida, y que se sitúa

poética si esta lo permitiera; 7) analizar el léxico del poema que pudiera presentar dificultades; 8) realizar actividades de escritura que pudieran surgir del poema: elaborar otra estrofa del poema respetando los aspectos formales y temáticos del mismo, redactar una carta, etc. 9) completar cuadros con frases o palabras que se agrupen por tema, personaje, etc.; 10) proponer actividades previas a la lectura que partan de la percepción auditiva del poema: identificar elementos, personajes, paisajes, etc.; 11) analizar los tiempos y modos verbales empleados en el poema; 12) identificar interpretaciones simbólicas de elementos que se mencionan en el poema; 13) completar espacios en blanco del poema con palabras (p.e. verbos) que son agrupados en un cuadro y cotejar la versión del alumno con una versión grabada del poema; 14) hacer listas de cualidades de elementos que se mencionen en el poema y clasificarlas en cuadros.

entre lo científico y lo estético. Además, otro rasgo característico del género es la abundancia de digresiones. Estos textos poseen una temática variada que naturalmente ofrece temas diversos de debate, por lo cual el lector de ensayos debe adoptar un rol especialmente activo —comprometido y altamente involucrado en la lectura— para abordar este tipo de género. Tal como afirman Garrido y Montesa, el género ensayo permite introducir elementos culturales en la clase de L2 de forma que los alumnos puedan “reflexionar, contrastar y exponer sus propias opiniones” (1993: 97). Los autores plantean una actividad con fragmentos de ensayos en los que se trata un tema y se propone que los alumnos debatan y opinen sobre la verdad o falsedad de los supuestos planteados en los textos y que justifiquen sus puntos de vista.

Desde otra perspectiva, Ivonne Lerner (2001) resalta el valor de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras destacando la importancia de la *lectura extensiva*,⁶⁶ desde los niveles iniciales de aprendizaje, plantea una propuesta de trabajo con lecturas graduadas y propone una serie de actividades para trabajar con los textos. La autora afirma que es importante introducir a los alumnos en las lecturas literarias desde los niveles iniciales del idioma que aprenden, ya que considera que para devenir un hablante competente es necesario, previamente, ser un lector competente. Comenta que si bien el tipo de lectura más empleada en los cursos de idiomas es el *intensivo* —el cual implica el trabajo con textos breves con el objetivo central de aprender cierto vocabulario—, la autora prefiere la *lectura extensiva* para mejorar la competencia lectora, es decir, el trabajo con textos más largos, en los que el objetivo central ya no esté haciendo foco en el vocabulario sino en la comprensión global del texto. Lerner destaca seis ventajas principales de la lectura extensiva:

1. es un "input" comprensible y significativo y, por su extensión, aumenta la exposición del alumno a la lengua (lo cual es particularmente importante en un país no hispanohablante)
2. fomenta la fluidez en la lectura y reduce el miedo a los textos más extensos
3. aumenta el vocabulario activo y pasivo y consolida estructuras lingüísticas previamente aprendidas
4. generalmente, al ser una actividad individual, los alumnos de distinto nivel de competencia pueden leer a su propio ritmo sin sentirse presionados por el ritmo del grupo

⁶⁶ Otra investigadora que desarrolla con exhaustividad el tema de la lectura extensiva es Christine Nuttall (1982).

5. estimula la autonomía del alumno al permitir que el aprendizaje ocurra fuera del aula y, por último,
6. para aquellos alumnos que no tienen el hábito de la lectura en su propia lengua, se les puede mostrar el placer de leer (Lerner 2001: 1).

Tal como afirma la autora, la lectura extensiva puede llevarse a cabo en dos modalidades: 1) que cada alumno escoja un libro y que luego lo comente al grupo; 2) que todos lean y analicen la misma obra. La autora propone esta segunda modalidad de selección del texto y propone trabajar con lecturas graduadas, que, a diferencia de los textos adaptados, son escritas de acuerdo con los niveles de lengua establecidos. Destaca que este tipo de textos por lo general explotan el género detectivesco y en ellos se encuentran secciones de diálogo, descripción y narración. La autora destaca que en los niveles más básicos abunda el diálogo por sobre las otras dos formas discursivas.⁶⁷

⁶⁷ En cuanto a las actividades que sugiere, Lerner (2001) propone tareas de prelectura que permitan a los alumnos especular sobre la temática de la que trata la obra, partiendo del título de la novela y de alguna ilustración de la portada del libro. Luego propone actividades para realizar durante el proceso de lectura, como la confección de fichas que contengan información que pueda ser luego útil para identificar cada libro, sobre todo si se leen varias obras en el curso. El tipo de información que debería contener dicho cuadro sería, por ejemplo, título, personajes, lugar donde ocurre la acción, lugares de interés, gastronomía, vocabulario nuevo, entre otras opciones. Finalmente, la autora propone actividades de poslectura entre las que destaca el trabajo con marcas lingüísticas de cohesión tales como conectores, índices del discurso y referencias anafóricas. Para practicar los conectores sugiere una serie de ejercicios tales como solicitar a los alumnos que busquen y subrayen en el texto diferentes tipos de conectores discursivos, o borrar esos conectores para que el alumno los reescriba; también propone solicitar a los alumnos que sustituyan los conectores del texto por otros que cumplan la misma función. Para ejercitar las anáforas, Lerner plantea una serie de ejercicios que oscilan entre: la búsqueda de sinónimos o hiperónimos, para no repetir un mismo vocablo o lexema; la identificación de los pronombres, los demostrativos y los posesivos y su referente en el texto; la elisión de las anáforas para que los estudiantes completen los blancos; y el subrayado de todas las expresiones que hacen referencia al mismo actante. Por otra parte, la autora propone actividades de expresión escrita, oral y auditiva. Entre las primeras propone: la escritura de una breve síntesis de uno o más capítulos o de toda la novela, para lo cual el alumno tiene a disposición un cuadro que ha ido completando durante su lectura con informaciones varias sobre la novela; la escritura de parte del alumno de qué es lo que más le ha gustado del libro, lo que menos le ha interesado y si le ha resultado verosímil la historia; la elaboración de preguntas que querría hacerles a los personajes, a los compañeros o al profesor; la escritura de los hábitos de la gente descrita

Sandra Beatriz Gargiulo (2008) es otra investigadora que adhiere a la propuesta de lectura extensiva. La autora presenta los resultados de su práctica docente y la fundamentación de su elección metodológica. Comenta que plantea a sus alumnos un tipo de *lectura extensiva* que permite la “lectura de distintas formas de literatura por el mero placer de leer” (2008: 5) y que, entre otras cosas, “contribuye a aliviar la presión y ansiedad que los alumnos suelen sentir al saber que deben leer cierto material para ser evaluados sobre el mismo” (*Ibid.*). En este trabajo se destaca que los textos literarios

en la novela; la redacción de las preguntas de una entrevista imaginaria a alguno de los personajes; la elaboración de una descripción para cada uno de los personajes principales y la toma de notas sobre descripciones, comentarios personales y citas de los personajes que reflejen su forma de ser, consejos que querría darles durante la acción y después de terminada la novela, etc.; la escritura de una carta a algún personaje poniéndose en el lugar de su madre o padre; el cambio del título a la novela o la añadidura de títulos a los diferentes capítulos o secciones del texto; la escritura de un comienzo o un final diferentes al de la novela; la redacción de una posible continuación del texto; la reescritura de la contratapa del libro, etc. Entre las actividades de expresión oral que propone, destaca que deben ser actividades para realizar en parejas o en pequeños grupos, y ejemplifica con ejercicios tales como: relatar encadenadamente la historia; describir a los personajes, el lugar (o ambiente) y el momento en que transcurre la acción; describir personajes sin decir de quién se trata, para que los otros compañeros adivinen; entrevistar a algún personaje guiándose por las preguntas elaboradas anteriormente; dramatizar un encuentro entre dos de los personajes diez años después del momento de la novela; explicar a los compañeros cuáles son los personajes que mejor y que peor les caen, y por qué; entregar a los alumnos citas de distintos personajes y que ellos adivinen de quiénes son; repartir algún fragmento dialogado de la novela y que los estudiantes decidan quiénes hablan, dónde y en qué momento de la novela se encuentran y qué pasará después; inventar diálogos entre dos personajes que demuestren su personalidad; explicar con qué personaje de la novela se identifican y por qué. Por otra parte, la autora enumera una serie de actividades de comprensión auditiva que considera de utilidad para trabajar con los textos literarios, entre las que destaca la grabación de algún fragmento de la novela y la propuesta de que los alumnos adivinen quién habla y en qué momento de la trama se encuentra dicho fragmento. Por otra parte, Lerner propone que, si se menciona alguna canción en el texto, sería bueno buscarla y escucharla y decidir entre todos qué conexión tiene con el argumento.

La autora también sostiene que el docente debe realizar una explotación adecuada de los contenidos culturales que posee el material literario, brindando al alumno materiales que puedan ayudarlo a comprender cabalmente la obra. Entre los materiales complementarios destaca la importancia de incluir mapas de ciudades en los que se desarrolle la acción, información sobre lugares conocidos, canciones que se citen, etc.

auténticos permiten “reflexionar sobre contextos culturales propios y ajenos, favoreciendo el entendimiento y la apertura intercultural” (*Ibid.*) y considera que la literatura puede estar presente en todos los niveles de enseñanza de la lengua extranjera. Además, la investigadora fomenta el trabajo grupal entre sus alumnos, para incentivar el debate y el intercambio de ideas, y comenta que la lectura extensiva en particular promueve las habilidades de interpretación, escucha, habla y escritura.

Por otra parte, Gargiulo comenta que ha optado por trabajar con las tecnologías de la información o comunicación (TICs) y por cambiar del soporte analógico a la modalidad digital, puesto que la utilización de un *blog* como medio de expresión permite a los alumnos escribir “*casi sin darse cuenta*, ya que su atención está centrada en el uso que hacen de la herramienta tecnológica” (*Id.* 6). A su vez, la autora destaca las virtudes de género virtual *blog*, ya que no solo combina diversos recursos de Internet al servir de buscador, ser similar al correo electrónico y a los foros de opinión, permitir crear, publicar y debatir textos, sino que su característica propia es que es el género interactivo y participativo por excelencia, ya que hace foco en todas estas funciones de manera conjunta.

Respecto de los resultados de la aplicación de sus propuestas didácticas, Gargiulo consigna que las presentaciones orales realizadas por sus alumnos incluyeron el uso de intertextos y la reflexión sobre contextos culturales y, asimismo, fomentó las cuatro habilidades básicas: habla, escritura, escucha y lectura previa. Por otra parte, las posteriores presentaciones escritas implicaron la exposición del material de la etapa previa en un *blog* creado *ad hoc*, la descripción de su grupo de trabajo, así como del material que publicaban, y la respuesta a los comentarios dejados por otros lectores. La autora destaca el éxito de su propuesta didáctica producto de estas metodologías de trabajo empleadas que se sirvieron de textos literarios como fuente de análisis.

III.6.2. La literatura en la enseñanza de L2/LE: consideraciones específicas

Como hemos visto en la sección anterior, una investigadora que adhiere firmemente a la inclusión de textos literarios en la clase de lenguas es Sandra McKay (1982) quien estudia, específicamente, las ventajas y desventajas de la utilización de la literatura en las clases de inglés como lengua extranjera. La autora argumenta que para

que los textos literarios puedan ser adecuadamente utilizados, deben estar muy bien seleccionados y el trabajo sobre ellos debe promover una interacción estética entre el lector y el texto.

McKay retoma y responde a tres argumentos que suelen justificar la ausencia de los textos literarios en las clases de inglés. Enuncia el primer argumento en contra de su empleo en los siguientes términos: “como uno de los primeros objetivos de los docentes es enseñar gramática, la literatura contribuye poco, dado que posee una gran complejidad estructural y una utilización única del lenguaje” (1982: 529. La traducción es nuestra). McKay refuta esta postura y, siguiendo a H. G. Widdowson (1978), alude a la diferenciación que este autor traza entre los niveles de “uso” (*use*) y “utilización” (*usage*)⁶⁸ de la lengua. El concepto de “utilización” implica el conocimiento de las reglas lingüísticas, mientras que el de “uso” implica conocer cómo emplear esas reglas para lograr una comunicación efectiva. La autora afirma que la literatura puede proveer una base sobre la cual expandir la “utilización” (el conocimiento de las reglas) del lenguaje, así como también colabora para ampliar el vocabulario, tanto de palabras como de expresiones idiomáticas, y esto ha sido un uso tradicional de la literatura en la enseñanza de idiomas. McKay cita a J. F. Povey (1972: 187) quien afirma que “la literatura incrementa todas las destrezas y habilidades del lenguaje porque expande el conocimiento lingüístico a través de proveer pruebas de usos amplios y sutiles del vocabulario, y ofrece ejemplos de sintaxis compleja y precisa” (McKay 1982: 529. La traducción es nuestra). Por otra parte, la autora afirma que la literatura también puede favorecer el desarrollo del “uso” del lenguaje, es decir, puede ayudar a los alumnos a que conozcan las reglas de funcionamiento del lenguaje, ya que la literatura presenta el lenguaje organizado como discurso, donde quedan definidos distintos parámetros contextuales, de juego de roles y de registro, entre otras cosas.

El segundo argumento, rechazado por McKay, en contra de la utilización de literatura en el aula de lenguas, consiste en considerar que *el estudio de la literatura no ayuda a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos o laborales*. La autora rechaza este argumento afirmando que, por el contrario, la literatura fomenta un

⁶⁸ La traducción es nuestra.

aumento general de las competencias lectoras y, en consecuencia, contribuye a estos objetivos.

Finalmente, el tercer argumento refutado por McKay en contra del empleo de textos literarios en la enseñanza de lenguas se fundamenta en el hecho de que *la literatura, por lo general, refleja una perspectiva cultural particular y por eso los textos literarios pueden ser complicados de leer para los estudiantes*. En oposición a esta postura, McKay contraargumenta que la literatura puede promover una mayor tolerancia ante las diferencias culturales a las que se expone el estudiante al estudiar otro idioma. Por otra parte, la autora también sostiene que la literatura también puede disparar la creatividad de los estudiantes.

Marta Sanz Pastor (2005 y 2007) es otra investigadora que subraya la importancia de incluir textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera y rechaza los argumentos que tradicionalmente se suelen esgrimir contra su utilización. De forma semejante a la operación realizada por McKay, la autora resume y rechaza las cuatro razones que suelen argüirse contra el uso de la literatura en el aula de idiomas: su dificultad, la lejanía con respecto a los intereses de los alumnos, la falta de contacto con la realidad sociocultural, la “incorrección” y las “violaciones” de la norma lingüística que supuestamente presentan las obras literarias.

En contra de la afirmación de que “*a no todo el mundo le gusta la literatura*”, arguye que muchas veces se utilizan otros géneros textuales en la enseñanza de idiomas y que no necesariamente son del agrado de todos los estudiantes. Contra el rechazo de la utilización de los textos literarios por su dificultad, alega que es un argumento equivocado, ya que considera que es preferible evitar estigmatizar los textos literarios de difíciles; por el contrario, afirma que la complicación o la simpleza deben estar centradas en las actividades que se le solicita al alumno que resuelva a partir de un material literario:

Si se parte del principio comunicativo de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto —un principio que asume la interacción comunicativa entre texto y lector, del mismo modo que asume que el docente es un mediador en ese proceso de interacción—, el argumento [de que los textos literarios son difíciles] queda invalidado [...] (Sanz Pastor 2007: 349-350).

La autora destaca dos tipos de aproximación a los textos literarios y distingue que una es más válida que la otra: considera que una experiencia literaria completa consiste en la utilización de los fragmentos literarios como “pretexto para la transmisión

de otro tipo de conocimiento o para la práctica comunicativa de la comprensión lectora o de la expresión escrita” (Sanz Pastor 2007: 350). Por otro lado, consigna que la utilización de la literatura “como medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e intercultural y para el desarrollo de destrezas y/o actividades comunicativas de la lengua” (*Ibid.*) escapa a esa experiencia literaria completa que posee el hablante nativo de forma natural y espontánea con la literatura producida en su lengua materna. Sin embargo, puede considerarse que la competencia literaria es un *continuum* que se construye partiendo de la adquisición de una lengua no nativa, y que las competencias arriba descritas son imprescindibles para el aprendizaje de una lengua y son componentes necesarios de la competencia literaria. Por esta razón, Sanz Pastor consigna que:

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 (*Ibid.*).

La autora destaca que el perfil del estudiante de idiomas puede ser extremadamente variado, por esta razón, cree que en función de las características de cada uno deben poder adaptarse “los saberes y habilidades de tipo instrumental, social e intercultural, así como aquellos que le ayuden a potenciar su autonomía como aprendices de una lengua” (2007: 350-351) y consigna que los contenidos culturales —tomados en un sentido amplio— operan permanentemente tanto el ámbito instrumental, como en el social y el intercultural.

Frente a la concepción reduccionista de la literatura que la limita a la enseñanza de gramática o ciencia del texto, Sanz Pastor propone una visión más amplia en la que prima el placer por la lectura y bajo la cual la literatura viabilice una aproximación de trabajo integral con los textos que potencie el desarrollo de distintas competencias en los alumnos:

los textos literarios constituyen un medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical; la competencia discursiva; la competencia sociocultural, cultural e intercultural y, sobre todo, para el desarrollo de actividades de lecto comprensión y de expresión escrita que no se podrían plantear a partir de textos sin relieve y/o el espesor connotativo que caracteriza a los textos literarios (Sanz Pastor 2007: 351).

Respecto del tipo de actividades que se deben utilizar para trabajar los fragmentos literarios, la autora considera que deben consistir en:

actividades destinadas a construir la competencia lectora del alumno, rentabilizando al máximo el conocimiento previo, el mundo afectivo y esa subjetividad que es el reflejo de una subjetividad colectiva —una subjetividad cultural e ideológica— de cada lector en particular (*Id.* 352).

A su vez, la investigadora subraya dos consideraciones sobre el texto literario: como producto y como fruto de un proceso creativo. Por esta última característica, resalta el valor potencial que tienen la literatura afirma que es posible explotar diversas actividades de escritura a partir de fragmentos literarios.

Finalmente, la autora propone una aproximación democrática y desacralizada hacia los textos literarios, ya que de otra manera sería imposible ponerlos en funcionamiento en el aula de idiomas. En términos de Sanz Pastor, esta postura no implica perderle el respeto a la literatura, “sino ofrecer a todo el mundo la posibilidad de ejercitar, ya sea como intérprete, ya sea como autor, esa forma de inteligencia emocional que solo se desarrolla a través de los textos literarios” (*Id.* 353). A su vez, sostiene que la aproximación hacia la literatura no siempre está vinculada a lo lúdico, dado que los contenidos de este tipo de texto son muy variados.

La autora explica el carácter subjetivo y revelador de una política lingüística que implica introducir textos literarios en el aula de español ya que considera que:

Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar literatura es una opción ideológica que implica una concepción de la enseñanza y del ser humano (*Ibid.*).

Por otro lado, desde una perspectiva semejante y complementaria de las consideraciones planteadas por McKay y Sanz Pastor, María Dolores Albaladejo García (2004) justifica la introducción de la literatura en la clase de ELE a través de una serie de argumentos entre los que destaca, en primer lugar, el carácter universal de los temas literarios como una particularidad que permite que una obra resulte familiar a pesar de haber sido escrita en otro momento histórico. En segundo lugar, afirma que la literatura es un material auténtico y la dificultad lingüística que puede presentar —por ser un material que no está diseñado para la enseñanza de lenguas— puede resolverse a través de una adecuada selección de los textos y de actividades didácticas apropiadas al nivel de lengua del alumnado. Por otra parte, sostiene que el fin de la literatura es disfrutar de la lectura, no enseñar lengua, por eso es preferible que el docente no acuda a adaptaciones ni a textos graduados que brindan un “lenguaje distorsionado” y que “carecen de valor estético y lingüístico” (Albaladejo García 2004:

13). Como tercer argumento a favor del empleo de literatura en el aula de ELSE, la autora consigna que la literatura posee un valor cultural, por ello su empleo es muy valioso para transmitir los códigos sociales y de conducta de la comunidad en la que se habla la lengua meta. Una formación social y cultural ayuda a que el alumno extranjero pueda desarrollar con éxito la competencia comunicativa, ya que sabrá cómo comportarse e interpretar las actitudes de los hablantes nativos con mayor precisión. En cuarto término, la autora afirma que la literatura posee una riqueza lingüística que amplía los conocimientos del alumno ya que en este tipo de textos encuentra muchas formas que no son utilizadas en la lengua hablada: vocabulario, estructuras sintácticas, variaciones estilísticas, formas de conectar ideas, etc. Además, la literatura fomenta el debate y por lo tanto el lenguaje oral. Se pone en práctica, así, la destreza auditiva a través de las conversaciones y, por otra parte, también se puede fomentar esta destreza a través de la presentación de grabaciones, películas, adaptaciones teatrales, dramatizaciones de los propios alumnos, etc.; mientras que, por medio de la lectura, se desarrolla principalmente la destreza lectora. En quinto lugar, Albaladejo García destaca que la literatura genera un compromiso subjetivo de parte del lector que se involucra personalmente con lo que lee, ya que el relato pasa a ser lo más importante y los aspectos lingüísticos quedan en un segundo plano. Lo cual no impide que puedan ser retomados para su práctica.

Desde una perspectiva semejante, Rosana Acquaroni (2007) se presenta como partidaria de integrar la literatura en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 desde dos enfoques: “como un fin en sí mismo y, también, como herramienta didáctica al servicio de las competencias comunicativas y culturales” (2007: 11). La autora reconoce que en la actualidad la literatura se enjuicia fundamentalmente como creación artística, sin embargo, consigna la funcionalidad para la enseñanza de LE/L2 de reconocerle un valor instrumental. En este sentido, considera que:

El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura (Acquaroni 2007: 19).

Por estas razones, la autora describe una serie de funciones que puede cumplir la literatura en relación con la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, a saber: ser fuente de conocimiento; conservar y difundir una cultura; afinar y educar la sensibilidad

artística; purificar o purgar las pasiones (*catarsis*); liberar y gratificar tanto al escritor como al lector; evadir o escapar de la realidad; reflejar un compromiso y/o comprometer al lector; enseñar lengua. Para poner de relieve estas posibilidades que brindan los materiales literarios, Acquaroni expresa su interés en contribuir a construir caminos para el abordaje de los textos literarios “con prácticas que apelen a la afectividad y a la creatividad y no al razonamiento ni al análisis” (2007: 30). Con este propósito, presenta una serie de propuestas didácticas con textos que pertenecen a los géneros literarios teatro, poesía y narrativa; también plantea la escritura de textos que pertenecen a géneros discursivos como el eslogan, la carta, pero que bien sabemos, que —en tanto que géneros discursivos primarios (Bajtín 1999)—, pueden quedar incluidos en un texto literario. En general, las actividades que propone se centran en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita y oral, fomentando de esta manera la estimulación y el progreso de la competencia comunicativa de los alumnos.

Asimismo, Patricia Bélières (1997) se propone demostrar que la literatura puede constituir una puerta de ingreso a la lengua extranjera porque al trabajar con textos literarios se pueden cubrir todos los procesos del aprendizaje; a su vez, la autora sostiene que la literatura puede favorecer la autonomía del estudiante de LE —entendida como la “capacidad del individuo de ocuparse del aprendizaje” (Bélières 1997: 15)—. En otros términos, las propuestas pedagógicas propuestas a partir de textos literarios pueden contribuir a que los alumnos fijen objetivos de trabajo, métodos y técnicas de estudio de una LE y a que pongan en juego la evaluación de sus conocimientos.

La autora propone impartir una enseñanza de tipo no tradicional, que esté centrada en el alumno como agente activo de su proceso de aprendizaje, quien se transforma, de esta manera, en “*productor*” del mismo. Además, describe el proceso de adquisición de conocimientos como no lineal y plantea que este proceso tiene aceleraciones, desaceleraciones y mesetas. El alumno es un lector creativo que comprende, interpreta y aplica los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, este lector, como destinatario de un texto estético auténtico, tiene a su disposición la posibilidad de transitar de forma autónoma el camino de su interpretación del texto literario.

El destinatario del texto estético ocupa un lugar fundamental porque debe elegir sus propios recorridos de lectura. De allí la autonomía del lector, quien tendrá a su cargo su propia lectura y será responsable de la misma (Bélières 1997: 16).

En términos de Bélières, el profesor debe respetar las interpretaciones del alumno y “ayudarlo a encontrar” (*Ibid.*) los sentidos del texto. La autora rechaza la posibilidad de limitar el estudio de un texto literario a la búsqueda de recursos de una lengua. Por el contrario, promueve la búsqueda de los valores culturales que esconden los textos literarios y que transforman al lector que los percibe. A su vez, sostiene que enseñar literatura es producir nuevos saberes a través del proceso de “*escritura creativa*” y considera que son imprescindibles y muy sustanciosas todas las actividades de escritura que disparan la imaginación de los alumnos.

Por su parte, Salvador Montesa y Antonio Garrido (1994) se oponen a que la enseñanza del español quede centrada en el lenguaje y, por ello, rechazan la concepción nociofuncional de la enseñanza de lenguas extranjeras por su negativa a incluir los textos literarios en las actividades de clase, ya que ambos autores sostienen que esta teoría se centra en la competencia comunicativa —considerada como lo más importante a desarrollar por el alumno—. Montesa y Garrido son conscientes de que el estudiante y, sobre todo, el alumno que se encuentra inmerso en la cultura de la lengua que aprende, quiere interactuar con los hablantes nativos cuanto antes para lograr comunicarse tal como lo hace en su lengua materna; es decir, no solo pretende lograr formular preguntas sobre temas cotidianos para satisfacer sus necesidades inmediatas —como cuando va de compras o toma un café—, sino también espera poder transmitir sus pensamientos, sueños y deseos de forma cabal. Justamente, por este motivo, los autores destacan el valor de los textos literarios como material auténtico —no estereotipado— y como depositario de discursos variados en su composición, que pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Los autores trazan la diferencia entre dos funciones que están presentes en todo tipo de interacción. Por un lado, presentan la *función de comunicación*, donde lo no verbal juega un papel muy importante y en la que el intercambio y la comprensión del mensaje se produce no necesariamente a través de elementos lingüísticos, sino también por medio de gestos, ruidos, miradas, tonos, etc. que sirven para recuperar el mensaje incluso cuando los elementos lingüísticos empleados no llegaran a ser comprendidos por el interlocutor. Esta función es —según Montesa y Garrido— de corte más neutral en tanto que se centra en el intercambio de informaciones más objetivas, por estar ligadas a la situación de comunicación y porque los elementos puestos en juego operan en una relación de estímulo y respuesta; es decir, el estímulo que genera la verbalización

es básicamente externo. Por otro lado, Montesa y Garrido presentan la *función de expresión*, en la cual la comunicación se establece a través de las palabras que transmiten los pensamientos y las emociones de los hablantes y donde el discurso no presenta necesariamente un vínculo directo con el contexto de producción o recepción del mensaje. Por este motivo, los investigadores consideran que la literatura, al ser un discurso centrado en la función de expresión y en tanto que “elaboración cuidada del discurso” (1994: 450), permite comprometer cabalmente al lector en el mensaje, ya que se apela a su subjetividad, a su individualidad, a la expresión de sus pensamientos, sentimientos o emociones a través de la expresión de palabras:

En la función de expresión el individuo plasma en palabras su pensamiento, sus sentimientos o sus emociones. Se expresa a sí mismo. Y esta posibilidad de hacer aflorar el mundo interior es el valor más plenamente humano del lenguaje. [...] el hablante se va a sentir integrado y libre en una comunidad [...] cuando pueda participar su particular manera de interpretar interiormente la realidad que lo rodea (*Ibid.*).

En síntesis, Garrido y Montesa consideran que la literatura brinda la “posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje” (*Ibid.*). Los autores afirman que, siempre que se evoquen los pensamientos reales de los alumnos a través de los procesos de interpretación de un texto literario, el trabajo y el debate que se disparen del mismo serán mucho más productivos que las propuestas de trabajo sobre *grandes temas*,⁶⁹ que muchas veces fuerzan al alumno a expresar su opinión sobre algo que desconoce o no le interesa. Los investigadores afirman que:

La literatura [ingresa al aula] como posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje. La literatura frente al automatismo de la comunicación, basada en formulaciones estereotipadas y bastante rígidamente convencionalizadas, está regida por una elaboración cuidada del discurso, que por lo general huye del automatismo y la convencionalización. Es decir, dota de *personalidad* al mensaje llenándolo de expresividad (1994: 450).

⁶⁹ Se entiende por “grandes temas” a los “temas cuyo supuesto carácter universal permitía que todos los estudiantes tuvieran posturas personales al respecto” (Montesa y Garrido 1994: 451). Algunos ejemplos son: “la polémica sobre la pena de muerte, el derecho al aborto, la justificación de la guerra y similares” (*Ibid.*).

Los autores insisten en que reiteradas veces se han abordado los textos literarios desde la enseñanza de lenguas, pero desde concepciones erradas; ya que afirman que, por un lado, estos textos no deben ser considerados como un lujo reservado para los niveles superiores de lengua; y por el otro, las actividades para ser realizadas a partir de los textos no deben resumirse a cuestionarios mecánicos, ni deben centrarse solamente en los aspectos lingüísticos. Los autores plantean un tipo de acercamiento a la literatura en el que el aprendizaje de la lengua se transforma en un medio instrumental que es necesario adquirir con el fin último de interpretar y apropiarse del material literario:

la lengua se aprende en el proceso y como instrumento para llegar al texto literario [...] A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, [...], va a poder entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad (*Id.* 453).

Los autores consideran que “Hoy la literatura debe volver [...] no basada en las estrategias de lectura y traducción, sino en un verdadero enfoque comunicativo” (*Id.* 454). Consideran que el texto literario es muy útil para ser explotado de un modo comunicativo ya que es un “lugar de encuentro con las ideas del otro” en un “ámbito no tópico” (*Id.* 455), en tanto que no es artificial, es una creación cultural auténtica. El estudiante interactúa así con el texto y con la clase y la literatura permite la discusión y la multiplicidad de interpretaciones ya que se maneja en el terreno de la ambigüedad y de la indeterminación; pero siempre hay que volver al texto para justificar las opiniones que de él se desprenden.

Los autores concluyen que para que el trabajo con textos literarios sea realmente productivo, es imprescindible que el docente seleccione bien el material literario con el que va a trabajar y que diseñe procedimientos adecuados para que los estudiantes penetren en el texto y puedan explotar todas las posibilidades de este, activamente y con entusiasmo.

Otro de los investigadores que ha abordado el tema de la introducción de la literatura en la enseñanza del español es Juan Paredes Nuñez (1998) quien resalta la

importancia de trabajar con textos literarios que no estén adaptados.⁷⁰ El autor considera que incluir literatura permite que los lectores se compenetren con el momento sociocultural en el que esos textos se elaboraron. A su vez, considera que el comentario de los textos es uno de los elementos pedagógicos esenciales para trabajar en clase y explica la manera en la que encara el abordaje literario:

Se trata de seleccionar una serie de textos de los períodos, autores y obras más significativos, cuyo comentario se realiza en clase como apoyo básico del tema, o en régimen de seminario. Aquí los conocimientos lingüísticos y filológicos son esenciales (1998: 212).

El autor propone una metodología para realizar el comentario del texto, la cual debe cumplir con tres objetivos fundamentales:

1. Familiarizar al alumno con la lengua
2. Ofrecer el contacto directo con los problemas de la historia literaria (temas, motivos, precedentes, repercusión, etc.)
3. Facilitar una adecuada valoración estética (*Id.* 213).

Paredes Nuñez considera que lo primero es la comprensión literal del texto y posteriormente se procede a su traducción —en el caso de tratarse de literatura románica medieval—. El fin último es habituar al alumno al ejercicio de la lectura y la comprensión. Para Paredes Nuñez, el trabajo con textos literarios es muy útil en la enseñanza del español ya que estos permiten acceder a la lengua y al entramado cultural de una sociedad. En sus propias palabras este autor enuncia que:

En una primera apreciación hay que subrayar la importancia del texto literario en cuanto acceso a un nivel de lengua, en términos genéricos, específico, cultural, esencial en sí mismo para la conformación del "espíritu de la lengua" y del término inextricablemente unido a ella, al menos desde la perspectiva francesa, de civilización (*Ibid.*).

⁷⁰ Respecto de la importancia de que los textos literarios sean auténticos y no hayan sufrido ningún tipo de adaptación con el fin de que sean realmente motivadores para los alumnos, Acquaroni explica:

Cuando se plantea la explotación de un texto literario como **vehículo de comunicación** y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas, es importante que no se trate de adaptaciones o imitaciones sin ninguna ambición artística, incapaces de revelar al lector algo significativo, despertar su interés y sus ganas de interactuar (Acquaroni 2007: 24. El resaltado es del original).

Según este autor, el comentario del texto literario cumple un objetivo múltiple de cuatro fases: 1) la comprensión literal del texto que implica el análisis previo de vocabulario, expresiones, etc.; 2) el establecimiento del tema, que funciona como prueba de la comprensión literal; 3) el estudio de la estructura, que se propone determinar las partes del texto, los puntos de vista, y la perspectiva de la narración; y 4) la significación.

El autor concluye afirmando que a través de este tipo de análisis de los textos se fomenta el diálogo y se orienta la lectura en los alumnos.

Actúa como comprensión globalizadora y abre múltiples posibilidades, desde la propia dinámica de su explicación concreta, tanto desde el punto de vista estrictamente lingüístico como literario, y ambos imbricados entre sí para su aplicación práctica en la enseñanza del español (*Id.* 215).

Otra autora que reflexiona sobre el comentario de los textos literario y su aplicación en el aula de ELE es Covadonga Romero Blázquez (1998), quien distingue entre el comentario y el análisis de un texto literario.

El análisis supone una exploración exhaustiva y rigurosa del texto en todos sus niveles lingüísticos y literarios, llegando, en la mayoría de los casos al cansancio y al aburrimiento del alumno por limitarse a aplicar, de forma casi automática, ciertos mecanismos aprendidos. En cambio, el comentario se centra en sus aspectos más importantes o atractivos, o en aquellos que interesan en función de los objetivos propuestos (Romero Blázquez 1998: 379).

La autora acuerda con la definición brindada por Laín Entralgo (1956) sobre qué significa comentar un texto: “comentar un texto sería ayudar a que él nos diga bien clara y susceptiblemente lo que quiere decir desde dentro de sí mismo, con indisoluble unidad interna”; y destaca tres aspectos fundamentales a considerar en el proceso del comentario: a través de la interpretación se busca dilucidar lo que el texto quiere decir 1) gramaticalmente, 2) históricamente y 3) personalmente. Teniendo esto en mente, Romero Blázquez considera el empleo del comentario del texto en el aula de ELE como una actividad de gran utilidad práctica “ya que le ofrece al extranjero/lector una serie de aproximaciones e interpretaciones que, si bien se apoyan en elementos intrínsecos del texto, son susceptibles de discusión, aprendizaje y participación (Romero Blázquez 1998: 380).

La autora parte de la premisa de que “un fragmento literario significa un recurso óptimo en el aprendizaje de la lengua meta” (*Ibid.*). Sin embargo, sostiene que se debe

evitar que se lo utilice como una clase práctica de lengua o con un afán de especialización literaria: “Esta práctica textual nos debe servir para desarrollar en el alumno/lector tanto el interés literario como la competencia lingüística, ‘comunicativamente’ hablando” (Romero Blázquez 1998: 380).

La autora justifica la práctica del comentario de texto argumentando que: 1) acerca al alumno al análisis literario, 2) presenta la historia sociocultural española, y 3) ayuda al alumno a perfeccionar su lengua en las áreas gramatical y conversacional a través de la información presente en el texto. El hecho de que un alumno comprenda y disfrute lo que lee, tiende a despertar en él el interés por la literatura en la lengua meta.

En cuanto a la selección del material literario, la autora sostiene que los fragmentos elegidos pueden ser auténticos y sin modificar, o “*lecturas adaptadas de obras literarias*, en cuyo caso se trata de textos graduados según su dificultad léxica y gramatical, y en su mayoría fáciles de leer” (Romero Blázquez 1998: 381). La cursiva es del original). La autora además consigna que hay que tener en consideración al sujeto al que va dirigido el texto. Por ejemplo, la recepción de un texto va a variar mucho entre un alumno que posea madurez lectora en la L1 del que no. A su vez, entra en juego el nivel del conocimiento lingüístico (gramática y léxico) que el sujeto tiene de la lengua meta. Un alumno que encuentra muchas dificultades lingüísticas se queda varado en la comprensión de las palabras y no puede disfrutar del texto en su conjunto.

Romero Blázquez considera que el lenguaje literario es “relativamente” distinto al utilizado en la vida cotidiana y afirma que un texto literario es un acto de comunicación en el que el escritor-emisor:

crea su propio lenguaje y obliga al receptor a penetrar en el secreto de su código. [...] al analizar el lenguaje de un determinado texto literario abandonamos el plano de la lengua y nos adentramos en el plano del habla. El análisis del estilo de un texto es el análisis del plano de la expresión (Romero Blázquez 1998: 382).

Por otra parte, la autora enfatiza la necesidad de que el alumno posea conocimientos básicos de la cultura de la lengua que estudia, porque “la producción literaria es el resultado de una cultura determinada” (*Ibid.*). En lo que se refiere al texto que se comenta en la clase, señala que es necesario considerar los efectos que tienen en los alumnos los factores léxico-morfosintácticos y los de los factores de estilo literario. El profesor de L2 debe guiar a sus alumnos para que logren superar las dificultades que se les presentan al enfrentar un texto de este tipo.

Romero Blázquez tiene una postura restringida respecto del grupo de destinatarios que pueden enfrentarse a textos literarios, ya que considera que es conveniente practicar el comentario de textos en los niveles intermedio, avanzado y superior, respetando en cada nivel las limitaciones y no pretendiendo alcanzar los mismos resultados de profundización literaria ni de captación de los valores creativos. El docente debe recordar que no se pretende formar literatos, sino que los textos se deben emplear “en función de su contenido motivador y de su interés nocional-funcional” (Romero Blázquez 1998: 383).

A su vez, destaca que el profesor debe enfatizar a los alumnos el valor que tienen los textos literarios por su aporte globalizador en cuanto a ser portadores de distintos usos de la lengua. Una vez abordado el texto, Romero Blázquez consigna que se debe buscar que los estudiantes ejerciten la comprensión lectora para que puedan entender el sentido literal del texto, sin todavía penetrar en la interpretación de este, que pasa a ser un segundo paso, en el que se analizan otros posibles significados constituidos por la *literariedad* del texto. Entre ambas lecturas, la literal y la interpretativa, se establecen el tema, la estructura y el estilo del texto.

La autora señala que para que el alumno de L2 disfrute de la lectura se debe generar un espacio para la recepción literaria del alumno, algo que solo se consigue si se le permite tener un papel activo a la hora de interpretar. “Si no queremos que rechace el texto literario debemos, en esta segunda fase del comentario, dejarlo libre y potenciar un acto de lectura que sea independiente, propio e íntimo” (*Id.* 386).

Por otro lado, Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1994) comentan, a su vez, la importancia de utilizar textos literarios en las clases de enseñanza de español ya que ello implica una forma de “desarrollar y ampliar el repertorio lingüístico, intelectual y cultural de nuestros estudiantes” (*Id.* 232). Las autoras fundamentan la importancia de trabajar con textos literarios— ya que estos proporcionan un contexto y un estímulo cultural y lingüístico auténtico— y proponen abordar el estudio de la literatura a partir de sus dos componentes básicos: la forma y el contenido; y definen cada uno de ellos en los siguientes términos:

la forma (estructura de la obra, procedimientos y recursos expresivos, sintaxis y léxico) y el contenido (núcleos temáticos engarzados con alusiones y elementos culturales explícitos e implícitos) (*Id.* 228).

Las autoras consideran que el contenido del texto tiene una doble importancia como herramienta de acercamiento cultural y como vehículo para el desarrollo de la interlengua:

el texto literario funciona como estímulo que incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas del mismo, evitándose así el vacío temático y la ejercitación del idioma en contextos artificiales (*Ibid.*).

Las autoras trazan una diferencia entre incluir la literatura en la enseñanza de una L2 y la de una LE.⁷¹ En el caso de una L2, los estudiantes, al leer literatura del país en el que están estudiando el idioma, pueden alcanzar una mayor comprensión de la cultura en la que esos textos fueron elaborados. En cambio, cuando un alumno estudia español como LE, el referente cultural tiende a ampliarse más, ya no se reduce a un país determinado, sino que puede abarcar el ámbito hispanoamericano en su totalidad.

Para estas autoras, los textos literarios crean sus propios mundos y poseen una carga cultural alta ya que combinan valores humanos universales con los propios de la cultura a la cual pertenecen. El rol del profesor es de un mediador cultural que opera para explicitar aquellos valores culturales ajenos al lector no nativo y para aclarar estructuras sintácticas y léxicas complejas.

Sitman y Lerner consignan que la correcta selección de los textos por parte del docente es clave para que estos realmente sirvan de “vehículo para el aprendizaje de lenguas extranjeras” (1994: 229). El profesor debe considerar quién es el público que será receptor de las obras contemplando sus preferencias. A su vez, estas autoras consignan que la selección de textos debe “ser representativa de distintas tendencias y géneros literarios en la lengua meta y ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a las variedades regional, temática, dialectal, estilística y cultural” (1994: 230) que son constitutivas la lengua meta. Además, el profesor debe sentirse cómodo con los textos que ha seleccionado y, para lograr transmitir placer por la literatura, debe experimentar él mismo fruición por la lectura de los textos que ha elegido.

Las autoras recomiendan el género cuento corto para trabajar en clase y lo consideran ideal porque es breve y tiene una trama concisa; igualmente, este género

⁷¹ Para repasar la distinción entre L2 y LE, ver nota al pie de página, número 18 (sección III.2.).

invita a realizar segundas lecturas y ofrece una amplia variedad de temas y estilos; a su vez, Sitman y Lerner tienen en cuenta otros géneros —tales como poemas, rimas, cartas y biografías cortas— y proponen que los docentes seleccionen su repertorio de textos procurando incluir el gran “mosaico lingüístico-cultural hispanoamericano” (1994: 230) y la mayor gama posible de textos de los países de habla hispana.

Las autoras concluyen diciendo que al incluir la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras se produce un proceso enriquecedor —que contribuye al progreso de los conocimientos de la lengua meta, así como favorece el contacto con la cultura meta— a través de la interacción entre el autor, la obra, el lector/alumno y el profesor.

la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye [...] un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo a conducir al acercamiento cultural (*Id.* 231).

Sitman y Lerner —en línea con Widdowson (1975)— parten de la premisa de que la enseñanza de la literatura es un estudio del uso y del manejo del lenguaje, por lo tanto, concluyen que el aprendizaje de la lengua y la literatura son dos aspectos de una misma actividad comparativa, a través de la cual se busca determinar cómo funciona el sistema lingüístico para la comunicación en general y cómo se lo emplea en distintas manifestaciones del discurso literario para transmitir y comunicar un significado. Por lo tanto, —acordando con Widdowson (1975)— las autoras sostienen que el texto literario permite conocer el uso real o auténtico de la lengua meta, a través del análisis de su estructura lingüística y del vocabulario:

el texto sirve de estímulo y vehículo para enseñar y practicar la estructura y el léxico del idioma en un contexto auténtico y variado, y para aprender cómo este lenguaje [...] es hábilmente empleado [...] por distintos autores para comunicar mensajes y explorar y expresar realidades diferentes, característicos de sus culturas (Sitman y Lerner 1994: 231).

Las autoras enfatizan que en este tipo de clases no se proponen enseñar literatura como disciplina, sino “centrarse en cómo el lenguaje escrito es usado para explorar y comunicar significado y [...] cómo las estructuras sintácticas y el léxico del español son usados para la comunicación” (*Id.* 232).

Por su parte, Antonio Mendoza Fillola (1993), en la búsqueda de didácticas para la enseñanza del español LE, reflexiona sobre el vínculo —sobre el que ya nos hemos

explayado—⁷² entre literatura, cultura e intercultural. El autor afirma que “vivimos en una sociedad que fomenta las relaciones multilingües y multiculturales” (1993: 2) y destaca el papel fundamental que tienen los profesores de lenguas a la hora de contribuir al entendimiento entre los pueblos y la paz en el mundo a través de incentivar la comprensión de la cultura de la lengua que enseñan, ya que al hacerlo contribuyen a mejorar la capacidad de comunicación entre los hombres.

El autor considera que la literatura funciona como un engarce entre la lengua y la cultura y destaca que los textos literarios interesan por el valor referencial de los contenidos que poseen, así como por su complementariedad con las actividades a desarrollar en el aula de L2. Mendoza Fillola justifica la utilización de textos literarios desde enfoques comunicativos y pragmáticos y como un material complementario y adicional.

El acceso a textos literarios —según este autor— permitiría la asimilación y aceptación de fenómenos socioculturales por parte del alumno de L2, pero, para que esto ocurra, el lector debe ser activo, en el sentido de interpretar e interactuar con los textos a través de la adopción de una postura cooperativa. Como la inclinación hacia la lectura no es innata, el docente debe enseñar a los alumnos estrategias y hábitos que les permitan acceder a los textos.

Mendoza Fillola define el término “intercultural” como el “resultado de interpretaciones derivadas de la asimilación de los componentes que forman lo que llamamos cultura [propia] y cultura de la comunidad de L2” (1993: 6) y la literatura funciona de enlace entre ambas manifestaciones culturales. Mendoza Fillola considera el valor que los textos literarios representan como refuerzo y complemento lingüístico y cultural del aprendizaje de una lengua segunda, como también es un recurso funcional al aprendizaje de la L1:

Los textos literarios son exponentes globalizadores de los usos de la lengua y [...] suponen un refuerzo para los modelos de aprendizaje con que puede contar el alumno de L2, como les sucede también a los alumnos de L1 (Mendoza Fillola 1993: 8).

⁷² Para repasar el vínculo entre la lengua, la cultura y la literatura, así como para analizar las potencialidades de la literatura para el desarrollo de la competencia comunicativa (CI), volver a las secciones III.4.1 y III.4.2.

El autor justifica el uso de los textos literarios en el aula de L2 a través de una serie de argumentos entre los que se destacan: la autenticidad del material literario; la posibilidad que tienen de facilitar el progreso de las habilidades comunicativas (por ejemplo, expresivas), hecho factible a través de una correcta selección de los textos a trabajar en clase; la sencillez expositiva y gramatical, así como la claridad de algunos textos literarios que los hace ideales para trabajar en clase; los actos de habla que reflejan la experiencia cotidiana del uso del lenguaje real, que presentan muchas creaciones literarias (teatro y novela, principalmente); su utilidad para fomentar la práctica comunicativa.

En términos de Mendoza Fillola, el docente de L2 al abordar en clase los textos literarios debe dar cuenta de las convenciones de la lengua, es decir:

explicitar algunos usos convencionales del sistema, propios del registro estándar o coloquial, paralelamente a otros usos literarios habrá que subrayar aquellos casos en que los valores no coinciden o pueden ser causa de conflicto para el alumno (1993: 11).

El autor consigna que el “objetivo del empleo de materiales literarios será saber asimilar, observar y utilizar los datos lingüísticos que componen el texto, a través de una lectura amena” (Mendoza Fillola 1993: 12). El investigador considera que los textos literarios son exponentes del sistema de lengua y de la interacción comunicativa y, por lo tanto, son muy útiles para el alumno de L2 que puede, con la ayuda y guía del profesor, descubrir y distinguir usos literarios y cotidianos de la lengua dentro de los textos literarios. De esta forma, el alumno podrá construir un sistema de “*formas de uso*”, resultado de la convención lingüístico-cultural que los textos de literatura representan. A través del interés por la trama del texto, el alumno se acercará de forma complementaria hacia lo comunicativo y lo gramatical, ya que los textos literarios reflejan “los componentes estandarizados de la cultura propia y de los actos de comunicación” (Mendoza Fillola 1993: 21) y por lo tanto manifiestan aspectos lingüísticos de la relación verbal cotidiana.

Por otra parte, el autor destaca el papel de autocontrol de aprendizaje que permite la lectura de este tipo de textos. Como la comprensión lectora enlaza el aprendizaje lingüístico y el conocimiento sociocultural, cuando un alumno se enfrenta a un texto puede evaluar el grado de dominio que posee de la lengua y la cultura que estudia. Mendoza Fillola distingue entre los conceptos de competencia y actuación referidos al manejo de una L2 y presenta la competencia lingüística como un

mecanismo que entra en juego cuando el alumno se enfrenta a materiales literarios, ya que de acuerdo con la interpretación de los textos que pueda realizar el lector, queda en evidencia su nivel de competencia lingüística:

La lectura implica un autocontrol de aspectos de competencia lingüística, difícilmente observables en la actuación. La lectura da cuenta, directamente al lector, de su dominio del sistema de lengua/código escrito, de su capacidad de inferir significados, etc. Es decir, la comprensión de un texto implica la evaluación de una parcela concreta de la competencia lingüística en L2 (Mendoza Fillola 1993: 26).

De esta manera, el lector puede tomar conciencia de sus limitaciones lingüísticas o culturales que debe mejorar.

Mendoza Fillola afirma que la literatura, en tanto que exponente cultural, permite un saber intercultural cuando se comparan la cultura de la L1 con la de la L2. “Lo intercultural es el resultado de la percepción y aceptación personal de culturas que, por alguna razón, están en contacto” (Mendoza Fillola 1993: 28). El autor afirma que el objetivo de lo intercultural es llegar a instaurar modos de comunicación, de intercambio, de conexiones entre los múltiples grupos culturales.

Otra lingüista que estudia caminos para la introducción de la literatura en el aula de ELSE es Guillermina Piatti (2008 y 2014), quien destaca la función que cumple la literatura en la enseñanza de un idioma, dado que cumple con el objetivo comunicacional y adiciona, además, un valor estético inexistente en otro tipo de textos. Para esta autora, la literatura permite trabajar tanto los aspectos lingüístico-discursivos de la lengua, como las características socioculturales inherentes a la lengua meta, que emanan del texto literario y que conforman su entorno contextual de producción. Piatti comenta al respecto:

Considerada como práctica cultural, la literatura puede contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa, particularmente en la consecución de dos objetivos: por un lado, el trabajo con la lengua y la reflexión lingüística, sobre los usos especiales de la lengua, propios de la literatura, y, por otro lado, el estudio del vínculo de la literatura con el medio social y cultural (en un doble sentido, la función de la literatura en la sociedad y su significación como expresión cultural), que permitirá la ampliación del horizonte sociocultural de los alumnos extranjeros, inmersos en un contexto que les es ajeno y que la literatura puede llegar a interpretar (2008: 32).

Dentro de las posibles utilidades que la literatura otorga, Piatti destaca que los textos literarios pueden complementar tanto la introducción de un nuevo tema gramatical, como brindar apoyo al desarrollo de un tema de la lengua y, finalmente, contribuir a ejemplificar un tema lingüístico complejo. En todos los casos con un plus enriquecedor que solo la literatura puede ofrecer. Además, la autora afirma haber comprobado que:

la reflexión lingüística sobre la literatura por parte de los alumnos constituye una fuerte motivación para el aprendizaje. Mientras que la enseñanza de la gramática puede instituir una clase asimétrica, donde el profesor es el que sabe y los alumnos son los que deben aprender, el acercamiento a la Literatura desde la reflexión lingüística crea una clase más simétrica: las posibilidades de discutir sobre las interpretaciones de los textos provocan auténticas interacciones de intercambio de opinión. Los alumnos leen, reflexionan, interpretan, incorporan sus saberes previos y, a través del diálogo, son constructores de su propio conocimiento (Piatti 2014: 17).

Más allá del gran valor atribuido a la literatura, Piatti (2008) corrobora su escaso empleo en los libros de texto de enseñanza de español LE que analiza, los cuales pertenecen principalmente al mercado editorial español, salvo un texto que fue publicado por una editorial argentina.⁷³ La autora presenta la síntesis de las conclusiones de un proyecto de investigación⁷⁴ sobre el papel que juega la literatura en los libros de enseñanza del español como lengua extranjera, en el que comprueba que la literatura solo se presenta de forma periférica.

⁷³ Autieri *et al.* (2002) *Voces del Sur*, Nivel 1, Buenos Aires, Lamsas; Belmonte (2005) *Canal Joven 2*, Nivel 2, SGEL, Madrid; Belmonte (2006) *Canal Joven 3*, Nivel 3, SGEL, Madrid; Castro *et al.* (1991) *Ven*, Nivel 2, EDELSA, Madrid; Cerrolaza y Llovet (1998) *Planet@1*, Nivel 1, EDELSA, Madrid; Moreno y Sanz (1996) *Suma y sigue*, Nivel Intermedio alto, Antonio de Nebrija, Madrid; Sánchez Lobato y Moreno (2005) *Español sin fronteras*, Nivel 1, SGEL, Madrid; Sánchez Lobato y Moreno (2006) *Español sin fronteras*, Nivel 3, SGEL, Madrid; Sánchez Lobato y García Fernández (2007) *Español 2000*, Nivel Medio, SGEL, Madrid; Sánchez Lobato y García Fernández (2007) *Español 2000*, Nivel Superior, SGEL, Madrid; Santos y Sánchez Lobato (2003) *Canal joven*, Nivel 1, SGEL, Madrid.

⁷⁴ Informe final del Proyecto de investigación “La literatura: un contenido esencial en los cursos ELSE”, acreditado y aprobado por la UNLP, cuya directora fue la Prof. Cecilia Chiacchio, su co-directora fue la Dra. Guillermina Piatti. Proyecto del cual fueron integrantes Ana María Ferrari, Rosa Teichmann, Constanza Massano, María Alejandra Escudier y Paula Niemela.

Piatti consigna que una gran ventaja de trabajar con textos literarios auténticos es que brindan un marco contextual que presenta usos reales del lenguaje y, por lo tanto, el alumno tiene la posibilidad de leer ejemplos de lengua que pueden ser de mucha utilidad para su formación en L2 o LE. La autora considera que “[la] recurrencia a los textos literarios puede contribuir a poner en evidencia la riqueza que entrañan estos usos y sus efectos de sentido” (Piatti 2008: 33).

Asimismo, Piatti considera que la literatura puede trabajarse desde los niveles iniciales del lenguaje como parte de los contenidos culturales y que no debe reducirse a ser trabajada como un hecho de lenguaje instrumental (como, por ejemplo, a través de ejercicios de reposición de signos de puntuación o de práctica de la entonación); sino que se deben plantear actividades de práctica más compleja. Por otra parte, la autora afirma que debería poder usarse la literatura para desarrollar otras habilidades y no solo la lecto-comprensión y la producción escrita, sino también la habilidad de escucha. Piatti consigna que se pueden trabajar los textos literarios de manera interdisciplinaria, ya que la literatura posee múltiples adaptaciones —al cine, al teatro, etc.— y concluye señalando que es importante incluir textos literarios en la enseñanza del español en cursos de todos los niveles. La autora considera que:

el uso de estos textos permite desarrollar de forma más enriquecedora las distintas habilidades de nuestros alumnos, además de contribuir al desarrollo de las competencias literaria y cultural gracias al espesor de sentidos que caracteriza a la literatura (Piatti 2008: 34).

Por su parte, Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1991) afirman que se ha retomado el uso de la literatura como recurso didáctico producto del reconocimiento de su importancia para el desarrollo de la competencia cultural, concebida como un componente de la competencia comunicativa en sentido ampliado. De esta manera — para estas autoras— se “entiende la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera también como la capacidad de interactuar eficazmente en la misma” (*Id.* 1). Esto implica que —como ya hemos hecho mención anteriormente en la sección III.4. — lengua y cultura están interrelacionadas y que “enseñar a usar una lengua extranjera no se limita exclusivamente al adiestramiento lingüístico” (*Ibid.*). Los conocimientos previos que el alumno posee sirven para decodificar la lengua que se está adquiriendo a través de procedimientos de comparación, interpretación y corroboración. Al usar la lengua meta, se desarrolla la competencia lingüística (que permite al alumno alcanzar

distintos niveles de interlengua) y la competencia cultural (que fomenta el desarrollo de la competencia intercultural). Estas autoras consideran que:

el desarrollo de la competencia lingüística es esencial para el desarrollo de la competencia cultural, y ambas son una condición *sine qua non* para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera (*Id.* 2).

Sitman y Lerner consignan que, en los nuevos métodos de enseñanza, se hace énfasis en la necesidad de dar importancia al contexto y al estímulo lingüístico cultural auténtico y, por esta razón, la literatura se presenta como un material muy rico a ser explotado y es considerada, a su vez, como un fenómeno comunicativo:

[Así como] la cultura es condición y producto de la lengua, la producción literaria es el resultado de una cultura determinada a través de una lengua determinada, de tal modo que las tres —lengua, cultura, literatura— acaban siendo inseparables (*Ibid.*).

En cuanto al rol del profesor, las autoras consideran que debe dejar espacio al alumno para que despliegue sus opiniones; debe ubicarse en el rol de mediador y correrse de la posición tradicional de poseedor de la verdad:

El profesor abandona su papel como árbitro de la verdad para convertirse en un interlocutor más, que interviene solo en caso de necesidad, para mediatizar escollos sintácticos y léxicos o para explicitar detalles que son obvios para un lector nativo, pero que pueden pasar desapercibidos o resultar incomprensibles para un lector no nativo por ser típicos de la cultura meta (*Id.* 3).

En cuanto a las actividades que el profesor planifique, las investigadoras afirman que deben trabajar las cuatro destrezas lingüísticas y servir para enseñar y practicar las estructuras gramaticales y el léxico del español en el contexto diverso que presentan las obras literarias.

Por otra parte, el docente debe brindar datos sobre el contexto histórico en el que se enmarcan las obras, ya que es una herramienta de acercamiento a los textos. Y de esta manera se puede “examinar el texto literario como un exponente más, dentro de un marco referencial más amplio y variado, será más fácil acceder al contenido cultural y reconstruir ese mundo” (Sitman y Lerner 1999: 4).

Las autoras afirman que no es necesario tener una competencia lingüística muy desarrollada ni una comprensión total del texto para decodificar un texto literario. Consideran que la literatura desempeña “una triple función como estímulo, vehículo y

herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa en sus componentes léxico y cultural” (Sitman y Lerner 1999: 4). Para ellas los textos literarios “son un lugar de encuentro que estimula la comunicación, mejoran el nivel lingüístico y despiertan el interés por el mundo cultural en el cual la lengua se ha gestado, y el placer por la lectura” (*Ibid.*).

En un mismo sentido, Jesús Sánchez Lobato (1996) afirma que la lengua es reflejo de la cultura y que los escritores utilizan la lengua de su momento histórico para comunicarse con sus lectores contemporáneos; por eso la forma de utilizar la lengua varía con el tiempo y se establece un ida y vuelta entre lectores y escritores en lo que se refiere al manejo y uso del lenguaje.

El autor enumera una serie de vicios lingüísticos presentes en la prosa, que son reflejo de la expresión oral en España⁷⁵ y consigna que la evolución de la estructura social repercute primariamente sobre el léxico, en menor grado sobre la sintaxis, y en un grado mínimo sobre la fonología. El autor afirma que:

El trasvase de la lengua de los medios de comunicación a la [...] literatura es cada vez más frecuente. [...] el acercamiento consciente o inconsciente del literato a la lengua común para desarrollar su prosa es cada vez más frecuente (Sánchez Lobato 1996: 242).

El autor consigna que el español es popular —a diferencia de la lengua francesa que se ha conformado de arriba hacia abajo—; es decir, surge del uso cotidiano que es y que ha sido históricamente absorbido por los escritores de literatura quienes han elaborado artísticamente la variedad popular de la lengua y han sabido devolverla al pueblo. Por este motivo, Sánchez Lobato concluye afirmando que “La lengua es social y es cultura en su máxima expresión” (1996: 246). Enunciado a través del cual queda —una vez más— definido el vínculo indisoluble entre la lengua, la cultura y, también, la literatura.

⁷⁵ 1) *ley del menor esfuerzo*: supresión de sustantivos, verbos, preposiciones, segunda parte de los adverbios 2) *ley del menor rigor*: alteración del orden de los elementos en la frase, desajuste en los pronombres y desajuste en las negaciones 3) *expresividad* marcada en la iniciación del diálogo, encadenamiento entre habla y réplica, expresión afectiva, léxico y frases hechas, etc. (Sánchez Lobato 1996: 238).

Otras dos autoras que abogan por la introducción de literatura en la enseñanza de una L2 son María Marta Bordenave y Candela Pérez Albizú (2008), quienes valoran el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua inglesa a niños; de todas formas, consideramos que sus apreciaciones son extensibles a la enseñanza de otras lenguas como el español. Consideramos que el hecho de que las investigadoras utilicen textos literarios en los niveles iniciales de enseñanza de inglés y que, además, su empleo esté enfocado a los niños desmitifica la creencia habitual de que la literatura solo puede ser empleada en los niveles más avanzados de competencia lingüística.

Las autoras consignan que leer y comprender un texto “implica apreciar los contextos socioculturales en los que estos están inmersos” (2008: 29) y toman como marco teórico la teoría sociocultural de Vigotsky según la cual el desarrollo cognitivo del niño es producto de las fuerzas sociales, culturales e históricas y por lo tanto es posible desarrollar tanto el conocimiento, como la práctica y el criterio. En este punto, la teoría destaca la función del docente como facilitador o mediador del aprendizaje de sus alumnos, como disparador, guía y participante activo.

Bordenave y Pérez Albizú consideran que la literatura brinda de forma realista una visión de la cultura que se está aprendiendo, lo cual contribuye a desechar los estereotipos preestablecidos fomentando, de esta manera, la tolerancia de parte de los alumnos de la cultura que se está aprehendiendo. Las investigadoras trabajan con libros de enseñanza del inglés que son multiculturales y que, al presentar textos contextualizados social e históricamente, viabilizan el análisis de diferentes temáticas como la discriminación, el prejuicio, la justicia social, la tolerancia, la amistad, entre otros.

Para concluir, tal como afirman Alison Lobron y Robert Selman (2007) la literatura permitiría no solo desarrollar estrategias de lectura y comprensión, sino también adquirir una conciencia social.

III.6.3. Competencia lectora y estrategias de lectura

Entendemos que la competencia lectora es una competencia crucial para la recepción cabal de los textos. Esta competencia es definida en el último Informe PISA⁷⁶ de la siguiente manera:

La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad (OECD 2018: 15).

En este sentido, entendemos que el desarrollo y el perfeccionamiento de la competencia lectora son clave para que el alumno pueda tener acceso a la lectura y comprensión todo tipo de textos. Por este motivo, es necesario fomentar el perfeccionamiento de esta capacidad a través de la estimulación de la práctica de distintas estrategias de lectura, por medio de actividades didácticas destinadas a tales fines, las cuales permitan, a su vez, la presentación en simultáneo de otros contenidos de aprendizaje. En este sentido, la mejora de la competencia lectora resulta de crucial importancia para que los alumnos puedan tener un acceso cabal a la lengua meta, al tiempo que representa un recurso para realizar progresos en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa.

Sonsoles Fernández (1991) afirma que si bien no es necesario tener una competencia lingüística desarrollada para poder leer en la lengua que se aprende, considera que sí es necesario tener una competencia lectora, es decir, una competencia lingüística para leer. La competencia lectora, según la autora, está formada por: un saber (unos conocimientos) y un saber hacer (unas estrategias). La autora propone una serie de aspectos a considerar y pautas para trabajar y estimular la competencia lectora de los

⁷⁶ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos —o Informe PISA (por sus siglas en inglés) — es un estudio concebido, frecuentemente actualizado y ejecutado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) a nivel mundial, a través del cual se mide el rendimiento académico de los alumnos, de entre 15 y 16 años, en tres disciplinas: lectura, matemáticas y ciencias. El objetivo del Informe Pisa es evaluar, en los jóvenes que están por concluir su educación obligatoria, el grado de adquisición de conocimientos y habilidades que se requieren para la participación eficaz en la vida en sociedad.

alumnos: en primer lugar, sugiere que antes de comenzar con la lectura del texto elegido, el profesor debe promover la discusión sobre el tema a tratar, para enriquecer así la falta o la escasez de referencias personales y facilitar, de este modo, la posterior lectura —de tal forma, se apela a los conocimientos previos y a la experiencia sociocultural de los alumnos—; en segundo lugar, afirma que todos los alumnos traen en su bagaje personal estrategias y hábitos personales de lectura y aprendizaje, por lo tanto, la tarea didáctica diseñada por el docente consistirá en desarrollar estas estrategias, hacerlas conscientes y potenciar su uso con actividades tales como inferir significados, rellenar lagunas de comprensión, formular hipótesis sobre lo que se lee o va a leer, etc.; en tercer lugar, la autora define la competencia discursiva para la lectura como la capacidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes; además, asevera que necesitamos esta competencia discursiva —en la lengua materna y en la lengua meta— para poder afrontar una serie de características del material literario propuesto: a) es necesario tener familiaridad con el género y tipo de escrito, ya que la identificación del tipo textual facilita el reconocimiento de paradigmas que agilizan “la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud [...] que requiere el texto” (1991: 4); b) es necesario reconocer la estructura textual, saber el tipo textual o género discursivo al que el texto pertenece; c) es importante tener la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura, lo cual requiere de la participación del lector; d) es fundamental poder apropiarse de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso; e) finalmente, Fernández consigna el valor de tener una competencia lingüística —aunque sea básica— en L2; esta competencia básica debe cubrir el reconocimiento por parte del alumno de una serie de aspectos gramaticales y léxicos que considera imprescindibles para lograr un nivel de interpretación mínimo del texto, a saber: unidades con función nominal y verbal; expresión de la negación, de la duda, la interrogación y la orden; conectores e índices temporales, espaciales, lógicos y modalizadores del discurso; capacidad de reconocer familias de palabras; capacidad para inducir el significado adecuado al contexto, a partir de una definición restringida del diccionario o del propio y limitado conocimiento de una palabra; vocabulario “mínimo” relacionado con el tema que se va a leer.

La autora afirma que no es tan difícil leer en la lengua que se aprende y que para ello se requiere de una competencia lectora, “que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua” (Fernández 1991: 13).

En línea con los estudios precedentes, Antonio Mendoza Fillola (1994) resalta la importancia de desarrollar las estrategias de lectura de los alumnos de español y destaca que estas cumplen un rol esencial por su función autoevaluada en el proceso de aprendizaje: a través de ellas el alumno puede monitorear la evolución de su adquisición de la lengua meta. El investigador afirma que la lectura implica:

una actividad individualizada de autocontrol de aprendizaje por lo que se refiere a la comprensión y a la interpretación de textos. Leer es más que descifrar o decodificar signos de un sistema lingüístico [...] es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector (1994: 313).

En cuanto a la lectura en L2, el autor afirma que se la emplea para reconocer “formas de uso” que resultan de convenciones lingüístico-culturales. En el acto de lectura se activan los conocimientos de lo “gramatical” y lo “normativo” pero estudiarlos no es el objetivo final del acto de lectura. Mendoza Fillola afirma que “la lectura de textos en L2 es un excelente recurso para la construcción de un saber intercultural” (*Id.* 314). La comprensión integral del mensaje surge cuando al leer un texto se dan dos procesos, el semántico —la captación de los significados del mensaje— y el interpretativo. De acuerdo con este autor:

[El proceso de lectura supone un] *diálogo interactivo* entre *texto* y *lector* que exige al individuo la activación de todos sus conocimientos lingüísticos (tanto de L1 cuanto de L2), paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales para hacer efectiva la comprensión de los mensajes escritos (1994: 314-315. La cursiva es del original).

Según Mendoza Fillola, el profesor debe fomentar la interpretación activa y personal de parte del alumno. A su vez, a la hora de seleccionar los textos para trabajar en clase debe tener en cuenta las estrategias lectoras de los alumnos. El docente debe, por otra parte, elaborar materiales didácticos para trabajar con los textos que destaquen aspectos culturales de los mismos, con el propósito de permitir una interpretación coherente de parte del alumno. También es necesario que el docente elabore actividades

que promuevan la participación de los lectores, que faciliten su interpretación propia y que les permita inferir usos culturales contenidos en los textos.

Mendoza Fillola considera que el proceso de lectura se produce en cuatro etapas:

- A. Identificación de claves, estímulos, orientaciones, etc., ofrecidos por el texto.
- B. Reconocimiento de unidades menores que permiten la decodificación y la formulación de hipótesis gramaticales y semánticas.
- C. Activación del repertorio textual y de los convencionalismos de la competencia lingüística, para recurrir a unas determinadas estrategias de lectura.
- D. Metacognición de la actividad lectora: 1) precomprensión, 2) formulación de expectativas y elaboración de inferencias, 3) explicitación (articulación de aspectos parciales), 4) rectificaciones y ajustes, 5) comprensión, interpretación (1994: 316-317).

De esta manera, el lector en L2 activa unas estrategias específicas que le permiten hacer deducciones y comprender el texto.

Mendoza Fillola considera que la lectura contribuye a la asimilación de aspectos nociofuncionales de la lengua meta porque durante este proceso se activan aspectos lingüísticos y pragmáticos que encierran los textos. Si su comprensión lectora fuera insuficiente, el lector puede tomar conciencia de sus limitaciones comunicativas y de entendimiento. Es necesario que el lector colabore en el proceso de interpretación, pero debe poseer recursos estratégicos que se lo permitan, y para ello debe tener no solo los conocimientos lingüísticos necesarios, sino también conocimientos sobre “las cuestiones de civilización, cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc., implícitas en el texto” (1994: 319).

El lingüista afirma que la lectura, en tanto que acto individual, permite al lector evaluar su comprensión del texto y ejercer, por lo tanto, un autocontrol del aprendizaje. Dominar las estrategias de lectura le permite al lector tener autonomía lectora. El autor consigna que las estrategias de aprendizaje y las de lectura implican acciones “cognitivas, pragmático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas” (*Ibid.*) y sugiere que dominar una “adecuada estrategia de lectura es condición imprescindible de todo aprendizaje” (*Ibid.*).

Mendoza Fillola determina que el desconocimiento de la tipología textual que presenta el texto, el desconocimiento de léxico específico utilizado, así como las estructuras sintácticas complejas y la imposibilidad de atribuir coherencia a un fragmento del texto representan algunos de los aspectos en los cuales un lector de L2

puede hallar sus mayores dificultades para comprender un texto. Por estas razones, considera que el profesor debe elaborar cuestionarios y material didáctico tendiente a fomentar la activación de estrategias de lectura en sus alumnos y para cubrir las falencias de estos, para que puedan desempeñar un papel activo durante el proceso de lectura⁷⁷.

Por otra parte, Alison Lobron y Robert Selman (2007) consignan que existe una interdependencia entre la conciencia social (*social awareness*) y la instrucción literaria y plantean el rol importante que cumple la literatura —sobre todo aquella que contiene temas sociales clave para los alumnos— en el desarrollo y la exploración de sus propias creencias sobre temas tales como el racismo, el prejuicio y la justicia social.⁷⁸

Los autores definen a la conciencia social como “el conocimiento que tienen los niños y que les permite comprender y relacionarse con éxito con otras personas, tanto con personas como ellos como con aquéllos que provienen de diferentes ámbitos” (Lobron y Seleman 2007: 528. La traducción es nuestra). Los investigadores describen algunas de habilidades sociales clave —tales como negociar con otros, resolver conflictos, expresar el punto de vista propio y escuchar las opiniones de otros— que están implicadas en todo proceso que involucre el desarrollo de la conciencia social.

Tal como afirman estos investigadores, la literatura brinda la posibilidad de ser abordada para promover no solo la conciencia social de los alumnos sino también las habilidades literarias (*literacy skills*), las cuales hacen referencia al “complejo proceso de leer y comprender un texto” (*Ibid.*). Algunas de estas habilidades que destacan son: la construcción de vocabulario, el conocimiento del mundo y las habilidades de comprensión en contextos orales.

⁷⁷ Consultar Antonio Mendoza Fillola (1993 y 2007) y A. Mendoza Fillola y Anna Díaz-Plaja Taboada (2006), para profundizar en la postura teórico-metodológica que propone el autor en torno a la inclusión de los materiales en el aprendizaje de la lengua extranjera.

⁷⁸ Si bien en este trabajo los autores desarrollan el tema del rol importante que cumple la literatura en la instrucción de hablantes nativos —específicamente de niños— y su formación en valores, consideramos que sus aportes son de gran utilidad y aplicables a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras porque revelan que los textos literarios en mayor o menor medida son portadores de bagajes culturales diversos que pueden ser analizados y puestos en tela de juicio en el aula de L2 y LE.

Lobron y Selman (2007) procuran encontrar los mejores métodos para apoyar a los alumnos en su esfuerzo para construir sentido, tanto en los contextos literarios como en los contextos sociales, en los cuales las obras son creadas. Los autores refuerzan la importancia de incluir la literatura en la formación de jóvenes aprendices.

En cuanto al proceso de lectura, los autores reflexionan sobre la importancia del debate y la reflexión sobre el argumento tanto con pares como con adultos. De no ser así, los alumnos raramente logran comprender solos el texto y muchas veces se pierden en el hilo de la lectura por desconocer los significados de palabras aisladas, más que por la complejidad de la trama en sí. Los autores comentan la existencia de determinados pasos importantes que los docentes podrían considerar para brindar apoyo a sus alumnos en el proceso de comprensión del contenido social de los textos: consideran que un primer paso ineludible es apelar a la percepción individual del alumno sobre los temas socioculturales que se plantean en la obra literaria, para recién en un segundo lugar abordar la interpretación de dichos temas en el texto mismo:

El conocimiento del mundo puede ser muy útil para proveer una lente a través de la cual el texto puede ser interpretado. Sin embargo, una vez que el conocimiento del mundo ha sido activado, el siguiente paso consiste en retornar a la historia y utilizar información del texto para interpretar con mayor profundidad lo ocurrido (*Id.* 530. La traducción es nuestra).

Según los autores, se puede testear el nivel de comprensión de los lectores a través la formulación de preguntas sobre el texto o partiendo de los interrogantes que ellos mismos plantean. Hay dos aspectos a considerar sobre el nivel de conciencia social de los niños: 1) cuál es el conocimiento social que extraen del texto 2) qué conocimientos sociales poseen ya los lectores que les permite interpretar el texto. Esto se refiere no solo a sus conocimientos previos sino también a su nivel de comprensión de las relaciones. Esta capacidad central de coordinar perspectivas se desarrolla con la edad, puede variar con las situaciones y es un desafío evaluarla.

Lobron y Selman plantean que uno de los aspectos que presenta un mayor desafío en la labor docente es la formulación de las instrucciones de trabajo, considerando que dentro de una misma clase los alumnos poseen diferentes niveles de comprensión. Es necesario tener en cuenta que el conocimiento social de los niños no es estático y que a través de la conversación con pares y adultos evoluciona admirablemente. Los autores destacan lo importante que es permitir que los alumnos compartan sus ideas e interpretaciones con sus compañeros antes de discutir los temas

de forma grupal en la clase; de esta manera los estudiantes que poseen un bajo conocimiento social tienden a adquirir más rápido un punto de vista más sofisticado. Por otra parte, un mismo texto puede servir al docente para trabajar con diferentes niveles de análisis ya que las interpretaciones pueden ir profundizándose de acuerdo con su nivel de comprensión.

Lobron y Selman consignan que los lectores emplean dos tipos de estrategias cuando se enfrentan a un nuevo texto: 1) estrategias para mantener la lectura (*sustaining strategies*) y 2) estrategias para ampliar el significado (*extending meaning strategies*). Las primeras consisten en hallar herramientas que permitan moverse a través del texto y avanzar en la lectura palabra por palabra y oración por oración, decodificando el sentido en el proceso de lectura y así monitorear la comprensión general del texto. Las segundas, las estrategias para extender el significado, consisten en comprender el texto más allá de los sentidos literales de las palabras y pueden ser trabajadas a través de elaborar resúmenes del argumento, de realizar una síntesis de los conocimientos del mundo en relación con lo que sucede en el texto y de trazar inferencias para interpretar más allá del sentido literal. El docente puede colaborar en el procedimiento de comprensión ayudando al alumno a formar conexiones con la información que va dilucidando en base a sus saberes previos.

Como mencionamos más arriba, estos autores consideran que las habilidades literarias y las de conciencia social se solapan y entablan un vínculo de interdependencia. A través de las primeras se pueden trazar inferencias que se desprenden solo del texto, mientras que las segundas permiten ahondar más y tomar en consideración otras perspectivas que tienen que ver con los comportamientos sociales y que enriquecen la interpretación. Los autores insisten en que las actividades orales son clave a la hora de desarrollar ambas habilidades y que el rol activo del docente es determinante.

IV. MARCO TEÓRICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

The novel, the play, the poem, these are
formidable tools to explore
people, the world, life.

Yann Martel. *101 letters to a prime minister*.
Toronto, Vintage Canada, 2012, p.14.

He encontrado días pasados una curiosa confirmación de que lo verdaderamente nativo suele y puede prescindir del color local; encontré esta confirmación en *la Historia de la declinación y caída del Imperio Romano* de Gibbon. Gibbon observa que, en el libro árabe por excelencia, en el *Alcorán*, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del *Alcorán* bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe. Fue escrito por Mahoma, y Mahoma, como árabe, no tenía por qué saber que los camellos eran especialmente árabes; eran para él parte de la realidad, no tenía por qué distinguirlos; en cambio, un falsario, un turista, un nacionalista árabe, lo primero que hubiera hecho es prodigar camellos, caravanas de camellos en cada página; pero Mahoma, como árabe, estaba tranquilo: sabía que podía ser árabe sin camellos. Creo que los argentinos podemos parecernos a Mahoma, podemos creer en la posibilidad de ser argentinos sin abundar en color local.

Jorge Luis Borges. "El escritor argentino y la tradición".
Discusión (1932). En: *Obras completas*.
Buenos Aires, Emecé, 1974, p.270.

IV.1. Introducción. Metodología y plan desarrollado

IV.1.1. El recorrido bibliográfico realizado

Consideramos que el capítulo IV que desarrollamos a continuación constituye un aporte original de la presente tesis de doctorado dado que plantea la integración de teorías de diferente procedencia disciplinaria, aplicadas estudio de los textos literarios, destinados al aula de ELSE. De esta manera, nuestra investigación contribuye al análisis de bibliografía teórica y de perspectivas críticas referidas al tema de la enseñanza de ELSE y delimita caminos hacia la apropiación de la lengua y la cultura meta de parte de los estudiantes de español. Para ello, se proponen recorridos de aprendizaje que parten de una selección de textos de literatura argentina. Nuestro objetivo es establecer algunos principios que permiten organizar caminos didácticos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELSE a través de la utilización de este tipo de textos.

A tales efectos, se efectuó la lectura de bibliografía específica sobre la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras y referida a la didáctica de la literatura, centrada en la enseñanza y el aprendizaje del español.⁷⁹ Asimismo —tal como dejamos asentado en el estado del arte de esta investigación— se adoptó una perspectiva conforme a los enfoques contemporáneos, referidos a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, más actualizados.⁸⁰ En este sentido, adherimos a los lineamientos planteados por el enfoque comunicativo —que privilegia estudiar la lengua considerando su contexto sociocultural de uso y producción— (Hymes 1972; Hornberger 1989; Canale 1983; Spolsky 1989; Llobera 1995)⁸¹; por el enfoque por tareas —que propone la planificación de actividades didácticas comunicativas organizadas de forma concatenada en un todo orgánico que apunte a una tarea final—

⁷⁹ Para revisar los conceptos específicos referidos a la didáctica de la lengua y la literatura en la enseñanza de L2/LE volver al capítulo anterior (secciones III.5. y III.6.).

⁸⁰ Ver sección III.2. .

⁸¹ El enfoque comunicativo se describió en la sección III.2.1.

(Nunan 1989, 2010; Ellis 2003; Estaire y Zanón 1990)⁸²; y por el enfoque accional⁸³ — que tal como se lo describe en el *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (Consejo Europeo 2001) queda definido de la siguiente manera:

[El enfoque que se centre en la acción] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER 2002: 9).

Además, en los lineamientos del *MCER* queda explícita la necesidad de desarrollar la competencia intercultural (CI) como un recurso de gran valor para el aprendizaje de una lengua y una cultura, así como para la integración de las personas dentro de las sociedades multiculturales contemporáneas. A través del desarrollo de la CI se fomenta el respeto mutuo, la tolerancia y aceptación de las diferencias, como bases para lograr tener éxito en la comunicación entre las personas de diversos orígenes y procedencias.

A su vez, buscamos nutrir nuestra investigación con aportes de otras disciplinas como los estudios de la lingüística aplicada y de la didáctica de la lengua y la literatura (Acquaroni 2007; Albaladejo García 2004, 2007; Brumfit y Carter 1987; Carter y Long 1991; Collie y Slater 1999; Cook 2003; Grabe 2009; Grellet 2002; Lazar 1993; Maley y Duff 1999; Martínez Sallés 1999; McKay 1982; Gajdusek 1985),⁸⁴ así como con estudios de especialistas sobre adquisición de lenguas extranjeras (Corder 1967, 1991a, 1991b; Ellis 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2010);⁸⁵ —que iluminan el camino sobre qué enseñar, por qué y para qué; consideraciones básicas para tener en cuenta a la hora de realizar las planificaciones didácticas. También examinamos investigaciones que destacan el valor de los textos literarios para trabajar e incorporar aspectos culturales de la lengua meta (Martínez Vidal 1994; Mendoza Fillola 1993; Miquel y Sans 1991;

⁸² El enfoque por tareas quedó planteado en la sección III.2.2.

⁸³ Los lineamientos del enfoque accional fueron presentados en la sección III.2.3.

⁸⁴ Para una descripción puntual de estos aportes ver la sección III.6. del capítulo anterior.

⁸⁵ Para revisar los lineamientos referidos a las teorías sobre la adquisición de lenguas, ver la sección III.3.

Sitman y Lerner 1994, 1999), así como los estudios interculturales que otorgan preeminencia a la CCI (Byram 1995, 1997, 2000, 2008, 2009) y que ponen el énfasis en las culturas en contacto, ya que consideran la lengua como un elemento integrante de la cultura (Kramsch 1993, 1998) y apuntan a desarrollar aspectos afectivos y emocionales en los alumnos, que les permitan ser sensibles y tener empatía hacia las diferencias culturales con el fin de superar el etnocentrismo pero conservando su personalidad e identidad, intentando de este modo reducir el choque cultural.⁸⁶

Por otra parte, se problematiza la relación y las tensiones entre la didáctica de la literatura y la teoría literaria (González García y Caro Valverde 2009; Moreno Torres y Carvajal Córdoba 2009, López Casanova y Fernández 2005).⁸⁷ Teoría literaria, prácticas de lectura y enseñanza de la lengua y la literatura son cuestiones sobre las que se han desarrollado diferentes posicionamientos. Las reflexiones sobre estas tensiones echan luz sobre una postura a tomar y sobre los aspectos que se deben considerar al momento de diseñar las tareas para la interpretación y la explotación de los textos literarios a ser usados en el aula de ELSE. Nos inclinamos por abordar la literatura desde una mirada sociocultural (Sanz Pastor 2005; Grabe 2009), por lo tanto, la lectura de este tipo de textos deviene una práctica sociocultural. En consecuencia, se escapa al análisis inmanente de los textos y se da lugar a la recuperación de las variables socioculturales e históricas que operaron en la construcción de cada obra y que operan en el momento preciso en que el lector interactúa con una obra literaria (Jauss 1980).⁸⁸ Optamos por una postura que permite interpretar los textos literarios considerando sus contextos sociohistóricos de producción, ya que este tipo de análisis permite dar respuesta a las preguntas que se formulan los alumnos en las prácticas de lectura reales. Asimismo, todos los datos contextuales representan informaciones culturales y sociohistóricas importantes para la formación integral del alumno de ELSE. Por este motivo, proponemos un abordaje de las teorías literarias que engloban el conocimiento disciplinar específico sin perder de vista los entornos socioculturales de producción de

⁸⁶ Ver la sección III.4. para revisar las teorías que establecen lazos estrechos entre la lengua, la cultura y la literatura.

⁸⁷ Ver la sección III.5.1 para repasar las tensiones entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura.

⁸⁸ Para repasar los aportes de la teoría de la recepción a la didáctica de la literatura como disciplina, ver la sección III.5. .

los textos. Se evita partir de propuestas didácticas que se distancien de los intereses de los alumnos con el fin de que el aprendizaje de la lengua y la cultura se vuelva significativo para los alumnos. Por este motivo, es necesario vincular los textos de alguna manera con las realidades particulares de los alumnos. En este sentido, se busca que las prácticas de lectura y los presupuestos didácticos que rigen la interpretación literaria converjan y establezcan nexos entre los entornos reales de producción y recepción de las obras. Entonces, desde una perspectiva sociocultural de la lectura, que considera las necesidades e intereses del lector, se puede echar mano a las teorías literarias —en tanto que portadoras del conocimiento disciplinar específico— para reflexionar sobre los textos literarios, pero sin perder de vista que el propósito de trabajo con el texto escapa —dentro de este contexto de enseñanza— a todo tipo de análisis literario de carácter erudito; es decir, evade la profundidad académica y específica que podría desarrollarse al aplicar teorías literarias determinadas para el análisis de una obra.

No debemos perder de vista que los objetivos principales de emplear literatura en el aula de ELSE es que el alumno disfrute de la lectura del texto literario y que adquiera mayores conocimientos de la lengua y la cultura meta. Para ello, el estudiante debe sortear las dificultades léxicas, lingüísticas y discursivas que el texto presente —actividad que implica indefectiblemente un crecimiento personal y un aumento de sus conocimientos, dados por el incremento, principalmente, de sus competencias lingüísticas—. Además, para lograr dichos objetivos a partir de la lectura de literatura, el análisis de la obra debe fomentar la interpretación, la discusión, y la comunicación de todas las maneras posibles —actividades que estimulan, en todos los casos, el desarrollo de la competencia lectora, así como de las competencias comunicativa (CC) e intercultural (CI) —que pueden sintetizarse en el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) desarrollado por Michael Byram (1997)—. Adoptar una perspectiva sociocultural de la lectura permite que el alumno de ELSE pueda abordar la literatura de un país con una mirada más amplia hacia la cultura que la engendró y, al posibilitar al alumno una interacción mayor con la cultura que está explorando y adquiriendo, se promueve el desarrollo de la CI de los alumnos.

IV.1.2. La selección de los textos literarios y la planificación didáctica

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó una selección de textos de diferentes géneros literarios (novela, *nouvelle*, microrrelato, leyenda, cuento, poesía, rimas, canciones populares tradicionales, adivinanzas, tiras cómicas y teatro) y se preparó material didáctico acorde a los distintos niveles de enseñanza del español establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (A1/A2, B1/B2 y C1/C2), desde una perspectiva flexible que permite complejizar o simplificar las propuestas didácticas diseñadas para trabajar los mismos textos con alumnos de distintos niveles de lengua.

Consideramos que el mayor desafío en cuanto a la introducción de la literatura en el aula de ELSE es la presentación de estos textos en los niveles iniciales de conocimiento del español. Por este motivo, consideramos que las propuestas didácticas pensadas para los niveles A1/A2 que se encuentran a continuación representan un aporte significativo al área de enseñanza de ELSE ya que ejemplifican recorridos posibles a desarrollar a partir de determinados textos literarios.

Organizamos la presentación de los materiales de explotación de los textos literarios con un primer objetivo de ofrecer un muestreo de posibilidades de trabajo para los seis niveles de enseñanza del español, agrupados básicamente en las tres secuencias generales A1/A2, B1/B2 y C1/C2. A su vez, apelando al imperativo de flexibilidad de las tareas antes mencionado y a la consecuente posibilidad de adaptar los materiales didácticos a los diferentes alumnados, demostramos cómo algunas de las propuestas destinadas para los niveles más avanzados, pueden abordarse en niveles inferiores si se plantea, por citar un ejemplo, una reducción del volumen del texto literario a trabajar —como seleccionar solo algunos capítulos de una novela— y una simplificación de las actividades —ya sea por medio de formular consignas de trabajo más sencillas y directas, a través de brindar ciertas ayudas para completar un ejercicio, mediante una disminución de la cantidad de tareas a ejecutar, entre otros recursos de simplificación por los que puede optarse—.

Por otra parte, la selección de los géneros literarios elegidos tuvo su fundamento en la decisión de querer cubrir una muestra vasta de propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un amplio espectro de géneros literarios. Asimismo, nos propusimos mostrar un abanico de abordajes de distintos géneros discursivos en el aula de ELSE —

específicamente en muchas de las tareas en las que se plantean propuestas de trabajo a partir de un género literario, la tarea final se deriva hacia la producción de un texto que pertenece a un género discursivo distinto, como ser, un folleto informativo, un folleto turístico, una receta, una anécdota, por citar algunos ejemplos posibles.

A su vez, dentro de los análisis de las obras literarias consideramos nodal el trabajo sobre los aspectos interculturales que pueden ser explotados a través de los textos, con el objetivo de desarrollar la CCI en los alumnos; que constituye, como hemos mencionado, una competencia capital para que los estudiantes logren una comunicación efectiva y exitosa en los contextos de interacción social y en los encuentros interculturales que experimenten.

En todos los casos, el procedimiento para generar las propuestas de trabajo partió de la lectura de cada texto literario y de la reflexión dirigida hacia las potencialidades particulares de cada texto. En este sentido, los textos mismos sugieren caminos de explotación y esta es una clave esencial para el diseño de las tareas. Si indagamos en el texto mismo cuáles son sus potencialidades —en lugar de, por ejemplo, proponernos trabajar una obra literaria, desde una perspectiva teórica cerrada, con el afán de enseñar específicamente determinado tipo de análisis literario o un aspecto lingüístico, discursivo o cultural impuesto *a priori*—, evitamos forzar un texto para trabajar cuestiones para las cuales no fue concebido y de las cuales no da cuenta cabal. Si, en cambio, partimos de la obra, las tareas pautadas pueden emanar de forma natural del texto y pueden ser recepcionadas por los alumnos de forma positiva y con menor reticencia.

Dejamos en claro que, en cada instancia, las propuestas didácticas que presentamos fueron pensadas como caminos posibles de acceso a los textos literarios y de ninguna manera pretenden agotar las perspectivas de interpretación y trabajo con los textos. Por el contrario, partimos de la premisa de que las propuestas pedagógicas deben ser flexibles, es decir, deben permitir ser adaptadas a diferentes grupos humanos, así como deben posibilitar el trabajo con un mismo texto literario, a alumnos de diferentes niveles de lengua —siempre que esta adaptabilidad sea factible de acuerdo con determinados factores que analizaremos a continuación en este capítulo—. En conclusión, desde este punto de vista, consideramos que un mismo texto puede ser explotado a través de tareas pensadas para niveles básicos, intermedios o avanzados de la lengua que se está adquiriendo. Se evidencia de esta manera que la dificultad no

radica tanto en el texto mismo, sino en las tareas que se planifiquen para su explotación (Grellet 2002, Sanz Pastor 2007, Nunan 2010).

IV.1.3. Propuestas de trabajo y prácticas docentes realizadas

Parte del material didáctico que presentamos en esta investigación fue puesto a prueba a través del trabajo empírico con diferentes grupos de estudiantes de ELSE que tomaban clases en el ámbito institucional de la UNLP, de la UofT (Ontario, Canadá), del “Elementary International Languages Programming” del HDSB (Ontario, Canadá), con alumnos de español de SMU (Halifax, Nueva Escocia, Canadá), así como alumnos privados de español lengua extranjera. Se mencionan, en cada caso, los resultados y aportes que estas prácticas de la enseñanza en ELSE hicieron a esta investigación. De todas maneras, dichas contribuciones no están recabadas a modo de evaluación y toma de conclusiones definitivas sobre la funcionalidad de las propuestas por dos motivos.

En primer lugar, dado el imperativo de flexibilidad y adaptabilidad de las tareas y, por la diversidad del alumnado receptor posible, teniendo en cuenta variables socioculturales, de procedencia y de edad, consideramos que las tareas —si bien se plantean de una manera que intenta ser neutral y general, con el objetivo de llegar a un amplio espectro de estudiantes de ELSE— deben ajustarse a cada grupo humano en el que se empleen. En este sentido, el docente/mediador cumple un rol fundamental en la adaptación de las tareas para su alumnado, considerando sus intereses y particularidades socioculturales. Por este motivo, somos conscientes de que ciertas lecturas, así como ciertas propuestas pedagógicas, pueden ser un éxito con determinado grupo de estudiantes, y pueden transformarse en un fracaso con otros.

En segundo lugar, consideramos que, por cuestiones metodológicas de los procedimientos de investigación, las contribuciones de estas prácticas de la enseñanza solo pueden ser tomadas como pequeñas muestras y aportes particulares de prácticas individuales y aisladas. De ninguna manera pueden sacarse conclusiones generales, ya que para ello sería necesario realizar una nueva investigación de corte cuantitativo y cualitativo, que implique la puesta a prueba de las propuestas pedagógicas con un número significativo de estudiantes, así como sería necesario establecer variables que

acoten las muestras, y para ello deberíamos pautar claramente ciertos parámetros etarios, de procedencia, nivel sociocultural, etc. de los estudiantes, para aspirar a obtener cierta uniformidad de la muestra y de los resultados y, poder así, obtener conclusiones que permitan evaluar la funcionalidad de las propuestas y sus puntos fuertes y débiles para los grupos humanos en las que se las hubiera empleado.

IV.1.4. Planteo en etapas de la metodología de esta investigación

En el desarrollo de esta investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos metodológicos:

1. relevamiento bibliográfico de aspectos teóricos, críticos, metodológicos, culturales, de adquisición de lenguas y de didáctica de la lengua y la literatura aplicados a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras;
2. fundamentación de la pertinencia del empleo de literatura en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. La función y el rol que cumplen los textos literarios en este marco de enseñanza;
3. análisis general de cómo han sido abordados los textos literarios en el material didáctico dedicado a la enseñanza del español;
4. definición de criterios de selección de obras y fragmentos literarios argentinos acorde a los seis niveles de enseñanza de ELSE establecidos en el *Marco Común de Referencia Europeo (MCER)*: A1, A2, B1, B2, C1 y C2;
5. elaboración de una didáctica de trabajo por tareas y acorde a cada uno de estos niveles;
6. diseño y planificación didáctica de tareas comunicativas a partir de textos literarios de diferentes géneros a modo de muestra para evidenciar cómo pueden diseñarse las propuestas didácticas con literatura para el aula de ELSE;
7. definición de procedimientos y lineamientos para la elaboración de las tareas comunicativas con textos literarios;
8. puesta a prueba del material didáctico elaborado *ad hoc* para el trabajo con alumnos extranjeros de diferentes procedencias, edades y niveles de lengua.

IV.2. Fundamentos teóricos. Hacia una didáctica de trabajo con literatura argentina en el aula de ELSE

La enseñanza de literatura en el aula de ELSE —y específicamente la utilización de textos literarios argentinos— representa un área de vacancia que es necesario cubrir debido al escaso material didáctico referido al tema. En principio, existe una demanda real de libros para enseñar español L2/LE: dada la existencia del Mercosur y de los planes de estudios escolares brasileños que incluyen al español como lengua obligatoria en las escuelas, es de importancia para la región preparar y difundir material didáctico que contemple las variedades del español de nuestro país. Ante esta gran demanda despertada por decisiones políticas, estamos en presencia de, por un lado, una carencia de profesores formados en ELSE en Brasil y, por el otro, una insuficiencia de materiales didácticos que incluyan las variedades lingüísticas propias de la región. Por otra parte, en el territorio brasileño la mirada en general, nucleada por el Instituto Cervantes, prioriza las variedades del español peninsular.⁸⁹ España, a su vez, ofrece una variedad mayor de materiales educativos para la enseñanza del español y existe una gran cantidad de editoriales españolas dedicadas a la publicación de estos materiales, estéticamente atractivos, dinámicos y comunicativos, actualizados en cuanto a los enfoques pedagógicos adoptados, pensados para diferentes grupos etarios, y que incluso, están empezando a dar cuenta de las variedades del español americano.⁹⁰ Por este motivo, y previendo otros múltiples posibles mercados en los que nuestra variedad del español y nuestra cultura pueden promocionarse y expandirse, consideramos de gran relevancia

⁸⁹ Actualmente, existen ocho sedes del Instituto Cervantes en Brasil, distribuidos en diferentes ciudades importantes de este país: São Paulo (S.P.), Salvador (Bahía), Rio de Janeiro (R.J.), Recife (Pernambuco), Brasília (D.F.), Belo Horizonte (Minas Gerais), Curitiba (Paraná), Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Las cuales pueden visualizarse y ubicarse rápidamente a través de la aplicación Google Maps.

⁹⁰ Por citar algunos ejemplos, la serie de libros *Aula internacional 1, 2 3 y 4* o la más reciente *Aula América 1* (2018) y *Aula América 2* (2019), de la editorial española Difusión representan un esfuerzo por querer cubrir un mercado cuya demanda está en expansión.

la planificación de una pedagogía del español sirviéndonos de nuestra lengua, nuestra literatura y demás productos culturales argentinos.

IV.2.1. La importancia de incluir textos literarios en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras

En este apartado analizaremos los fundamentos que justifican la inclusión de la literatura en el aula de ELSE, así como plantearemos los lineamientos para el diseño de tareas. Además, sintetizaremos los puntos que dejan en evidencia la importancia de incluir textos literarios en la enseñanza de lenguas.

IV.2.1.1. Perspectivas para la inclusión de literatura y el diseño de tareas a partir de textos literarios en el aula de ELSE. Un área por desarrollar

Tal como se menciona en el capítulo anterior,⁹¹ nos encontramos en un momento histórico en el que la utilización de textos literarios en la enseñanza de lenguas está siendo revalorizada desde un punto de vista innovador, ya que se propone el abordaje de la literatura a través de actividades que respetan una perspectiva de trabajo comunicativa. La cual constituye uno de los enfoques a partir de los cuales formulamos nuestras propuestas didácticas. Además, basándonos en el enfoque por tareas, proponemos que las tareas planteadas estén vinculadas entre sí, para que, de esta forma, cada ejercitación tenga un sentido que la haga necesaria para el conjunto de la planificación didáctica en su totalidad. Guiándonos, además, por el enfoque orientado a la acción, vinculamos las tareas realizadas en la clase con las que los individuos realizan cotidianamente en los entornos culturales reales, y destacamos la importancia del desarrollo de la competencia intercultural para el desenvolvimiento de las personas en sociedad.

Planteamos a continuación una breve síntesis del proceso de inclusión o exclusión —según el momento histórico— que ha sufrido la literatura en la enseñanza

⁹¹ Para más detalles sobre la evolución de cómo ha sido tomada la literatura en la enseñanza de lenguas a lo largo del tiempo, ver sección III.6.

de lenguas, a lo largo del tiempo.⁹² Nos interesa enfatizar que desde mediados de los 80 y los 90 la literatura viene siendo revalorizada como recurso en el aula de L2/LE, lo cual justifica una vez más su actual empleo y pertinencia educativa en el aula de ELSE. Siguiendo a Ma. Dolores Albaladejo García (2004) y a Rosana Acquaroni (2007), podemos trazar una breve reseña histórica de la evolución de las perspectivas de enseñanza de las lenguas extranjeras hasta nuestros días, que ya hemos detallado anteriormente. En los años 50, primó el modelo gramatical, basado en la memorización de reglas lingüísticas y en la traducción de textos literarios, que funcionaban como modelos “elevados” de lengua a ser imitados. Posteriormente, entre los años 60 y 70, cobró vigor el método estructural de enseñanza, centrado en contenidos netamente lingüísticos que se organizaron en el marco de la entonces innovadora forma de enseñanza graduada; sin embargo, la literatura no se adaptaba a tal gradación, por lo que quedó desplazada. Durante los años 70, con los programas nociofuncionales comenzó a considerarse el uso social de la lengua, pero se siguieron primando las estructuras lingüísticas y el vocabulario por sobre la literatura. En los años 80, con el paradigma comunicativo, los modelos de enseñanza se centraron en la lengua hablada y en la adquisición de la competencia comunicativa. De esta manera, se abrió el espectro de estudio hacia disciplinas que enriquecieron la perspectiva de enseñanza, lo cual generó un nuevo giro lingüístico que afectó la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y se empezaron a tener en cuenta la interacción, los intereses de los alumnos y la elaboración del material didáctico atendiendo a los lineamientos de este nuevo enfoque, entre otras cosas. Pero en la práctica, la literatura continuó al margen ya que se la consideraba ajena al lenguaje de uso cotidiano, alrededor del cual se generalizaron las prácticas pedagógicas que se desprendieron del enfoque comunicativo. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, según Miquel Llobera Cànaves (1995),⁹³ fue una mala interpretación generalizada del enfoque inaugurado por Dell Hymes (1972) lo que llevó a los lingüistas que lo propagaron a descartar tanto la gramática como la literatura de los objetivos de enseñanza de este programa.

⁹² Esta evolución está explicada en detalle en el capítulo anterior (sección III.6.).

⁹³ Para repasar la recepción generalizada del enfoque comunicativo, ver la sección III.2.1.

Afortunadamente, hacia mediados de los años 80 y durante los años 90, promovido principalmente por las teorías desarrolladas por investigadores para la enseñanza del inglés L2/LE, comenzó un proceso de revalorización de la literatura — que prosigue hasta la fecha— como recurso para la enseñanza de idiomas desde una nueva perspectiva que considera que, en este ámbito de enseñanza, es de sumo provecho utilizar los textos literarios en la clase de lenguas segundas o extranjeras como un medio para el aprendizaje de la cultura y la lengua meta; pero descartando un análisis del texto desde la teoría literaria —en su sentido más puro y abstracto— que lo tome como objeto de estudio literario especializado. El material teórico referido a los modos de trabajar con textos literarios en el aula de L2/LE abunda para la enseñanza del inglés, pero todavía quedan caminos por recorrer en lo que se refiere a la incorporación y el uso de la literatura en la enseñanza de ELSE —todavía más si pensamos en la difusión de las variedades regionales del español de Argentina y de su cultura— y, más aún, si tenemos en consideración el diseño de materiales desde una postura de trabajo comunicativa, encauzada a través del enfoque por tareas y del enfoque orientado a la acción.

Tal como hemos detallado en el capítulo anterior,⁹⁴ autores como Alan Maley y Alan Duff [1990], Christopher J. Brumfit y Ronald A. Carter (1985), Joanne Collie y Stephen Slater [1987] (1999), Mick Short [1988] (1992), Ronald A. Carter y Michael N. Long (1991), John McRae (1991), Henry G. Widdowson (1992), Gillian Lazar (1994), Françoise Grellet [1981] (2002), Christine Nuttall (1982) y William Grabe (2009) —centrados en afirmar la importancia de la lectura en el aula de L2/LE— son exponentes significativos de esta emergencia de literatura especializada en la exploración de formas de abordaje de los textos literarios para la enseñanza del inglés, así como en el desarrollo de técnicas de lectura. Como hemos mencionado anteriormente, Nuttall (1982) es una investigadora que destaca el valor de la lectura extensiva —tanto de textos literarios como de otros géneros discursivos— como recurso para adquirir una lengua segunda y afirma que:

⁹⁴ Rever sección III.6. para más detalles.

La mejor manera de adquirir el conocimiento de una lengua extranjera es ir y vivir entre sus hablantes. La siguiente mejor manera es leer extensivamente en dicha lengua (1982: 68. La traducción es nuestra).

Dentro de la bibliografía —arriba detallada— destinada a la enseñanza del inglés como lengua segunda y extranjera, se presentan ejemplos y tipologías de actividades de gran utilidad para trabajar con textos literarios y para diseñar nuevas propuestas. A continuación, destacamos —por citar ciertos ejemplos significativos— a algunos autores y parte de las actividades que proponen. Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, Maley y Duff (1999) plantean en su investigación el objetivo de utilizar los textos literarios como una fuente para estimular actividades de lengua, y se alejan así de un enfoque de corte teórico de los textos, que pudiera estar centrado en el análisis literario académico. En este sentido, presentan su libro como una fuente de ideas de trabajo en el cual se plantean propuestas generales para distintos niveles de lengua y ejemplos de textos literarios pertenecientes a la literatura escrita en inglés, que pueden emplearse para dicho propósito. A su vez, detallan al final del libro un apéndice en el que enumeran una serie de diez procedimientos productivos para diseñar actividades centradas en el desarrollo de la lengua⁹⁵ y que representan una tipología de ejercicios productivos para tener en cuenta a la hora de planificar las propuestas didácticas desde el enfoque por tareas. Por otra parte, Françoise Grellet (2002) analiza diferentes formas de lectura, pensadas en función de los distintos tipos de textos y desarrolla una serie de estrategias de lectura,⁹⁶ para la resolución de tipos de actividades variados, a partir textos literarios entre otros tipos textuales que considera. La autora también plantea procedimientos para que el alumno se cuestione y reflexione sobre aspectos de la teoría literaria desde una perspectiva práctica, creativa e interesante — que sorte la dificultad que representaría trabajar desde un enfoque puramente teórico—. Las propuestas de trabajo que plantea Grellet (2002) llevan al alumno a preguntarse qué es la literatura, por ejemplo, a través de la lectura de fragmentos cortos

⁹⁵ Para repasar estos diez procedimientos que plantean Maley y Duff (1999), ver la nota N° 60, sección III.6.1).

⁹⁶ Para repasar las estrategias de lectura sobre las que se explaya Grellet (2002), ver la nota N° 43, sección III.2.2)

pertenecientes a diferentes géneros discursivos, y que lo invitan a seleccionar qué textos son literarios y cuáles no, y a justificar el porqué de sus elecciones.

Por su parte, Ronald Carter y Michael N. Long (1991), dentro de la gran variedad de propuestas que plantean en su libro, presentan algunas actividades desde un enfoque basado en la comprensión lectora y en la reflexión lingüística, en las que se ejemplifican una gran variedad de ejercicios.⁹⁷ Como ya hemos mencionado, todas estas

⁹⁷ Dentro de las tareas que proponen Carter y Long (1991) destacamos: la unión de estrofas de un poema para darle el orden correcto; la unión de principios y finales de diferentes textos narrativos, con el objetivo de reconocer similitudes estilísticas, continuidades y correspondencias temáticas; completar blancos dentro de fragmentos literarios, utilizando ciertos términos a elegir dentro de grupos de palabras que presentan distintas posibilidades léxicas; la lectura en voz alta y la escritura creativa en lengua extranjera a partir de una serie de patrones basados en: 1) la lectura de un verso de un poema o de una secuencia de versos, a partir de los cuales los alumnos son invitados a continuar el desarrollo del poema, partiendo de las impresiones motivadas por dicha lectura; 2) la presentación de una serie de poemas compuestos por dos palabras por verso, donde el alumno debe proseguir creando, con la posibilidad de trabajar la repetición de uno o más sonidos en cada verso generando aliteraciones; 3) la escritura de poemas de cinco versos en los cuales se ponga la restricción de que el primero debe tener dos sílabas, el segundo cuatro, el tercero seis, ocho en el cuarto y nuevamente dos en el quinto; 4) la creación de poemas con versos de una sola palabra en los que cierto sonido se repita a través del empleo de la misma sílaba inicial; 5) poemas contruidos a partir de frases nominales que hagan todas referencia en algún aspecto al título del poema; 6) un poema construido a partir de ciertas restricciones que despierten la creatividad, al que denomina “*The Magic Box*” (pág. 92) (“La caja mágica”), que consiste en presentar una frase inicial —“*I will put in the box*”, “*Pondré en la caja*”— que se repetirá en la primera y segunda estrofa y que debe completarse con elementos que describan los objetos más extraordinarios e inusuales que el alumno pueda imaginar y expresar con los recursos lingüísticos que tiene a disposición en su bagaje de conocimientos, luego debe tener una estrofa que describa la caja y una última estrofa en la que el escritor o la escritora expresen lo que él o ella quisieran hacer con dicha caja. Carter y Long plantean otras actividades para alumnos de nivel intermedio y avanzado de inglés L2 y LE en los que proponen —por ejemplo— analizar pasajes metafóricos de los textos literarios, así como reescribir un texto de forma guiada —como partir de un poema y transformarlo en una noticia periodística del diario; reescribir un pasaje narrativo como si el alumno fuera el protagonista y contar lo sucedido en una carta; o reescribir un texto desde otro punto de vista—. Estos autores también marcan pautas para trabajar con obras de teatro, su lectura en alta voz y sugerencias para el análisis; desalientan la representación total de la obra en el aula de L2/LE, y proponen el trabajo con un fragmento dramático que el profesor considere importante, de no más de 30 o 40 líneas; esta actividad deberá ser más pautada y con más acompañamiento del docente en los niveles iniciales de lengua que en los más avanzados; para analizar

propuestas didácticas y el desarrollo de las actividades planteadas en la bibliografía consultada para la enseñanza del inglés L2/LE —que se sirven de textos literarios o que están centradas en el desarrollo de la competencia lectora y de la lectura extensiva— son recursos de extrema utilidad a la hora de diseñar tareas para la enseñanza del ELSE.

Ya pasando a investigadores que proponen trabajos con literatura destinados al aula de ELSE, contamos con el trabajo de autores como Benetti, Casellato y Messori (2007), que si bien plantean propuestas de análisis de textos literarios a partir del enfoque por tareas, se centran en desentramar los sentidos de los textos y en analizar sus características netamente estéticas y de interpretación, desde una perspectiva posicionada en la teoría literaria, que apunta al comentario de los textos y al estudio de los aspectos formales de las obras. Cuando las actividades hacen referencia a cuestiones vinculadas a la lengua, proponen analizar fundamentalmente cuestiones lexicales, como trabajar con los significados y los campos semánticos. En este material bibliográfico, no se exploran otros tipos de aproximaciones a los textos de corte netamente lingüístico, como la ejercitación de temas gramaticales, pero representa, de todos modos, un estudio interesante para tener en consideración ya que las propuestas que se plantean en el libro están centradas en la enseñanza de literatura por tareas para alumnos de ELSE, y se brinda una selección de textos literarios pertenecientes a escritores de diversos orígenes del mundo hispanoamericano. Cabe destacar que el volumen está dedicado a alumnos de nivel B1 de español, por lo que una vez más quedan desatendidos los estudiantes de los niveles iniciales de lengua.

Por su parte, Acquaroni (2007) propone un trabajo a partir de textos literarios con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa y, en este sentido, considera el empleo de la literatura como recurso para abordar el proceso de aprendizaje de una L2/LE en varios sentidos: como un medio en sí mismo que permite desarrollar la competencia literaria de los alumnos; como recurso que posibilita trabajar la competencia cultural; y como un material que viabiliza el desarrollo de la competencia

un fragmento de una obra teatral, proponen una actividad de resolución de interrogantes respecto del escenario y la puesta en escena a tener en cuenta, y posteriormente la lectura en voz alta del fragmento de la obra. A su vez, estos autores elaboran otras propuestas de transformación de textos narrativos o poéticos en dramáticos —de acuerdo con sus potencialidades—, a través de la escritura de los diálogos pertinentes.

metafórica en el aula de LE/L2. Por otra parte, Acquaroni consigna que la literatura puede ser trabajada en todos los niveles de competencia de una lengua. Sin embargo, sus propuestas didácticas —elaboradas a partir de textos de literatura española y latinoamericana— presentan planificaciones pedagógicas destinadas solo para alumnos de los niveles B1/B2 y C1/C2, quedando desatendido, una vez más, uno de los mayores desafíos del empleo de literatura en el aula de ELSE: el diseño de materiales de trabajo para los niveles iniciales de lengua.

Al plantear propuestas con literatura, consideramos que es necesario pensar un trabajo de corte integral con los textos en los que se trabajen tanto rasgos formales de lengua, como también propuestas de análisis y comprensión literaria, así como el estudio de sus aspectos formales discursivos y propios de cada género literario, y el análisis de factores estructurales particulares a la construcción literaria interna de cada obra. Al trabajar cuestiones gramaticales puntuales presentes en la escritura de los textos literarios, se genera en el alumno una necesidad real de interpretar los usos lingüísticos con el fin de interpretar las lecturas. De la misma forma, reflexionar sobre la estructura formal de los textos, así como sobre sus características discursivas permiten al alumno una mayor comprensión de estos.

Por otra parte, en el aula de L2/LE, la reflexión sobre aspectos interculturales —que contemple el análisis de la propia cultura, así como de la cultura meta en tanto que construcciones sociales— también es de importancia para que los alumnos desarrollen la CCI que les permitirá comunicarse exitosamente en encuentros interculturales con personas de diversos orígenes y culturas. Además, consideramos necesario que se plantee la búsqueda de una vinculación de los textos literarios con las realidades propias de cada alumno y con sus conocimientos del mundo, con el fin de que la propuesta pedagógica planteada durante el desarrollo de un proceso de aprendizaje sea significativa para el alumno —es decir, que encuentre anclajes a partir de los cuales seguir construyendo su aprendizaje—, y para que ello sea posible, la actividad debe proponer que la individualidad de cada estudiante entre en juego a lo largo de la ejecución de la tarea comunicativa planteada. A través de las propuestas pedagógicas que presentaremos a continuación en nuestra investigación, nos proponemos especificar y evidenciar formas de trabajo que consideren estos aspectos.

En este sentido, nuestra propuesta radica en plantear el trabajo con textos literarios siguiendo los lineamientos de los ya mencionados enfoques comunicativo,

por tareas y el orientado a la acción para diseñar las tareas didácticas que permitan al alumno lograr un aprendizaje integral de la lengua meta. Se busca que este recorrido de conocimiento contemple el abordaje de la literatura desde sus aspectos formales, tales como: cuestiones de género literario y de construcción intrínseca de la obra, así como el trabajo a partir del léxico que ilumine la comprensión del texto y que enriquezca el conocimiento de los alumnos sobre el vocabulario del español, la ejercitación de estructuras lingüísticas, así como, el estudio de la obra desde el ángulo del análisis del discurso, que permita reflexionar sobre características formales de la escritura del texto, con el propósito de detectar significados específicos vinculados, por ejemplo, a cuestiones de registro.

Como hemos planteado, encontramos una escasez de material didáctico en español elaborado conforme a estos enfoques y que preste especial atención a las cuestiones arriba mencionadas para analizar los textos literarios. Por este motivo, consideramos necesario continuar investigando en profundidad los posibles usos y aplicaciones de la literatura en el aula de ELSE, así como establecer criterios de selección de obras literarias acordes al nivel de lengua, procedencia, intereses y edades de los alumnos y elaborar material pedagógico apropiado para lograr una óptima explotación de los textos.

En síntesis, para la planificación didáctica de las propuestas pedagógicas que proponemos en el capítulo siguiente, adoptamos como perspectiva teórica el *enfoque comunicativo* centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en uso, es decir, de la lengua como un sistema que adquiere sentido y puede ser interpretado al ser contextualizado (Canale, 1983; Hymes, 1971; Hornberger, 1989; Llobera, 1995). De esta forma, se entiende la comunicación como un proceso en el que participan interlocutores concretos, con un objetivo específico y en un contexto situacional definido. Este enfoque propone que los conocimientos gramaticales que se impartan en el marco de una clase de lengua extranjera estén desarrollados en tareas con una finalidad que pueda hallar anclaje en la realidad de los estudiantes, de manera que los alumnos logren negociar significados a través del uso de la lengua como un instrumento para la comunicación. Por esta razón, se promueve el trabajo en clase donde se prioricen las funciones comunicativas (por ejemplo, saludar/despedirse; pedir y dar información, quejarse, expresar deseos, dar órdenes, expresar opiniones, entre otras) que los hablantes desarrollan en los intercambios verbales cotidianos, en situaciones reales de

comunicación. Un aprendizaje centrado en las funciones comunicativas descentraliza y desplaza los recursos gramaticales del foco de atención, y promueve la reflexión lingüística sobre lo que se busca hacer con las palabras. En una instancia posterior, se analiza cómo se pueden vehicular esas funciones sirviéndose de distintas estructuras gramaticales, que irán complejizándose a medida que el alumno aumente sus conocimientos de la lengua meta. Es decir, se busca que la lengua no sea un fin en sí mismo (no se la estudia como un sistema formal a ser repetido a través de ejercicios de tipo mecánico), sino que se prioriza que sea un medio para alcanzar un fin, y que ese fin se conecte con la realidad de los alumnos, con sus intereses y particularidades para que el aprendizaje sea significativo para ellos. Además, para que esto sea posible, las tareas deben contemplar: 1) generar una necesidad real de comunicación a través de la creación de vacíos de información que deban reponerse apelando a la reflexión inteligente de los alumnos; 2) permitir e incentivar que el alumno exprese su postura frente a determinada situación, es decir, el estudiante debe poder elegir el contenido de su discurso y cómo va a formularlo —sobre todo si pensamos en los espacios de oralidad de la clase—; y 3) en el marco de la conversación áulica, el intercambio verbal se debe complementar con la retroalimentación del interlocutor (docente-mediador o compañeros de estudio), cuyas reacciones verbales y no verbales revelan si el hablante se está haciendo entender correctamente. A pesar del marco de artificialidad que impone el contexto áulico, es importante que el docente y el material didáctico generen, a partir de las tareas, situaciones de comunicación reales y auténticas. En las tareas que hemos planificado, se busca que el docente desempeñe un rol de mediador, mientras que el alumno es quien debe desarrollar un rol activo y protagónico.

En los últimos años, el enfoque por tareas es uno de los que prima a la hora de planificar las actividades para la clase de lenguas extranjeras. Como ya hemos visto,⁹⁸ uno de los referentes de este enfoque es Nunan (2010) quien define a una tarea como:

una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (2010: 4. La traducción es nuestra).

⁹⁸ Para repasar los aportes y características del enfoque por tareas ver la sección III.2.2.

El enfoque por tareas ha seguido y superado los lineamientos del enfoque comunicativo —que tuvo su desarrollo entre los años 80 y 90—, ya que propone que los alumnos adquieran la competencia comunicativa de una manera más efectiva, a través de pensar los procedimientos de enseñanza como tareas interrelacionadas que guardan una cohesión entre sí y una coherencia total en el marco de las unidades de trabajo. Sintéticamente, podemos decir que el enfoque por tareas mantiene el objetivo central del enfoque comunicativo de que los alumnos interactúen de forma real en la lengua meta, centrados en las funciones de la lengua más que en las estructuras lingüísticas en sí mismas; pero innovan en la propuesta de diseño de las actividades: proponen el desarrollo de una unidad de trabajo en el aula o “macrotarea”, que está compuesta de actividades o “microtareas” que conforman esta unidad. Al ser parte de una tarea —concebida como un todo integrado—, todas las actividades que el alumno desarrolle deben tener un sentido de ser y deben vincularse, todas deben tender hacia un fin o tarea final que signifique una puesta en práctica de los contenidos globales desarrollados en dicha unidad; esto determina una coherencia interna en cada macrotarea. En síntesis, una unidad de trabajo debe tener una estructura interna que contemple el planteo de los objetivos de aprendizaje con un empleo integrado de las macrodestrezas (comprensión lectora y auditiva y producción escrita y oral), el desarrollo de ciertos contenidos y un producto o texto final que debe ser evaluado como producto lingüístico y como proceso de trabajo. El interior de una unidad de trabajo se puede pensar como una relación entre tareas pensadas siempre para un grupo determinado de alumnos extranjeros y en función de sus necesidades.

Por otra parte, como ya hemos presentado anteriormente,⁹⁹ el enfoque orientado a la acción representa otra de las perspectivas de trabajo que, a la par del enfoque por tareas, tenemos en cuenta a la hora de realizar las planificaciones didácticas y el diseño de actividades para el aula de lenguas. El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* plantea las bases metodológicas del enfoque orientado hacia la acción. A partir de los lineamientos que se plantean en este documento, se aconseja que los estudiantes de una lengua se comuniquen desde su propia identidad, más que estableciendo juegos de roles ficticios e inventados, para que la interacción en el aula plantee un contexto lo

⁹⁹ Ver las secciones III.2.3 y IV.1.1.

más parecido posible al que el alumno puede encontrar en el mundo real y, de esta manera, las acciones que se desarrollen en la clase sean potencialmente próximas a las que el alumno pudiera llegar a producir fuera del contexto áulico, “expresándose desde sus vivencias y mundo experiencial para desarrollar de modo natural diferentes estrategias en el proceso de aprendizaje de una LE” (Klett 2007: 19).

En el *MCER* se describe el uso de la lengua —que incluye el aprendizaje de esta— como el conjunto de acciones llevadas a cabo por las personas que —en tanto que individuos y agentes sociales— desarrollan un conjunto de competencias generales y competencias comunicativas, en particular. Las personas poseen diferentes competencias que se conjugan en el marco de las diferentes situaciones a las que están expuestas cotidianamente, y utilizan estas competencias de las que disponen para comunicarse y resolver sus actividades y tareas cotidianas. Las competencias de las personas no están fijas, no son inamovibles, sino que pueden consolidarse o modificarse en el proceso de ejercer control sobre las acciones que permiten concretar las tareas programadas.

Como presentamos en el capítulo anterior, el *MCER* define a una tarea de la siguiente manera:

Una **tarea** se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos (Consejo de Europa 2002: 10. El resaltado es del original).

De esta forma, el *MCER* adopta la postura de hacer lo posible por trasladar el mundo real hacia espacio áulico y por someter al alumno a situaciones a las que puede estar expuesto fuera del aula.

IV.2.1.2. Justificación de la importancia de introducir literatura en el aula de L2/LE

Ante el interrogante de por qué introducir textos literarios en la clase de ELSE, podemos responder sintéticamente a través de la siguiente enumeración de las virtudes

para la enseñanza de L2/LE que —conforme a nuestro criterio fundado en las lecturas que hemos realizado— reúnen este tipo de textos:

- La literatura **brinda** al estudiante de una L2/LE:
 - un **material auténtico**,
 - un **input social y cultural**: aporta amplios **contenidos culturales** propios del **contexto social** en el que se desarrolla la lengua meta,
 - un **input de lengua**:
 - **ejemplos gramaticales**,
 - **vocabulario**,
 - ejemplos de diferentes **usos** de la lengua,
 - ejemplos de diferentes **registros** y **variedades** de la lengua,
 - una variedad de **géneros discursivos**.

- A través de tareas que apuntan al trabajo con los textos, la literatura **permite** al estudiante de una L2/LE:
 - desarrollar una multiplicidad de **interpretaciones**,
 - desarrollar la **competencia comunicativa intercultural**,
 - desarrollar las **cuatro destrezas lingüísticas**:
 - **comprensión lectora y auditiva**,
 - **producción escrita y oral**,
 - desarrollar la ampliación de la **competencia lectora**, entendida como parte integral de su competencia comunicativa,
 - experimentar el **goce estético**.

Consideramos que es ineludible la utilización de textos literarios para la enseñanza del español con el objeto de que los alumnos logren alcanzar un manejo cabal de la lengua y la cultura que están adquiriendo y asimilando. La literatura brinda al estudiante de una lengua extranjera un material auténtico, valioso por sus amplios contenidos culturales propios del contexto social en el que se desarrolla la lengua meta que está adquiriendo. Además, los textos literarios encierran información cultural que puede ser analizada con el propósito de que los alumnos comparen y reflexionen sobre su cultura de origen y la entiendan como una construcción social con parámetros de conducta establecidos —generalmente tomados por dados— y que, por otro lado, analicen la/s otra/s cultura/s a las que están expuestos de forma objetiva, intentando omitir los juicios de valor, con el propósito de desarrollar la CCI (Byram 1997) para optimizar la comunicación de los estudiantes en encuentros interculturales reales.

En otras palabras, la literatura presenta un gran espectro de elementos culturales que hacen posible que el alumno vaya incorporando conocimientos sobre la sociedad y la cultura de la lengua que está aprehendiendo. Esto le permite alcanzar una competencia cultural de manera más rápida y amena, sobre todo considerando que no todos los estudiantes de lenguas extranjeras tienen la posibilidad de estudiar el idioma que aprenden en los países en los que el mismo se habla y desarrolla.

Al mismo tiempo, la literatura es fuente de ejemplos gramaticales y da cuenta de diferentes usos de la lengua, fomentando la reflexión lingüística; acoge varios registros y variedades de la lengua; permite una multiplicidad de interpretaciones y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en nuestros alumnos (Miquel y Sans 1991). Por su propia naturaleza, la literatura otorga un *input* de lengua que permite al estudiante desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión lectora y auditiva y producción escrita y oral) a través de actividades comunicativas apropiadas para cada texto y elaboradas por el docente, que debe considerar a su grupo de alumnos tanto en la elección de los textos literarios como en la preparación del material didáctico; cada grupo de estudiantes presenta intereses variados y específicos y un nivel de lengua que deben ser tenidos en cuenta por el profesor al momento de proyectar sus clases. Igualmente, al trabajar con literatura los alumnos van ampliando su competencia lectora, entendida como parte integral de su competencia comunicativa y experimentan el goce estético que permite este tipo de textos (Albaladejo García 2004 y 2007; Martínez Sallés 1999).

Suele afirmarse que la complejidad no está tanto en el texto literario sino en el tipo de actividades que se proponen para su análisis, las cuales permitirían acceder al mismo texto desde diferentes niveles de comprensión (Grellet 2002; Sanz Pastor 2007, Nunan 2010). Más allá de esta consideración, opinamos que hay textos literarios que presentan una naturaleza mucho más compleja que otros y que, por lo tanto, el docente debe presentar unos textos y no otros a sus alumnos de acuerdo con su nivel de conocimiento. Más adelante, nos explayaremos sobre cómo evaluar qué textos son los más apropiados para cada grupo de alumnos.

Consideramos que, si bien muchos estudiantes se presentan reacios ante las obras literarias, la exposición a las mismas y su tratamiento con actividades que posean metas claras puede incentivar a los alumnos a la lectura e incluso puede despertarles un interés que no hubieran desarrollado en su lengua materna. Si conseguimos generar en

nuestros alumnos el gusto por la lectura, obtendremos lectores independientes que continuarán incrementando sus conocimientos culturales a través de los libros, descartando el hecho de que la literatura no solo mejora las habilidades comunicativas de nuestros alumnos, deja un *input* cultural y social y un *input* de lengua, sino que los enriquece como personas y da lugar al goce estético. El docente es quien debe guiar a sus alumnos en la evolución que les permita pasar de forma espontánea del objetivo impuesto desde afuera de leer con el fin de resolver una actividad al objetivo personal de leer por placer.

IV.2.1.3. El valor de la literatura para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI)

Analizamos a continuación el valor del desarrollo de la CCI en el marco de las sociedades contemporáneas y el rol que puede cumplir la literatura a tales efectos, tanto como vehículo que transmite rasgos inherentes a la cultura a la que pertenece, así como por constituir ejemplos de expresión lingüística sobre los que se puede reflexionar y aprender la lengua meta. En este sentido, destacamos el valor de una educación intercultural para fomentar los procesos de integración social, dentro de las comunidades multiculturales y multilingües actuales que son producto de los flujos migratorios permanentes y que caracterizan al mundo moderno.

IV.2.1.3.1. Sociedades contemporáneas e “identidad social”: la lengua en los procesos interculturales de integración social

De acuerdo con lo ya presentado en el estado de la cuestión descrito para esta investigación,¹⁰⁰ en los contextos contemporáneos de creciente inmigración, en los que se presentan procesos de integración social complejos, donde se generan situaciones de interacción social permanentes y, particularmente, encuentros interculturales, la lengua juega un rol esencial para que la comunicación sea eficaz y exitosa. Hoy en día las sociedades son multiculturales y multilingües, y cada individuo es pluricultural y plurilingüe ya que su identidad es, simultáneamente, una y plural. En este sentido, las personas adquieren

¹⁰⁰ Ver las secciones III.4.1 y III.4.2.

diferentes “identidades sociales” de acuerdo con los roles que desarrollan en sus comunidades (Byram 2000, Coste *et al.* 2009a). El concepto de “identidad social” trata de explicar cómo los individuos se categorizan a sí mismos y a los otros dependiendo de su pertenencia a diferentes grupos sociales. Este concepto da cuenta también de la manera en la que los individuos pueden ser influenciados por estos grupos y cómo su individualidad —i.e. su identidad social— puede estar dominada por determinados grupos de pertenencia. Asimismo, este concepto da cuenta del modo a través del cual los individuos reaccionan hacia otros individuos en términos de tal categorización. El enfoque intercultural permite hacer un análisis sobre cómo comprendemos a las demás personas y explica la forma en la que las minorías son tratadas por los grupos mayoritarios, por el hecho de tener una cultura y lengua distintas; resaltando que la lengua es un medio fuerte de identificación social y uno de los principales marcadores de fronteras entre grupos sociales (Byram 2000).

IV.2.1.3.2. La educación intercultural como un medio para alcanzar la cohesión social

Tal como dejamos planteado en el capítulo anterior,¹⁰¹ Michael Byram (2009) diferencia entre los conceptos de “pluriculturalidad” e “interculturalidad”¹⁰² ya que el primero hace referencia a la habilidad de identificarse uno mismo con otras culturas para participar en ellas; en sus propias

¹⁰¹ Ver la sección III.4.2.

¹⁰² De acuerdo con la distinción entre “competencia pluricultural” y “competencia intercultural” presentada por Byram y Beacco (2003) —citada por Coste *et al.* (2009a)— estos conceptos pueden definirse de la siguiente manera:

- Competencia plurilingüe: es la capacidad para, sucesivamente, adquirir y usar diferentes competencias en diferentes lenguas, en diferentes niveles de dominio y con diferentes funciones. El propósito central de la educación plurilingüe es desarrollar esta competencia.
- Competencia intercultural: es la combinación de conocimiento, habilidades, actitudes y comportamientos que le permiten a un hablante, en distintos grados, reconocer, comprender, interpretar y aceptar otras formas de vivir y de pensar más allá de su cultura de origen. Esta competencia es la base para la comprensión entre las personas y no se limita a la habilidad lingüística (Coste *et al.* 2009a: 8. La traducción es nuestra).

palabras: “La pluriculturalidad se refiere a la capacidad para identificarse y participar en múltiples culturas” (Byram 2009:6. La traducción es nuestra). Mientras que el concepto de “interculturalidad” alude a la capacidad de experimentar y analizar la otredad, y de emplear esta experiencia con el fin de pensar sobre cuestiones que generalmente están naturalizadas —es decir, dadas por hecho— dentro de la propia cultura y entorno. Teniendo esto en consideración, desarrollar un comportamiento intercultural implica evaluar en primer lugar la propia manera de pensar, de percibir, de sentir y de comportarse con el propósito de adquirir un mayor conocimiento de uno mismo, y desde ese lugar analizar e interpretar las otras culturas, tratando de suspender los juicios de valor, y de comprenderlas dentro de su sistema cultural en el que funcionan. En síntesis, para tener éxito en las situaciones de comunicación con otras personas es importante, en primer lugar, tener autoconciencia de que los prejuicios, reacciones, valoraciones, etc. propias están condicionadas por la cultura de pertenencia, así como las de las personas de otras culturas, también están marcadas por la impronta de su propia cultura de origen. Por este motivo, la interacción y la comunicación interculturales no implican la identificación personal con otro grupo social, ni actuar de acuerdo con sus rituales, pero sí el análisis —lo más objetivo posible— de las culturas implicadas en el encuentro intercultural.

En estos términos, la cohesión social puede ser alcanzada a través de una educación intercultural, la cual consiste en desarrollar la capacidad de analizar otras culturas y de utilizar estas experiencias con el fin de reflexionar sobre la otredad, de desarrollar un mejor conocimiento de uno mismo y de interpretar y explicar diferentes posiciones a través del diálogo intercultural y del respeto y la tolerancia hacia otras culturas; pero, no necesariamente, a través de la identificación personal con otros grupos sociales ni con la adopción de sus prácticas culturales (Byram 2009).

IV.2.1.3.3. La interdependencia entre la lengua y la cultura

Cuando enseñamos una lengua, no solo enseñamos gramática, vocabulario, fonética y fonología, sino también discurso y cultura; y esto implica la lengua en funcionamiento dentro de un contexto de uso. La lengua, como un elemento

constitutivo de la cultura, no puede ser dissociado de esta ya que expresa la realidad cultural de un grupo social de maneras diversas. Claire Kramersch (1998)¹⁰³ explica que nuestra vida social se conduce principalmente por la lengua, la cual está ligada a la cultura y esto queda en evidencia cada vez que es empleada en todo contexto de comunicación. La autora distingue entre tres formas principales a través de las cuales la lengua se une a la cultura: 1) “la lengua expresa la realidad cultural” (*Id.* 3. La traducción es nuestra): la experiencia compartida dentro de un grupo social queda revelada a través de la lengua, es decir, por medio de las expresiones de los hablantes, las cuales contienen hechos, ideas y situaciones compartidas por una comunidad y son comunicables por la razón de que revelan el conocimiento acerca del mundo, las creencias y actitudes generales, que ese grupo de personas tiene en común y comparte; 2) “la lengua encarna la realidad cultural” (*Ibid.*): a través del lenguaje verbal y no verbal —como el tono de voz, el acento, el estilo conversacional, así como los gestos y las expresiones faciales—, la lengua refleja la experiencia compartida y también la creación de nuevas experiencias por los miembros de la comunidad, influenciada por los medios de comunicación que están en uso o que surgen con el desarrollo de las nuevas tecnologías que continuamente alteran y modifican los medios de comunicación hablados, escritos y visuales; 3) “la lengua simboliza la realidad cultural” (*Ibid.*): como un sistema de signos, la lengua también tiene un valor cultural ya que deviene un símbolo de la identidad social de los hablantes. En este sentido, la cultura se expresa a través de la lengua y la lengua gesta diferentes productos, dentro de los cuales encontramos a la literatura, la cual puede ser considerada como un medio de inmersión en la cultura de la lengua meta.

Más adelante mostraremos algunos ejemplos de cómo se pueden emplear los textos literarios en el aula de ELSE, en tanto que materiales auténticos a ser explotados didácticamente a través de los enfoques comunicativo, por tareas y centrado en la acción, con el fin de posibilitar un aprendizaje significativo en los alumnos y el desarrollo de la CCI (Byram 1997).

¹⁰³ Ver la sección III.4.1.

IV.2.1.3.4. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) como un medio para interactuar y comunicarse con éxito en los encuentros interculturales

Byram (1997) define la CCI como una competencia que va más allá y extiende la noción de competencia comunicativa (Hymes 1971; Canale 1983; y Bachman 1990) en un concepto que implica, a su vez, la habilidad de superar las dificultades que pudieran surgir cuando dos o más personas, con diferente trasfondo sociocultural y con diferentes lenguas maternas, se reúnen en un encuentro intercultural. En este sentido, la CCI es la competencia que permitirá a los interlocutores ser conscientes de sus propios valores y cultura con el fin de poder interactuar y comunicarse con éxito con personas de diferente procedencia, en una amplia variedad de contextos culturales.

De esta manera, al desarrollar la CCI se amplía la posibilidad del “hablante intercultural”¹⁰⁴ (Byram 1997: 32. La traducción es nuestra) de interrelacionarse, de

¹⁰⁴ Michael Byram (1997) acuña el concepto de “hablante intercultural” “para describir a los interlocutores implicados en la comunicación e interacción interculturales” (p. 32. La traducción es nuestra). El autor considera que esta noción es apropiada para definir a los interlocutores que se encuentran involucrados en un encuentro intercultural, ya que sus identidades sociales, así como su manera de conducir la interacción —más allá de cualquier similitud existente o posible entre ellos— van a diferir entre los participantes en juego. De este modo el tipo de comunicación que estos hablantes pudieran entablar con alguien que perteneciera a su mismo país o que hablara su misma lengua materna, va a ser definitivamente distinta:

Su conocimiento de su propio país es una parte de la identidad social que es traída a la situación de comunicación y la cual es crucial para su interlocutor. Por esta razón, es importante recordar que la interacción entre dos individuos sólo puede comprenderse plenamente cuando se incluye y considera la relación entre el “anfitrión” y el “visitante”. Las percepciones mutuas de las identidades sociales de los interlocutores son un factor determinante en la interacción. Ellos pueden compartir algún conocimiento del país de cada uno y pueden compartir una o más de sus identidades sociales —su identidad profesional, por ejemplo, en el caso de los diplomáticos o de los profesores de lenguas extranjeras— o pueden ser completamente desconocidos el uno para el otro, como lo es el caso de las primeras visitas que experimentan los grupos de una ciudad que visitan a su ciudad hermana (Byram 1997: 32. La traducción es nuestra).

Además, en cuanto al empleo de términos teóricos, este concepto de “hablante intercultural” desplaza la noción de “hablante nativo” para hacer referencia a las personas de distinta cultura que interactúan entre sí. Este último concepto ha sido considerado tradicionalmente para describir a una persona que habla su

conectarse y comunicarse con éxito con personas de distintas culturas, que pertenecen a otros países o regiones y cuya lengua materna difiere de la propia. Byram (2008) transforma el concepto de “hablante intercultural” en el de “mediador intercultural”, porque considera que cuando dos personas actúan de manera intercultural —es decir, cuando confluyen dos o más culturas— se pone en juego el amplio rango de experiencias y competencias de cada hablante, y esto implica que cada interlocutor siempre debe mediar entre sí mismo y los demás, es decir, “debe poder tomar una perspectiva ‘externa’ de sí mismo mientras interactúa con los otros y debe poder analizar y, donde fuera necesario, adaptar su propio comportamiento y sus valores y creencias subyacentes” (Byram 2008: 53. La traducción es nuestra). De esta forma, Byram enfatiza que:

los mejores mediadores son aquellos que poseen una comprensión de las relaciones entre, por un lado, su propia lengua y sus variedades, su propia cultura y las culturas de los diferentes grupos sociales de su sociedad y, por el otro lado, la lengua (sus variedades) y la/s cultura/s de los otros, entre los cuales se encuentran a sí mismos actuando como mediadores (Byram 2008: 53. La traducción es nuestra).

Por otro lado, Ildikó Lázár *et al.* (2007:9) eligen la definición de CCI presentada por Bennet y Bennet (2004) quienes la definen en términos de “la habilidad para comunicarse efectivamente en situaciones interculturales [*cross-cultural*] y para relacionarse de manera apropiada en una variedad de contextos culturales” (La traducción es nuestra). Lázár *et al.* consideran que:

lengua materna y que se diferencia de otro hablante, un no nativo, que está intentando comunicarse y cuyo objetivo es adquirir una competencia comunicativa lo más próxima posible a la competencia del hablante nativo. De acuerdo con la conceptualización de Byram, en el marco de la interacción, cuando el concepto de “hablante nativo” es concebido como el extremo opuesto al del “aprendiz intentando alcanzar una competencia nativa o cercana a la nativa” (Byram 1997:32. La traducción es nuestra), lo que se está comparando es solo la competencia lingüística de los hablantes. Por este motivo, según este autor, el concepto de “hablante nativo” no es funcional para describir a los hablantes que interactúan en encuentros interculturales donde ambos son actores sociales con identidades sociales distintas. Asimismo, considerar al hablante nativo como un referente lingüístico dado su dominio de la competencia lingüística, representa un concepto que tanto para Michael Byram como para Claire Kramsch, ha sido dejado de lado por su inherente falta de precisión (Byram 1997).

En los cursos comunicativos interculturales, cuyo objetivo sea desarrollar la competencia comunicativa intercultural, debemos emplear ‘enseñar la cultura a través de la lengua’ y ‘enseñar lengua y cultura’ de forma indistinta. Estos cursos, consciente y sistemáticamente, deben incorporar elementos de la cultura con mayúscula y con minúscula [“*big C*” and “*little c*”] y del conocimiento general a través de ejemplos culturales específicos que no necesariamente deben provenir de la/s cultura/s meta/s” (Lázár *et al.* 2007:9. La traducción es nuestra).¹⁰⁵

En este sentido, siguiendo a estos autores, debemos notar que si los alumnos trabajan en clase con ejemplos particulares y específicos que pertenecen no solo a la lengua o a la cultura que están aprendiendo, sino que hacen referencia a diversas culturas y a distintos contextos socioculturales, estos ejemplos pueden iluminar aún más su aprendizaje intercultural, ya que al estar expuestos a situaciones que muestran la otredad, los alumnos pueden ser entrenados para encontrar los caminos para actuar y reaccionar de forma intercultural —es decir, de poner en juego su CCI— cada vez que se enfrenten a situaciones culturalmente nuevas y desconocidas. En referencia a lo planteado, consideramos que la literatura abre una puerta de acceso ilimitado a este tipo de situaciones que pueden ser trabajadas y discutidas en la clase de lengua segunda o extranjera.

Byram refuerza sus consideraciones respecto de que, con el fin de poder actuar de manera intercultural, es necesario aprender algunas actitudes (“*attitudes*”), y adquirir ciertos conocimientos (“*knowledge*”) y habilidades (“*skills*”)¹⁰⁶ y que se

¹⁰⁵ Lázár *et al.* (2007) definen la Cultura con mayúscula (“*big C*”) como constituida por las materias tales como la literatura, la geografía, la historia y las artes; mientras la cultura con minúscula (“*Little c*”) es concebida tradicionalmente como una categoría compuesta por elementos que la mayor parte del tiempo “son menos visibles y menos tangibles y no tiene materias tradicionales asignadas en las escuelas” (*Id.* 7. La traducción es nuestra).

¹⁰⁶ Byram (1997) presenta una serie de cuatro competencias que son constitutivas de la CCI, a saber: 1) la competencia lingüística, 2) la competencia sociolingüística, 3) la competencia discursiva y 4) la competencia intercultural (CI), la cual se deconstruye a su vez en cinco componentes, a saber: 1) actitudes, 2) conocimiento, 3) habilidades de interpretación y de establecimiento de relaciones entre aspectos de las dos culturas en contacto, 4) habilidades de descubrimiento y de interacción, 5) educación (educación política y conciencia cultural crítica).

requiere un deseo de suspender —al menos por un tiempo— las más profundas valoraciones que constituyen el interior mismo de cada persona, con el propósito de comprender y empatizar con los valores del otro hablante, diferente de —y en muchos casos incompatible con— uno mismo.

En el siguiente cuadro podemos ver esquematizados estos cinco elementos de la competencia intercultural (CI):

| | | |
|--|--|--|
| | Habilidades interpretar y relacionar (<i>savoir comprendre</i>) | |
| Conocimiento de uno mismo y del otro; de la interacción: individual y social (<i>savoir être</i>) | Educación educación política conciencia cultural crítica (<i>savoir s'engager</i>) | Actitudes relativización de uno mismo valorizar al otro (<i>savoir être</i>) |
| | Habilidades Descubrir y/o interactuar (<i>savoir apprendre/faire</i>) | |

(Byram 1997: 34. La traducción es nuestra)

Byram considera que el establecimiento y el mantenimiento de las relaciones humanas depende principalmente de los factores actitudinales y define a cada uno de los componentes de la CI en los siguientes términos:

- *Actitudes*: curiosidad y apertura, predisposición para suspender la desconfianza hacia otras culturas y la confianza hacia la propia cultura (*savoir être*).
- *Conocimiento*: de los grupos sociales y de sus productos y prácticas pertenecientes a nuestro país y al país de nuestro interlocutor, así como conocimiento de los procesos generales de interacción social e individual (*savoirs*).
- *Habilidades de interpretación y relación*: la habilidad para interpretar un documento o evento de otra cultura, de explicarlo y de relacionarlo con documentos de la cultura propia (*savoir comprendre*).
- *Habilidades de descubrimiento e interacción*: la habilidad de adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de sus prácticas culturales y la habilidad para manejar ese conocimiento, actitudes y habilidades bajo las restricciones y presiones de la interacción y comunicación reales (*savoir apprendre/faire*).
- *Conciencia cultural crítica/educación política*: la habilidad para evaluar las prácticas y los productos de la cultura propia y de otras culturas y países de manera crítica y sobre la base de perspectivas de criterios explícitos (*savoir s'engager*) (Byram 2008: 54).

Podemos resumir el enfoque de Byram afirmando que el desarrollo de la CCI comprende poner en juego algunas actitudes, conocimientos, habilidades y educación —elementos constitutivos de la CI— además de las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva,¹⁰⁷ las cuales conforman, en conjunto, la CCI como un

¹⁰⁷ Byram (1997) considera las definiciones de las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva de Jan Ate van Ek (1986) y redefine estos conceptos de la siguiente manera:

Competencia lingüística: es la habilidad para aplicar el conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar el lenguaje escrito y hablado;

Competencia sociolingüística: es la habilidad para dar sentido a la lengua producida por un interlocutor —sea hablante nativo o no—; estos sentidos están tomados por dados por el interlocutor o pueden ser negociados y explicitarse con el interlocutor;

Competencia discursiva: es la habilidad para usar, descubrir y negociar estrategias para la producción y la interpretación de textos monológicos o dialógicos que siguen las convenciones de la cultura de un interlocutor o que son negociadas como textos interculturales con fines específicos (Byram 1997: 48. La traducción es nuestra).

Tal como plantea Byram (1997), en sus definiciones, reemplaza el concepto de hablante nativo empleado por van Ek y, en este sentido, adjunta las nociones de “descubrimiento”, “interpretación” y “establecimiento de una relación” entre un hablante intercultural y un hablante nativo, cuya competencia intercultural puede ser mínima. Teniendo esto en cuenta. Podemos repasar las definiciones previas de las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva planteadas por van Ek (1986):

Competencia lingüística: es la habilidad para producir e interpretar expresiones provistas de sentido que están construidas de acuerdo con las reglas de la lengua en cuestión y transmiten su sentido convencional [...] ese sentido que los hablantes nativos normalmente atribuirían a una producción lingüística cuando esta fuere empleada de manera aislada (Byram 1997: 39. La traducción es nuestra).

Competencia sociolingüística: la conciencia de que existen maneras a través de las cuales elegimos las formas lingüísticas [...] está determinada por condiciones tales como el escenario o marco de la comunicación, la relación entre los participantes de la comunicación, las intenciones comunicativas, etc. [...] la competencia sociolingüística cubre la relación entre las

todo. Estas actitudes en consideración implican ciertos comportamientos como ser curioso y abierto, además de tener la voluntad de mirar hacia las otras culturas y hacia la propia cultura sin emitir juicios de valor, sino tratando de aceptarlas y comprenderlas dentro del sistema cultural al que pertenecen. Igualmente, el conocimiento que el hablante intercultural debe dominar lo máximo posible está vinculado a sus saberes sobre su propio país, así como debe ser receptivo hacia toda información acerca del país de su interlocutor; esto implica estar familiarizado con las comunidades sociales que conforman cada lugar de procedencia y con sus creaciones e invenciones culturales, así como con sus rituales, hábitos y costumbres —es decir, con sus prácticas sociales—, junto con las maneras naturales a través de las cuales los individuos y los miembros de cada sociedad y los grupos sociales que la conforman interactúan entre sí. Pero, por sobre todas las cosas, Byram enfatiza la necesidad de clarificar que el proceso de socialización en sí mismo crea —por su propia naturaleza— percepciones diferentes, y que esto es lo que el hablante intercultural debe aprender y tener en cuenta, más que el afán de adquirir conocimientos indefinidamente y de conocer cada posible ejemplo y detalle específico referido a las otras culturas. Por este motivo, el investigador destaca la importancia de conocerse lo mejor posible a uno mismo con el fin de poder comunicarse exitosamente con los otros:

La conciencia de que uno es un producto de la propia socialización es una condición previa para comprender las reacciones que uno mismo tiene hacia la otredad. De esta manera, la conciencia de cómo las formas “naturales” de interacción de uno con otras personas son el producto “naturalizado” de la socialización, y de cómo los modos de interacción, paralelos pero distintos, pueden esperarse en otras culturas, son parte del conocimiento intercultural que un hablante necesita (Byram 1997: 51. La traducción es nuestra).

señales lingüísticas y sus sentidos contextuales —o situacionales— (Byram 1997: 41. La traducción es nuestra).

Competencia discursiva: es la habilidad para usar apropiadamente estrategias para la construcción y la interpretación de los textos (Byram 1997: 47. La traducción es nuestra).

De acuerdo con lo planteado, el rol del profesor es importante a la hora de ayudar y brindar una base al alumno sobre la cual posicionarse con el objetivo de analizar la cultura propia y las demás culturas.

Conjuntamente, consideramos que la literatura presenta un amplio espectro de elementos culturales con los que el alumno puede trabajar y sobre los cuales puede debatir, entretanto incorpora conocimientos acerca de la sociedad y la cultura a la que pertenece la lengua que está aprendiendo. De este modo, leer y trabajar con textos literarios en la clase de L2/LE permite que el alumno adquiera la CCI de manera placentera y entretenida. Además, considerando que no todos los estudiantes tienen la posibilidad de estudiar la lengua que están aprendiendo en situaciones de inmersión lingüística —es decir, en los países donde la lengua se habla y desarrolla—, la literatura provee la posibilidad de viajar alrededor del mundo y de adentrarse en otros mundos a través de las páginas de cada libro y de las construcciones imaginarias que emanan de cada línea escrita.

IV.2.2. Criterios de selección de textos literarios para el aula de ELSE

¿Cómo elegir los textos literarios para el aula de ELSE? Existen varias cuestiones para tener en cuenta a la hora de seleccionar y abordar los textos literarios para nuestros alumnos de español. Anteriormente mencionamos que el docente debe escoger un texto literario de acuerdo con las características de los alumnos a los que va dirigido el mismo, considerando tanto su nivel de lengua como sus intereses, ya que un texto extremadamente complejo puede ser desalentador para los alumnos, generar el efecto contrario del que buscamos y producir un rechazo completo por la literatura.

Consideramos que el segmento de la literatura argentina que puede ingresar al aula de ELSE es amplio, pero deben considerarse algunos aspectos al momento de seleccionar el texto literario para trabajar en clase, y —reiteramos— estas cuestiones dependen, principalmente, del grupo humano al que vaya dirigida la propuesta pedagógica con literatura. Si bien es recomendable la elección de textos que presenten el empleo de una variedad contemporánea del español, más que señalar un corte temporal e histórico que determine qué textos quedan dentro o fuera de las obras

literarias “permitidas” para el aula de ELSE, lo más adecuado es tener en consideración ciertos principios que permitan guiar la elección de estos, a saber:

1. el tipo de textos literarios a incluir en el aula de ELSE;
2. la dificultad que presenta el texto literario elegido.

IV.2.2.1. El tipo de textos literarios

Una primera consideración sobre la que debemos reflexionar es el tipo de textos literarios que deben ser utilizados en la clase de español. Lo importante es que sean textos auténticos, no es conveniente recurrir a adaptaciones ya que se corre el riesgo de estar trabajando con un discurso cuya riqueza lingüística y cultural ha sido cercenada. En general, tampoco es conveniente hacer uso de lecturas graduadas porque suelen ser textos que, al estar tan centrados en el objetivo de utilizar ciertas formas lingüísticas acotadas al nivel de lengua de los lectores, generalmente son obras sin “profundidad”. En cambio, trabajar con textos auténticos, si bien representa un mayor desafío tanto para el docente como para los alumnos, permite un abordaje mucho más enriquecedor ya que son un estímulo cultural y lingüístico genuino.

John McRae (1991) también se opone a incluir textos graduados en la enseñanza de una L2 ya que considera que es contradictorio mostrar un texto literario como un todo completo que, sin embargo, está presentado de una manera recortada. El autor afirma:

Mi postura es que una lectura graduada, a pesar de tener la ventaja de contener el conjunto de toda la historia, es una réplica pálida y tenue, una versión diluida y aguada, del original. Es el *qué*, pero no el *cómo*, es la historia, pero no la construcción del relato (McRae 1991: 42. La traducción es nuestra).

Por otra parte, consideramos que los textos a incluir deben cubrir un espectro variado de producciones literarias que contemplen tanto la literatura con reconocimiento institucional, es decir, perteneciente al canon literario culto, así como producciones literarias menores y contemporáneas cuya valoración institucional y reconocimiento estético todavía no ha llegado. Sostenemos que solo a través de la exposición a una variedad considerable de producciones culturales, el alumno de ELSE podrá tener un acceso más completo a la cultura meta. Tal como McRae (1991) consigna, “En el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas, la Literatura generalmente ha tendido a tener una ‘L’ mayúscula” (*Id.* vii. La traducción

es nuestra). Este autor destaca la importancia de deshacerse de esta conceptualización institucionalizada de lo que puede considerarse como material literario digno de ser enseñado. El enfoque de McRae “considera a la literatura en el sentido lo más amplio posible del término: cubre materiales representacionales e ideacionales¹⁰⁸ de todos los períodos, estilos y formatos” (*Ibid.*); y en un intento práctico de responder al interrogante sartreano de “¿qué es la literatura?”,¹⁰⁹ el autor la define, para los propósitos de su investigación, como “cualquier texto cuyo contenido imaginativo pueda estimular una reacción y una respuesta en el receptor” (*Ibid.*). McRae se opone así al empleo de materiales netamente referenciales —es decir, que son informativos y hacen alusión al contenido o referente del contexto al que hacen referencia directa— porque restringen las posibilidades imaginativas de los estudiantes:

el uso de materiales referenciales limita el compromiso imaginativo del alumno en la lengua meta y guía a un logro de aprendizaje unidimensional. Los materiales representacionales hacen un llamado a la imaginación del aprendiz: pueden ser cualquier tipo de material con un contenido imaginativo o ficcional que vaya más allá de lo puramente referencial, y que ponga en juego la interacción imaginativa, la reacción y la respuesta (McRae1991, vii. La traducción es nuestra).

Para este autor los “*Materiales ideacionales* son materiales que intentan transmitir ideas que en situaciones normales sería difícil expresar” (*Id.* 30) y en este punto radica la riqueza de estos materiales como disparadores de la imaginación del receptor de una obra, fomentando de este modo la interacción y la comunicación verbal.

En este sentido, el autor contempla, por un lado, el empleo de materiales no verbales ya que “Cualquier tipo de ilustración u obra de arte visual —una foto, un dibujo, una pintura, un dibujo animado, una estatua, o incluso un edificio— es en algún

¹⁰⁸ McRae (1991: VII) —eludiendo hacer referencia a la teoría de Halliday [1978] (1982) que atribuye a la función ideacional la representación verbal de la realidad— afirma que emplea los términos “representacional” e “ideacional” como dos adjetivos que le sirven en un sentido amplio para hacer alusión a las funciones no referenciales del modelo de las funciones del lenguaje concebido por Jakobson. El autor retoma ambos términos porque le sirven para pensar la enseñanza de una lengua, más que para reflexionar sobre las funciones del lenguaje y hacer identificaciones específicas de las mismas.

¹⁰⁹ Sartre, Jean-Paul (1990) *Situación dos. ¿Qué es la literatura?* Buenos Aires, Losada (Título original en francés: *Situations, II*. Paris, Gallimard, 1948).

punto un planteo de las intenciones de su creador. Y como tal, puede evocar una reacción y una respuesta de parte de cualquiera que la contemple” (*Id.* 29). De esta manera, el autor considera que entre la imagen y el estudiante-receptor de la misma se establece una colaboración imaginativa que se materializa y expresa verbalmente. Por otra parte, este investigador presenta una variedad de materiales verbales que hacen viable el aprendizaje de una L2 tales como: historietas y dibujos animados, canciones, propagandas/anuncios publicitarios, expresiones breves, proverbios, dichos y textos literarios —propriadamente dichos— no adaptados ni graduados.

Por otra parte, consideramos que los textos pertenecientes a géneros de literatura infantil y juvenil pueden ser incluidos en los cursos si son acordes a las edades de los alumnos que van a leer las obras y/o si las actividades pautadas por el profesor logran hacer funcional el texto al alumnado. No deben confundirse estas lecturas con las graduadas, ya que, si bien están pensadas para un público lector de cierta edad, son textos que en el momento de su concepción fueron auténticamente gestados por escritores de dichos géneros que tomaron ciertas decisiones lingüísticas y temáticas al momento de escribir.

Coincidimos con la postura amplia de McRae de incluir en el aula de L2 un vasto espectro de textos que posean la virtud de despertar la imaginación. En este sentido, consideramos que pueden incluirse dentro de la selección de textos obras literarias de autores reconocidos socialmente, así como de autores emergentes; y, por otra parte, pueden presentarse géneros literarios variados: novelas (en toda su gama de posibilidades: epistolares, policiales, de misterio, históricas, etc.), *nouvelles*, ensayos, leyendas, libros de viaje, cuentos, microcuentos, obras teatrales, canciones y poesías (en todo su espectro de posibilidades: sonetos, églogas, romances, villancicos, etc.), dichos y proverbios, adivinanzas, historietas.

IV.2.2.2. La dificultad del texto literario

A nuestro criterio, la complejidad de un texto puede analizarse en, al menos, tres niveles. Por un lado, la extensión del material de lectura. Por otro lado, la complejidad conceptual —de contenidos—, dada por la especificidad de la materia de la que trata el texto; por lo tanto, para enfrentarse con éxito al mismo, el receptor debe contar con ciertos conocimientos del mundo que le permitan tener acceso a distintos niveles de interpretación de la obra. Finalmente, la dificultad de un texto puede

evaluarse en términos de la complejidad lingüística, estructural y discursiva que presente. En este sentido, un texto complicado puede presentar una sintaxis compleja, un vocabulario muy enriquecido y amplio, colmado de cultismos, arcaísmos o de términos formales específicos propios de cierta disciplina y ajenos, por ello, al léxico de uso más neutral; o, por el contrario, puede contener apelaciones al lenguaje coloquial (que indefectiblemente anclan al texto en una variedad determinada de la lengua y en cierto registro, alejándola de la variedad estándar más factible de aparecer en discursos formales o neutros), etc. De todas formas, reiteramos que, más allá de toda complejidad que pueda presentar una obra, las tareas que el docente diseñe para trabajar con los textos son clave, ya que estas son las que guiarán al alumno en el proceso de lectura y de trabajo con los textos.

En base a las consideraciones arriba planteadas, podemos afirmar que la complejidad no está tanto en el texto literario sino en el tipo de actividades que se proponen para su análisis, a través de las cuales se puede acceder al mismo texto desde diferentes niveles de comprensión (Grellet 2002; Sanz Pastor 2007; Nunan 2010). Más allá de esta consideración, opinamos que ciertos textos literarios presentan una naturaleza mucho más compleja que otros y, por lo tanto, el docente debe elegir los textos para sus alumnos de acuerdo con sus habilidades lingüísticas. En todos los casos, la elección de un texto dependerá siempre del objetivo del docente. Por ejemplo, si en una clase de español inicial se propone un ejercicio de distinción de textos literarios de otros que no lo son, y se presentan fragmentos de un poema, de una novela, de cuento, de una obra teatral y de otros géneros discursivos como una receta de cocina, una nota periodística, una carta, un folleto turístico, etc. se está apelando a la identificación formal en la que se presenta la escritura, es decir, a la detección de cierta estructura compositiva de los textos y, en este caso, poco importa que la complejidad de los textos sea más elevada o más simple, ya que lo que se está solicitando en dicha actividad es una identificación genérica global y formal de los textos, y no de los significados específicos que estos comunican.¹¹⁰ Por lo tanto, una lectura rápida de los textos permitiría tipificar los literarios de los que no lo son.

¹¹⁰ Una actividad de este tipo puede ser muy útil para trabajar con los estudiantes de ELSE, de forma práctica, un interrogante propio de la teoría literaria tal como: “¿qué es literatura?”. Una propuesta

interesante es plantear la lectura de una serie de textos de diversos géneros literarios —como los sugeridos más arriba— pero, a la hora de citar fragmentos de géneros discursivos primarios como lo son la carta, la receta de cocina, un diálogo cotidiano, el fragmento de una agenda, la letra de una canción, un texto directivo (instructivo), etc., se podrían citar fragmentos de estos tipos de texto que estén contenidos en obras literarias —en novelas particularmente—. De esta manera, se estaría poniendo en tela de juicio y problematizando qué textos pueden ingresar dentro del género novela —en tanto que género discursivo secundario (Bajtín 1999)—, y quedaría en evidencia que es un género que puede reunir en su interior una multiplicidad de géneros discursivos primarios.

Para la actividad destinada a problematizar “¿qué es literatura?”, se podrían seleccionar los siguientes textos literarios: 1. Un fragmento de una agenda (extraído de *Boquitas pintadas*, Manuel Puig 1980: 49); fragmento de un diálogo (extraído de *Boquitas...*, Puig, p.141); carta (*Boquitas...*, p. 159); fragmento letra de un tango (*Boquitas...*, p. 123); informe policial (*El beso de la mujer araña*, M. Puig, 1993: 151); diálogo que parece extraído de una obra de teatro, ya que se enuncia el nombre de cada personaje que habla (*El beso...*, p. 152); diálogo enunciado a través de guiones (*El beso...*, p. 47); instructivos: “Instrucciones para llorar”, “Instrucciones para subir una escalera” (Julio Cortázar 1995, p. 3 y p. 11); también se podrían sumar recetas de cocina de fragmentos de la novela *Como agua para chocolate* (1989) de la escritora mexicana Laura Esquivel o de *Afrodita* (1997), de la escritora chilena Isabel Allende; así como recetas del libro *Cocina ecléctica* (1890) de Juana Manuela Gorriti, obra que si bien constituye un libro de cocina, presenta las recetas enunciadas de forma particular, ya que abundan las anécdotas vinculadas a las comidas y sus ingredientes. El libro de Gorriti, a su vez, podría ser tomado para analizar y problematizar cómo ciertos fragmentos, si bien parecen ser extraídos de un texto literario, son obras que pertenecen a otros géneros discursivos como lo son, por ejemplo, las recetas culinarias enunciadas en este recetario de Juana Manuela Gorriti, las cuales presentan un estilo que denota una impronta literaria fuerte. Luego, se podría comparar una de estas recetas con una receta extraída de un libro de cocina que plantee una estructura tradicional y problematizar así las características de estos géneros discursivos, y las estructuras genéricas tradicionales que permiten diferenciarlos.

De la misma manera, se podría problematizar el discurso poético a través de formular la pregunta “¿qué es un poema?” y de presentar una serie de fragmentos literarios que reúnan: un soneto, un poema con versos libres, un fragmento de prosa poética, un caligrama, una adivinanza con rima, un refrán, un poema narrativo, un poema épico, una canción popular, etc.; y generar un debate entre los alumnos a partir de la reflexión sobre estos textos, estimulando la discusión fundamentada a través de los mismos textos leídos. Además, luego de la lectura de estos poemas y del debate en busca de la definición de qué es un poema, qué lo caracteriza, con el fin de continuar fomentando la reflexión y el diálogo —para alumnos de español intermedio y avanzado— también se podría presentar la siguiente conceptualización de Roman Jakobson sobre el interrogante: “¿Qué es la poesía?”: “¿cómo se manifiesta la poeticidad a si misma? La poeticidad se presenta cuando la palabra es sentida como palabra y no como una mera representación del objeto nombrado o un arrebató emocional, cuando las palabras y su composición, su

Como ya hemos mencionado, al plantear el trabajo con literatura a través de tareas que tengan objetivos claros para los alumnos, se puede motivarlos de tal forma que se les despierte un gusto por la lectura, que tal vez no haya sido desarrollado en su lengua materna.

Por otra parte, el docente es quien debe operar como un mediador que ayude a sus alumnos a transitar los procesos de lectura y de apropiación de los textos, para que estos logren gozar de la literatura y desarrollen un gusto por la lectura, que los incline a realizar lecturas de tipo extensivo, guiadas por las motivaciones personales. El objetivo último de este entrenamiento es formar lectores independientes que continúen incrementando sus conocimientos culturales a través de los libros. McRae (1991) resalta el valor de la lectura extensiva como un tipo de lectura, que provoca placer y que implica entusiasmo, que puede ser contagiado del docente al alumno. Asimismo, destaca que, si bien el aprendizaje efectivo de una lengua poco probablemente se desencadene a partir de la lectura extensiva, el proceso de adquisición de una L2 sí va a potenciarse si es reforzado a través de este tipo de lectura. Durante la lectura extensiva, el lector no repara en aspectos de la lengua en sí misma de forma espontánea; sino que para que esto sea posible, el tipo de lectura debe ser guiado y pautado a través de actividades específicas, o el alumno debe ser muy metódico y guardar algún tipo de

significado, su forma externa e interna adquieren un peso y valor propios en vez de referirse indiferentemente a la realidad” (Jakobson 1987: 378. La traducción es nuestra).

Para la actividad destinada a problematizar “¿qué es un poema?”, sugerimos seleccionar los siguientes poemas o realizar una selección dentro de los poemarios mencionados: 1. tomar el “caligrama” con el que se abre el libro *Espantapájaros* (Oliverio Gironde 1923); seleccionar un poema de *Los heraldos negros*, del escritor peruano César Vallejo [1919] (1959), escrito en verso libre; seleccionar el “Poema 12” (*Espantapájaros*) que presenta una enumeración de verbos recíprocos (“*Se miran...*”) que sirven para reflexionar sobre las posibilidades del género lírico; seleccionar un fragmento del poema épico *La araucana* [1569] de D. Alonso de Ercilla y Zúñiga; escoger un fragmento del poema narrativo *Martín Fierro* de José Hernández [1872] (1992); presentar el romance anónimo tradicional “El enamorado y la muerte”, compilado por Ramón Menéndez Pidal [1938] (1993) (perteneciente al romancero viejo) (se puede acompañar la actividad con la versión cantada de este poema, interpretada por las cantantes Leda Valladares y María Elena Walsh, el álbum *Canciones de Maricastaña. Folklore español* (1958).

registro escrito que le permita estudiar y fijar aspectos lingüísticos. En términos de este autor:

El aprendizaje de una lengua, como tal, se deriva de la lectura extensiva, más que en el sentido inverso. La lectura aporta una contribución considerable al aprendizaje de una lengua, pero de una manera global más que de un modo específico. Los elementos discretos de la lengua (vocabulario, sintaxis, o lo que sea) raramente serán efectivamente *aprendidos* durante la lectura extensiva, a menos que sean escritos por el estudiante en su diario de lectura o trabajados en un libro de actividades o a través de ejercicios presentados en el aula. Sin embargo, la *adquisición de una lengua* sí se refuerza a través de la lectura extensiva, más allá de si el alumno lee solo uno o veinte libros por año; además, al leer fuera del contexto de clase, se contribuye a la construcción de una *conciencia sobre la lengua* —especialmente si el estudiante está asistiendo a un curso en el cual se trabajan materiales representacionales (McRae 1991: 43. La traducción es nuestra. La cursiva es del original.).

Resumiendo lo planteado, concebimos que la complejidad de un texto puede analizarse en, al menos, tres niveles que detallaremos en los apartados que siguen a continuación:

1. La complejidad dada por el volumen material del texto literario
2. La complejidad temática y conceptual
3. La complejidad lingüística y discursiva que presente el texto:
 - a. La dificultad léxica e idiomática
 - b. La dificultad gramatical
 - c. La dificultad discursiva

IV.2.2.2.1. La complejidad dada por la extensión del texto literario

El **volumen del texto** que puede ser considerado en el aula —ya sea un poema, un microcuento, un cuento, una *nouvelle*, una novela, una obra de teatro, etc.— puede representar un impedimento para la concreción de los objetivos de enseñanza. Por este motivo, debemos estimar la posibilidad de seleccionar un fragmento de una obra (un párrafo, un capítulo, etc.) que consideremos más adecuado para plantear las tareas. Para los niveles iniciales, podemos sugerir como más apropiados los textos breves, porque permiten al alumno realizar una lectura total del texto en un tiempo acotado; y debemos reservar los textos más extensos para los niveles más avanzados; ya que un texto muy largo puede desalentar y frustrar al alumno que está dando sus primeros pasos en el

aprendizaje del español. Por otra parte, en la medida de lo posible, es conveniente incrementar de a poco la cantidad de texto que el alumno va leyendo, ya que este aumento —cuantitativo y a su vez cualitativo— es un estímulo para el estudiante que observa que puede dar pasos firmes y cada vez más largos en la lengua meta. En cuanto a los alumnos de los niveles intermedios y avanzados, la longitud del texto es más flexible, ya que dado que su competencia lingüística es mayor se pueden trabajar tanto textos breves como otros más extensos. Más allá de estas reflexiones referidas a la longitud de los textos, debemos recordar la concepción teórica de algunos investigadores como Grellet (2002), Sanz Pastor (2007) y Nunan (2010) —con quienes adherimos— que sugieren que la dificultad no está centrada tanto en el texto literario en sí, sino en la explotación didáctica que se pauté para este, es decir, en el tipo de actividades que se solicita al alumno que desarrolle con ese texto.

A pesar de que la ecuación pareciera sencilla, en el sentido de que se pueden seleccionar textos breves para los niveles iniciales y textos más extensos para los niveles intermedios y avanzados, se debe tener en cuenta que existen otros factores que determinan la dificultad de un texto y que pueden tornar un texto muy breve en un contenido de alta complejidad. Por ejemplo, las adivinanzas, a pesar de ser textos cortos, demandan, para su interpretación, un esfuerzo enfocado a la reposición de ciertos contenidos ausentes; y dicha reposición es posible si se efectúa a partir de los elementos presentes en el enunciado. Por este motivo, las adivinanzas requieren de un lector que pueda hacer inferencias a partir de un uso no literal del lenguaje, es decir, un lector con una alta competencia metafórica (Acquaroni 2007).¹¹¹ Por otra parte, los

¹¹¹ A lo largo de la historia, partiendo de Aristóteles, la metáfora como figura retórica ha sido analizada y tomada como tema de debate por diferentes teóricos provenientes de distintas disciplinas. Para analizar cómo puede concebirse la metáfora como tropos por excelencia del discurso poético y su interpretación discursiva, pueden consultarse los trabajos de Jean Cohen (*Estructura del lenguaje poético*, 1974) y Paul Ricoeur (*La metáfora viva*, 1975). Para analizar cómo los conceptos metafóricos organizan nuestro sistema conceptual ordinario y cotidiano, puede consultarse el trabajo de George Lakoff y Mark Johnson (*Metaphors we live by*, 2003 [1980]). Para tener una aproximación hacia cómo puede trabajarse la metáfora en el aula de ELSE además del trabajo de Rosana Acquaroni (*Palabras que no se lleva el viento*, 2007) en el que la autora desarrolla y ejemplifica el concepto ya citado de “competencia metafórica”, consultar el trabajo de Ocarina Masid (“La metáfora lingüística en el aula de ELE”, 2014).

poemas constituyen otro ejemplo de textos que, si bien pueden ser breves, también son factibles de transformarse en textos impenetrables para el lector. En este sentido, la comprensión de un poema puede entrar fácilmente en conflicto a causa del esfuerzo de interpretación que requiere este tipo de textos, donde se establecen juegos de palabras a través del empleo de diferentes figuras retóricas, de la elección del vocabulario, de alteraciones en la sintaxis, por la preeminencia musical de este tipo de textos, etc. Una vez más, la posibilidad de acceder a estos textos de parte de los alumnos radica en la habilidad del profesor para proponer tareas adecuadas para su explotación.

IV.2.2.2.2. La complejidad temática y conceptual

La **complejidad de contenidos** está dada por la especificidad de la materia de la que trata cada texto; por lo tanto, para enfrentarse a cierta lectura, el receptor debe contar con algunos conocimientos del mundo que le posibiliten el acceso, al menos, a determinados niveles de comprensión de la obra. Si el docente está al tanto de los gustos y preferencias de sus alumnos, puede seleccionar los textos de acuerdo a sus elecciones personales, para relacionarlos con los saberes previos del alumnado, y así facilitar el proceso de interpretación de las obras y captar rápidamente el interés del lector.

La literatura es un disparador que puede ofrecer una multiplicidad de posibilidades y, en este sentido, textos cuya complejidad conceptual es sencilla también pueden emplearse en clases para adultos y en los niveles de lengua más elevados: por ejemplo, planificar actividades con un cuento infantil tradicional puede ser productivo y hasta divertido para trabajar con alumnos adultos. Una vez más, para que esto sea posible, el profesor debe graduar la dificultad de las tareas a través de la propuesta didáctica que proponga para explotar didácticamente un texto.

IV.2.2.2.3. La complejidad lingüística y discursiva

La dificultad lingüística y discursiva de un texto puede estar dada porque este presenta una sintaxis compleja, un vocabulario muy enriquecido y amplio, expresiones lingüísticas y vocabulario arcaico o en desuso, géneros discursivos desconocidos por el alumno, un registro formal o informal que el lector no maneja (por ejemplo, las apelaciones al lenguaje coloquial indefectiblemente anclan el texto en una variedad determinada de la lengua y en cierto registro informal y, de esta manera, lo alejan de la variedad estándar más factible de aparecer en discursos formales o neutros).

IV.2.2.2.3.1. La dificultad léxica e idiomática del texto

Un alto grado de dificultad léxica y de expresiones idiomáticas puede transformar un texto en inaccesible para el alumno y tal grado de dificultad estará vinculado a la cantidad de vocabulario de la L2 de la que disponga el estudiante dentro de su bagaje de conocimientos. En primer lugar, es productivo que el alumno encuentre un cierto grado de términos nuevos y de frases idiomáticas desconocidas para que así incremente su vocabulario. Además, es recomendable adiestrar al alumno en el ejercicio de deducir sentidos del contexto, a medida que lee, para que su atención no se agote — desde la primera lectura del texto— buscando cada palabra nueva en el diccionario. En este sentido, el apoyo de un glosario —proveído por el texto mismo o elaborado *ad hoc* por el profesor— para allanar el camino respecto de los sentidos de vocabulario específico, regionalismos y demás palabras cuyo significado sea muy complicado de deducir del contexto, puede facilitar en gran medida el proceso de lectura. A su vez, la elaboración de ejercicios de prelectura, destinados al trabajo con vocabulario presente en la lectura, favorece la posterior comprensión lectora, ya que el alumno va a encontrar estos términos y conceptos trabajados que contribuirán al proceso de interpretación del texto. Los tipos de actividades que pueden pensarse son muy variados: desde elaborar crucigramas, deducir sentidos del vocabulario a partir de fragmentos del texto mismo, unir palabras y expresiones con sus significados posibles, trabajar relaciones de sinonimia y antonimia, rastrear campos semánticos en un fragmento literario, entre otras posibilidades.

Paul Nation (2013) al reflexionar sobre cuánto vocabulario se puede aprender de manera casual —a partir del contexto mismo de lectura— afirma que es poco, pero no lo desestima porque considera que los pequeños incrementos de conocimiento son los que generan los grandes aumentos cognoscitivos. Por este motivo, consigna que se debe leer extensivamente para que las palabras se aprendan y que, además, el trabajo puntual sobre el vocabulario incrementa notoriamente el índice de aprendizaje

lexical.¹¹² A su vez, el autor consigna que existen varios factores a considerar respecto del aprendizaje fortuito de vocabulario a partir del contexto:

En primera instancia, es importante distinguir entre entender el significado de una palabra a partir del contexto y recordar el significado de una palabra cuyo significado haya sido deducido del contexto. En segundo lugar, es importante ver que el aprendizaje implica incluso pequeños incrementos en el conocimiento de una palabra. Aprender del contexto es un proceso acumulativo en el que tanto significado como conocimiento de la forma se enriquecen y fortalecen de manera gradual [...] En tercer lugar, es importante ver si los contextos y las condiciones de aprendizaje son típicos de una situación normal de lectura (Nation 2013: 355. La traducción es nuestra).

Nation (2013) considera que el aprendizaje fortuito de vocabulario es complementario del aprendizaje directo. Por este motivo, luego de solicitar al alumno este trabajo de inferir sentidos del contexto, se puede pasar a lecturas más detalladas a través de las cuales se realice un trabajo puntual con el vocabulario y se busquen en un diccionario —o glosario— los significados puntuales de los términos y frases idiomáticas. Además, se recomienda ejercitar su uso a través de actividades de producción escrita y oral. Nation comenta que si bien —dada la cantidad de factores que pueden incidir en el aprendizaje de un nuevo término— es difícil fijar una cantidad de exposiciones a un nuevo vocablo que determinen su fijación, puede estimarse que experimentar doce veces la exposición a una palabra desconocida puede lograr el cometido:

Doce repeticiones, sin embargo, son suficientes para dar la oportunidad de realizar varias búsquedas en el diccionario, numerosas recuperaciones del sentido sin ayuda, y la oportunidad de encontrar cada palabra en una amplia variedad de contextos. También se espera que el aprendizaje dado a través del *input* escrito esté apoyado, en algún punto, por el aprendizaje a través del *input* hablado, el aprendizaje a través de *output*, el aprendizaje deliberado, y el desarrollo de la fluidez, lo cual evidencia que no es necesario un alto nivel de aprendizaje que se dé solo a través del *input* (Nation 2014: 3. La traducción es nuestra).

¹¹² Según estudios realizados, Nation (2013) comenta que, si un hablante de una L1 lee una palabra nueva y deduce su significado del contexto, la posibilidad de que la recuerde es de 1 en 10 dentro de los 15 minutos posteriores a la lectura y de 1 en 20, a la semana de haberla leído.

Si bien, como hemos dicho, es productivo que el alumno descubra nuevas palabras, no es conveniente que la dificultad léxica sea tal que la lectura se torne imposible por la impenetrabilidad de los sentidos de las palabras. Una vez más, el docente debe seleccionar el texto de acuerdo con el grado de dificultad léxica e idiomática que este presenta, teniendo en cuenta el nivel de lengua de sus alumnos. Nation se refiere a la importancia de que el alumno tenga un alto conocimiento del vocabulario contenido en el texto que lee en los siguientes términos:

Si un texto contiene demasiadas palabras desconocidas, entonces muy probablemente será difícil de comprender para los alumnos y tendrán, en consecuencia, dificultad para adivinar las palabras desconocidas que se encuentren en el texto. Las investigaciones han sugerido que los estudiantes necesitan saber alrededor del 98% de las palabras presentes en un texto para que este no represente un inconveniente mayor para su comprensión (Hu y Nation, 2000; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011). Existe un debate creciente sobre si la cobertura [del vocabulario] del texto es un factor lo suficientemente sensible como para determinar la dificultad de los textos (Nation 2015: 140. La traducción es nuestra).¹¹³

¹¹³ Los estudios de Nation están referidos a la adquisición de vocabulario en inglés; sin embargo, podemos tenerlos en consideración porque echan luz sobre los procesos de aprendizaje del léxico en otras lenguas. En lo referente a cantidad de palabras en inglés que el estudiante de L2 necesita saber para poder interactuar oralmente y leer y comprender un texto, el investigador llega a las siguientes conclusiones:

Cuando analizamos textos que nuestros estudiantes tal vez deban leer y conversaciones que quizás sean como aquellas en las que posiblemente se vean involucrados, descubrimos que una relativamente pequeña cantidad de palabras bien seleccionadas puede permitir que los alumnos hagan mucho. Un análisis de varios tipos de textos que emplean listas de 1.000 familias de palabras hechas por el Corpus Nacional Británico (Nation 2006) demuestra que entre 3.000 y 4.000 familias de palabras son necesarias para alcanzar el 95% de cobertura de un texto, y entre 6.000 y 9.000 familias de palabras se necesitan para obtener el 98% de cobertura. [...] Se elige como objetivo una cobertura del 98% porque una muestra pequeña de investigación sustenta este porcentaje (Hu y Nation 2000; Shmitt et al. 2011; van Zeeland y Schmitt 2012) y porque representa una suma manejable de vocabulario desconocido. Si se desconoce el 2% de las palabras presentes de corrido en un texto, esto equivale a no saber el significado de una palabra en 50, o una palabra cada cinco líneas (asumiendo 10 palabras por línea), o seis palabras desconocidas cada 300 palabras de corrido en una página, o alrededor de 1.200 palabras desconocidas en un libro de 200 páginas. Esta investigación muestra que el 95% de cobertura puede ser suficiente para los textos narrativos orales/hablados (van Zeeland y Schmitt, 2012).

La siguiente Tabla 1.2 asume que el vocabulario se aprende de acuerdo con su frecuencia. Es decir, que las primeras 1.000 palabras son aprendidas antes que las segundas 1.000 palabras, y que las segundas 1.000 son aprendidas antes que las terceras 1.000 palabras, y así sucesivamente. Esta es una presuposición razonable teniendo en cuenta los niveles de alta y media frecuencia [de palabras] del lenguaje (Nation 2013: 14-15. La traducción es nuestra).

Tabla 1.2 La cantidad de vocabulario en inglés necesario para alcanzar el 95% y el 98% de cobertura (incluyendo nombres propios) de una cantidad variada de textos (Nation 2006)

| Textos | 95% de cobertura | 98% de cobertura | Sustantivos propios |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|
| Novelas | 4.000 familias de palabras | 9.000 familias de palabras | 1-2% |
| Periódicos | 4.000 familias de palabras | 8.000 familias de palabras | 5-6% |
| Películas para niños | 4.000 familias de palabras | 6.000 familias de palabras | 1.5% |
| Inglés hablado | 3.000 familias de palabras | 7.000 familias de palabras | 1.3% |

(Nation 2013: 15. La traducción es nuestra)

Al momento de definir las distintas maneras de contar palabras en un texto escrito u oral, Nation (2013) emplea el término “*token*” o “*running words*” (“palabras de corrido”) para hacer referencia a las palabras que se cuentan de corrido, aun si la misma palabra tiene una ocurrencia repetida en el mismo fragmento del texto seleccionado. Entonces, cada aparición de la palabra también es contada como una palabra más. Esta forma de enumerar las palabras se emplea generalmente para responder a una serie de interrogantes como “¿Cuántas palabras hay en una página o en una línea?”, “¿Cuán largo es este libro?”, “¿Cuán rápido podés leer?” o “¿Cuántas palabras por minuto puede proferir en promedio una persona?” (Nation 2013: 9. La traducción es nuestra). El autor considera que, en todos estos casos, la unidad de medida para contar va a ser el “*token*”.

Nation (2013) resume en la siguiente tabla el porcentaje de comprensión de un texto en función de diferentes situaciones que dependen de la cantidad de *tokens* desconocidos cada 100 *tokens*, así como de la cantidad de líneas de texto por palabra desconocida.

Tabla 5.1. El número de tokens cada 100 tokens y el número de líneas de texto que contienen una palabra no familiar

| % de cobertura del texto | Número de <i>tokens</i> no familiares Cada 100 <i>tokens</i> | Número de líneas de texto cada 1 palabra no familiar |
|--------------------------|---|---|
| 99 | 1 | 10 |
| 98 | 2 | 5 |
| 95 | 5 | 2 |
| 90 | 10 | 1 |
| 80 | 20 | 0,5 |

(Nation 2013: 206. La traducción es nuestra)

De acuerdo con lo planteado, consideramos más conveniente empezar a trabajar en el aula con textos literarios contemporáneos, cuyo vocabulario y estructuras gramaticales se aproximan a los usos del español actual, en lugar de seleccionar textos que contengan formas lingüísticas arcaicas y en desuso. Consideramos que la productividad de utilizar textos con una variedad de español que esté en uso es favorable para cumplir con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, con la ventaja de que, además, los alumnos la aceptarán más fácilmente. Sin embargo, consideramos que, en los niveles de lengua avanzados, se justifica introducir textos más antiguos para analizar cuestiones puntuales como, por ejemplo, cierta temática de interés que esté tratada en determinado texto; lo cual ameritaría el esfuerzo de parte del alumno de transitar por dificultades léxicas, formales y de contenido mayores que presenten dichos textos. Una vez más, los intereses del grupo de alumnos, así como su nivel de lengua y necesidades deberán regir la elección que realice el docente y el diseño de tareas que programe para cada texto.

IV.2.2.2.3.2. La dificultad gramatical del texto.

Es muy bueno exponer a los alumnos a las estructuras gramaticales ya estudiadas, a través de la lectura de textos literarios que las empleen, porque es una manera de que sigan incorporando los usos de la lengua que están aprendiendo. Asimismo, también se puede realizar el camino inverso y presentar una nueva estructura gramatical partiendo de ejemplos extraídos de un texto literario que los alumnos hayan leído, e indagar sobre qué interpretación se puede dar a los usos de esas estructuras en el marco del texto y, recién entonces, se puede presentar formalmente el tema gramatical, completando o sistematizando las reglas construidas por los alumnos. Es decir, se puede solicitar a los estudiantes que realicen un trabajo inductivo, a partir de usos particulares para explicar usos generales de la lengua. Por otro lado, los textos literarios auténticos, como no han sido escritos para un nivel de lengua determinado, no se rigen por ninguna normativa que incluya, por ejemplo, ciertos tiempos verbales y excluya otros, o que controle el empleo de proposiciones subordinadas, o limite el uso del modo subjuntivo, de las estructuras condicionales, etc. En consecuencia, el alumno

al leer literatura va a enfrentarse a textos literarios en los que se utilizan formas gramaticales que aún no conoce; en estos casos el docente debe centrar el aprendizaje en las formas que sí le interesan trabajar para el nivel de lengua de su alumnado y comentar que las otras formas verbales —por ejemplo— con las que se encuentre se van a trabajar más adelante. Una vez más, la selección del texto debe ser acorde al nivel de lengua de los alumnos; por ejemplo, no es apropiado seleccionar un texto en el que primen formas verbales no introducidas o estructuras sintácticas muy complejas —con abundancia de subordinadas, por ejemplo— para el nivel de los alumnos.

IV.2.2.2.3.3. La dificultad discursiva del texto

La literatura presenta un abanico de géneros discursivos muy amplio, por eso las posibilidades que otorga al alumno enfrentarse con este tipo de textos son vastas. El docente una vez más debe guiar al alumno a través de las tareas propuestas para explotar didácticamente los textos y trabajar con los diferentes géneros discursivos que se presenten a su paso, para que no se generen frustraciones en el lector por sentir que el texto se vuelve inaccesible y hermético.

En este sentido, para sortear los problemas que puede generar enfrentarse a un nuevo género discursivo, es productivo plantear la lectura y el análisis de un género primario (Bajtín 1999) —ya sean cartas, diálogos, informes, recetas de cocina, fragmentos de los escritos de una agenda, de un diario íntimo, o de un diario de viajes, entre otros ejemplos que se encuentren enmarcados en un género discursivo secundario como una novela (Bajtín 1999), o que formen parte de un libro de instrucciones, o de un recetario, por citar algunos ejemplos— y proponer al alumno que deduzca, a partir del texto seleccionado, ciertos parámetros del esqueleto compositivo propio de cada estructura genérica, para luego ponerlo en práctica en tareas de producción escrita propias.

Por ejemplo, se puede trabajar el género discursivo instructivo a través de una selección de textos del “Manual de instrucciones” de Cortázar (*Historia de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires, Alfaguara, 1995) o del libro *Cocina ecléctica* de Juana Manuela Gorriti (1890). Consideramos que trabajar con textos literarios, para analizar distintos géneros discursivos, fomenta y potencia la escritura creativa, así como permite al alumno desarrollar estrategias para que logre detectar las estructuras compositivas de los textos que lee y alcance, de este modo, una comprensión más rápida y efectiva de

los textos. Por otra parte, cuando el alumno maneja la estructura formal de un grupo de géneros discursivos, se pueden proponer ejercicios de escritura que partan de la lectura de un género y deriven en la escritura creativa de un nuevo texto que respete el formato de otro género discursivo. Por ejemplo, se puede partir de la lectura de un texto narrativo —como el que se presenta en un cuento— y solicitar al alumno que escriba una carta o un correo electrónico referidos a un tema, o un diálogo entre los personajes, o un folleto informativo, o que cambie la perspectiva desde la que se cuenta el relato y el nuevo texto responda al género memorias, por mencionar algunas tareas de escritura posibles.

IV.2.3. El lugar de la literatura en la propuesta didáctica: síntesis de las consideraciones principales sobre la configuración y el contenido de las tareas

En este apartado analizaremos cómo puede emplazarse el texto literario en el marco de una unidad de trabajo. Nuestras propuestas pedagógicas promueven principalmente la disposición del texto en un lugar central, como foco desde el cual se proyectan las actividades de prelectura, a realizar durante la lectura, de relectura¹¹⁴ y posteriores a lectura, así como las tareas finales. De todos modos, si no fuera posible darle al texto este lugar de importancia, también consideramos posible el empleo de la literatura con un valor complementario al de otras actividades que se desarrollen en el interior de una unidad didáctica. Estas unidades, generalmente, giran en torno a ciertos temas que condicionan los contenidos a desarrollar y los textos deberían quedar vinculados en alguno de los aspectos (temáticos, gramaticales, fonológicos, etc.) tratados en cada unidad.

¹¹⁴ Moure (2017: 13) denomina “Para la relectura” a las guías de análisis que acompañan los textos que compila en su libro. En el marco de nuestra investigación, retomamos este concepto de “relectura”, que también es funcional a nuestras propuestas de trabajo con literatura.

IV.2.3.1. ¿Dónde y cómo aparecen los textos literarios en los libros de texto dedicados a la enseñanza del ELSE? Estudio de una selección de manuales

Ya hemos mencionado en el capítulo anterior que en los manuales de enseñanza de español L2/LE, la literatura suele estar relegada a un lugar periférico respecto de otros materiales que componen las actividades de estos libros. De esta manera, podemos llegar a encontrar algún fragmento literario al final de una unidad didáctica o alguna referencia muy breve a ciertos escritores y sus obras, introducida en el desarrollo de la unidad de trabajo. En estos casos, los textos literarios se encuentran incorporados como materiales complementarios que dan una nota cultural a la unidad didáctica. Ocupan, en general, un lugar interno en el total de la propuesta pedagógica y su integración — en el mejor de los casos— queda vinculada al desarrollo que tenga la propuesta de trabajo en su conjunto; principalmente, en relación con la temática que se trabaja en ella. Si bien el empleo de literatura es escaso, en los manuales de ELSE más recientes, notamos un creciente interés por introducir este tipo de textos con actividades específicas de trabajo y, también, se puede apreciar una tendencia creciente a que estos textos aparezcan contextualizados —aunque no en todos los casos—, es decir, vinculados a sus autores y culturas de origen. Es de notar, sin embargo, que la literatura casi no aparece en los libros de nivel inicial, y recién empieza a hacerse notar de forma incipiente en los niveles intermedios. Además, en muchos casos se alude a ciertos escritores reconocidos, se muestran fotos del autor y fotos de portadas de libros, sin proponer, necesariamente, actividades de lectura a partir de obras literarias de estos escritores. Por otra parte, el porcentaje de literatura y autores argentinos que se cita en los libros que mencionaremos a continuación es muy bajo. Sobre todo, en los libros editados fuera del territorio argentino.

Los libros argentinos de ELSE *Macanudo* (2007) de Elina Malamud y María José Bravo, así como la colección *Voces del sur 1* (2006a) y *Voces del sur 2* (2006b) ambos de Autieri *et al.* son textos que fueron publicados en Argentina hace más de diez años y presentan una notoria escasez de materiales literarios en sus unidades de trabajo. El libro *Voces del sur 1* solo tiene una referencia al género humor gráfico a través de una historieta de Maitena, que es funcional para trabajar las caracterizaciones de diferentes tipos de personalidad y el voseo. A diferencia de este primer libro, el siguiente, destinado al nivel intermedio, presenta al final de cuatro de las cinco unidades

que componen el libro un fragmento literario: al término de la unidad dos se citan las declaraciones de tres escritores latinoamericanos (Murilo Rubiño, brasileño; Senel Paz, cubano; Augusto Monterroso, guatemalteco) que hacen comentarios sobre cómo escriben y luego se presenta un fragmento de un cuento del escritor argentino Antonio di Benedetto a través del cual se trabaja con el género fantástico, con la ubicación en el tiempo, se solicita al alumno que especule sobre cómo sigue la historia, se apela de este modo a la reflexión del alumno y se plantea la escritura de un texto que modifique algunas apreciaciones del texto literario; como cierre de la unidad 3, se presenta una propuesta con el poema “Hagamos un trato” del poeta uruguayo Mario Benedetti, a través de la cual se reflexiona sobre frases idiomáticas y sobre ciertas expresiones, y se programa una actividad final de escritura en la que se describa a los protagonistas del poema; la unidad 4 propone la lectura de un fragmento del poema “La carta” del poeta español Miguel Hernández, el trabajo con vocabulario del poema y preguntas que apelan a la comprensión del texto; la última unidad del libro sugiere el trabajo con un fragmento del libro *El libro de los abrazos* de escritor uruguayo Eduardo Galeano, donde nuevamente se plantean ejercicios con el vocabulario, la comprensión lectora y la escritura de un texto. En todos los casos, se proporciona una breve biografía de los escritores que escribieron estas obras.

Por otra parte, en el libro *Macanudo*, solo dos de las nueve unidades que lo componen, presentan poemas en la sección “Un cacho de cultura”: un poema de la escritora uruguaya Ana Larravide (“Eros & Cronos S.R.L.”) para el que se proponen reflexiones sobre el tema del texto vinculado a las opiniones personales del alumno; y más adelante, la letra del tango “Buenos Aires” (del letrista Manuel Romero, con música de Manuel Jovés), para la que se plantean las siguientes actividades: un análisis de la rima de la poesía, la reflexión sobre el tema del que trata y la apelación a la cultura del alumno, a través de solicitarle que recuerde una canción que le haga pensar en su ciudad o país natal.

Otro libro argentino de publicación más reciente que consultamos es *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera. Curso intensivo de español para extranjeros (A1 a B1+)* de Julia de Souza Faría, Emma Stefanetti e Isabel Hojman (2016). En este manual compuesto de diez unidades de trabajo la literatura está prácticamente ausente. Promediando el libro, dentro de la unidad cinco, aparecen una serie de actividades de escritura vinculadas a la literatura y ligadas a los cuentos folklóricos tradicionales y a

la oralidad. En las actividades propuestas, el foco está principalmente puesto en la práctica de la sustitución de los complementos directos (CD) e indirectos (CI), además del uso de los tiempos presente y pretérito imperfecto del modo indicativo y la presentación de marcadores temporales, funcionales a la estructuración del relato. Inicialmente, se propone al alumno la elección de cinco frases dispuestas en distintos grupos de enunciados, con el fin de armar historias a través de la coherencia de los contenidos y de la correcta sustitución de los referentes por medio de pronombres de CD y CI. Posteriormente, se plantea la reescritura de una versión posible de un microfragmento del cuento “Caperucita roja”, apelando, una vez más, a la sustitución de las repeticiones de los complementos directo e indirecto donde corresponda, con el fin de evitar las repeticiones excesivas. Otro ejercicio de escritura está vinculado al cuento de “Blancanieves”, donde se solicita al alumno que complete un diálogo: se plantean preguntas falsas sobre la historia real y se espera que el alumno —apelando a su conocimiento del relato— responda negativamente a todos los interrogantes y que complete su respuesta con la versión real de los hechos. Finalmente, se propone una tarea de escritura de una breve historia sobre un personaje imaginario. Por otra parte, hacia el final del libro, en la unidad 10 se plantea una tarea con literatura en torno al relato biográfico “1778, Filadelfia: Si él hubiera nacido mujer” del escritor uruguayo Eduardo Galeano, que es funcional a los fines de practicar el género biografía, el pretérito indefinido del modo indicativo, las estructuras condicionales hipotéticas irreales en el pasado, así como la comprensión del texto y su contextualización en el momento histórico al que hace referencia, apelando a que el alumno lo compare con su contexto de vida actual y marque diferencias entre la forma de vida de las mujeres de ambos períodos; también se requiere que el estudiante resuelva actividades específicas sobre el léxico. Finalmente, dentro de la misma unidad que cierra este manual de español, se presenta un último fragmento literario del relato “Adolescente” escrito por el italiano Antonio Dal Masetto. Las tareas a partir de este texto ponen el foco, principalmente, en el trabajo con el género descripción (de lugares y de acciones de un personaje).

En general, es comprensible que estas propuestas con literatura que hemos descrito, en el marco de los cursos de lengua, queden integradas internamente a las unidades de trabajo, como materiales que conforman un todo mayor. Consideramos que son propuestas válidas si la explotación didáctica se propone de forma integrada en el

marco del todo del que forman parte, y si las tareas guardan un vínculo de necesidad entre sí que delimita claramente su estructura sucesiva dentro de las unidades de trabajo. Asimismo, en los cursos de lengua, dado el escaso tiempo del que se dispone para impartir todos los contenidos requeridos para cumplir con el programa establecido, es difícil encontrar tiempo para dedicarse de forma exclusiva al trabajo con literatura. Por este motivo, que los textos literarios queden integrados en el marco de una unidad de trabajo mayor, es siempre preferible a que se opte por eliminarlos directamente de la programación didáctica.

En síntesis, los textos literarios en los manuales de ELSE suelen ser materiales suplementarios aislados o suelen estar, preferiblemente, integrados internamente como parte de un todo mayor; es decir, la literatura no ocupa un lugar central en estos materiales didácticos, a menos que hagamos referencia a libros de literatura que están acompañados de materiales didácticos para su explotación en el aula de español L2/LE —como por ejemplo, *El matadero* de Esteban Echeverría (2010) publicado por la editorial Voces del Sur—, así como a manuales que compilan solo textos literarios también con actividades —como lo son el libro *Más que palabras* (2007) Giovanna Benetti *et al.* o *Palabras que no se lleva el viento* (2007) de Rosana Acquaroni, por citar algunos ejemplos—. Además, es necesario destacar que la producción editorial de libros o manuales de literatura para el aula de ELSE es escasa, y de esta vacancia surgió, como hemos mencionado al comienzo de este estudio, el proyecto PICT Literatura y ELSE, en el marco del cual se editaron y publicaron los siete volúmenes que componen la colección *ELSE Literatura* constituida por una selección de textos literarios argentinos de diversos géneros (teatro, poesía y narrativa) y que están acompañados por propuestas didácticas que procuran tanto ampliar el horizonte cultural de los alumnos de español como explotar aspectos del uso de la lengua, así como trabajar sobre el vocabulario y desarrollar las macrohabilidades de comprensión lectora y auditiva y de producción escrita y oral en los estudiantes de español.

Por su parte, la editorial española Difusión ha introducido algunos materiales literarios en las últimas ediciones de sus libros de texto de ELSE que hemos cotejado. Sin embargo, su empleo sigue siendo escaso. A continuación, analizaremos cómo aparecen las alusiones a la literatura en tres de los libros de la colección *Aula internacional* en los niveles iniciales e intermedio de español (A1, A2 y B1). Lo que sí se observa en estos manuales—editados recientemente— es la alusión a ciertos

escritores y sus obras, más que la presencia efectiva de textos literarios en sí. En el libro *Aula internacional 1* (2015) se ve, como apertura de la unidad 2, una foto —entre otras— de tres libros de Mario Vargas Llosa (peruano), de Gabriel García Márquez (colombiano) y de Javier Marías (español), en una sección en la que se solicita unir cierto vocabulario con las imágenes, a las imágenes descriptas les corresponde la palabra “literatura”; nuevamente como apertura de la unidad 4 se muestra una imagen —entre otras— de una librería que debe ser unida con la palabra “libros”. Finalmente, en la unidad 6, se muestran cuatro personajes de la tira de Mafalda y al lado de cada ilustración se observa un párrafo en el que se caracteriza a cada uno y, posteriormente, se invita a los alumnos a buscar en Internet alguna tira cómica de Mafalda y comentarla en clase, caracterizando a los personajes que intervienen en ella. Vemos que, en este libro de nivel inicial, no se da en absoluto un espacio para el trabajo efectivo con literatura. Por otra parte, en el libro *Aula Internacional 2 (A2)* (2016), la alusión a la literatura aparece de manera más evidente, pero la presencia real de textos literarios es mínima: por ejemplo, en la unidad 1 se presenta una actividad que plantea la identificación de un grupo de personalidades del mundo hispanohablante dentro de un listado de profesiones, y en este marco se enumera un grupo de nombres de escritores que el alumno debe reconocer como tales. Luego, como cierre de la unidad 3 (en la sección “Viajar”), se presenta un folleto que describe casas de personas famosas y encontramos la referencia a la casa museo de Pablo Neruda (chileno) y de otros artistas, así como se invita luego a investigar sobre las casas museo de otras personalidades entre las que figuran la de Cervantes (español), Horacio Quiroga (argentino), Antonio Machado (español) y las de pintores, cantantes y figuras políticas que marcaron historia. En la unidad 10, se presenta una página del libro *Antes que anochezca* del escritor cubano Reinaldo Arenas, con el fin de vincular su contenido con hechos de la historia de Cuba, la alusión a leyendas urbanas —dentro de la misma unidad— y a dos leyendas folklóricas (una mexicana y otra guaraní), como cierre de esta última unidad del libro. Por otra parte, en el libro *Aula Internacional 3 (B1)* (2014), también se hace referencia a autores y sus obras, pero la aparición real de textos literarios es escasa: se alude al escritor dominicano Junot Díaz, en un artículo en el que se presentan datos biográficos del autor —y se citan sus obras— así como información sobre la cantante Julieta Venegas, y se solicita al alumno que compare las experiencias de vida de ambos artistas. En este mismo libro, en el capítulo 2, se presenta la canción “Un año de amor” de Luz

Casal (española), se comenta el origen italiano de este tema musical y se establecen vínculos con el cine de Almodóvar, a la vez que se propone una actividad de reescritura de otra versión de la canción y la búsqueda de otros temas de la cantante para compartir en la clase. Posteriormente, en la unidad 4, se plantea la lectura de un blog en el que se comenta el argumento de la novela *El tiempo entre costuras* de María Dueñas (española), también se reflexiona sobre los tiempos verbales seleccionados y se proponen actividades de análisis de la secuencia narrativa del texto del blog y una ejercitación de sustitución de los complementos directo e indirecto con los pronombres respectivos. En esta unidad también se trabajan chistes verbales y se reflexiona sobre algunos conectores propios de la oralidad, así como se espera que el alumno trabaje la comprensión del chiste con ayuda del docente, si fuera necesario. A su vez, en el marco de un artículo periodístico sobre estereotipos latinos, se presentan una tira de Mafalda (Quino, argentino) y chistes vinculados a las características “típicas” de ciertas nacionalidades (la argentina y la gallega, en este caso) y se invita a los alumnos a pensar chistes pertenecientes a sus propias culturas y también a buscar en Internet chistes que representen a personas de diversos orígenes del mundo hispanohablante (madrileños, catalanes, vascos, mexicanos). La unidad 5 de este libro, se abre con las imágenes de unos afiches de campaña publicitaria diversos entre los que se encuentra uno a favor de la lectura. Posteriormente, al final de esta unidad, vinculada a la expresión de los deseos y a situaciones en las que se puede cambiar el mundo, se interroga al alumno sobre sus opiniones sobre si considera que la poesía (social y política) puede influir en la vida política de un país, y se pasa a la lectura de un texto informativo en el que se menciona a diversos poetas como “El argentino Gelman, el uruguayo Benedetti, el nicaragüense Cardenal, el español Celaya y muchos otros [que] han usado la poesía a favor de la justicia y de la democracia” (p. 80); asimismo, se brindan datos biográficos de Gabriel Celaya (español) y de Ernesto Cardenal (nicaragüense) y se citan fragmentos de una poesía de cada uno de ellos, para reflexionar sobre su tema y vincularlos a la vida de los autores y a los acontecimientos históricos acaecidos. También se solicita al estudiante que busque otros poemas que representen un tema social o político en su lengua y se le pide que lo cuente en español y explique quién fue su autor, cuándo se escribió, cuál es su contenido e intención y, a su vez, se solicita al alumno que justifique por qué le gusta. En la unidad 7, se presenta una muy breve descripción del libro *Mal de amores* de Ángeles Mastretta (mexicana), como uno de los productos artísticos (entre

otros musicales y cinematográficos) que conforman el conjunto de obras que permiten conocer mejor la cultura mexicana contemporánea. Otro fragmento literario lo encontramos al final de la unidad 8 de este libro; en este caso se cita una sección del cuento “El eclipse” del escritor nacionalizado guatemalteco Augusto Monterroso (de origen hondureño) y se invita a los alumnos a pensar y escribir el final de la historia, para luego compararlo con la versión original del cuento que deben buscar en Internet y se invita a los alumnos a resolver algunas tareas de comprensión del texto. La literatura vuelve a aparecer al final de la unidad 9 de este libro: son dos páginas del libro *Los enamoramientos* y una de *Corazón tan blanco* del escritor español Javier Marías; las actividades a realizar están vinculadas a detectar la temática de cada texto, a resumir la idea principal de cada uno y a expresar la opinión respecto de lo que transmiten los textos.

Podemos observar cómo la alusión a escritores y sus obras va en aumento a medida que el nivel de lengua se complejiza en cada libro, así la literatura pasa de no tener un espacio, apenas una alusión, en el libro de nivel A1, a ser tímidamente incorporada en el nivel A2 a través de la inclusión de una página de un libro, la cita de dos leyendas urbanas cortas, una anécdota, y dos breves leyendas al final de la unidad. Mientras que en el libro *Aula internacional 3 (B1)*, la literatura se exhibe en forma de letra canción, de una selección de estrofas de dos poemas, un fragmento de un cuento y tres páginas de dos novelas. Sin embargo, la utilización de textos literarios con tareas específicas para explotar diferentes aspectos relativos a ellos, en estos libros, sigue siendo muy escasa; y percibimos que su inclusión está vinculada a un intento de dar cuenta de un aspecto cultural del mundo hispanohablante, equiparable a las alusiones al cine, a la pintura, al deporte, la historia y sus personajes, los platos típicos, etc. que también se encuentran en estos libros.

Otra colección de la editorial Difusión es *Bitácora. Nueva edición*. Si analizamos el primer libro de la colección, editado por Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, *et al.* (2016) podemos ver que en su interior no se propone ninguna actividad a partir de textos literarios. Por otra parte, el segundo libro de esta colección, editado por el mismo grupo de autores, *Bitácora 2* (2016), que corresponde al nivel A2, presenta una sola alusión claramente visible a un escritor: se trata del poeta chileno Pablo Neruda a quien se hace referencia para trabajar el género biografía y autobiografía/memorias, e introducir con él el pretérito indefinido en el curso de

español. En la unidad 3 del libro, dedicada a la temática “vida y obra”, se enmarca esta presentación de Neruda. En ella se exhiben datos biográficos del autor a modo de cronología de su vida, fragmentos escritos de citas del mismo autor hablando sobre momentos de su existencia y, finalmente, el poema “El monte y el río” para el que se propone un análisis temático, un análisis formal muy breve y una actividad auditiva que plantea la recepción de la cadencia del poema y su posterior recitación de parte de los alumnos. Una vez más, comprobamos que, salvo algunas excepciones puntuales, existe una reticencia generalizada a trabajar textos literarios en los niveles iniciales de español.

Por otra parte, la editorial española EDELSA también incluye algunos textos literarios en el diseño de sus propuestas didácticas de los libros de la colección *Vente 2* (2014) y *Vente 3* (2015) de Fernando Marín Arrese *et al.* Si bien en el libro de nivel inicial (A1/A2), *Vente 1* (2016), no se incluye ningún texto literario, en el de los niveles intermedio y avanzado sí y, en todos los casos, se solicitan varias actividades con el texto citado que apelan a la comprensión lectora, a la expresión de las opiniones del alumno, al trabajo con vocabulario y con ciertas reglas léxicas, así como con estructuras gramaticales y a la producción de un texto, escrito u oral, propio. De esta forma, en *Vente 2*, en dos de las catorce unidades que componen el libro, se citan y se proponen actividades para: un fragmento de la novela *Travesuras de una niña mala* de Mario Vargas Llosa (peruano), un fragmento (adaptado) del libro *El estupor y la maravilla*, de Pablo D’Ors (español), unos fragmentos muy breves (oraciones) extraídos del libro *Crímenes ejemplares* de Max Aub (español), “historias” de la artista española Dora García (española) y un breve poema del libro *Metanoia* de Carlos Edmundo de Ory (español). Por otra parte, en *Vente 3*, destinado a alumnos de español avanzado, se proponen ejercitaciones a partir de más textos literarios, siguiendo la misma lógica de trabajo expuesta en el libro anterior de esta misma colección. En este volumen, la literatura aparece en cinco de las doce unidades que conforman el libro y se presentan propuestas de trabajo con los siguientes textos: el poema “Es tan poco” de Mario Benedetti (uruguayo), un fragmento de la novela *El sueño del celta* de Mario Vargas Llosa (peruano) (para el que se solicita un trabajo especial sobre la construcción de los textos narrativos); fragmentos de las notas del diario de viaje de Ernesto Che Guevara (argentino); un fragmento de la novela *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez (colombiano); y la poesía “Oda al caldillo de congrio” de Pablo Neruda (chileno) (en el marco de una unidad que tiene como uno de sus temas las comidas y la cocina). Esta

editorial también presenta un manual destinado íntegramente a la literatura española e hispanoamericana: *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del alumno y Curso de literatura. Libro del profesor* (Barros Lorenzo, Freire Hermida y González Pino 2007). Esta obra se presenta como una historia de la literatura para alumnos de ELE, signada por el desarrollo de los movimientos literarios en España e Hispanoamérica. Está dividida por capítulos que cubren sucesivamente los siguientes períodos y sus corrientes literarias, a la par que se plantea el contexto sociohistórico correspondiente y para el que se postulan dos géneros literarios caracterizadores del período, cada uno de los cuales queda ejemplificado a través de una obra literaria.¹¹⁵

¹¹⁵ Los períodos que se exponen en este libro con las obras salientes caracterizadoras del momento son: 1) Edad Media: contexto sociohistórico: la sociedad feudal y la Reconquista; géneros literarios: los cantares de gesta (*Cantar del Mío Cid*, anónimo, español) y la poesía moralizante (*Coplas a la muerte del padre*, de Jorge Manrique, español); 2) Renacimiento: contexto sociohistórico: los Reyes Católicos y la conquista de América; géneros literarios: la novela picaresca (*El Lazarillo de Tormes*, anónimo español) y la primera novela moderna: *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra, español); 3) Barroco: contexto sociohistórico: la Contrarreforma y el imperio español; géneros literarios: la comedia nueva (*Fuenteovejuna*, de Félix López de Vega, español) y el teatro cortesano (*La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca, español); 4) Ilustración: contexto sociohistórico: los Borbón y la crisis del imperio; géneros literarios: la literatura didáctica (*El sí de las niñas*, de Leandro Fernández de Moratín, español); 5) Romanticismo: contexto sociohistórico: las dos Españas y la independencia de las colonias; géneros literarios: los artículos de costumbres (*Vuelva usted mañana*, de Mariano José de Larra, español), el Romanticismo tardío (*Rima LIII*, de Gustavo Adolfo Bécquer, español) y la identidad nacional americana (El gaucho *Martín Fierro*, de José Hernández, argentino); 6) Realismo y Naturalismo: contexto sociohistórico: la burguesía y la revolución industrial; géneros literarios: la novela realista (*La regenta*, de Leopoldo Alas “Clarín”, español), la novela social (*Misericordia*, de Benito Pérez Galdós, español) y la novela social americana (*Los de abajo*, de Mariano Azuela, mexicano); 7) Modernismo y Generación del 98: contexto sociohistórico: escapismo y existencialismo; géneros literarios: el Modernismo americano (*Sonatina*, de Rubén Darío, nicaragüense), la novela modernista (*Sonata de otoño*, de Ramón María del Valle—Inclán, español) y la poesía filosófica y social (*Proverbios y cantares. Campos de Castilla*, de Antonio Machado, español); 8) Vanguardias y Generación del 27: contexto sociohistórico: las guerras y las crisis económicas; géneros literarios: la poesía humana (*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, de Pablo Neruda, chileno), el cuento mágico y filosófico (“Los dos reyes y los dos laberintos, en: *El Aleph*, de Jorge Luis Borges) y la renovación teatral (*La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, español); 9) Boom latinoamericano y posguerra: contexto sociohistórico: las posguerras y los cambios sociales; géneros

Cada unidad se inicia con un esquema visual —organizado por géneros literarios (poesía, novela y/o teatro)— en el que se presentan los diferentes escritores seleccionados y se hace referencia a sus obras más destacadas. A continuación, se brinda una presentación del contexto sociohistórico a través de breves descripciones y de una línea de tiempo que ayuda a visualizar las fechas y los acontecimientos; luego, se presentan las características particulares de la literatura perteneciente a ese contexto sociohistórico y se brinda una nota biográfica sobre cada uno de los autores más representativos seleccionados; posteriormente, se cita un fragmento de la obra elegida, que está encabezado por un comentario sobre el argumento general de la obra, además, el texto va acompañado de un breve glosario para facilitar la lectura; una vez leído todo este material, se proponen las actividades para los alumnos, las cuales se inician a partir de ejercicios simples de comprensión (por ejemplo, marcar si determinados enunciados son verdaderos o falsos, o ejercicios de interpretación y vocabulario como asociar ciertos adjetivos con los personajes de la obra para caracterizarlos) y se postula también una pregunta abierta referida a la interpretación del fragmento citado. Luego, se presenta otro ejercicio que apunta a que el alumno realice una comprensión en profundidad del texto y para ello se le propone un ejercicio de selección múltiple para que responda sobre cuestiones referidas al fragmento seleccionado, vinculadas por ejemplo al tema, a los personajes y a la forma del mismo (las voces narrativas) y se presenta este mismo esquema si se citan más textos literarios, a saber: contextualización del fragmento en la obra, fragmento y glosario, y en la página siguiente las actividades de comprensión a desarrollar que se dividen en dos secciones: “Comprensión” y “En profundidad”. En síntesis, este manual brinda una descripción de las características literarias de épocas y autores representativos de cada período sociohistórico de la literatura española e hispanoamericana. En cuanto a las actividades

literarios: el cuento (“Cartas de mamá”, en: *Las armas secretas*, de Julio Cortázar, argentino), el realismo mágico (*Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, colombiano), y la novela social (*La colmena*, de Camilo José Cela, español); y 10) Literatura actual: contexto sociohistórico: los regímenes dictatoriales, la vuelta a la democracia y el desarrollo económico; géneros literarios: el realismo mágico femenino (*Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel, mexicana), la narrativa actual (*La fiesta del Chivo*, de Mario Vargas Llosa, peruano) y la novela de la memoria (*El cuarto de atrás*, de Carmen María Gaité, española).

para realizar con los textos, se presenta un estudio monográfico de fragmentos literarios, con actividades que se centran en la comprensión lectora. A modo de apéndice, este manual de historia de la literatura española e hispanoamericana presenta otra selección de lecturas complementarias acompañadas de pautas para la explotación didáctica de los textos —los autores de estas obras, junto con una reseña biográfica, se mencionan dentro de cada período histórico, enmarcados en los movimientos literarios del momento, pero los fragmentos de sus obras y las propuestas de explotación pasan a un apéndice, al final del libro, a modo de materiales complementarios. Este manual también ofrece un recuento de premios literarios y un glosario de términos específicos de utilidad para los estudiantes. Asimismo, cuenta con material auditivo para acompañar la lectura de los textos. A pesar de que se presenta como un libro de historia de la literatura española e hispanoamericana, vemos que la selección de textos literarios que aparece en la sección principal del libro —es decir, sin contar las obras que figuran en el apéndice— se encuentra desbalanceada porque las obras españolas tienen un mayor peso numérico dentro del conjunto —dieciséis obras, que representan el 64 por ciento de los textos seleccionados, pertenecen a escritores de origen hispánico—, mientras que la literatura americana solo está representada por una pequeña muestra de textos —solo nueve fragmentos, que representan el 36 por ciento de los textos elegidos, pertenecen a autores americanos—. Además, en la sección principal del libro solamente se eligieron obras de escritores de seis de los diecinueve países de América donde el español es lengua oficial, a saber: de los argentinos José Hernández, Julio Cortázar y Jorge Luis Borges, de los mexicanos Mariano Azuela y Laura Esquivel, del nicaragüense Rubén Darío, del chileno Pablo Neruda, del colombiano Gabriel García Márquez y del peruano Mario Vargas Llosa. En conclusión, observamos que este manual de origen español prioriza la literatura española por sobre la americana. Por otra parte, si bien se presentan lecturas contextualizantes, las actividades que se plantean en el libro destinado a los alumnos no se estructuran en base al esquema que recomendamos en esta investigación —a saber: actividades de prelectura, actividades durante la lectura, actividades de poslectura y actividades finales—, que se encuentra en línea con los enfoques por tareas y accional que adoptamos. Asimismo, este manual —si bien no está destinado a alumnos de un nivel particular de lengua y a pesar de que el lenguaje y las formas gramaticales que se emplean son sencillas (por ejemplo, en cuanto a los tiempos verbales escogidos para los textos informativos, se hace uso

principalmente del presente histórico así como del pretérito indefinido, mientras que se presentan otros tiempos verbales más complejos en los fragmentos literarios auténticos seleccionados)— no plantea un abordaje amigable para alumnos de nivel inicial de español porque cada unidad de trabajo se abre con una gran cantidad de información a través de los diferentes textos que son presentados como materiales de lectura sociohistóricos y referidos a los movimientos literarios, que sirven para contextualizar las obras. El problema es que estos textos, en el libro del alumno, no están pautados por una guía que dirija recorridos de lectura ni búsquedas de información específica desde el comienzo de cada unidad; omisión que determina que el acceso a este libro de texto sea restringido para los alumnos de nivel inicial, quienes necesitarán del soporte del docente para que reponga las consignas de las actividades de las que este libro carece. En cambio, el libro para el profesor sí presenta varias sugerencias de trabajo para abordar estos materiales informativos con los alumnos. Además, el libro del profesor cuenta con indicaciones para plantear tareas finales de escritura creativa que también están ausentes en el libro del alumno. Siguiendo los postulados de Nunan (2010), consideramos que el manual destinado a los alumnos debería presentar las consignas de trabajo que se proponen en el libro del docente, ya que es importante que los alumnos cuenten con lineamientos de trabajo claros en sus materiales didácticos, para que puedan identificar sin dificultad los objetivos de aprendizaje y la pertinencia de las tareas y lecturas que se les solicitan.

Por otra parte, la editorial SM, en el libro *ELE Actual A2* (2012a), editado por Virgilio Borobio, no presenta alusiones a autores ni a sus obras ni a fragmentos literarios, apenas aparece una historieta de Maitena (argentina). Sin embargo, en el libro *ELE Actual B2. Cuaderno de ejercicios* (2012b), editado también por Borobio, sí se presenta una serie numerosa de actividades a desarrollar con literatura. Por lo que vemos que nuevamente la literatura está pensada para los niveles más altos de español y que, además, cuando aparece queda relegada a un material complementario como lo es un cuaderno de actividades. Este libro presenta como tareas a desarrollar a partir de los textos literarios, ejercicios de vocabulario, de comprensión lectora y de escritura creativa. Se plantean propuestas a partir de los siguientes textos: un fragmento del libro *Bocas del tiempo* de Eduardo Galeano (uruguayo); un fragmento de *Guirnalda con amores* de Adolfo Bioy Casares (argentino); un fragmento de *Pablito quiere saber* de José Luis Sampedro (español); un fragmento del cuento “Leopoldo (sus trabajos)” de

Augusto Monterroso (hondureño); un fragmento del ensayo *Defensa del lenguaje* de Pedro Salinas (español); un fragmento del libro *En Babia* de Julio Llamazares (español); el cuento “La llamada” de Juan José Millás (español); un fragmento de *Las afueras* de Juan Goytisolo (español); un fragmento de *Filomeno, a mi pesar* de Gonzalo Torrente Ballester (español); un fragmento de *Aquella amistad de mi tiempo* de Javier Marías (español); y la leyenda “La búsqueda de El Dorado” de Ana María Machado (brasileña). En ninguno de los casos se brindan detalles biográficos sobre los escritores, solo se menciona su procedencia.

Consultamos también el libro *Facetas. Nivel intermedio* (2016a) editado por José A. Blanco y publicado por la editorial estadounidense Vista Higher Learning. Este libro tiene como objetivo central el desarrollo de las competencias comunicativa y cultural, e integra conceptos temáticos, culturales y gramaticales en cada una de las unidades del libro, en partes bien identificadas unas de otras. Además, en cada unidad se presenta la sección destinada a las lecturas literarias con un diseño gráfico muy atractivo que hace que los textos inviten a ser leídos. Sin embargo, dada la estructura del libro, recién al final de cada una de las seis unidades que lo componen aparece una sección destinada a las “Lecturas” y a la “Cultura”. En cuanto a las actividades, se proponen expresamente —a diferencia de la mayoría de los libros arriba citados— actividades para realizar antes de la lectura y después de la lectura. Dentro de las actividades de la sección “Antes de leer” se solicita: la lectura de una breve biografía de cada autor; un breve glosario con términos que se leerán luego en el texto y que serán clave; un ejercicio verbal de completar blancos con la forma correcta del verbo de acuerdo con cada contexto, que está formado por fragmentos del texto literario mismo; preguntas de conexión personal en las que se le solicita al alumno que se exprese desde su opinión y experiencia personales; una reflexión de análisis literario en la que se describen características estilísticas del texto en sí. Las actividades para realizar antes de leer pueden ser completadas por Internet y se sugiere que el alumno las desarrolle como deber. Por otra parte, luego del texto literario aparece la sección “Después de leer” en la que se proponen distintas actividades de comprensión, de análisis y de interpretación del texto; a su vez, se plantean ejercicios creativos como imaginar una situación determinada y hacer hipótesis y, finalmente, se pide una tarea de escritura creativa. Los textos literarios que se incluyen en *Facetas* son: los poemas “Poema 20” de Pablo Neruda (chileno), “Idilio” de Mario Benedetti (uruguayo), y “Último brindis”

de Nicanor Parra (chileno); los cuentos “Mujeres de ojos grandes” —último cuento, sin título— de Ángeles Mastreta (mexicana); “La luz es como el agua” de Gabriel García Márquez (colombiano); y “El eclipse” de Augusto Monterroso (hondureño). Este libro, además, presenta materiales de soporte interactivo que acompañan su desarrollo. Asimismo, para el caso de los textos literarios, el alumno puede escucharlos y de esta manera tener un valioso input auditivo de los textos.

Por otra parte, la misma editorial Vista Higher Learning publicó el libro *Vistas. Introducción a la lengua española* (2016b), también editado por José A. Blanco. Este libro destinado a principiantes, también presenta materiales literarios. Si bien el libro tiene una sección destinada a cultura en cada unidad, en ella se priorizan otros aspectos complementarios y no se limita a la inclusión de textos literarios. Los materiales literarios se sitúan en la última sección de cada unidad, denominada “adelante” y, dada la gran extensión de cada unidad y del libro en sí —dieciocho unidades componen este gran libro de español inicial de alrededor de 700 páginas—, es una sección que puede fácilmente saltarse en el desarrollo de un curso de español con el fin de acelerar el proceso de enseñanza. Por otra parte, se presenta un esquema de trabajo para los textos literarios similar al del libro que describimos anteriormente, con actividades de prelectura y posteriores a la lectura, pero mucho más simplificadas que las que se presentan en el libro para alumnos de nivel intermedio. Además, es de notar, que el método de enseñanza que emplean muchas de las ediciones de libros norteamericanos para aprendizaje de lenguas tiene una fuerte presencia de la lengua inglesa en el cuerpo del texto mismo: hay traducciones permanentes, se presenta una oración y su traducción al inglés debajo y en cursiva, o también aparecen las traducciones intercaladas en todos los textos para aclarar expresiones y vocabulario. De esta manera, el alumno está forzado a traducir constantemente y, a nuestro entender, se entorpece el proceso de comenzar a pensar en español. En este sentido, el inglés —a nuestro criterio— opera como una interferencia muy fuerte que, si bien por un lado ayuda a comprender sentidos, por el otro, dificulta y obstaculiza el aprendizaje fluido de la L2. Los textos literarios que se citan en este libro son los siguientes: una tira cómica de Quino (Joaquín Salvador Lavado) (argentino) (unidad 1); una tira cómica de Tute (Juan Matías Loiseau) (argentino) (unidad 11); dos fábulas escritas en verso: “El perro y el cocodrilo” (en: *Fábulas morales*) de Félix María Samaniego (español) y “El pato y la serpiente” (en: *Fábulas literarias*) de Tomás de Iriarte (español) (unidad 13); el cuento “Esquina

peligrosa” (en: *Cartas peligrosas y otros cuentos*) de Marco Denevi (argentino) (unidad 14); el cuento “Un día de estos” de Gabriel García Márquez (colombiano) (unidad 15); el poema “A Julia de Burgos” de Julia de Burgos (puertorriqueña) (unidad 16); tres poemas de Federico García Lorca (español): “Danza”, “Las seis cuerdas” y “La guitarra” (unidad 17); un fragmento adaptado de “Don Quijote y los molinos de viento” (en: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*) de Miguel de Cervantes (español) (unidad 18). Estas son todas las referencias literarias con las que cuenta el libro y queda evidenciado que el porcentaje de textos literarios empleado empieza a ser mayor a partir de la segunda mitad de libro, donde los alumnos ya han pasado el primer contacto con la lengua meta.

Por otra parte, los libros *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* de Rosana Acquaroni (2007) y *Más que palabras. Literatura por tareas* de Giovanna Benetti *et al.* (2007) —a los que ya hemos hecho mención en el capítulo anterior— están enfocados al trabajo específico con literatura. El texto de Acquaroni además de presentar un marco teórico que fundamenta sus propuestas pedagógicas, presenta una serie de tareas didácticas destinadas a explotar una selección de textos literarios siguiendo el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, y prestando especial atención al tratamiento y al estudio de los textos literarios tanto desde sus aspectos de comprensión lectora y de vocabulario como al trabajo de cuestiones de corte gramatical. Además, organiza las propuestas didácticas con un criterio temático, las agrupa en cuatro tópicos tradicionales: la memoria, la vida, el amor y la muerte; y para cada uno de estos temas, formula una propuesta de trabajo con un conjunto de géneros literarios cuyo orden de aparición repite en cada apartado temático, a saber: poesía, narrativa y teatro. Dentro de la selección literaria realizada por la autora española, se encuentran las siguientes obras: para el primer módulo dedicado a la memoria trabaja: en poesía: un fragmento de *Crónicas de Oviedo* de Graciela Baquero (española), el poema “Desaparecidos” de Mario Benedetti (uruguayo) y “Reflexión en tres tiempos” de Vicente Gallego (español); en narrativa: un fragmento del capítulo 1 de la novela *Una palabra tuya* de Elvira Lindo (española), el cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar (argentino) y un fragmento de la novela *Soldados de Salamina* de Javier Cercas (español) y un fragmento del guion cinematográfico *Soldados de Salamina* de David Trueba (español); en teatro: fragmentos de *Hamelin* de Juan Mayorga (español) y de *Mar de fondo* de Leo Maslíah (uruguayo). En el segundo

módulo dedicado a la vida, propone el trabajo con poesía a través de los poemas “Callejón sin salida” de Carmen Martín Gaité (española), “Los heraldos negros” de César Vallejo (peruano) y “Campos de Soria, VIII” de Antonio Machado (español). Las propuestas con el género narrativo se solicitan por medio de la lectura de fragmentos de la novela *El cuento de la isla desconocida* de José Saramago (portugués), el cuento “La insignia” de Julio Ramón Ribeyro (peruano) y un fragmento de la novela *Nada* de Carmen Laforet (española). En cuanto al trabajo con teatro, se presenta a través de fragmentos de *Kathie y el hipopótamo* de Mario Vargas Llosa (peruano) y *El método Grönholm* de Jordi Galcerán (español). Para desarrollar el tópico del amor se trabaja en poesía con “El poeta pide a su amor que le escriba” de Federico García Lorca (español), “Soneto XXVII” de Pablo Neruda (chileno) y “Se penso a como ho speso male il mio tempo...” de Ana Rosetti (española); en narrativa se requiere la lectura de “El reencuentro” de Rosa Montero (española), fragmentos de *Carlotta Fainberg* de Antonio Muñoz Molina (español) y *Memoria de mis putas tristes* de Gabriel García Márquez (colombiano); en teatro, se citan fragmentos de *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig (argentino) y *Ramón* de Sergi Belbel (español). Para desarrollar el tópico de la muerte, la autora seleccionó: en poesía: “Los columpios” de Fabio Morábito, “Elegía (a Ramón Sijé)” de Miguel Hernández (español) y “17 de diciembre de 1993” de Isla Correyero; en narrativa, fragmentos de “Emma Zunz” de Jorge Luis Borges (argentino), “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga (argentino) y fragmentos de *La lluvia amarilla* de Julio Llamazares (español); y en teatro, fragmentos de *El anillo* de José Sanchís Sinisterra (español) y *La casa de Bernarda Alba* de Alejandro Casona (español).

En cuanto al libro *Más que palabras. Literatura por tareas* de Giovanna Benetti *et al.* (2007), es un volumen dedicado íntegramente al trabajo con textos literarios a través de tareas que transitan los géneros lírico, narrativo y dramático y que apuntan a la interpretación de los textos a través de consignas de comprensión y del trabajo con vocabulario. El primer apartado —dedicado a la poesía— se articula a partir del tema “Amor mío”. Se proponen cuatro tareas con poemas —“Lectura de poemas”, “Poner música a un poema”, “Un certamen poético”, “La poesía del amor: del dolor a la exaltación” —que preparan al alumno para el desarrollo de la tarea final: “Expresar y comunicar las emociones y sensaciones amorosas personales en una creación ‘literaria’” (*Id.*113). Los escritores cuyas obras se citan son: los españoles Federico

García Lorca, Miguel Hernández, Gustavo Adolfo Bécquer, Clara Janés, Juan Ramón Jiménez, Claudio Rodríguez, Rafael Alberti, Ángel González, Rosalía de Castro, Luis Cernuda, Amalia Bautista, Pedro Salinas, Juan Valera, Ramón Gómez de la Serna, Ángel González, Jaime Gil de Biedma, Felipe Benítez Reyes y Luis García Montero; los mexicanos Octavio Paz y Laura Esquivel; los cubanos Nicolás Guillén y Dulce María Loynaz; el chileno Pablo Neruda; el peruano César Vallejo; y el uruguayo Mario Benedetti. Por otra parte, en la sección dedicada a la narrativa, las tareas se acogen dentro del tema “Así es la vida” y se dividen en cuatro tareas tituladas: “Un mini cuento”, “Una fotonovela”, “Ejercicios de estilo” y “Una reseña”. Todas estas tareas por desarrollar tienden hacia una tarea final que consiste en “Expresar sensaciones frente a momentos de la vida o transmitir una visión del mundo y de la vida en una creación literaria” (*Id.* 141). Para el desarrollo de las tareas que trabajan principalmente el género narrativo, se citan obras de: los españoles Carmen María Gaité, Antonio Machado, Miguel Hernández, Ramón Gómez de la Serna, Juan José Millás, Camilo José Cela, José Luis Alonso de Santos, Benito Pérez Galdós, Ramón J. Sender, Miguel de Unamuno, Soledad Puértolas, Bernardo Atxaga, Antonio Muñoz Molina, Leopoldo Alas “Clarín”, Juan José Millás, Antonio Machado, Julio Llamazares, Almudena Grandes, Maruja Torres, Manuel Vázquez Montalbán, Federico García Lorca, Eduardo Mendoza Garriga, Mercè Rodoreda, Elvira Lindo, Miguel Delibes, Pío Baroja, Ramón del Valle Inclán, Arturo Pérez Reverte, Manuel Rivas, Dulce Chacón, Carmen Laforet; los chilenos Violeta Parra, Luis Sepúlveda e Isabel Allende; los argentinos Jorge Luis Borges y Julio Cortázar; el guatemalteco Augusto Monterroso; los mexicanos Ángeles Mastretta y Juan Rulfo; el peruano Mario Vargas Llosa; el uruguayo Mario Benedetti; y el colombiano Gabriel García Márquez. Finalmente, la sección dedicada al teatro se ciñe a la temática “Viva la libertad” y se divide en las tareas “Lectura dramática desde el escenario”, “Un reparto para el teatro”, “Hacia el montaje de una obra dramática” y “La puesta en escena”. Como tarea final de desarrollo del género dramático se propone: “Expresar ideales de libertad en una composición ‘literaria’” (*Id.* 355). Entre los autores que se citan para el desarrollo del apartado dedicado al teatro figuran: los españoles Miguel Hernández, José Luis Alonso de Santos, Federico García Lorca, Alfonso Sastre, Ana Diosdado (argentina y española), Carmen Resino, Blas de Otero, José Sanchis Sinisterra, Ramón J. Sender, Ramón del Valle-Inclán, Alfonso Zorro, Camilo José Cela, Fernando Fernán Gómez, Antonio Buero Vallejo, Enrique Jardiel Poncela, Miguel

Mihura, Miguel Delibes y Antonio Buero Vallejo; el uruguayo Mario Benedetti; el chileno Luis Sepúlveda; el mexicano Miguel Mora; y la argentina Griselda Gambaro.

En conclusión, podemos observar que, a simple vista, queda en evidencia la fuerte impronta de la literatura española en la selección de textos literarios realizada por las editoriales españolas. Y, si bien ingresan otros autores latinoamericanos dentro del corpus de textos, la literatura argentina queda relegada a algunos pocos autores: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Bioy Casares, Marco Denevi, Griselda Gambaro, Manuel Puig, Horacio Quiroga, Ana Diosdado, el Che Guevara, Juan Gelman (a quien se menciona sin citar su obra) y los historietistas Quino, Maitena y Tute. Por otra parte, el volumen de textos literarios de estos escritores es muy pequeño en comparación con la aparición de obras de autores españoles e incluso de otras nacionalidades. Del mundo latinoamericano, son figuras muy destacadas en el marco de estos libros de texto los escritores: Pablo Neruda, Mario Benedetti, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa y Augusto Monterroso.

IV.2.3.2. ¿Qué lugar deben ocupar los textos literarios dentro de la propuesta didáctica?

Como hemos mencionado, en los manuales de enseñanza de español —salvo los libros de texto orientados solo a trabajar con literatura—, los textos literarios que se emplean están ubicados en un lugar interno y complementario en el contexto de cada unidad pedagógica, se vinculan de alguna manera con las tareas previas propuestas y se presentan como un todo orgánico y, de estar ubicados en una sección separada, hacia el final de la unidad didáctica, mantienen lazos temáticos con dicha unidad de trabajo. Consideramos que es válida esta forma de situar los textos literarios en el interior de una unidad didáctica de manera complementaria a otros contenidos. Además, en el caso de los manuales de español, es la forma más generalizada por tradición y por la naturaleza misma de este tipo de libros de texto, que necesita cubrir un espectro de temas muy vasto, así como debe respetar una estructura preestablecida que dé coherencia y unión al manual de español, el cual no solo tiene que presentarse como un material dinámico y variado, sino que debe mantener activo al alumno.

Por otra parte, como mencionamos al inicio de este apartado, la otra manera de encarar el trabajo con literatura es ubicar el texto literario en el centro gravitacional de la unidad didáctica o tarea. De esta manera, todas las actividades —de prelectura, a

realizar durante la lectura, de relectura y poslectura y la tarea final— quedan estrechamente vinculadas a la obra literaria de la cual emanan y para la interpretación de la cual han sido diseñadas.

En el capítulo siguiente, presentaremos ejemplos de cómo pueden llevarse a la práctica las propuestas de trabajo con textos literarios que ubiquen un lugar interno y complementario o como centro gravitacional de la tarea.

IV.2.3.3. Literatura por tareas. Los tipos de actividades a desarrollar

Ante el interrogante de cómo plantear el trabajo con los textos literarios, surgen varias consideraciones generales para tener en cuenta. En cuanto al tipo de actividades que pueden diseñarse para trabajar con estos textos en la clase de español, el espectro es muy variado. Proponemos el diseño de actividades que estén compuestas de varios ejercicios interrelacionados —o microtareas—, que fomenten el trabajo creativo de los alumnos y que activen sus capacidades interpretativas. Deben evitarse los ejercicios de tipo mecánico, que no estimulen la reflexión lingüística, así como los cuestionarios que se contesten a través de transcripciones literales del texto, que no requieran ningún esfuerzo de procesamiento de la información para la interpretación del texto.

Consideramos que es importante que las actividades que se desprenden de toda obra literaria deben apuntar al trabajo de los contenidos lingüísticos, así como a un análisis literario, que se fomente el desarrollo de la competencia comunicativa a través del proceso de interpretación, el cual debe vincular la obra literaria tanto con su contexto de producción, como con su contexto de recepción (Jauss 1981), sin perder de vista que los ejercicios deben tender a mejorar las competencias lectora e intercultural de los alumnos y las cuatro macrohabilidades lingüísticas (comprensión lectora y auditiva y producción escrita y oral), que se debe fomentar la fruición por la literatura y que es importante —en el aula de ELSE— escapar a los análisis literarios de carácter erudito.

Al trabajar contenidos lingüísticos y discursivos a partir de los textos literarios se toma la literatura como un medio (McKay 1982 y Acquaroni 2007),¹¹⁶ se le atribuye

¹¹⁶ Ver las secciones III.6.1. y III.6.2.

un fin utilitario para adquirir ciertos conocimientos de la lengua meta; lo cual constituye un aspecto de valiosa importancia para el aprendizaje del alumno de lengua extranjera. Consideramos que estas propuestas de trabajo de corte utilitario son necesarias y, a la vez, complementarias de otros abordajes que se centran en análisis de los textos desde una perspectiva netamente literaria, que toman al texto como un fin en sí mismo, es decir, que proponen un estudio de los textos centrado en la comprensión, basado en herramientas que brinda la teoría literaria, así como la didáctica de la literatura, pero siempre adaptadas al aula de ELSE.

En cuanto al rol del docente, su función debe ser la de un mediador que fomente el trabajo de los alumnos y que brinde herramientas que funcionen como disparadores para la interpretación de las obras. Coincidimos con Sanz Pastor (2007) en que se debe desacralizar la literatura para permitir su democratización, en el sentido de permitir la multiplicidad de lecturas e interpretaciones que despiertan los textos. En este sentido, el docente debe correrse de un rol de poseedor de la verdad, para permitir la emergencia de otras lecturas posibles.

En cuanto a las actividades de interpretación literaria, creemos importante que se fomente el trabajo en grupos pequeños, la posterior puesta en común en la clase de forma grupal y reservar las producciones individuales y/o grupales como cierre de la actividad y que operen a modo de tarea final —por ejemplo, una tarea final grupal podría ejecutarse a través de una puesta en escena de una obra de teatro o de una escena de esta—. Destacamos la importancia del trabajo en pequeños grupos ya que favorece la clarificación y justificación de las ideas y el debate; además, representa una instancia de desinhibición parcial e intermedia, en la que el alumno pone en juego sus ideas en el marco de un grupo pequeño, lo que le permite organizar sus opiniones, afianzarse en sus pensamientos y tomar confianza en sí mismo, antes de animarse a participar frente a la totalidad de la clase.

El docente al abordar las actividades para un texto literario debe planificar varios tipos de tareas: actividades de prelectura que activen los conocimientos previos de los alumnos —tanto lingüísticos como conocimientos del mundo que sean pertinentes para la interpretación del texto al que se van a enfrentar—; actividades para realizar durante la lectura, que ayuden a interpretar la obra; y actividades de relectura y poslectura, en las que se trabajen aspectos específicos y se dé un cierre integral a la unidad a través de una tarea final.

En cuanto a las actividades centradas en lo gramatical, así como las que hacen foco en lo discursivo —siguiendo el enfoque comunicativo—, debemos resaltar que es recomendable presentar las cuestiones gramaticales y las estructuras de los géneros discursivos, así como otros aspectos teóricos, de forma inductiva; es decir, se debe promover que el alumno obtenga sus propias conclusiones generales sobre los usos y las reglas de la lengua a partir de premisas que contengan datos particulares. De esta manera, cuando el alumno reflexiona lingüísticamente para inferir las reglas de la lengua o los pasos estructurales que conforman un determinado género discursivo, realiza un esfuerzo personal que le ayuda a fijar esos conocimientos nuevos de manera más eficiente que si los leyera simplemente por primera vez. Pero no por ello se desestima la introducción de explicaciones gramaticales de forma concisa —en cuadros, por ejemplo— cuando se crea indispensable.

Todas estas consideraciones generales planteadas aquí arriba serán detalladas a continuación y quedarán ejemplificadas en la selección del material literario, así como en las tareas planificadas para la explotación de los textos.

IV.2.3.4. Consideraciones generales sobre las tareas

A continuación, describiremos en detalle algunos aspectos generales —a los que ya hemos hecho mención con anterioridad— para tener en cuenta al momento de planificar tareas, a saber: 1. la flexibilidad que deben presentar de las tareas; 2. algunas consideraciones sobre desde qué ángulo evaluar la dificultad: si desde el texto literario o desde la tarea en sí misma; 3. el aprendizaje significativo para el alumno que las tareas deben promover; 4. los objetivos definidos que estas deben plantear; 5. la relación de necesidad que deben tener las microtareas entre sí; 6. la importancia de desarrollar las habilidades productivas (producción escrita y oral) así como las receptivas (comprensión escrita y auditiva) a través de las actividades planteadas; 7. cómo tomar la literatura: ¿cómo medio o como fin?; y 8. la importancia de desarrollar la CCI en cada tarea.

IV.2.3.4.1. Flexibilidad de las tareas

Si bien las tareas son propuestas pedagógicas con objetivos definidos y pasos a seguir para su concreción, deben presentar un margen de flexibilidad que les permita

ser adaptadas a diferentes grupos humanos (Nunan 2010). En este sentido, una tarea debería poder adaptarse a estudiantes de distintas nacionalidades, si fuera necesario; así como a alumnos de distinto nivel de lengua y edad.

En el primero de los casos, cuando pensamos que una tarea debería poder adaptarse a estudiantes de orígenes diversos, consideramos aspectos tales como, por ejemplo, la necesidad de reponer sentidos para que el material con el que se trabaja sea comprendido por sus receptores. El profesor debe sondear a su grupo de alumnos para saber si es necesario explicitar algunos contenidos que están presentados, en la tarea y en el texto literario con el que se trabaja, como parte del conocimiento del mundo compartido que sirve de base para el entendimiento común.

Por otra parte, también es posible flexibilizar una tarea y adaptarla a un nivel de lengua distinto del que inicialmente fue programada. De esta manera, una tarea simple puede transformarse y hacerse productiva para un nivel superior al que fue concebida, o, por el contrario, una tarea compleja puede simplificarse con el fin de hacerla asequible para un nivel inferior al que fue programada. Por ejemplo, en lugar de abordar la lectura de una novela en su totalidad, puede reducirse la lectura a solo algunos capítulos y, de la misma manera, se deben sintetizar las microtarefas diseñadas para explotar dicho texto literario. De todas formas, vemos un límite en cuanto a la elección de un mismo texto para todos los niveles, ya que —como hemos mencionado— un texto demasiado extenso o con gran complejidad discursiva y gramatical puede resultar muy frustrante de ser abordado por alumnos de los niveles iniciales de competencia lingüística. Por el contrario, un texto breve y sencillo —que puede ser fácilmente leído y trabajado en un nivel inicial de lengua— es más factible de ser explotado en niveles más altos si se complejizan las actividades de trabajo.

IV.2.3.4.2. La dificultad está en la tarea más que en el texto

Los aspectos mencionados en el apartado anterior nos conducen a afirmar que un mismo texto puede ser trabajado con alumnos de distintos niveles de lengua y que la mayor o menor dificultad se puede plantear a través de la tarea diseñada para explotar didácticamente dicho texto. Nuevamente, hacemos la salvedad de que ciertos textos de gran complejidad lingüística y de gran extensión pueden resultar desmoralizadores y frustrantes para un alumno de L2/LE que se puede sentir perdido en un mar de letras y

palabras sin sentido —para él— que no logra desentrañar ni encastrar en un todo cohesivo y coherente.

Esto no significa que un texto debe ser comprensible en su totalidad para que un alumno pueda abordarlo —ya que puede presentar tanto algunas estructuras complejas que el profesor, de creerlo necesario, decidirá obviar por el momento, así como cierto vocabulario complicado cuyos sentidos pueden inferirse del contexto lingüístico o a través del uso del diccionario—; pero si el texto abunda en estructuras gramaticales para las cuales el alumno no está todavía preparado, o gran parte del léxico representa un gran misterio,¹¹⁷ evidentemente, no será el mejor texto para ser trabajado por ese alumno. Todo lo cual no quiere decir que, por ejemplo, no se pueda plantear el trabajo con cierto vocabulario nuevo que pueda tomarse del mismo texto. Pero en este caso, será necesario trabajar con ciertas actividades de prelectura que preparen al alumno en cierto sentido para enfrentarse a este material literario en cuanto a su temática y su léxico específico, por ejemplo; así como se deberán sugerir ciertas actividades para realizar durante la lectura que guíen al estudiante para poder transitar dicho texto. En todos los casos, debe haber un conocimiento compartido del mundo, así como estructuras gramaticales y vocabulario que sean conocidos y manejados por el alumno, los cuales representan las “empuñaduras” desde las cuales el estudiante podrá asirse para lograr incorporar nuevos sentidos, conceptos y conocimientos.

IV.2.3.4.3. Aprendizaje significativo

Para que el aprendizaje sea posible y para que el alumno logre incorporarlo dentro de sus bagajes de conocimiento de la manera más efectiva posible, es importante que este aprendizaje sea significativo para el alumno. En este sentido, para que los contenidos logren ser fijados con mayor rapidez y de manera más efectiva, lo importante es que el alumno logre anclar esos conocimientos dentro de la órbita de sus experiencias. Por este motivo, es importante plantear actividades que incorporen al alumno de forma activa en su resolución, es decir, que esos contenidos nuevos se

¹¹⁷ Recordemos que Nation (2013) recomienda que los lectores deben tener un 98% de conocimiento del vocabulario de un texto para que la lectura pueda ser fluida. Este 2% desconocido por el lector, representaría una razón de una palabra desconocida cada cincuenta palabras conocidas.

relacionen con el conocimiento del mundo de los estudiantes. Al plantear actividades para un alumnado en general, esto parece ser una labor difícil, ya que por variables de diverso tipo —de procedencia, etarias, de nivel sociocultural, de formación académica, intereses personales, etc.— es muy extensa la variedad de alumnos de español que pueden abordar una planificación didáctica diseñada *a priori*. Sin embargo, una manera que consideramos efectiva para hacer que el aprendizaje sea significativo para el alumno, es tratar de incluirlo a través de solicitarle su análisis personal sobre el texto y la formulación de sus opiniones sobre determinados aspectos y situaciones que se desprenden de los textos literarios, es decir, implicar la individualidad de cada alumno, sus experiencias y su mundo propio en cada actividad que desarrolle. Entendemos que este procedimiento constituye una manera de acercar al alumno al texto, a su contenido y a los conocimientos que queremos impartir como docentes mediadores.

IV.2.3.4.4. Objetivos claros

Tal como señala Nunan (2010), para que el alumno se sienta orientado hacia dónde se dirige su aprendizaje a través de las acciones que realiza para adquirir la lengua meta, es necesario que una tarea tenga objetivos definidos y que sean claros y evidentes. Estos objetivos no precisamente deben estar explicitados, pero deben subyacer a toda programación didáctica. Muchos alumnos necesitan saber de forma manifiesta hacia dónde van y por qué es necesario que hagan lo que se les solicita; para este tipo de alumnos, saber los objetivos de la tarea puede ser motivador. En este sentido, la tarea final que los alumnos deben resolver para dar cierre a una unidad de trabajo debe poder evidenciar el objetivo final de la actividad, para cuya concreción se realizan todas las microtareas intermedias que componen dicha unidad.

Es preferible que los objetivos no sean lingüísticos. Por ejemplo, plantear una tarea para aprender a utilizar la alternancia de los pretéritos no representa un objetivo comunicativo. En cambio, plantear la necesidad de adquirir ciertos recursos lingüísticos, léxicos y discursivos para lograr la comunicación de determinadas funciones del lenguaje así como para la concreción de determinada tarea final —como contar un relato personal sobre la niñez, escribir un artículo periodístico sobre un tema, diseñar un folleto turístico, etc.— pueden resultar metas a alcanzar más motivadoras, ya que —en todos los casos, para su concreción— involucran la creatividad del alumno

y la puesta en juego de sus conocimientos previos y adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

IV.2.3.4.5. Relación de necesidad entre las microtareas

Nunan (2010) plantea la importancia de que las actividades que se planteen en una tarea guarden un vínculo de necesidad entre sí, es decir, que estén interrelacionadas y que tiendan todas hacia un fin —la concreción de la tarea final— en la que se pongan en juego todos los conocimientos de los que disponga el alumno. En este sentido, habrá tareas que den espacio al alumno para servirse de todo su bagaje de conocimientos previos y otras que restrinjan en mayor medida el empleo prioritariamente de los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad de trabajo propuesta.

La ventaja de pensar una tarea como un todo armónico, como un tejido de microtareas que construyen un camino de práctica, conocimiento y reflexión, es que el alumno encuentra un sentido mayor a las actividades que se le plantean. Una programación didáctica que se conforme por ejercicios aislados y sin vínculo entre sí, que carezca de una coherencia estructural y de un hilo conductor, despierta en el alumno una sensación de sinsentido y es contraproducente ya que el camino del conocimiento no queda claro, sino recortado en retazos sueltos que carecen de ilación. En consecuencia, el proceso de adquisición de nuevos contenidos se transforma en un deambular de un tema al otro. Si consideramos que una de las quejas más comunes de los alumnos de L2/LE es que sienten que sus conocimientos están aislados, que no los pueden concatenar a la hora de expresarse tanto de forma escrita como oral, entenderemos cuánto más puede ayudar una propuesta didáctica en la que todo lo nuevo que se trabaja e incorpora forma parte de un todo orgánico, donde los contenidos representan engranajes de un mecanismo mayor, y son necesarios para la ejecución de una actividad de resolución final de la unidad de trabajo o macrotarea.

IV.2.3.4.6. Desarrollo de las cuatro macrocompetencias o macrohabilidades

Consideramos que las propuestas pedagógicas deben estar programadas de manera que contemplen el desarrollo de las cuatro macrohabilidades o macrocompetencias receptoras —la comprensión lectora y auditiva— y productivas —la producción escrita y oral—. Es de esperar que una de estas macrohabilidades tenga

un peso preponderante por sobre las otras en el diseño de las tareas; y tratándose del trabajo con textos literarios, será la comprensión lectora la macrocompetencia de mayor peso en estos casos. Sin embargo, para que el aprendizaje de la lengua meta sea lo más completo e integral posible y permita el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, es recomendable que se planifiquen microtarear que exploten cada una de estas macrohabilidades.

Las tareas que proponemos tienen como eje central la lectura de textos literarios, por lo tanto, el eje de las microtarear girará en torno al desarrollo de la competencia lectora, lo cual implica la ejercitación de la comprensión lectora en primer lugar. Sin embargo, el alumno, para demostrar su comprensión de los textos, deberá poner en práctica las macrocompetencias productivas, es decir, deberá poder expresarse de forma verbal oral y/o escrita, según lo planteado en las consignas de trabajo.

Por otra parte, en nuestras propuestas didácticas, se plantean microtarear y tareas finales de producción escrita, en las que el alumno debe poner en juego sus habilidades para expresarse a través de la escritura, ya sea para producir textos del mismo género discursivo del texto literario inicial —del cual partieron todas las microtarear que conforman la tarea—, o ya sea para producir textos de un género discursivo distinto.

Además, en algunos casos se ofrece una versión auditiva del texto literario, de la cual pueden partir ciertas actividades previas a la lectura de la obra. Con lo cual se está proponiendo el desarrollo de la comprensión auditiva del texto. En las tareas diseñadas a partir de poemas —así como de canciones— y de obras teatrales —o fragmentos de ellas—, la posibilidad de escuchar los textos escritos enriquece enormemente la comprensión, porque si bien los poemas, las letras de las canciones, así como las obras teatrales nacen de la escritura, la dimensión auditiva completa sus significados, ya que las resonancias de la musicalidad son parte inherente a las poesías y a las canciones —a las que entendemos como composiciones literarias (o poemas) a las que se les agrega música con el fin de ser cantadas—, tanto como la expresividad oral y gestual —entre otras cuestiones— lo son para el teatro, ya que las obras dramáticas son concebidas con el fin último de ser representadas.

Además, las actividades de producción oral, que fomentan el diálogo entre los alumnos, no solo favorecen el desarrollo de la comunicación verbal oral, sino también la ejercitación de la recepción auditiva.

Finalmente, al proponer actividades a partir de materiales audiovisuales, se busca que el alumno desarrolle la comprensión auditiva, a la vez que se complementan sus percepciones con un soporte visual que ayuda a dicha comprensión. Asimismo, las actividades pautadas a partir de un material audiovisual pueden apuntar al desarrollo de las competencias de producción oral o escrita, o al desarrollo de ambas a la vez.

IV.2.3.4.7. La literatura como medio y la literatura como fin en sí mismo

Consideramos que al momento de planificar las tareas con textos literarios no debe haber restricciones referidas al tipo de actividades que pueden utilizarse, en el sentido de que cualquier tipo de actividad puede emplearse en tanto y en cuanto mantenga una relación de necesidad con las demás actividades de la macrotarea, sea funcional al conjunto y quede concatenada en el todo que conforma la unidad de trabajo. Tenemos una preferencia por las actividades que despiertan la reflexión lingüística y literaria de los alumnos —tales como preguntas que fomentan la deducción de reglas gramaticales; cuestionarios que guíen la interpretación de un texto para analizar no solo el mensaje literal del mismo, sino también para leer entre líneas y relacionar los textos con las propias experiencias de vida de sus lectores; etc.—. Consideramos que al transitar por el proceso de reflexión para resolver un trabajo en el que se involucre la opinión del alumno y la vinculación de los temas nuevos con sus conocimientos previos del mundo, el proceso de aprendizaje se torna significativo para el estudiante y de esta manera tiene más posibilidades de permanecer en su conciencia. Por otra parte, ciertas actividades lingüísticas de tipo mecánico, como completar blancos de palabras faltantes, unir con flechas, escribir un paradigma verbal, etc. —que requieren la puesta en juego de un número definido de patrones lingüísticos de comunicación— pueden también funcionar como recursos útiles para la fijación de ciertas formas y vocabulario. Sin embargo, consideramos que lo más conveniente es siempre emplear ese tipo de ejercicios como complemento de otras actividades y tareas que contextualicen las palabras y las formas verbales a completar en un texto cohesivo y coherente que le dé significado a dichas formas lingüísticas puestas en juego en el marco de una enunciación. Además, es necesario que los textos elegidos para las actividades se vinculen y conecten temáticamente a la unidad general de trabajo, y que todas las microtarefas guarden entre sí una relación de necesidad.

En este sentido, la literatura puede ser abordada desde diferentes ángulos. Se la puede emplear como un medio para aprender una lengua y sus usos lingüísticos, ya que se la puede utilizar para trabajar con el vocabulario del texto, con estructuras y contenidos gramaticales presentes en el mismo, con rasgos de registro si el texto los presentara, con diferentes géneros discursivos a través de los cuales se pueden construir los textos literarios, entre las múltiples posibilidades de trabajo con elementos lingüísticos que ofrece la literatura. Por otra parte, también se la puede emplear como un medio para acceder a la cultura meta, a sus rasgos constitutivos de los que cada texto está embebido y, de esta forma, plantear actividades con el texto que apunten a desarrollar la CCI (Byram 1997) de los alumnos.

Igualmente, los textos literarios pueden y deben ser abordados como un fin en sí mismo. De esta manera, el objetivo se concentra en: llevar a cabo un análisis literario del texto, así como favorecer la comprensión lectora de parte del alumno, dilucidar la multiplicidad de sentidos que emanan de este tipo de textos y apreciar su riqueza estética. En tanto que obra de arte, la literatura puede ser explorada desde sus aspectos de construcción estilística y es posible analizar cómo, a través de su estructura formal y de su selección léxica, se construyen los sentidos que el texto transmite. De esta forma, la literatura también abre una ventana hacia el desarrollo de la competencia metafórica (Acquaroni 2007), ya que, al analizar las construcciones metafóricas y simbólicas presentes en los textos literarios, los alumnos se entrenan y desarrollan capacidades más aguzadas de comprensión, lo cual también les otorga herramientas para que ellos mismos puedan jugar con el lenguaje y construir un lenguaje figurado propio. Acquaroni consigna que la producción de metáforas es una estrategia discursiva y comunicativa que debe ser ejercitada, y destaca la importancia de “incorporar a la clase de LE/L2 materiales lingüísticos donde aparezcan usos metafóricos con el fin de permitir a los aprendices entrar en contacto con dicho recurso y utilizarlo como una estrategia comunicativa” (2007: 69). La autora —citando a Marcel Danesi (1986 y 1988) señala que para que el alumno logre desarrollar cabalmente su competencia comunicativa, por un lado, debe aprender —como parte de su repertorio lingüístico— una serie de expresiones idiomáticas o metáforas muertas —entendidas como frases que a fuerza del uso constante han fijado su significado— y, a la vez, debe reflexionar sobre diversos usos metafóricos —no fraguados— de la lengua. En este sentido, la literatura brinda un material rico en estos usos que pueden ser de valor para reflexionar

sobre los sentidos que emanan de las diversas expresiones metafóricas encontradas y para estimular la producción de nuevas expresiones simbólicas. Coincidimos con Acquaroni en que este entrenamiento le permitirá al alumno comparar las conceptualizaciones encerradas en la lengua meta con las de su lengua materna, lo cual representa otro camino de acceso hacia la comprensión intercultural de la lengua y la cultura meta.

La literatura, justamente al ser abordada desde todos estos ángulos en conjunto, puede funcionar como un recurso muy completo para un aprendizaje holístico de la lengua y la cultura meta. Para el alumno que está aprendiendo una lengua, el manejo de esta es un gran desafío que debe superar. De esta manera, abordar un texto literario representa un reto todavía mayor, ya que la lengua meta está presentada de diversas maneras en las obras literarias, ya sea por una cuestión de género, de estilo del escritor, de época de producción del texto, de temática desarrollada en la obra, etc. Por este motivo, consideramos que las actividades previas a la lectura, que ayudan al alumno a entrar en la temática del texto a abordar, así como en su complejidad lingüística, léxica y discursiva, son cruciales para lograr romper el hielo que representa enfrentarse a la literatura para muchos alumnos, incluso en su lengua materna. De la misma forma, todas las actividades planteadas desde el trabajo con los aspectos lingüísticos — gramática, vocabulario, fonética, etc.— así como con aspectos discursivos —género, registro, cohesión y coherencia de un texto, etc.— representan un trabajo que puede ser facilitador del ingreso al texto literario; es decir, al posibilitar traspasar la barrera lingüística y discursiva, permiten al alumno tener acceso al texto, a su comprensión; y es recién en este punto donde se puede pasar, de manera cabal, al análisis del texto como un fin en sí mismo, como objeto de fruición estética.

Con estas reflexiones no queremos plantear que un alumno debe tener conocimientos lingüísticos sobre todos los elementos que componen un texto —ya que siempre habrá vocabulario que deberá inferir, o buscar, u otro que el alumno decidirá pasar por alto, así como estructuras gramaticales, tiempos verbales, etc. que tal vez el alumno desconozca—. Sin embargo, el alumno debe poder manejar ciertos elementos y recursos lingüísticos presentes en el texto que le permitan transitarlo y llegar a su comprensión y, como resultado de este proceso de interpretación, lograr analizarlo como constructo estético.

IV.2.3.4.8. La importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI) en cada tarea

Es importante que las tareas contemplen la reflexión intercultural con el fin de desarrollar la CCI (Byram 1997) en los alumnos. Para ello, como mencionamos anteriormente en este capítulo, es necesario que se analicen situaciones de encuentros entre diferentes culturas que se presenten en los textos literarios mismos, así como cuestiones que pudieran generar un choque cultural entre el alumno y las experiencias narradas en el texto al que se enfrenta, o entre los alumnos mismos que conforman el grupo de estudiantes de español. En este sentido, es de importancia que el docente, en tanto que mediador intercultural, proponga actividades centradas en el análisis de la propia cultura de los estudiantes, así como de reflexión sobre las otras culturas en contacto; para, de esta forma, promover una mayor intercomprensión y tolerancia intercultural entre los alumnos.

IV.2.3.5. Literatura por tareas: tipos de actividades para estructurar una unidad de trabajo

Siguiendo a Nunan (2010), consideramos que una propuesta pedagógica debe estar estructurada en cuatro pasos generales que contemplen el diseño de: 1) microtareas de prelectura, 2) microtareas a realizar durante la lectura, 3) microtareas de relectura y poslectura y 4) tarea final. A través de cada uno de estos tipos de microtareas, se espera que el alumno transite diferentes etapas que le permitan lograr la interpretación y apropiación del texto literario, así como de los contenidos que el docente desee impartir, y que desarrolle el goce estético por este tipo de producciones culturales: 1) a través de las actividades de **prelectura** se busca que se despierten los conocimientos previos de los alumnos —los conocimientos lingüísticos y del mundo— y que estas actividades preparen a los alumnos para enfrentarse al texto literario; además, estas actividades también apuntan al trabajo específico con aspectos puntuales que el alumno necesite conocer tanto para la interpretación del texto literario, como para el desarrollo de los futuros ejercicios; 2) en cuanto a las actividades para realizar **durante la lectura**, se espera que desarrollen diferentes aspectos y contenidos que el docente desee trabajar con el texto y que ayuden al alumno a interpretar la obra; sirven de guía para la lectura global del texto literario en la búsqueda de determinadas cuestiones en las que el docente desee hacer foco; 3) por otra parte, las actividades de

relectura y **poslectura**, deben plantearse de manera que viabilicen el trabajo de cuestiones específicas y que permitan dar un cierre integral a la unidad a través de la producción de 4) una **tarea final** (escrita u oral) en la que los alumnos pongan en práctica todos los contenidos aprendidos durante el desarrollo de la macrotarea en su concepción global.

Es muy variada la tipología de actividades que pueden proponerse para el planteo y desarrollo de cada uno de estos cuatro tipos de microtarear. A continuación, presentamos un listado de actividades factibles, pero no pretendemos exponer un inventario exhaustivo de ejercicios posibles, sino un muestrario general de algunos tipos de actividades funcionales que pueden emplearse, entre tantos otros. Si bien enunciamos a continuación una serie de ejemplos de actividades para cada uno de los grupos de microtarear —de prelectura, para realizar durante la lectura, de relectura y poslectura, y finales—, consideramos fundamental plantear que no es necesario fijar una tipología estricta para cada grupo, sino que el profesor o el diseñador de materiales en algunos casos puede servirse de un mismo tipo de actividades para desarrollar las distintas de tarear. Lo que se desee plantear en la microtarea y el recorrido que se espera que el alumno realice a través del texto literario serán las cuestiones que determinan las distintas actividades que se pueden elegir para el diseño de las tarear de prelectura, a realizar durante la lectura, la relectura y la poslectura o tarear/s final/es.

A continuación, planteamos una tipología de carácter general que —como dijimos— es flexible, que se verá ejemplificada a través de las distintas propuestas didácticas que presentamos a continuación en esta investigación.

IV.2.3.5.1. Actividades de prelectura:

- formular hipótesis sobre la temática del texto literario a partir de imágenes relacionadas con el mismo;
- deducir la temática del texto literario a partir del título;
- dar un orden a un conjunto de palabras y pensar una historia que lleve el título del texto literario;
- formular hipótesis sobre la temática del texto literario a partir de una foto, ilustración o conjunto de imágenes;
- narrar una historia a partir de una serie de oraciones propias de la oralidad extraídas del texto literario y analizar los contextos de uso de dichas expresiones;
- brindar una descripción física de un personaje del texto literario a partir de una imagen y narrar una historia utilizando dicha descripción;
- describir y dar un orden a un conjunto de imágenes para formular hipótesis sobre la temática del texto literario;

- unir imágenes con las palabras a las que hacen referencia para trabajar con vocabulario específico;
- reflexionar sobre cómo se pueden describir y definir determinados géneros —como los mitos, las leyendas, entre otros— (para posteriormente trabajar un texto literario que pertenezca al género discursivo descripto);
- trabajar con diferentes creencias y supersticiones vigentes en Argentina; compararlas con las que circulan en los países de origen de los alumnos (para luego vincularlos con las que están presentes en el texto literario);
- apelar a los conocimientos del mundo de los alumnos sobre las temáticas tratadas en el texto literario;
- escuchar el texto literario y comentar algún aspecto en particular.
- hacer un crucigrama.

IV.2.3.5.2. Actividades para realizar durante la lectura:

- responder a preguntas argumentales y manifestar opiniones;
- comparar las hipótesis formuladas sobre la temática del texto literario con la historia efectivamente narrada en la obra;
- deducir sentidos del contexto;
- comparar las experiencias y situaciones culturales —presentes en el texto literario— con lo que es más común en la cultura de origen de los alumnos; buscar similitudes y diferencias; promover la tolerancia y aceptación de las diferencias interculturales.

IV.2.3.5.3. Actividades de relectura y poslectura:

- efectuar una lectura general del texto en busca de ciertos elementos puntuales contenidos en el mismo;
- expresar la opinión sobre las temáticas y problemáticas desarrolladas en el texto literario;
- ubicarse en el espacio geográfico descripto en el texto literario;
- reflexionar sobre costumbres propias del país retratado en el texto literario que sean semejantes o muy diferentes a las de los alumnos; apelar a experiencias vividas por estos;
- realizar ejercicios léxicos: por ejemplo, actividades de sinonimia y antonimia; rastrear campos semánticos; etc.
- realizar ejercicios gramaticales con, por ejemplo:
 - coordinantes adversativos: “pero”, “sino”, “mas”, “aunque”)
 - la locución adverbial “sin embargo”;
 - el conector temporal “cuando”
 - las formas de infinitivo para dar instrucciones; redactar instructivos;
 - ejercicios de imperativo afirmativo e imperativo negado;
 - ejercicios de reflexión y práctica sobre algunos usos del pronombre personal “se”;
 - los usos de las alternancias de los tiempos verbales presentes en las leyendas;
 - etc.

- analizar la construcción discursiva del texto:
 - realizar reflexiones lingüísticas sobre expresiones propias del discurso oral: por ejemplo, transformar expresiones agramaticales en gramaticales;
 - reflexionar sobre tipos de registro (formal e informal) a partir de ciertas expresiones;
- producir diferentes tipos de texto: por ejemplo, textos descriptivos:
 - describir tipos de carácter basados en el texto literario y en los conocimientos del mundo del alumno;
 - jugar: adivinar un personaje a partir de brindar su descripción;

IV.2.3.5.4. Tareas finales:


- realizar ejercicios de escritura vinculados a las temáticas trabajadas en los textos literarios y hacer uso de las cuestiones gramaticales y léxicas ejercitadas. Poner en práctica la escritura de diferentes géneros discursivos tales como: artículo periodístico; narración; correo electrónico; anécdota; carta; diálogo; leyenda; folleto informativo; artículo de opinión; cuento; descripción; escena de una obra teatral; poema; receta de cocina; ensayo; etc.
- representar una obra de teatro.


IV.2.4. La importancia de sumar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula de ELSE

En esta sección haremos una referencia general a las nuevas tecnologías de la educación y la comunicación (TIC) y a la importancia de incluirlas en el diseño de las actividades didácticas. Las TIC representan un tema muy vasto y no pretendemos profundizar en su estudio en esta instancia, ya que su desarrollo ameritaría un análisis exhaustivo de los recursos digitales y de las posibilidades de trabajo con herramientas de este tipo. Por el contrario, solo mencionaremos algunas consideraciones generales y presentaremos ejemplos puntuales de trabajo para dejar evidencia de cómo se pueden incluir las actividades digitales en el marco de tareas de corte más tradicional, con el fin de complementarlas de forma creativa y de darle más dinamismo a las propuestas de trabajo.


El mundo de hoy está colmado de información que impacta en los individuos a través diversos medios y formas. Este bombardeo constante genera una necesidad de movimiento y de cambio continuos, que estimula la experimentación de cosas nuevas de manera permanente. Por este motivo, los medios tradicionales de enseñanza y aprendizaje ya no son suficientes para cubrir las expectativas de aprendizaje de los


alumnos de hoy. En el marco de la enseñanza tradicional, el alumno estaba frente a un libro de texto que presentaba el *input* de trabajo central en el aula, mientras que fuera de esta se requería que el estudiante practicara la lengua a través libros de ejercicios, en los que realizaba más prácticas sobre los temas planteados en el libro de texto. A su vez, los audios con los que el alumno podía ejercitar la comprensión auditiva pertenecían a las actividades del libro de texto y solo era posible escucharlos en clase. El profesor podía proveer otros audios, que complementaban el libro de texto; dentro de los cuales, el docente podía seleccionar canciones en la lengua meta, diálogos, entrevistas, etc. Por otra parte, el soporte audiovisual, también era proveído por el docente quien seleccionaba películas completas (o fragmentos) subtituladas en la lengua meta, u otros materiales audiovisuales, a partir de los cuales se realizaban actividades en la clase. El diccionario en papel —principalmente la adquisición de un diccionario bilingüe que diera cuenta de los usos regionales de la lengua meta— era de gran importancia.

Hoy en día, todos estos elementos constitutivos de la clase de lenguas siguen estando presentes, sin embargo, las TIC han revolucionado los métodos de enseñanza-aprendizaje y han comenzado a generar transformaciones. El diccionario en papel no llegó a ser desplazado por los diccionarios electrónicos, pero está siendo arrasado por las aplicaciones digitales que brindan, de forma gratuita, inmediatez a la búsqueda de términos en los diccionarios virtuales que se presentan en dos formatos, como sitios de Internet o como aplicaciones fácilmente descargables en el celular o tableta. Dentro de estos recursos nos encontramos con *Word Reference* ( / www.wordreference.com) que es un sitio que brinda la posibilidad de consultar diccionarios bilingües y monolingües e información sobre una amplia variedad de lenguas, da cuenta de la pronunciación de las palabras en algunas de las lenguas, y, por ejemplo, para el caso del español, presenta audios de la pronunciación siguiendo las variedades más neutrales del español de Argentina, de México y de España; a su vez, brinda información sobre antónimos, sinónimos y expresiones idiomáticas; y deriva las consultas, sobre las que no tiene una respuesta, a foros en los que los usuarios proponen sugerencias y debaten sobre ciertas palabras y expresiones y sus usos, también tiene una sección destinada a presentar las conjugaciones verbales. *Word Reference* da la opción de derivar la consulta hacia el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*, que a su vez se presenta como un sitio para la búsqueda en de palabras en español

(<http://dle.rae.es/?id=Pgd4SeB>). *DLE* es el diccionario monolingüe publicado por la RAE y la ASALE que, además, se presenta como la aplicación *DLE* () la cual puede descargarse y emplearse *offline*, es decir sin tener conexión a Internet.¹¹⁸ Dado que este diccionario está en permanente proceso de actualización —mientras que su publicación en papel se realiza cada dos años—, al emplear la aplicación o hacer consultas en el sitio web, se cuenta con la ventaja de que la versión que se presenta en línea es siempre la más actualizada. En la edición electrónica 23.2 de este diccionario se instituye el siguiente “Aviso importante”:

La Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) han emprendido ya las tareas de redacción de la nueva edición de su *Diccionario de la lengua española (DLE)*, que tendrá las características fijadas en la planta aprobada por todas las Academias de ASALE. Con el objetivo de que el desarrollo de esa nueva edición, forzosamente lento, no retrase la inclusión de nuevas palabras y acepciones ni la modificación de las ya incorporadas que necesiten enmienda, se ha optado por hacer actualizaciones anuales, que se publicarán cada mes de diciembre (RAE y ASALE 2018).

Por otra parte, para evacuar dudas de usos de la lengua, el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* —que puede chequearse en línea (<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>— y el sitio web  Fundéu BBVA (<https://www.fundeu.es/>) representan recursos de indiscutible utilidad tanto para hablantes nativos como para alumnos de ELSE.

A su vez, *Linguee* ( / <https://www.linguee.es/>), es una aplicación y un sitio web que también presenta una amplia variedad de diccionarios bilingües en diferentes lenguas, en el que se pueden chequear expresiones idiomáticas contextualizadas y comparar los usos en las distintas lenguas en simultaneidad. Esta aplicación es gratuita y sin anuncios. Representa una herramienta de gran utilidad, si bien se debe hacer uso de este recurso con recaudos, porque los ejemplos citados son extraídos de Internet y por ello pueden contener errores. Respecto de este inconveniente de la posible falta de


¹¹⁸ Desde el 8 de enero de 2017, es posible descargar la aplicación del *DLE* en cualquier dispositivo móvil y tener así acceso a dicho diccionario de forma gratuita, al que también se puede acceder sin tener conexión de Internet pero pagando un costo por la adquisición del producto.

corrección de los ejemplos citados, en los “Términos y condiciones” de esta aplicación, se aclara lo siguiente:






Responsabilidad





DeepL GmbH no asume ningún tipo de responsabilidad por la exactitud de las traducciones proporcionadas. Los sitios web a los que se puede acceder por medio de enlaces a través de www.linguee.es facilitan información, cuyo contenido no consideramos como propio. La desvinculación de www.linguee.es del contenido de sitios web externos se aplica a todos los enlaces a los que se puede acceder desde nuestro sitio web. Por favor, infórmenos sobre cualquier enlace en nuestro sitio web que pueda contener material de carácter ilegal (DeepL GmbH 2019).

Estos son algunos ejemplos de la múltiple cantidad de diccionarios en línea que el alumno puede chequear desde la comodidad de su computadora portátil, tableta o celular, con la inmediatez de realizar una búsqueda rápida no bien surja una duda, y en muchos casos aun sin tener conexión a Internet.




En otro orden de cosas, el acceso del alumno a audios y materiales audiovisuales en la lengua meta ya no está restringido a la oferta que pueda hacer llegar el docente. Hoy por hoy, Internet representa una ventana instantánea a todo tipo de información. Los materiales subtítulos en la lengua meta y que solo se podían apreciar en el marco de la clase, han perdido su valor como fuente novedosa y casi única que permitía el acceso a los materiales auditivos escasos a los que el alumno de lenguas podía estar expuesto antes de la difusión de Internet. Sitios como  (<https://www.youtube.com/>) ofrecen la posibilidad de acceder a materiales audiovisuales de todo tipo, a los que en muchos casos se les puede agregar subtítulos en diferentes lenguas a la vez que es posible graduar la velocidad de reproducción, haciendo esto que los audios sean factibles de ralentizarse y, en consecuencia, ser más accesibles para la percepción de los alumnos.

Por otra parte, las redes sociales también digitan nuevas formas de entablar la comunicación a la vez que acortan las distancias y hacen posibles encuentros virtuales (conversaciones, videoconferencias, chateo, conversaciones diferidas a través de los mensajes de voz, foros de debate, etc.) que hasta no hace mucho tiempo antes eran impensables. Anteriormente, existía la posibilidad de que un profesor pusiera al alumno en contacto con un alumno de otro país para practicar la lengua a través de la escritura de cartas que se enviaban por correo (era el popular amigo postal o “*penfriend*”), luego

el correo electrónico aceleró los tiempos de los intercambios epistolares y actualmente la comunicación se hace más fluida todavía a través de los mensajes de texto, de la comunicación posible a través de aplicaciones tales como WhatsApp / , Skype / , Instagram / , Twitter /  o Facebook / , solo por citar algunos ejemplos muy populares.

A su vez, otra serie de aplicaciones facilitan la práctica de ELSE y son otro recurso recurrente entre los alumnos de L2/LE. Entre ellas encontramos: Duolingo / , ¹¹⁹ SpanishPodcast.Org / , ¹²⁰ PodcastInSpanish.Org / , ¹²¹ SpanishPodcast.Net / , ¹²² por citar solo algunos ejemplos conocidos.

Por las características del mundo moderno, para lograr tener más llegada a los alumnos, es conveniente incluir ciertas actividades interactivas dentro de la clase de español con el propósito de dinamizar la propuesta pedagógica planteada y de darle al alumno un incentivo más —una motivación cercana a sus intereses personales— para sentarse a completar sus tareas fuera del aula.

La cantidad de recursos digitales para el diseño de actividades en línea es muy amplia; solo mencionaremos algunos que son de gran utilidad: LearningApps / , ¹²³ Powtoon / , ¹²⁴ y Prezi / , ¹²⁵ entre tantas otras.

Actualmente, estamos presenciando un cambio en las formas de enseñanza que se evidencia desde las aplicaciones digitales que permiten una práctica progresiva de la lengua meta, hasta los cursos en línea, no presenciales, en los que el espacio del aula tradicional se ve compartimentado en múltiples espacios virtuales a partir de los cuales se accede al conocimiento y a la información. La instancia de explicación docente puede estar presentada a través de un video de YouTube u otro medio, o por medio de una animación como las que ofrece elaborar la herramienta Powtoon. Por otra parte,

¹¹⁹ <https://www.duolingo.com/>

¹²⁰ <http://spanishpodcast.org/>

¹²¹ <http://podcastsinspanish.org/>

¹²² <https://www.spanishpodcast.net/>

¹²³ <https://learningapps.org/>

¹²⁴ <https://www.powtoon.com/home/>

¹²⁵ <https://prezi.com/>

estos medios también permiten que la instancia cara a cara con el docente pueda ser diferida en tiempo y espacio. Es decir, es posible entablar la conversación en clase a través del espacio virtual que permiten las videoconferencias, así como existe la posibilidad de intercambiar documentos, de chatear y de trabajar con herramientas adicionales que otorgan programas como Skype. Además, la participación en foros abre un espacio de debate donde pueden participar alumnos y docentes moderadores. En este marco de educación virtual a distancia, también, se ingresa a espacios de trabajo individual y compartido que enriquecen los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, tal como hemos mencionado, el intercambio comunicativo a distancia puede llevarse a cabo a través de la participación en foros; además, la escritura de trabajos grupales puede efectivizarse a través de documentos de Google (Google.docs), de documentos compartidos por Dropbox, de la elaboración de Wikis, etc., los cuales representan herramientas excelentes para hacer viable el trabajo colaborativo. En todos los casos, este tipo de educación se adapta a las necesidades del mundo moderno, que hacen posible estudiar de una manera más flexible, variada y dinámica, y el curso de L2/LE se adapta fácilmente al ritmo de los estudiantes que pueden realizar sus lecturas y trabajos en el momento del día en el que disponen de tiempo para hacerlo. Por otra parte, los cursos a distancia permiten que un espectro mayor de personas de todo el mundo pueda tener acceso a los cursos, democratizándose así la educación.

Manuel Aera Moreira (2009) presenta algunos aspectos positivos de las tecnologías digitales entre los que destaca los siguientes:

Uno de los efectos más notables de las tecnologías digitales es que permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas independientemente de su situación geográfica o temporal. Las nuevas tecnologías de la comunicación rompen barreras espacio-temporales, facilitan la interacción entre las personas mediante formas orales (la telefonía), escrita (el correo electrónico), o audiovisual (la videoconferencia). Asimismo, esta comunicación puede ser sincrónica —es decir, simultánea en el tiempo— o asincrónica —el mensaje se emite y recibe en un período de tiempo posterior al emitido. En segundo lugar, podemos señalar que las tecnologías permiten el acceso de forma permanente a gran cantidad de información. Vivimos en un entorno saturado de información. Los medios de comunicación escritos, la radio, la televisión, el teletexto, Internet... se han convertido en objetos cotidianos y casi imprescindibles de nuestra vida que nos mantienen permanentemente informados. Los ciudadanos, a través del conjunto de estos medios y tecnologías, saben lo que sucede más allá de su ámbito o nicho vital (sea el barrio, la ciudad o país al que pertenecen). Por otra parte,

desde el hogar y a través de las redes telemáticas se pueden acceder a bibliotecas, centros, instituciones y asociaciones de cualquier tipo.

Otro hecho destacable es que las nuevas tecnologías mejoran la eficacia y la calidad de los servicios. La creación de bases de datos accesibles desde cualquier punto geográfico y en cualquier momento, junto con la gestión informatizada de enormes volúmenes de información, permiten incrementar notablemente la rapidez y eficacia de aquellas tareas y servicios que tradicionalmente eran realizadas de una forma rutinaria y mecánica por personas (*Id.*7).

Asimismo, las nuevas tecnologías de la información y comunicación están propiciando la superación de una visión estrecha y localista de la realidad. En la sociedad globalizada está aumentando el conocimiento y el contacto cultural de las distintas culturas y grupos sociales del planeta (*Id.* 8).

Como hemos mencionado, esta investigación no tiene como objetivo ahondar en los temas de los recursos digitales aplicados a la enseñanza de lenguas. Sin embargo, consideramos que es un aspecto insoslayable que no puede pasarse por alto si hablamos de educación y, más enfáticamente, si hacemos referencia a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Por estos motivos, exponemos en esta investigación una serie de ejercicios y planteos teóricos diseñados a partir de herramientas digitales virtuales que pueden emplearse en el marco de las planificaciones pedagógicas para brindar dinamismo, novedad y variación de modos de presentación de las actividades y de trabajo a los alumnos de ELSE. A tales efectos, daremos algunos ejemplos de actividades virtuales integradas a las propuestas didácticas que se encuentran en el capítulo siguiente, para trabajar con los poemas “Los amantes” de Julio Cortázar y “Poema 12” de Oliverio Girondo, entre otros.

IV.2.4.1. Las ventajas de la telecolaboración para el aula de ELSE

La telecolaboración es una herramienta de comunicación que permite el trabajo interactivo y simultáneo dentro y fuera del espacio del aula de ELSE, a través del intercambio con estudiantes de lenguas de otros entornos (regiones, ciudades, países). Citando a Robert O’Dowd (2015), Constanza Rojas-Primus (2016) define la telecolaboración de la siguiente manera:

En el contexto de educación de lengua extranjera, “la telecolaboración [...] hace referencia a la puesta en práctica de herramientas de la comunicación en línea para reunir clases de estudiantes de lenguas situados en locaciones geográficas distantes con el fin de desarrollar

sus habilidades en lengua extranjera y su competencia intercultural a través del trabajo colaborativo” (O’Dowd, 2015, p. 194) (Rojas-Primus 2016: 96) (La traducción es nuestra).

A su vez, Rojas-Primus reafirma el valor de la telecolaboración en el desarrollo de la CCI de los alumnos de lengua. Su experiencia de práctica docente e investigación han demostrado que la telecolaboración:

- favorece el aprendizaje experiencial donde el aprendizaje intercultural formal de la clase de lengua se integra con el escenario natural del intercambio lingüístico intercultural en línea;
- habilita la transformación del aprendizaje donde las propias creencias, actitudes y comportamientos de los estudiantes afloran en un nivel más consciente como resultado de lo que está ocurriendo a través de la experiencia intercultural en línea;
- es un apoyo para el aprendizaje participativo ya que la experiencia intercultural en línea deviene un entorno natural donde el aprendizaje intercultural tiene lugar en colaboración más que individualmente, incrementando las perspectivas etnorrelativas de los estudiantes (Rojas-Primus 2016: 74-75. La traducción es nuestra).

De esta forma, la telecolaboración —entendida como el desarrollo de trabajos conjuntos entre personas situadas en locaciones distantes, a través de diferentes plataformas digitales virtuales que permiten y hacen viables tales intercambios interculturales— abre puertas al trabajo interdisciplinar entre grupos humanos situados en distintos puntos del planeta. Si se presentan de manera clara y definida los objetivos y los procedimientos de trabajo, la colaboración a distancia posibilita no solo la concreción de las tareas asignadas, a través del diálogo intercultural, sino que además favorece el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de las diferentes competencias en un proceso de intercambio comunicativo que responde a una necesidad de interacción real —transformando la necesidad de aprender la lengua como un medio al servicio de la comunicación—. Por ejemplo, si se plantea la telecolaboración entre grupos humanos situados en diferentes regiones, ciudades y países, la CCI deviene una de las competencias centrales, cuyo desarrollo se torna imprescindible, con el fin de que los estudiantes logren llegar a una comprensión mutua y a ponerse de acuerdo para la ejecución de las tareas asignadas. De esta manera, se pueden poner en contacto grupos de estudiantes que estén situados en puntos distintos del planeta —que por ello hablen lenguas diferentes y que estén en proceso de aprendizaje de la lengua que habla el otro grupo de alumnos—, con el objetivo de asignarles el desarrollo de tareas específicas de

investigación —no vinculadas necesariamente al aprendizaje de la lengua extranjera— y que requieran para su consecución que los alumnos de cada país interactúen colaborativamente en ambas lenguas.

Para concluir, queda en evidencia que a través de este tipo de actividades telecolaborativas, se favorece el desarrollo de la CCI y la consecuente formación de hablantes-mediadores interculturales que logren un mejor desenvolvimiento social en situaciones de comunicación nuevas e imprevistas, entre interlocutores de diversos orígenes y trasfondo cultural, posibilitándose de esta forma una mejor comunicación y entendimiento intercultural.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

V. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA POR TAREAS. HACIA UNA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE ELSE A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS

V.1. Introducción

Como hemos venido anticipando, presentamos a continuación propuestas didácticas para el aula de ELSE en las que evidenciamos formas de abordar los textos literarios con el fin de explotar los distintos aspectos teóricos que hemos venido examinando hasta el momento.

Las propuestas de trabajo con textos literarios que aquí presentamos se plantean como formas posibles de abordaje de los textos seleccionados, fueron pensadas como propuestas flexibles y, por lo tanto, factibles de adaptarse a distintos grupos de alumnos; en este sentido, no intentan ser tareas que pretenden explotar y agotar el trabajo con los textos en su totalidad. Además, nuestro objetivo es evidenciar de qué manera los textos literarios encierran ellos mismos las claves de su estudio y análisis, y cómo a partir de los temas, del lenguaje, de las ideas y de todos los contenidos y las formas que constituyen el entramado de los textos, los docentes, investigadores o diseñadores de materiales didácticos pueden programar las planificaciones pedagógicas, ya que el secreto está en los mismos textos que encierran sus propias claves de explotación didáctica.

V.2. Propuestas pedagógicas, ejemplificación de las tipologías de actividades y tareas para los seis niveles de competencia lingüística. Justificación teórica de las planificaciones didácticas

En esta sección presentamos una selección de textos pertenecientes a una amplia variedad de géneros literarios y acompañamos cada texto con propuestas didácticas destinadas a alumnos de ELSE.

En el siguiente apartado, se ejemplifica cómo pueden ser incluidos los textos literarios en el cuerpo de una propuesta de trabajo general de manera interna, es decir, como un material complementario que compone el diseño de una unidad pedagógica global. Estas actividades, como detallamos anteriormente, fueron diseñadas para una

unidad didáctica de un curso de español inicial, destinado a alumnos universitarios de ELSE que realizan sus estudios en Brasil. En este apartado, quedan ejemplificadas una serie de tareas —relacionadas a la unidad didáctica de la que forman parte— destinadas a explotar los poemas “Los amantes” de Julio Cortázar (1969) y el “Poema 12” de Oliverio Girondo (1923), ambas obras se vinculan al tema de cómo sienten y se sienten los amantes cuando están juntos.

A continuación de esta sección que ejemplifica cómo puede ubicarse un texto literario internamente —dentro de una unidad de trabajo mayor—, presentamos una secuencia de macrotareas destinadas a explotar una serie de obras literarias, cada una de las cuales está tomada como disparador, como núcleo o centro a partir del cual se proyectan todas las actividades o microtareas propuestas. Es decir, tanto las microtareas de prelectura, a realizar durante la lectura, de relectura y poslectura como las tareas finales se diseñaron partiendo de cada texto literario y de los aspectos temáticos y competencias lingüísticas, interculturales y comunicativas que se deseaba trabajar a partir de la explotación de estos textos.

A lo largo de los años a través de los cuales se ha desarrollado esta investigación de doctorado, hemos diseñado diferentes propuestas de trabajo con literatura para el aula de ELSE. Incluimos en esta oportunidad un recorte significativo de dichas propuestas con el propósito de dar cuenta de algunas aproximaciones posibles —desde el ángulo de la enseñanza de ELSE— a la literatura argentina, considerando una amplia variedad de géneros literarios y siguiendo algunos objetivos que a continuación se detallan y que a nuestro criterio son clave para dar cuenta de las posibilidades que ofrece la literatura como material auténtico de trabajo en el aula de ELSE:

- incluir textos pertenecientes a un amplio espectro de géneros literarios con el propósito de exponer maneras posibles de abordaje de cada uno de ellos;
- presentar propuestas de trabajo diseñadas para los diferentes niveles de conocimiento de español establecidos por el *MCER*, haciendo hincapié en que es posible introducir textos literarios desde los niveles iniciales (A1/A2) de conocimiento de una lengua;
- exponer propuestas de trabajo destinadas a estudiantes de ELSE de distintas edades; por lo cual establecer dos grupos generales a los que

van dirigidas las tareas: un grupo de textos y propuestas destinados a niños de entre 7 y 12 años y otro grupo, destinado a jóvenes y adultos;

- evidenciar la posibilidad de flexibilización de las propuestas presentadas en el sentido de que pueden ser adaptadas a los diferentes niveles de lengua de los estudiantes, a diferentes grupos humanos de distintas edades y culturas, de orígenes diversos, etc.;
- presentar propuestas didácticas que apunten al desarrollo en los alumnos tanto de las cuatro macrocompetencias de producción escrita y oral y de comprensión lectora y auditiva, así como de la competencia comunicativa— con especial cuidado de trabajar de forma inclusiva aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, fonológicos, etc.)—, y también la CCI —tan necesaria para lograr un entendimiento entre hablantes de diferentes culturas y lograr el éxito en la comunicación en las sociedades multiculturales de hoy en día—;
- finalmente, establecimos un criterio temático para guiar la selección de textos destinados a jóvenes y adultos; mientras que para seleccionar los textos destinados estudiantes niños primó un criterio centrado en el tipo público lector al que son destinados estos textos y las tareas diseñadas; es decir, agrupamos para estos destinatarios textos que pueden categorizarse dentro del género “literatura infantil”.

Dentro de la primera selección de textos destinados a adultos, hacemos una subdivisión en dos grupos de obras reunidos bajo las rúbricas: “textos en clave autobiográfica” y “textos en clave fantástica”. Dentro de la primera categoría genérica incluimos la novela *El azul de las abejas* [2013] (2014) de Laura Alcoba, que toca la materia autobiográfica desde una perspectiva interesante para el alumno de lengua extranjera ya que la novela de Alcoba remite a su niñez y está narrada desde la óptica de una niña¹²⁶ que va descubriendo el mundo y la realidad que se le presenta a medida

¹²⁶ Dentro de este tipo de obras en las que la voz de un niño relata los hechos vividos y acontecidos, donde al lector le es permitido ingresar al pasado autobiográfico-ficcional del autor-narrador de la obra a partir de la mirada de un niño, podemos citar algunas obras como:

que crece. La novela plantea dos ejes, por un lado, el descubrimiento y aprendizaje del francés, la lengua que le permitirá a la niña integrarse en la nueva sociedad que le dará acogida cuando se reúna con su madre que está exiliada en Francia. Por otra parte, esta novela está signada por otra rúbrica que podemos clasificar como “literatura marcada por el exilio y rasgada de la dictadura militar”, en la cual se reúnen los textos que más allá del momento histórico en el que fueron concebidos como obras literarias —es decir, si fueron escritos durante el período de dictadura militar o posteriormente— pertenecen a autores que padecieron de algún modo la persecución política y sufrieron el exilio forzoso —destierro— o voluntario de su país de origen.

Entendemos que seleccionar textos que se remontan de alguna manera a la memoria de estos hechos históricos acontecidos en nuestro país y que pertenecen a nuestra historia reciente son interesantes no solo por su riqueza como construcciones literarias auténticas, sino también como miradas sobre el pasado, que pueden interesar al estudiante joven y adulto de ELSE ya que son textos que, desde la ficción, perfilan y construyen parte del imaginario sociopolítico, histórico y cultural argentino. Por este motivo, ciertos términos que aparecen en estas obras cobran significados específicos y contundentes, como por ejemplo los siguientes vocablos: “desaparecidos”, “niños”, “hijos”, “nietos”, “madres”, “abuelas”, “guerrilla”, “guerrilleros”, “violencia”, “tortura”, “represión”, “montoneros”, “militares”, “memoria”, “miedo”, “terror de estado”, “represión”, “silencio”, “esperanza”, “destierro”, “exilio”, “historia”, “viaje”, “identidad”, “libertad”, “resistencia”, “poder”, “autoridad”, “refugiados”, entre muchos otros términos cargados de connotaciones políticas, históricas y sociológicas en el imaginario argentino tanto como en el latinoamericano. Imaginario sociopolítico que, puesto en perspectiva y al hacerse extensivo a otras situaciones sociohistóricas, también puede ayudar a los alumnos de ELSE a desarrollar una CCI y a comprender e interpretar situaciones de opresión dictatorial, así como escenarios de guerra permanente y realidades sociales en las que los derechos humanos se ven vulnerados, o las posibilidades de prosperar son muy limitadas. Estos son padecimientos de algunas

La casa de los conejos (Edhasa, 2008) (cuyo título original es: *Manèges. Petite histoire argentine*. Gallimard, 2007) de Laura Alcoba; así como *La danza de la araña* (Edhasa, 2018) (*La danse de l'aragne*. Gallimard, 2017), de la misma autora.

sociedades contemporáneas en el mundo, los cuales generan éxodos forzosos de los países de origen y, en consecuencia, las personas emprenden caminos de huida y buscan albergarse en otros países que les den asilo político y acogida como refugiados, y en los cuales pueden tener un mejor pasar, aún viviendo como indocumentados.

Por motivos de extensión, en la presente investigación no vamos a profundizar en este eje temático vinculado a la literatura del exilio político, pero sí queda ejemplificada —a partir de la propuesta de trabajo diseñada para *El azul de las abejas*—¹²⁷ una manera de tratamiento de esta materia vinculada a la dictadura militar en Argentina.

¹²⁷ Como dijimos, por motivos de extensión, no vamos a profundizar en el eje del exilio político y la dictadura militar argentina. Pero este eje podría ser desarrollado a partir de varios textos literarios que citamos a continuación. Inicialmente, observamos la presencia de los textos implicados en las temáticas del exilio político y de la dictadura militar que son autobiográficos y, por ello, en ellos se entrelazan las historias personales de los escritores con la voz narradora de los relatos o con el yo poético de los poemas. Este entrecruzamiento se observa tanto en la narradora de *El azul...* como en el “yo” lírico de los poemas “Niños”, así como en la “Carta abierta a mi nieto” [1995] (1998) de Juan Gelman; en este sentido, los relatos —poéticos y narrativos— se construyen en un vaivén entre la realidad histórica y autobiográfica y la ficción, entre los hechos y los recuerdos, entre la memoria y el olvido, entre el deseo y lo no vivido, entre lo vivido y lo que ojalá no hubiera sido. Por eso mismo, estos textos narrativos y poéticos en clave autobiográfica se conectan con el pasado, con la niñez y la juventud de sus autores y de sus seres queridos. A su vez, dentro de la selección de textos que pueden agruparse bajo la temática de literatura vinculada a la dictadura militar, incluimos el cuento “Pesadillas” (1983) de Julio Cortázar. Este cuento no solo remite a esta temática, sino que hace referencia puntual al tema de los desaparecidos, a la que se alude en *El azul...*. Consideramos que es un texto que puede trabajarse con alumnos de español a partir del nivel B2.

Proponemos a su vez, como factibles de ser incluidos en este grupo de textos, una selección de tiras cómicas de la historieta *Toda Mafalda* [1964-1973] (2010) de Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón) que problematizan temas controvertidos como la libertad de expresión y la censura, la opresión de la dictadura militar y el valor de la democracia, de la justicia, de la libertad y de la vida. Estos temas son tratados por Quino a partir del humor y la ironía, en la voz de Mafalda, esa niña perspicaz que en tiempos de gobierno de facto se las ingenió con su lenguaje sutil para rehuir de la censura. A través de la lectura de *Mafalda* se pueden proponer tareas para alumnos de nivel inicial, intermedio y avanzado de español. La posibilidad de flexibilización de las actividades nos permite tomar un mismo texto y emplearlo con alumnos de diferentes niveles de lengua. Los alumnos, a partir de los recursos lingüísticos y el conocimiento del mundo que manejan, podrán emplear diferentes estructuras lingüísticas, léxico y

En este sentido, en la búsqueda de consecución de los objetivos arriba presentados, organizamos el primer grupo de textos y tareas destinados a jóvenes y adultos bajo los siguientes criterios temáticos que delimitan dos secuencias generales: en primer lugar, agrupamos una selección de textos que se presenta como “literatura en clave autobiográfica”. Entendemos que esta selección es de interés para el alumno de ELSE por los aportes sociohistóricos y culturales que aporta, además del trabajo con la lengua que a partir de ellos se puede desarrollar. La segunda secuencia de textos está agrupada por el criterio de ser literatura en la se le otorga un espacio a la presencia de lo sobrenatural. Consideramos que estos textos, que encierran misterios y buscan dar

construcciones idiomáticas para expresar la interpretación de sus lecturas personales y para la elaboración de sus producciones orales y escritas. Es decir, para una misma propuesta —como por ejemplo preguntas abiertas de interpretación—, los alumnos de un nivel de lengua más elevado contarán con más recursos —con una mayor competencia comunicativa— para expresar sus opiniones, que los estudiantes de niveles más bajos, quienes podrán expresarse en función de sus posibilidades más acotadas y a quienes es conveniente presentarles tareas más pautadas, con respuestas con un grado de apertura menor que a los alumnos más avanzados.

Por otra parte, la obra de teatro *El reglamento es el reglamento* (2002) de Adela Basch si bien es una obra de teatro para niños —pensada para lectores de nueve años en adelante—, puede leerse en clave metafórica por jóvenes y adultos, y vincularse con el sistema de normas que a veces se torna ridículo y puede problematizarse el tema de la obediencia debida impuesta por las dictaduras militares. De la misma forma, la obra de títeres *El Panadero y el Diablo* (1986) de Javier Villafañe, si bien es una obra que es recomendada para niños a partir de tres años, también puede ser apreciada e interpretada por jóvenes y adultos puesto que, a través de una lectura simbólica, también puede leerse con una profundidad histórica y vincularse: a los regímenes de facto que sufrieron la Argentina y toda Hispanoamérica en el siglo XX, a la opresión militar, así como al hostigamiento del poder capitalista sobre las fuerzas productivas humanas, al poder de la sociedad para resistir en tanto que pueblo que trabaja para el bien de todos, y también puede leerse como una muestra de que, aunque sea una postura muy idílica, existen siempre opciones para elegir y posibilidades para desafiar a una autoridad injusta y arbitraria, sean cuales fueren sus amenazas, incluida la amenaza de “desaparición”, como versa en esta obrita infantil. En este sentido, estas dos obras dramáticas breves —a modo de bisagra— nos permiten poner en evidencia que es posible trabajar una misma obra con dos públicos lectores muy distintos: con niños, por un lado, y con jóvenes y adultos, por el otro.

explicaciones a situaciones inverosímiles, constituye una materia que despierta el interés principalmente de los jóvenes —como lo demuestran el éxito de sagas de libros, de series y películas que tratan de magia, de zombis, de vampiros y de mutantes—¹²⁸ y también de los adultos.

Nuestra selección de textos de materia autobiográfica está constituida por la novela *El azul de las abejas* de Laura Alcoba (2014), así como por unos fragmentos del libro *Cuadernos de infancia* de Norah Lange (1937), ya que estos relatos están vinculados a la novela de Alcoba desde el punto de vista de la reconstrucción de la niñez. A partir del recuerdo de algunas escenas fragmentadas del pasado; ambas escritoras se remontan al ayer y adoptan una voz autobiográfica, ficcional y subjetiva, a partir de la voz de narradoras niñas que cuentan sus relatos desde esa perspectiva incompleta-inherente a la etapa de inocencia de la niñez— en la que solo se conocen algunas cosas que ocurren en el mundo de los adultos, donde todo conduce a un camino de descubrimiento de lo nuevo y de redescubrimiento permanente de lo que se creía de una forma dada.

Otro texto que incluimos dentro de los relatos en clave autobiográfica es un fragmento del poema “La casa natal” de Silvina Ocampo [1962] (2010).

Además, incorporamos a esta investigación una serie de actividades que permiten trabajar los textos apuntando al desarrollo de la CCI en los alumnos, una competencia que consideramos que es clave para el alumno de L2/LE, ya que le permitirá sociabilizar mejor y entablar una comunicación plena en los encuentros interculturales en los que participará —al menos— cada vez que interactúe con hablantes de la lengua que está aprendiendo. Para trabajar esta competencia puntualmente hacemos foco en una sección de la propuesta didáctica diseñada para trabajar la novela *El azul de las abejas* de Laura Alcoba.

¹²⁸ Como por ejemplo las colecciones de libros *Tiempo de dragones* y *La saga de los confines*, ambas de Liliana Bodoc; o las sagas de libros popularizadas mundialmente y llevadas al cine como *Harry Potter* de J. K. Rowling; así como las películas de la saga de vampiros *Crepúsculo*; o la película de Tim Burton *Miss Peregrine y niños peculiares*, que llevó al cine la novela *El hogar de Miss Peregrine para niños peculiares* de Ransom Riggs y que forma parte de una saga de novelas que relatan hechos sobrenaturales; así como la antigua saga filmica *La guerra de las galaxias* que en los últimos años fue transformada en una nueva serie, tan solo por citar algunos ejemplos.

Nuestro propósito al presentar una propuesta tan extensa y abarcadora para *El azul...* es plantear una forma de trabajo flexible con un texto relativamente extenso, como lo es una novela completa. La flexibilidad a la que aludimos hace referencia — principalmente, en este caso— a la posibilidad de ofrecer esta novela como material de lectura para alumnos desde un nivel A2 de español a alumnos de nivel C2, con el soporte de la selección de tareas diseñadas para su explotación en cada caso. Sin descartar la posibilidad de tomar algunos fragmentos y simplificar, de este modo, las tareas para poder presentar también una propuesta para el nivel A1, así como graduar la cantidad de capítulos a trabajar y las tareas para acercar la propuesta a alumnos de los otros niveles intermedios.

Por otro lado, agrupamos la segunda secuencia de obras literarias, destinada a jóvenes y adultos, bajo el criterio de ser textos que se construyen en clave fantástica, por contener elementos sobrenaturales; es decir, en ellos ciertos hechos misteriosos irrumpen en la vida cotidiana y las explicaciones de estos sucesos maravillosos escapan a interpretaciones racionales que respetan y responden a las leyes de la naturaleza. Dentro de este grupo de textos, presentamos una selección de obras que pertenecen al género narrativo y que se pueden subclasificar, a su vez, en los siguientes subgéneros narrativos: 1. leyenda (incluimos tres leyendas argentinas anónimas: “La mancha de café”, “La difunta Correa” y “La ciudad de Esteco”); 2. *nouvelle* (o novela corta) (propusimos *El perjurio de la nieve* de Adolfo Bioy Casares, que también presenta elementos en clave policial); y 3. microrrelato (“Sueño de la mariposa” de Chuang Tzu). Esta segunda selección nos permitió problematizar algunas cuestiones referidas a la definición de estos tres géneros narrativos en el aula de ELSE, con una mirada práctica, sin adentrarnos en cuestiones de la teoría literaria en estado puro.

Haciendo referencia al último grupo de tareas destinadas para niños, entendemos como “literatura infantil” a todos aquellos textos literarios que tienen o pueden tener a los niños como destinatarios; independientemente de si estos textos pudieran tener implícito además otro grupo lector, o si no fueron escritos expresamente para niños. Dentro de esta selección de textos, escogimos la obra de teatro que podría compartirse con el grupo de lectores jóvenes y adultos, pero las tareas propuestas que presentamos están ajustadas a este público lector infantil. Esta versatilidad de empleo de un mismo texto para destinatarios diferentes, nos permite ejemplificar cómo un mismo

texto puede ser empleado con diferentes propósitos, para alumnos de distintas edades, y cómo se puede graduar la dificultad a través de las tareas propuestas.

Dentro de la selección de textos para niños, presentamos propuestas de trabajo —destinadas a alumnos de nivel inicial de español (A1)— a partir de las letras de canciones infantiles, entre las que seleccionamos los temas musicales contemporáneos: “Buen día, día” (adaptación de Lucho Milocco e interpretada por el grupo Risas de la tierra), “Tiempo de otoño” (de Magdalena Fleitas), “Cumbia del monstruo de la laguna” (del grupo Canticuénticos) y “La mascota” (del grupo Pim Pau). Planteamos también actividades diseñadas para tres canciones folklóricas argentinas “Arroz con leche”, “Yo soy la viudita” y “¡Buenos días, su Señoría!”. Seleccionamos estos poemas folklóricos porque, si bien provienen de la tradición hispánica, arraigaron en la cultura argentina y tienen vigencia. Por este motivo, consideramos que su inclusión en el aula de ELSE es relevante para el alumno.

Para trabajar textos narrativos con niños, proponemos —también destinados para nivel inicial de español (A1/A2)— la lectura del microrrelato “Historia” —incluido en el libro *Historias de Cronopios y de Famas* (1962)— de Julio Cortázar, así como del relato “Discurso del oso” [1962] (2008) del mismo autor; dos textos reunidos en el mismo libro.

V.2.1. Ejemplos de cómo se pueden incluir textos literarios en el interior de una unidad didáctica de forma complementaria a las actividades en su conjunto

Presentamos a continuación ejemplos de cómo la literatura puede ser incorporada de manera interna, en el cuerpo de una unidad didáctica. Posteriormente, presentaremos propuestas didácticas que ubican al texto literario en un lugar central en cuya órbita se desarrollan todas las actividades de trabajo. Es decir, el texto literario representa, en estos casos citados, el núcleo desde el cual se planifican todas las microtareas a realizar con el texto para abordar y comprender el texto, así como para trabajar otros aspectos que de alguna manera quedan vinculados al mismo.

Exponemos a continuación, dos tareas para desarrollar con los poemas “Los amantes”¹²⁹ de Julio Cortázar y el “Poema 12”¹³⁰ de Oliverio Girondo. En estos casos, los textos literarios fueron incluidos en la sexta unidad didáctica del curso autoinstruccional, “Español sin fronteras”, de nivel inicial (A1), que puede tomarse en línea.¹³¹ Cada unidad didáctica de este curso cubre un espectro de contenidos y tiene una estructura definida¹³² en la que se engarzan estas propuestas con literatura. Estos cursos están inicialmente destinados a alumnos universitarios brasileños y, por ser cursos para ser llevados de forma autónoma y autodidacta por los alumnos —es decir, sin la ayuda de un docente—, los ejercicios pautados tienen la particularidad de que arrojan las respuestas correctas o incorrectas a medida que el alumno resuelve las actividades. Los procedimientos que se requieren para desarrollar un curso de este tipo

¹²⁹ CORTÁZAR, Julio (1969) “Los amantes”. En: *Último round*. Tomo I. México, Siglo XXI Editores. Y en: *Narraciones y poemas (Audio-CD)*. Textos leídos por el autor, 2005.

¹³⁰ GIRONDO, Oliverio (1923) “Poema 12”. En: *Espantapájaros*. En: Girondo, O. (1996) *Oliverio Girondo. Obras I. Poesía*. Buenos Aires, Losada.

¹³¹ Se puede tener acceso a los cursos autoinstruccionales de español (A1 y A2) “Español sin fronteras”, en formato digital, a través de registrarse, de forma gratuita, en el siguiente enlace:

<http://www.cursosdeespanolautoinstruccionales.com.ar/cursos/>

Estos cursos de ELSE fueron dirigidos por el “Consejo Interuniversitario Nacional” (CIN) (<http://www.cin.edu.ar/>) y el “Consortio ELSE” (<http://www.else.edu.ar/>), Argentina. Estuve a cargo del diseño de las unidades didácticas número 5 y 6 del curso de español inicial (A1).

¹³² Cada unidad de este curso se divide en ocho secciones: 1. “Presentación personal de la profesora a cargo de la unidad y síntesis de contenidos funcionales y recursos lingüísticos.” Es una presentación audiovisual que también está sintetizada en el soporte escrito; 2. “Presentación o introducción al tema” a través de imágenes y trabajo con el vocabulario clave para el desarrollo de la unidad; 3. “A leer” es una sección destinada a la lectura e interpretación de diferentes tipos de textos; 4. “Poner en palabras (léxico)” es una sección en la que se trabaja con varios ejercicios vinculados a la ampliación del vocabulario del alumno, siempre relacionado a las temáticas desarrolladas en la unidad; 5. “Reflexión y ejercitación gramatical” es un apartado en el que se presentan ejercicios de corte gramatical y explicaciones lingüísticas en soporte digital escrito y audiovisual; 6. “A mirar (comprensión audiovisual)”, es una sección en la que se trabaja la recepción visual y auditiva; 7. “A escuchar”; 8. “Texto (reflexión sobre texto final o texto meta)”, en esta sección se propone trabajar con cuestiones estructurales, formales y de contenido referidas a determinado género discursivo; y 9. “Resumen y despedida”, apartado en el que la docente sintetiza los contenidos de la unidad y se despide de sus alumnos.

impiden que se puedan solicitar tareas de producción escrita u oral. Por este motivo, los alumnos solo deben realizar ejercicios de selección múltiple, completar con palabras o frases determinadas, unir imágenes, completar crucigramas, hacer ejercicios de vocabulario, entre algunas de las actividades que se pautaron.

En estos dos ejemplos que citamos, el lugar que ocupan los textos literarios en la unidad total de trabajo es interno y, como tal, funciona como un complemento o engranaje más dentro del conjunto de ejercicios. En este sentido, las actividades que se proponen para estos textos literarios puntuales no respetan la estructura fija que sugerimos anteriormente (de actividades de prelectura, a realizar durante la lectura, la relectura y la poslectura ni una la tarea final), sino que apuntan a trabajar distintos aspectos lingüísticos y de contenido de los textos que son funcionales a la unidad didáctica a la que pertenecen, y dentro de la cual las microtareas no solo guardan un vínculo de necesidad y contigüidad con todas las que conforman la unidad, sino que también tienden en conjunto hacia la resolución de una actividad final, que dé cierre a cada unidad didáctica, en la que se conjugan los contenidos aprendidos. En este sentido, no se espera la concreción de una tarea final referida al texto literario en sí mismo, en el marco de las actividades que se presentan, sino que los distintos ejercicios que se proponen con el texto responden a los diferentes tipos de contenidos que se trabajan en la unidad didáctica y quedan, de este modo, articulados en el conjunto de la propuesta pedagógica, guardando —como hemos mencionado— un vínculo de necesidad entre las actividades. La tarea final, en estos cursos interactivos autoinstruccionales de español, queda enunciada en la sección 8 de cada unidad que está destinada al trabajo con textos escritos, que pertenecen a un género discursivo que los alumnos, una vez que han transitado la unidad, deben poder manejar (es decir, deben poder comprender, ordenar por partes, identificar su estructura, etc.) y deben saber ciertos aspectos gramaticales, léxicos y discursivos para comprender el texto. En este sentido, los textos de la unidad 8 —si bien no son producidos por los alumnos—, representan el texto final o texto meta que los alumnos deben conocer luego de transitar cada unidad.

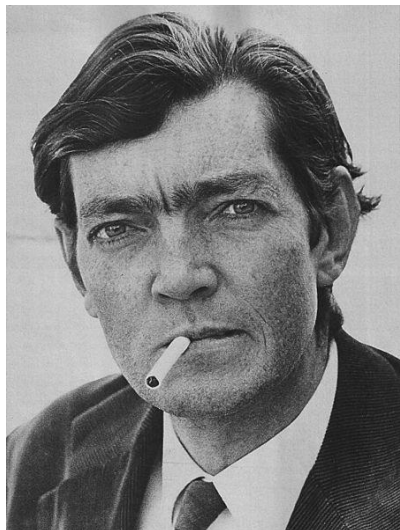
V.2.1.1. Propuesta didáctica para el poema “Los amantes” de Julio Cortázar

Como ya hemos mencionado, la siguiente propuesta ocupa un lugar interno dentro de la unidad didáctica número seis del curso autoinstruccional de español inicial (A1) “Español sin fronteras”.

La temática que se desarrolla a lo largo de la unidad 6 de este curso es: “Los hábitos y la rutina: ¿una cuestión personal o cultural?”. La siguiente actividad con literatura está planteada para la sección número 7 de la unidad: “A escuchar”. Se propone la recepción auditiva del poema “Los amantes” recitado por el mismo Julio Cortázar y se pauta un ejercicio de comprensión, dentro del cual se formula una pregunta referida a la identificación de los verbos recíprocos y pronominales que se mencionan en el poema y que son parte de los aspectos gramaticales que se plantean y trabajan en toda la unidad. Por otra parte, otro tema que se desarrolla en la unidad 6 son los rasgos fonológicos de la variedad del español rioplatense: la aspiración de la “s”, el seseo y el yeísmo que ya fueron presentados con anterioridad y, en este apartado, se aprovecha el ejercicio de escucha del poema de Cortázar para identificar los sonidos que corresponden en cada caso.

A ESCUCHAR¹³³

1. Leer la siguiente información de la biografía del escritor argentino Julio Cortázar



Julio Florencio Cortázar nació en Bruselas (Bélgica), el 26 de agosto de 1914 y murió en París (Francia), el 12 de febrero de 1984. Fue un escritor, traductor e intelectual argentino.

Es considerado uno de los escritores argentinos más importantes.

El poema “**Los amantes**” está dentro del libro *Último round* (1969). Buenos Aires, Siglo XXI.

2. Escuchar el poema “Los amantes” del escritor argentino Julio Cortázar, recitado por el mismo autor, y responder a las siguientes preguntas. Elegir la opción correcta.

El ejercicio de selección múltiple que se desarrolla a continuación puede realizarse en línea en el siguiente enlace: <http://LearningApps.org/watch?v=pk8zwu79n16>

LOS AMANTES, JULIO CORTÁZAR (CD Pista N° 1)

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=tPq4lkskE>



¹³³ Mantenemos la secuenciación que presenta esta actividad en la unidad didáctica del curso autoinstruccional de nivel inicial al que pertenece y al que hemos hecho referencia.

LOS AMANTES

¿Quién los ve andar por la ciudad
si todos están ciegos?
Ellos se toman de la mano: algo habla
entre sus dedos, lenguas dulces
lamen la húmeda palma, corren por las falanges,
y arriba está la noche llena de ojos.

Son los amantes, su isla flota a la deriva
hacia muertes de césped, hacia puertos
que se abren entre sábanas.
Todo se desordena a través de ellos,
todo encuentra su cifra escamoteada;
pero ellos ni siquiera saben
que mientras ruedan en su amarga arena
hay una pausa en la obra de la nada,
el tigre es un jardín que juega.

Amanece en los carros de basura,
empiezan a salir los ciegos,
el ministerio abre sus puertas.
Los amantes rendidos se miran y se tocan
una vez más antes de oler el día.

Ya están vestidos, ya se van por la calle.
Y es solo entonces
cuando están muertos, cuando están vestidos,
que la ciudad los recupera hipócrita
y les impone los deberes cotidianos.

1. ¿Quiénes son los ciegos en el poema?
 - a. Las personas no videntes que usan un bastón blanco para caminar.
 - b. Las personas que cierran los ojos para no ver.
 - c. *Las personas que viven ensimismadas y enajenadas por la rutina diaria.*
2. ¿En qué se diferencian los amantes de los ciegos?
 - a. En que los ciegos no ven porque no quieren y los amantes abren los ojos para ver.
 - b. En que los amantes disfrutan de la rutina mientras que los ciegos no lo hacen.
 - c. *En que los amantes se escapan de la rutina a través del amor, mientras que los ciegos están atrapados por su vida rutinaria.*

3. ¿En qué momento del día los amantes se encuentran vivos?
 - a. A la mañana.
 - b. A la tarde.
 - c. *A la noche.*

4. Al amanecer, los amantes están muertos desde que se visten y retoman sus deberes cotidianos que la ciudad les impone. ¿Qué significa esto?
 - a. *Significa que la rutina diaria iguala a las personas, las automatiza. La vida resurge cuando los amantes se reúnen.*
 - b. Significa que los amantes están muertos para siempre porque la ciudad los recupera.
 - c. Significa que los amantes ya no podrán volver a enamorarse nunca más porque ya no tienen vida.

5. ¿Cuáles son los verbos recíprocos y reflexivos que se emplean en el poema?
 - a. Los puertos se cierran. Los amantes se huelen, se peinan, se maquillan y se van.
 - b. *Los puertos se abren. Todo se desordena. Los amantes se toman de la mano, se miran, se tocan y se van por la calle.*
 - c. Todo se desordena. Los amantes se bañan, se visten, se dan la mano y se van.

3. Escuchar las siguientes frases o palabras que están presentes en el poema “Los amantes” de Julio Cortázar y ubicarlas dentro del fenómeno fonológico correcto según la variedad del español rioplatense.

Se puede visualizar este ejercicio en formato digital en el siguiente enlace:
<http://LearningApps.org/watch?v=psw6hoto316>

Isla, entonces, los recupera, ciudad, calle, vestidos, ciegos, ellos, escamotear

| Seseo | Yeísmo | Aspiración de la “s” delante de consonantes |
|---------------------------------|---------------------|--|
| <i>ciegos, entonces, ciudad</i> | <i>ellos, calle</i> | <i>isla, escamotear, vestidos, los recupera</i> |


V.2.1.2. Propuesta didáctica para el “Poema 12” de Oliverio Gironde

En el marco de la misma unidad 6 —dentro de quinta sección destinada a la reflexión lingüística y a la ejercitación gramatical—, se propone un ejercicio a partir del “Poema 12” —en el libro *Espantapájaros* (1932)— de Oliverio Gironde en el que, si bien se plantean ejercicios de comprensión, el foco central está puesto en la enunciación de los verbos recíprocos presentes en este poema, ya que este es uno de los temas gramaticales que se desarrollan en la unidad, y sobre el cual se trabaja con detenimiento en esta sección destinada a los aspectos lingüísticos.

1. Mirar el siguiente video sobre el “Poema 12” de Oliverio Girondo y analizar las formas verbales que se presentan¹³⁴

(CD Pista N° 2)

- a. Leer la siguiente información de la biografía del escritor argentino Oliverio Girondo

| | |
|--|--|
|  | <p>Oliverio Girondo fue un poeta argentino. Nació en Buenos Aires en 1891 y murió en la misma ciudad en 1967. Perteneció a la vanguardia porteña de los años '20. Se casó con la escritora argentina Norah Lange.</p> <p>El “Poema 12” está dentro del libro <i>Espantapájaros</i> (1923). En: Girondo, Oliverio (1990) <i>Obras Poesías Series</i>. Buenos Aires, Losada.</p> |
|--|--|

- b. Los amantes de este poema se expresan a través de todos sus sentidos. Indicar a cuál de los cinco sentidos no se hace referencia explícita, pero está de todos modos implícito en el poema.
- c. Luego completar las oraciones con la forma verbal que mejor se adecue en cada caso.

Los verbos reflexivos también pueden describir acciones que dos o más personas realizan entre sí, mutuamente, una a la otra; se llaman “recíprocos” en estos casos. Estos verbos, como implican a más de una persona en la acción, siempre se conjugan en plural.

Video en el que se recita el “Poema 12”
<https://www.youtube.com/watch?v=J9FYXkiiQjY>

¹³⁴ Mantenemos la numeración que ocupa esta actividad en la unidad didáctica del curso autoinstruccional de nivel inicial al que pertenece y al que hemos hecho referencia.

Poema 12

Oliverio Girondo
Espantapájaros (1923)

*Se miran, se presienten, se desean,
se acarician, se besan, se desnudan,
se respiran, se acuestan, se olfatean,
se penetran, se chupan, se demudan,
se adormecen, se despiertan, se iluminan,
se codician, se palpan, se fascinan,
se mastican, se gustan, se babean,
se confunden, se acoplan, se disgregan,
se aletargan, fallecen, se reintegran,
se distienden, se enarcan, se menean,
se retuercen, se estiran, se caldean,
se estrangulan, se aprietan se estremecen,
se tantean, se juntan, desfallecen,
se repelen, se enervan, se apetecen,
se acometen, se enlazan, se entrechocan,
se agazapan, se apresan, se dislocan,
se perforan, se incrustan, se acribillan,
se remachan, se injertan, se atornillan,
se desmayan, reviven, resplandecen,
se contemplan, se inflaman, se enloquecen,
se derriten, se sueldan, se calcinan,
se desgarran, se muerden, se asesinan,
resucitan, se buscan, se refriegan,
se rehúyen, se evaden, y se entregan.*

Se puede visualizar este ejercicio en formato digital en el siguiente enlace:
<http://LearningApps.org/watch?v=pymqwtmn516>

1. Si analizamos los verbos que se utilizan en el poema, la vista es el primero de los sentidos que se menciona: "Se miran..." ¿Cuál es el sentido que queda implícito en el poema? (está ahí pero ningún verbo hace referencia directa a él)
 - a. El oído¹³⁵
 - b. El olfato
 - c. El gusto
 - d. El tacto

 2. ¿Cómo es la acción que se describe en el poema cuando dice "se miran"?
 - a. Describe una acción en la que dos personas se están mirando entre sí, una a la otra. (SUGERENCIA: En este caso el verbo "mirar" funciona como un verbo recíproco.)
 - b. Describe una acción en la que dos personas se están mirando a sí mismas, por ejemplo, frente a un espejo. (SUGERENCIA: En este caso el verbo "mirar" funciona como verbo reflexivo.)
-
2. **Mirar las imágenes, analizar las formas verbales que se presentan y completar las oraciones con la forma verbal que mejor se adecue en cada caso.**

Prestar atención a quién se está haciendo referencia ("ellos", "ustedes", "nosotros", etc.) antes de elegir la forma verbal correcta. Los verbos reflexivos también pueden describir acciones que dos o más personas realizan entre sí, mutuamente, una a la otra, se llaman "recíprocos" en estos casos. Estos verbos, como implican a más de una persona en la acción siempre se conjugan en plural.

Se puede visualizar este ejercicio en formato digital en el siguiente enlace:

<http://LearningApps.org/watch?v=pqqh9583316>



1. **Elvis y Nixon...**
 - a. se dan la mano.
 - b. te dan la mano.
 - c. nos damos la mano.
 - d. me doy la mano.

¹³⁵ En los siguientes ejercicios de elección múltiple, las frases subrayadas indican la respuesta correcta.



2. **Ustedes...**

- a. se abrazan.
- b. nos abrazan.
- c. te abrazan.
- d. nos abrazamos.



3. **Los boxeadores...**

- a. se pegan.
- b. nos pegan.
- c. me pegan.
- d. te pegan.



4. **Nosotros...**

- a. nos miramos.
- b. se miran.
- c. se mira.
- d. te miran.



5. **El Papa Francisco y el señor...**

- a. se saludan.
- b. nos saludamos.
- c. se saluda.
- d. te saludan.

V.2.2. Propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un texto literario ubicado como punto de partida. Textos en clave autobiográfica. Tareas destinadas a estudiantes jóvenes y adultos

Como anticipamos anteriormente, a continuación, plantearemos una serie de propuestas que ubican el texto literario seleccionado en el foco de atención a partir del cual se desarrollan todas las microtareas de prelectura, a desarrollar durante la lectura, la relectura y la poslectura y las tareas finales.

V.2.2.1. Propuesta didáctica a partir de la novela *El azul de las abejas* [2013]¹³⁶ (2014) de Laura Alcoba

Laura Alcoba es una escritora argentina, que vivió en su país de nacimiento hasta la edad de 10 años y cuya lengua materna es el español. A pesar de ello, encontró en el francés el medio discursivo a través del cual pudo comunicar sus ficciones autobiográficas. En la novela *El azul de las abejas* (2014), Alcoba emplea sus experiencias de vida —selladas por la historia argentina— como materia prima a partir de la cual elabora sus escritos literarios. Por este motivo, *El azul...* puede considerarse una novela autobiográfica que se construye a partir de retazos de las vivencias de infancia de esta escritora. El tiempo del relato está situado durante la última dictadura militar en Argentina y la narración muestra cómo las diferentes situaciones de vida de la protagonista son percibidas por esta niña y presentadas desde su perspectiva, con la inocencia y la frescura de lo que es visto por primera vez. Es llamativo percibir cómo esta niña describe las cosas que aún no comprende cabalmente, y que el lector logra recuperar a través de su conocimiento del mundo. En este sentido, las actividades didácticas que se plantean a continuación apuntan a ayudar al alumno de ELSE a encontrar las herramientas necesarias para poner en juego sus conocimientos previos y para obtener otros nuevos, que le permitan leer entre líneas, alcanzar una mayor comprensión de la obra literaria, así como trabajar algunas cuestiones para mejorar su

¹³⁶ La primera edición del libro fue editada en francés en 2013 y publicada por la editorial Gallimard. La edición de 2014 fue traducida del francés al español por el escritor argentino Leopoldo Brizuela.

competencia comunicativa. Es decir, a través de las tareas didácticas propuestas, se espera que el alumno logre incrementar sus competencias lingüística, social y discursiva, así como su CCI.

Asimismo, encontramos que *El azul...* es un texto muy apropiado para ser tratado en el aula de ELSE ya que uno de los hilos conductores de la novela queda representado por todo el proceso de apropiación de una segunda lengua que la protagonista recorre: se trata del francés. Inicialmente, le dicen que necesita aprender francés para adaptarse bien al país que le dará acogida, cuando llegue el momento de encontrarse con su madre que está exiliada en Francia. Por otra parte, el estilo de escritura de la novela —vinculado al punto de vista de una narradora niña— presenta una complejidad lingüística accesible: las estructuras gramaticales empleadas, así como el vocabulario utilizado son relativamente manejables y sencillos de entender, lo cual hace que este libro pueda emplearse desde los niveles iniciales de lengua —al menos algunos capítulos o fragmentos del libro— hasta los niveles más altos. En este caso, el libro podría considerarse para trabajar aspectos interculturales mientras se enseña francés o español L2/LE, de acuerdo con la lengua que los alumnos estén aprendiendo y con la versión del libro con la que se cuente. Siguiendo a Grellet (2002), a Sanz Pastor (2007) y Nunan (2010), volvemos a afirmar que el foco para evaluar la complejidad de un texto y determinar un nivel de lengua al que se va a dedicar una propuesta didáctica debe estar puesto en la planificación de la tarea, más que en el texto literario en sí mismo. Por este motivo, si se plantean tareas con dificultad progresiva, es posible presentar un mismo texto literario a estudiantes de distintos niveles de lengua. Desde este punto de vista, es muy valioso adoptar una perspectiva flexible para posibilitar la adaptación de la propuesta didáctica con el fin de hacerla accesible a estudiantes con diverso grado de conocimiento de la lengua.

Tal como anticipamos, esta novela se plantea desde la perspectiva de una niña de casi 11 años de edad que repasa algunas experiencias que la marcaron durante sus últimos tres años de vida. La fresca narrativa y simpleza estructural y léxica que le otorga a la escritura la adopción de este punto de vista de una narradora niña, permite que parte del texto sea posible de ser abordado desde un nivel A1/A2 y que pueda trabajarse el libro completo en un nivel C2. Con lo cual se evidencia la posibilidad de flexibilizar las tareas y de adaptarlas al grupo de alumnos al que esté destinado el texto literario. Si bien dentro de nuestras propuestas actuales sugerimos el empleo de las

tareas para esta novela con alumnos del nivel A2 en adelante, es posible realizar una selección más acotada, de solo algunos fragmentos breves del texto del primer capítulo, para trabajar con estudiantes de español de nivel inicial A1.

Esta novela es rica en situaciones interculturales que al analizarse pueden estimular el desarrollo la CCI en los alumnos. Cuando se problematiza el proceso de adquisición de la lengua francesa en el libro, se expone cómo la protagonista atraviesa instancias similares a las que pueden experimentar los alumnos de ELSE durante su aprendizaje del español. Por ello, a pesar de que se describe el proceso de apropiación de otra lengua que no es el español, los estudiantes pueden identificarse con el asombro que siente la protagonista al enfrentarse a una nueva lengua que tiene sonidos y grafemas desconocidos para ella, con los sentimientos de felicidad ante los logros que experimenta en su proceso de aprendizaje de una lengua distinta a la materna, así como con los momentos de frustración y padecimiento en las distintas etapas del aprendizaje.

Por otra parte, la novela da cuenta de situaciones de la historia y la cultura argentinas y, en este sentido, tiene una riqueza particular pertinente a esta investigación centrada no solo en la enseñanza de ELSE, sino que también busca instruir a los alumnos en aspectos referidos al campo cultural argentino. Laura Alcoba no pretende escribir materiales testimoniales dando cuenta detallada de todos y cada uno de los sucesos acaecidos, sino —tal como ella misma plantea en distintas entrevistas— se propone escribir ficciones sirviéndose de y recreando una selección de materiales autobiográficos y con valor histórico.

En la propuesta que presentamos a continuación la estructura global de la tarea se organiza tal como hemos venido proyectando en: 1. actividades de prelectura; 2. actividades para realizar durante la lectura; 3. actividades de relectura y poslectura; y 4. tarea final.

Las actividades de prelectura tienen como finalidad la activación de los conocimientos previos de los alumnos, con el propósito de que estos vayan adentrándose en los temas tratados en la novela, así como en el empleo de cierto vocabulario y también se espera que expresen su opinión y sus emociones frente a determinadas situaciones que posteriormente verán planteadas en el texto. Para esta propuesta, las actividades de prelectura se dividen en una primera parte “A.” destinada a buscar información sobre el contexto histórico en el que se sitúa la novela, así como a rastrear datos sobre su autora; información pertinente no solo como saber general,

sino que es de importancia porque los acontecimientos acaecidos durante la última dictadura militar que padeció el pueblo argentino incidieron sobre la vida de la autora y esta novela se trata, justamente, de un texto literario cuyos materiales de origen están constituidos por recuerdos y narraciones autobiográficos. Dentro de esta parte “A.” de actividades de prelectura, se propone un cuestionario para cuya resolución se brinda una entrevista para ser leída y un video breve. A su vez, a modo orientativo, se ofrece una serie de enlaces en los que el alumno puede ampliar su búsqueda de información sobre Argentina y sobre la autora y su obra. Por otro lado, en la parte “B.” de las tareas de prelectura, se solicitan actividades más directamente vinculadas al texto literario en sí mismo. Se parte de un primer ejercicio de reflexión sobre una serie de imágenes vinculadas a la dictadura militar, a personajes históricos y al imaginario colectivo. Se prosigue con un crucigrama (que el alumno puede resolver en línea o en el papel) en el que se trabaja con vocabulario relacionado al imaginario de la dictadura y que va a aparecer a lo largo de la novela. Finalmente, los últimos tres ejercicios del punto “A.” (A.4, A.5 y A.6) son cuestionarios con preguntas para elaborar hipótesis sobre el título de la novela y para hacer comentarios sobre la etapa de vida que representa la niñez y sobre el aprendizaje de lenguas en general.

En cuanto a las actividades para realizar durante la lectura, se organizan dos tipos de propuestas. La primera está compuesta por una serie de preguntas que apuntan a analizar algunos temas que se desarrollan en la novela y, por este motivo, se espera que sean rastreados, a lo largo de la lectura total de la obra. Como también presentamos los fragmentos literarios en los que se señala la información que pretendemos que el alumno identifique, queda a criterio del docente si ofrece la lectura total de la obra, o si le interesa trabajar un tema puntual (varios o todos) de los presentados en esta sección. En tal caso, el docente puede sugerir el análisis directamente de los pasajes literarios citados o hacer una selección de estos. En segundo lugar, se propone un abordaje específico para cada capítulo de la novela con preguntas concretas sobre los temas tratados y, en todos los casos, se enuncia una última pregunta que auspicia de microtarea final de cada capítulo, a través de la que se pretende que el alumno opine sobre algunos aspectos trabajados en este, centrándose en sus experiencias personales y en sus reflexiones propias.

Como actividades de relectura y poslectura, se plantea la reflexión sobre algunos temas presentes en la obra (la lengua, el paso subjetivo del tiempo y el título

de la novela) sobre los que ahora el alumno podrá justificar sus opiniones con argumentos basados en su lectura del texto literario.

Finalmente, la tarea final apunta a la producción de un texto escrito en el que el alumno tiene que reflexionar sobre su propia niñez. Para lo cual, se espera que los comentarios y el análisis que se despertaron a lo largo del trabajo con la novela sirvan como material que consolide un punto de partida para el pensamiento y la escritura del alumno.

Somos conscientes de que se trata de una propuesta didáctica muy extensa, pero contemplamos la posibilidad de flexibilizar el planteo general de la tarea y, por lo tanto, consideramos que cada docente puede elegir si va a trabajar con toda la tarea o con una selección de capítulos y actividades, de acuerdo con el nivel de los alumnos como también en concordancia con sus intereses y predisposición. Algunos estudiantes pueden sentirse muy motivados por la lectura de la novela completa, mientras que es posible que otros experimenten agobio. Por este motivo, aún con los alumnos de nivel C2, es factible que sea necesario trabajar solo con una selección de temas o capítulos y pasar luego a otro texto literario. Por otra parte, queremos dejar asentado que esta propuesta representa una forma —pero de ninguna manera la única posible— de abordar este texto literario y de pensarlo para la clase de ELSE.

IV.1.2.1.1. Propuesta pedagógica para trabajar con la novela *El azul de las abejas* [2013] (2014) de Laura Alcoba.

Nivel sugerido:

- A partir de **A2**: se sugiere una selección de:
 - actividades de prelectura;
 - actividades para realizar durante la lectura, para los capítulos: 1 (“Detrás de mi nariz”), 2 (“Casi verdadero”), 3 (“Barrio Latino”), 7 (“Tuberías”) y 17 (“Mis tuberías”);
 - actividades de relectura y poslectura (puntos 1 y 2);
 - una tarea final.
- **C2** (propuesta completa)

A. Actividades de prelectura

1. Contexto sociocultural de la historia y datos biográficos de la autora

- 1) **Investigá sobre la vida y obra de la escritora Laura Alcoba y respondé brevemente las siguientes preguntas:**

Podés buscar información en la entrevista a la autora y en los enlaces que se encuentran a continuación del cuestionario.

- 1) ¿Dónde y cuándo nació Laura Alcoba?
- 2) ¿En qué países ha vivido?
- 3) ¿Qué suceso histórico y político se inició en Argentina cuando Laura Alcoba tenía 8 años?
- 4) Mencioná algunos hechos que han marcado su historia: ¿Cuándo y por qué la autora se va a vivir a Francia? ¿En qué circunstancias lo hace? ¿Qué sucedió con su padre?
- 5) La lengua materna de Laura Alcoba es el español. ¿Por qué creés que la escritora decidió escribir en francés?
- 6) Mirá la siguiente entrevista a Laura Alcoba e indicá: **(CD Pista N° 3)**¹³⁷



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=yDulcUervf4>

¹³⁷ Se pueden ver y escuchar las entrevistas y audios a los que se hace referencia en la presente investigación en el CD que acompaña a la tesis.

a. ¿Cómo califica la autora el acto de leer un libro?

Como un _____.

b. ¿Qué rasgo caracteriza a un buen libro?

Un buen libro invita a ser _____.

¿Cuáles son los dos escritores que Laura Alcoba lee y relee?

Investigá de qué procedencia son.

7) ¿Qué otras obras publicó la escritora?

En los siguientes enlaces podés encontrar información sobre la escritora:

<http://audiovideotecaba.com/laura-alcoba-biografia/>

<http://www.dw.com/es/laura-alcoba-un-libro-sobre-vivos-y-muertos/a-5373055-0>

<http://www.telam.com.ar/notas/201409/78491-una-impronta-autobiografica-recorre-la-novela-el-azul-de-las-abejas.html>

En los siguientes enlaces podés encontrar información sobre la historia argentina de fines los años 70 y principios de los años 80:

<http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/24/terrorismo-de-estado/titulo-a-confirmar/index.html>

<http://www.notimerica.com/sociedad/noticia-ocurrio-dia-golpe-estado-argentina-24-marzo-1976-20160324095943.html>

La siguiente entrevista a Laura Alcoba publicada en la *Revista Ñ* (del día 16 de octubre de 2014) puede servirte para extraer información sobre la escritora, su vida y su obra.

Laura Alcoba cuenta el exilio de los 70, sin *glamour* y con los ojos de una niña

Estuvo en Buenos Aires presentando “El azul de las abejas”.



Edición Impresa

Es argentina, pero escribe en francés, la lengua que estudiaba a los 10 años para viajar a Francia a reunirse con su madre exiliada, mientras su padre permanecía en el país, preso bajo la dictadura. Desde su primera novela, *La casa de los conejos*, Laura Alcoba representa una voz peculiar que, al narrar la infancia en el contexto de la clandestinidad y la lucha armada aporta una nueva perspectiva sobre los sucesos de los 70, la de quienes entonces eran demasiado pequeños para tener voz. Así se suma a una generación de escritores hijos de militantes, como Félix Bruzzone o Raquel Robles, que aportan una mirada nueva desde su experiencia y su sensibilidad.

Ahora, en **El azul de las abejas**, Alcoba, que vive en Francia y es traductora y editora de la editorial Seuil, narra el exilio como el encuentro misterioso y seductor con la lengua francesa. Y, sobre todo, el encuentro con la literatura a través de la relación epistolar con su padre en la cárcel, quien le había propuesto un juego: que leyeran ambos el mismo libro, ella en francés, él en castellano. Así, a través de esa correspondencia pautada por la censura carcelaria, se mantiene una conversación sobre libros que resulta fundante para la escritora. En la entrevista realizada en Buenos Aires a propósito de la publicación de este nuevo libro se refirió a los detalles biográficos que lo sustentan y al misterio de que, siendo argentina y tocando temas tan argentinos, persista en su elección de escribir en francés.

— **En “El azul de las abejas”, que narra el exilio, hay una mirada poco nostálgica, más tendida hacia el futuro que hacia el pasado.**

—Sí, plenamente, porque es a la vez la historia de un desarraigo y de un nuevo arraigo.

—**¿Esto responde a una elaboración literaria o fue así tu vivencia de niña?**

—Ambas cosas, la novela trabaja un material autobiográfico, pero no tienen un objetivo autobiográfico. Es la experiencia de una niña que llega a esa situación sin haberla elegido, no se trataba de hablar de una militancia que no era la mía, pero estaba ahí. Es una historia que no decidiste, que no controlás, pero estás adentro, aún más porque sos un niño. Y al mismo tiempo, la necesidad de encontrar un lugar, encontrar una voz, un nuevo idioma.

—**¿Cuál fue el disparador de esta “parte dos”?**

—El libro salió de una caja que trasladé conmigo durante años y que no había vuelto a abrir. Allí estaban las cartas que mi padre me mandó cuando estaba en la cárcel. Es una correspondencia muy extraña porque nunca se habla de la cárcel, se habla de libros. Fue la manera en que mi padre logró ser mi padre durante ese tiempo. Recién la abrí después de una entrevista con un periodista francés que me preguntaba de dónde venía mi amor por los libros.

—**Así como se habla de lengua materna, la literatura parece tener para vos genealogía paterna.**

—Entré en la lectura en ese momento, claramente, para que existiera esa relación con mi padre, porque él me daba deberes de lectura, ¡delirantes! En eso era entrañable. A veces hay cosas que uno no entiende nada o muy poco y, a pesar de eso, te dejan una huella, te cambian. Él me propone leer un libro de Maeterlinck, un ensayo sobre apicultura con pretensiones filosóficas. ¡Imposible! Igual, yo llegaba hasta la última línea porque quería demostrar que lo había hecho. De eso quedó en mi recuerdo el color azul, quizás porque era lo único que había entendido. La lectura es, en la novela, ese lugar de relación con el ausente. Durante ese momento mi padre fue mi padre y me transmitió algo esencial.

—**Decís que los franceses siempre se guardan algo... En tu escritura también hay como una contención.**

—Sí, una contención que a mí me gusta en literatura, es lo que busco, que afloren ciertas cosas y que otras estén sonando o resonando y que haya que aguzar el oído para captarlas.

—**Es interesante la sociedad de niños que se va armando, como un club de minorías.**

—Es que vivíamos en los suburbios, eso es llegar a Francia para mucha gente, estás afuera todavía. El glamour era de las tarjetas postales, hay un desfase entre lo imaginado y la realidad.

—**¿Te cuesta hablar con tus padres de la experiencia de los 70?**

— Sí, no mantenemos un discurso sobre ese pasado. Pero pasó algo muy lindo. Mi padre vive en Barcelona, y antes de publicar la novela se la mandé. Antes, me preguntó cuál era el título y entendió en seguida de qué se trataba.

Fuente: Clarin.com - *Revista Ñ* - Literatura - 16/10/2014 - 18:03

https://www.clarin.com/rn/literatura/Laura-Alcoba-cuenta-exilio-glamour_0_rk5ks_9v7g.html

2) **Actividad para realizar en clase:**

- 1) Mirá la siguiente entrevista a Laura Alcoba y comentá por qué motivo eligió el francés para escribir sus obras literarias.
(Escuchar un fragmento entre de la entrevista los minutos: 17:55 y 18:35)

(CD Pista N° 4)



Consultá la entrevista completa en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=I11217FTMLY>

- 2) Ahora leé la última parte de la entrevista que consultaste para responder a las preguntas del apartado anterior y confirmá tus hipótesis:

—**¿Por qué elegiste escribir en francés?**

—Es algo natural para mí, pero creo que con el francés me siento mucho más libre. En **La casa de los conejos** cuento el pacto de silencio en el que viví en mi infancia, el miedo a hablar, es terrible salir de eso. Ese “tenés que callarte” es muy difícil cuando sos chico. El idioma francés fue, creo, lo que me permitió tener esa distancia y hablar de ese silencio argentino. En **El azul de las abejas** aparece el silencio del francés, pero es un silencio lúdico, es un camino que permite salir del encierro verbal.

Fuente: Clarin.com - *Revista Ñ* - Literatura - 16/10/2014 - 18:03

https://www.clarin.com/rn/literatura/Laura-Alcoba-cuenta-exilio-glamour_0_rk5ks_9v7g.html

2. Temas y vocabulario.

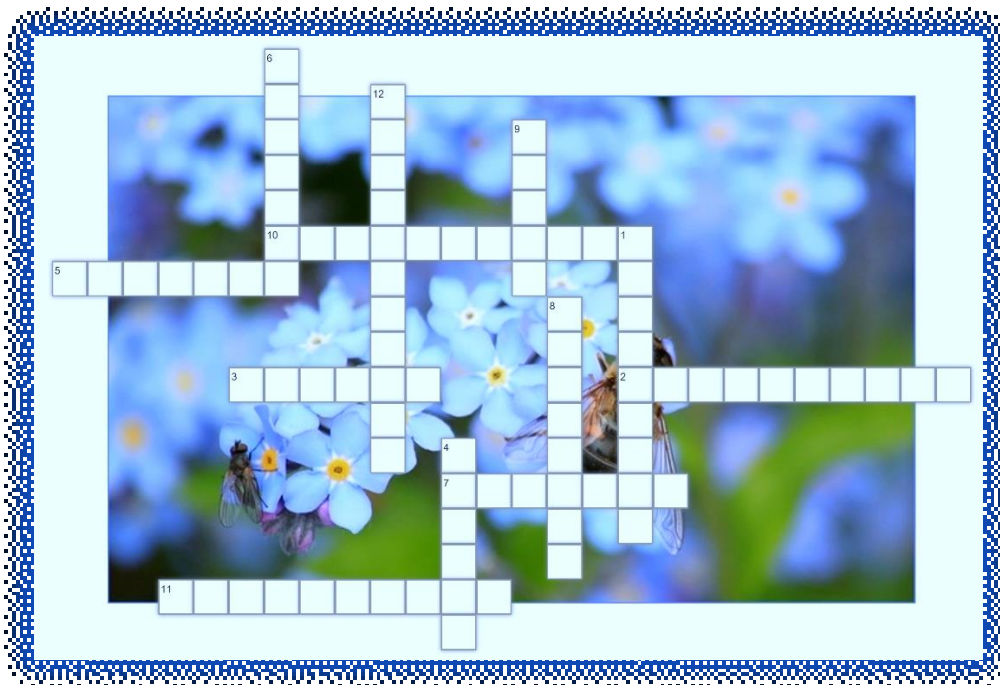
- 1) Observá las siguientes imágenes, leé los carteles y comentá lo que ves con tus compañeros



2) Completá el siguiente crucigrama

Esta actividad puede resolverse en el siguiente enlace:

<https://learningapps.org/watch?v=p8xo39nct18>



- 1) (Vertical) Un barrio o zona que está en las afueras de una ciudad constituye los _____.
- 2) (Horizontal) Las personas que, a consecuencia de guerras o persecuciones políticas, se ven obligadas a buscar refugio fuera de su país son _____.
- 3) (Horizontal) Lugar destinado a reclusión de presos: _____.
- 4) (Vertical) La vida de la ciudad no está en la periferia, está en el _____.
- 5) (Horizontal) Compré _____ para mi nueva casa. Ahora tengo mesa, sillas, sofá, cama y hasta mesita ratona.
- 6) (Vertical) En Francia y Quebec se habla en _____.
- 7) (Horizontal) En Argentina se habla en _____.
- 8) (Vertical) Soy _____. Estoy expatriado por motivos políticos.
- 9) (Vertical) Durante la _____ descubrimos muchas cosas por primera vez.
- 10) (Horizontal) Somos inmigrantes y todos se dan cuenta de que somos _____ por nuestro acento.

- 11) (Horizontal) Leo de todo: libros de _____, de ciencia, de política, también el diario, revistas e historietas.
- 12) (Vertical) Persona que participa de un grupo de civiles armados que no pertenecen al ejército regular y que luchan atacando al enemigo por sorpresa. _____.

LITERATURA — SUBURBIOS — REFUGIADOS — EXILIADO —
GUERRILLERO — FRANCES — ESPAÑOL — NIÑEZ — EXTRANJEROS —
MUEBLES — CENTRO — CARCEL

3) El título

- 1) Cerrá los ojos y pensá en las abejas. Imaginalas. ¿Cuáles son las imágenes que vienen a tu mente? Escribí palabras y frases para describir tu pensamiento. ¿Tenés algún recuerdo con abejas?
- 2) Para vos, ¿qué representa el color azul? ¿Qué sentimientos emanan de este color?
- 3) ¿Por qué creés que la novela se titula *El azul de las abejas*?

4) La niñez

- 1) Pensá en algún recuerdo intenso de tu niñez que quieras compartir en la clase. Expresá cómo te sentiste en aquel momento.
- 2) Siendo niño/a, ¿alguna vez te sentiste diferente del resto de tus compañeros y amigos? Comentá tu experiencia. ¿Hiciste algo al respecto?

5) Las lenguas

- 1) ¿Cómo podés describir tu proceso de apropiación del español y de otra lengua que sepas o estés aprendiendo?
- 2) ¿Qué es lo que más te llama la atención de esta/s nueva/s lengua/s?
- 3) ¿Identificás esta/s lengua/s en alguna parte de tu aparato fonador? ¿Hay algún sonido que te cueste más pronunciar? ¿Hay algún sonido que te guste mucho de esta/s lengua/s?

- 4) ¿Para qué aprendés español u otras lenguas? ¿Qué sentimientos te despierta cada lengua? ¿Por qué creés que es así?

B. Actividades para realizar durante la lectura:

1. Hay ciertos temas que atraviesan toda la obra y se van construyendo a medida que avanzamos en la lectura. ¿Los analizamos?

1) La novela comienza en un tiempo pasado con respecto al presente de la narración. A medida que lees la novela, presta atención al tiempo:

- 1) Determiná a partir de qué momento la narración llega al tiempo presente.
- 2) Analizá el paso del tiempo.
 - a. ¿Cuántos años tiene la protagonista al comenzar la novela?
 - b. ¿Cómo transcurre el tiempo para la protagonista antes de su viaje a Francia? ¿Por qué transcurre de esta manera para ella?
 - c. ¿A qué edad viaja finalmente a Francia?
 - d. ¿Qué edad tiene la niña al finalizar la novela?

Los siguientes fragmentos extraídos del libro pueden guiarte en tu búsqueda de información:

- “—Mmmm... *toi aussi, tu as huit ans?*” “Mmmm... ¿vos también tenés ocho años?” (Capítulo 1 “Detrás de mi nariz”, p. 10).
- “Mi madre se había refugiado en Francia en agosto de 1976, y mi permanencia en La Plata no habría debido ser más que un breve paréntesis antes de reencontrarnos al otro lado del océano. Pero pasaron los meses. Llegó a pasar un año y yo no me iba de La Plata. *Moi, j'ai neuf ans. Et toi?*, era la pregunta que ahora le hacía a Noémie”, “Yo tengo nueve años, ¿y vos?” (Capítulo 1 “Detrás de mi nariz”, p. 11).
- “Hasta que un día partí, y para siempre. // Fue en enero, en los primeros días del año 1979, hace unos meses apenas... o una eternidad, ya no lo sé” (Capítulo 1 “Detrás de mi nariz”, p. 15).
- “Sí, pronto voy a cumplir once años (Capítulo 5 “Lulú”, p. 32).

- “Cada lunes a la noche, sin embargo, al momento de cerrar el sobre en que he deslizado mi nueva carta a papá, vuelvo a dejarla sola, sin la foto reclamada tantas veces... como hoy que es lunes. Sé que se enojará aún más conmigo, pero no puedo hacer otra cosa” (**Remite al tiempo presente en la narración: ¿en qué lugar remite por primera vez al tiempo presente desde el que narra?**) (Capítulo 6 “La quinta foto”, p. 50).
- “Porque a pesar de los esfuerzos que hago, a pesar de todas las vocales que consigo esconder detrás de mi nariz —y cada vez mejor, además, en este mes de abril del año 1979—, todavía hablo con acento argentino. Un acento que detesto más que nunca. En cuanto abro la boca, antes mismo de hablar, ya siento vergüenza” (**Remite al tiempo presente desde el que narra: ¿en qué lugar remite al tiempo presente?**) (Capítulo 11 “*Les fleurs bleues*”, p.72).
- “¡*Cómo creciste!* Lo que se dice siempre a los chicos. *Y sí, hace tres años ya*, dijo mi madre. *¡Tres años! ¡Dios mío!* Y nadie dijo nada más; eso era suficiente, todos teníamos de pronto un nudo en la garganta” (Capítulo “Mesitas ratonas” 12, p. 77).
- “Pero ahora, a solo meses de mi segundo fracaso [con el tejido], había vuelto a empezar aquí, como para acomodarme un poco mejor a estas estaciones invertidas que me resultan tan raras; mi partida de la Argentina, a comienzos del año 1979, en pleno verano, me había llevado demasiado pronto al corazón del invierno francés: apenas en el tiempo de un viaje en avión; por eso no había tenido necesidad de esperar un año entero para animarme a una nueva tentativa [para tejer]” (Capítulo 12 “Mesitas ratonas”, pp. 84-85).

2) El francés:

- 1) ¿Cómo vive la protagonista el proceso de aprendizaje y apropiación del francés? Rastrea este proceso a lo largo de la novela.
- 2) ¿Qué ocurre cuando llega a Francia? ¿Son útiles los conocimientos de francés que aprendió en Argentina? ¿Por qué? ¿Hay contradicciones?
- 3) ¿Qué ocurre con los estereotipos? ¿En qué momento aparecen, desaparecen y reaparecen en la novela?

3) La palabra “desaparecidos” tiene un significado político y cultural específico en el imaginario argentino. Es un término que hace alusión a las personas “desaparecidas” por el terrorismo de estado durante la última dictadura militar de este país.

- 1) Leé el siguiente testimonio para informarte más sobre este concepto:¹³⁸

En 1979, en una entrevista periodística, el dictador Jorge Rafael Videla dijo una frase que con el tiempo se volvió tristemente célebre: «Le diré que frente al desaparecido en tanto este como tal, es una incógnita, mientras sea desaparecido no puede tener tratamiento especial, porque no tiene entidad. No está muerto ni vivo... Está desaparecido» (1). La palabra «desaparecido», tanto en Argentina como en el exterior, se asocia directamente con la dictadura de 1976, ya que el terror estatal tuvo como uno de sus principales mecanismos la desaparición sistemática de personas.

El término «desaparecido» hace referencia, en primer lugar, a aquellas personas que fueron víctimas del dispositivo del terror estatal, que fueron secuestradas, torturadas y, finalmente, asesinadas por razones políticas y cuyos cuerpos nunca fueron entregados a sus deudos y, en su gran mayoría, todavía permanecen desaparecidos.

(1) La declaración de Videla está tomada de Noemí Ciollaro, *Pájaros sin luz*, Buenos Aires, Planeta, 1999. Fue reproducida en los medios de comunicación el 14 de diciembre de 1979.

Fuente: <http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/13/terrorismo-de-estado/detenidos-desaparecidos/index.html>

Podés ver la declaración del dictador Rafael Videla en los siguientes enlaces:

<https://www.youtube.com/watch?v=9czhVmjeVfA>
<https://www.youtube.com/watch?v=3A1UCjKOjuc>

¹³⁸ Podés informarte más sobre el tema de los desaparecidos políticos en Argentina en los siguientes enlaces:

<http://www.lavoz.com.ar/noticias/politica/videla—1979—no—esta—muerto—ni—vivo—esta—desaparecido>

<http://www.desaparecidos.org/arg/conadep/lista—revisada/>

<https://www.lanacion.com.ar/1621505—hablan—de—30000—desaparecidos—y—saben—que—es—falso>

https://tn.com.ar/opinion/30000—o—9000—por—que—es—tan—difícil—ponerse—de—acuerdo_781593

<https://www.infobae.com/2016/02/08/1788581—graciela—fernandez—meijide—la—cifra—los—30000—desaparecidos—esta—claro—que—es—simbolica/>

https://www.elespanol.com/mundo/america/20161116/171233534_0.html

- 2) En *El azul de las abejas* las palabras “**desaparecido**”, “**desaparecer**” y “**desapariciones**” se reiteran varias veces. A medida que vayas leyendo el libro, prestá atención a este concepto e interpreta los distintos fragmentos en los que se encuentran estos términos, considerando el contexto literario en el que se sitúa la palabra.

Estos son los pasajes en los que se encuentra la palabra “desaparecido” —o sus derivados— a lo largo de la obra (la negrita es nuestra):

- P. 12: “uno de cada dos jueves yo **desaparecía**”, “y sin embargo nadie me hacía preguntas.”
- P. 13: “La partida me daba miedo, por momentos. Y al mismo tiempo tenía muchas ganas. Ya no **desaparecía** los jueves para ir a ver a mi padre, es verdad.”
- P. 20: “Mamá vive con ella [Amalia] porque es más fácil pagar un alquiler de a dos [...] cuando se reencontraron por casualidad en París, después de las **desapariciones**, los asesinatos y el miedo, siguieron camino naturalmente juntas, codo a codo.”
- P. 34: “me gustaría de pronto **desaparecer** de allí, estar en cualquier otro lugar”; “mi acento, después de la vergüenza, continúa. [...] Quisiera borrarlo, hacerlo **desaparecer**, arrancarlo de mí a este acento argentino.”
- P. 50: “Aquella [la quinta foto] que naturalmente se impondría, la que él jamás pensaría en **hacer desaparecer** para reemplazarla por otra.”
- Pp. 71-72: “Amé aquella primera e muda como todas las que vinieron después. Pero más que eso, en realidad. Creo que, a todas, por el solo hecho de existir, las admiro. A veces llego a entrever por qué las e mudas me emocionan tan profundamente. Ser a la vez indispensables y silenciosas: he aquí algo que no pueden hacer las vocales en castellano, algo que no lograrán jamás. Amo esas letras mudas que no se dejan atrapar por la voz, o apenas. Como si no mostraran más que un mechón de pelo o la punta de un dedo del pie y se escondieran de inmediato. Apenas se las percibe, vuelven a **desaparecer** en la oscuridad. ¿A no ser que permanezcan al acecho? [...] Me gusta imaginar que nos comunicamos así, en silencio. Llego a sentir la complicidad de la ortografía francesa.”
- Pp. 85-86: “Raquel evocaba a cada una de estas personas por su nombre verdadero... y si mentaba a veces su nombre de guerra lo hacía en segundo lugar, como entre paréntesis, apenas para asegurarse de que todos comprendieran de quién estaba hablando. *Violeta (Carmen) está desaparecida. José (Miguelito) igual*. Pero con muchos de ellos no sabía qué había pasado: por eso decía los nombres en voz un poco más alta.”
- P. 86: “Si a algún nombre solo seguía un silencio, era porque invitaba a sumarse a sus amigas, a llenar las lagunas, si podían.
—Julio...
—¿Cuál? —preguntó mi madre—. Había varios Julios.
—Julio, el de Ensenada. Julio, el *Polaco*.
—**Desaparecido**. Fue en el setenta y seis.”
- P. 86: “[...] Raquel volvía a retomar la palabra esperando que Amalia o mamá la ayudaran a completar el inventario de los exiliados, los **desaparecidos** y los muertos. *Magda, en México. Gustavo, en la cárcel. ¿Y Ernesto?*”

- 4) **Otros conceptos también aparecen a lo largo de la novela. Rastrea sus apariciones y analízalas en el contexto en el que se ubican:**
- 1) El miedo y el silencio: miedo a hablar/preguntar
 - 2) Exilio, refugiados y pobreza: ¿Cómo se describe la vida en el exilio a lo largo de la novela? Justifica tus opiniones citando fragmentos de la novela.
- 5) **El padre de la protagonista es un preso político que se encuentra prisionero en una cárcel de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina). ¿Qué sabemos de esta cárcel? Rastrea a lo largo de la obra las restricciones a las que se encuentra sometido el padre dentro del sistema carcelario bajo el régimen político de facto.**

Aquí te presentamos algunos fragmentos de la novela para reflexionar y hacer comentarios sobre las características de la institución carcelaria en aquel período histórico:

Las **visitas** se hacen por la tarde y duran en realidad muy poco; pero, aunque la cárcel está en La Plata y estas visitas tienen lugar a una hora precisa, uno en verdad pierde el día entero. Porque hay que formar fila ante la puerta de la cárcel. Después hay que pasar la requisa de una señora que permanece en silencio mientras las mujeres se desvisten bajo su mirada vigilante, tal como nosotras lo hicimos tantas veces, mi abuela y yo, una junto a la otra. No habla, esta señora, porque supone que las mujeres que han entrado en su cabina saben desde hace mucho cómo deben comportarse antes de ser palpadas. Y tiene razón. Por su lado, los hombres son sometidos a un tratamiento parecido por guardias que, supongo, deben de permanecer igualmente silenciosos. Después hay que hacer otra fila de espera, esta vez dentro de la cárcel, y después avanzar por un corredor, y por último agruparse, unos tras otros, por familias y siempre en silencio, ante una reja enorme. Aquí suele suceder que alguien más se dedique a palparnos, aun cuando ya otros se hayan atribuido el derecho de revisión minuciosa mientras estábamos en bombacha ante aquella señora —pero esta segunda revisión es mucho más rápida, dura apenas unos instantes—. Es como un reflejo que tienen allá en la cárcel: palpan solo por costumbre. Y después hay otra reja que dejar atrás y por fin una puerta. Mientras pasamos esta puerta, como todas las otras, es necesario que ciertos hombres con ametralladoras nos vean todos muy bien, lo que a veces toma mucho tiempo. Por

eso, durante mis últimos tiempos en La Plata, cuando iba a ver a mi padre a la cárcel, faltaba mucho a la escuela... y siempre en jueves (pp. 11-12. La negrita es nuestra).

Fue él quien tuvo la idea. En la cárcel papá lee mucho, empezando por los **libros** que le **permiten** tener y siguiendo por los libros de otros presos, que siempre encuentran el modo de hacerlos circular. Esto me lo contó mi abuela. En fin. Como mi padre sabe que a mí también me gusta mucho leer, pensó que podríamos leer ciertos libros los dos al mismo tiempo. Él los lee en **español** —el reglamento de la prisión le prohíbe leer en otros idiomas— mientras que yo, en el Blanc-Mesnil, leo en francés alguno de esos libros que él tiene en la celda. Eso me sirve de tema de conversación para nuestras cartas semanales, y al mismo tiempo avanzo mucho en mi aprendizaje de la lengua francesa (p. 22. La negrita es nuestra).

Mi papá solo puede tener cinco **fotos** en su celda. Así lo dispone el reglamento de prisión. Y tienen que ser fotos de personas a las cuales lo una un vínculo de parentesco del que haya dado pruebas. Las autoridades de la prisión quieren saber quién es quién y por qué mi papá pretende tener esas imágenes consigo. No le dan derecho más que a estas únicas fotos, sea cual fuere su tamaño. Pueden ser pequeñas, minúsculas, no importa: solo puede tener en su celda cinco fotos, ni una más (p. 43. La negrita es nuestra).

6) **¿Qué importancia se le da a la escritura y a la lectura en la novela? ¿Para qué le sirven a la protagonista?**

2. La novela está dividida en 18 capítulos. Analizá y comentá los siguientes aspectos de cada capítulo:

- 1) **“Detrás de mi nariz” (pp. 9-15)**
 - 1) ¿Qué representa el francés para la protagonista?
 - 2) ¿En qué lugar físico del cuerpo se sitúa fundamentalmente esta lengua para la niña? ¿Por qué?
 - 3) ¿Qué carga afectiva o emotiva tiene hacia esta lengua? ¿Por qué?
 - 4) ¿Qué estereotipos se construyen en este proceso de aprendizaje del francés?
 - 5) ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje del francés que le proponen a la protagonista para que logre su integración social en Francia? ¿Qué debe aprender para lograr integrarse? Qué opinas: ¿Le servirán esos saberes?

- 6) ¿Cómo pasa el tiempo para la protagonista: lento o rápido? ¿Por qué creés que es así?
 - 7) ¿Cómo pasaba el tiempo para ti cuando eras niño? ¿Recordás en qué circunstancias era así?
- 2) **“Casi verdadero” (pp. 16-19)**
- 1) ¿Qué ocurre cuando la protagonista llega a Francia? ¿Qué sorpresas se lleva? ¿Qué ocurre con los estereotipos construidos? ¿Qué diferencias encuentra entre lo que se imaginaba y el lugar donde vive?
 - 2) ¿Por qué podemos decir que las distancias son impresiones subjetivas? ¿Cómo describe la protagonista el espacio que separa París del barrio Blanc-Mesnil?
 - 3) ¿Por qué te parece que este capítulo se titula “Casi verdadero”? ¿Cómo intenta la protagonista transmitir la realidad que la circunda a través de la escritura, en sus cartas?
- 3) **“Barrio Latino” (pp. 20-24)**
- 1) ¿Quién es Amalia? ¿Por qué te parece que, a pesar de tener la misma edad que la mamá de la protagonista, parece mucho más vieja? ¿Por qué te parece que le faltan tantos dientes y tiene “la dentadura llena de agujeros”?
 - 2) ¿Por qué se marca una diferencia entre los barrios del Blanc-Mesnil: el Barrio Latino y el Quinze Arpents? ¿Podés describir ambos barrios? ¿Qué sentido de pertenencia a un grupo quiere transmitir Amalia? ¿Por qué te parece que es así?
 - 3) ¿Por qué te parece que la escritura y la literatura tienen tanta importancia para la protagonista? Analizó el siguiente fragmento de la novela:

Junto a mi cama, con unas pequeñas chinches azules, apenas llegué aquí clavé una hoja con un cronograma detallado para mis cartas. Tengo que escribir cinco cartas por semana, una por día, de lunes a viernes, antes de la pausa del fin de semana, que dedico a la lectura (Página 21).

4) “Claparède” (pp. 25-31)

- 1) ¿Cuál es la diferencia entre el centro y la periferia de París?
- 2) ¿En qué consiste el trabajo que desempeñan la mamá de la protagonista y Amalia? ¿Por qué te parece que tienen este empleo?

5) “Lulú” (pp. 32-42)

- 1) ¿Quiénes son los amigos de la protagonista? ¿Cómo son?
- 2) ¿Qué ataques sufre Luis?
- 3) ¿Qué problema surge entre Inés, Luis, Ana y la protagonista? Los amigos de la protagonista, ¿de qué otra manera podrían haber reaccionado antes de acusarla de mentirosa? ¿Por qué desconfiaron de ella?
- 4) ¿Qué creés que conviene hacer antes de juzgar a alguien?
- 5) ¿Te pasó alguna vez que prejuzgaste mal a alguna persona? ¿Cómo te diste cuenta de que estabas equivocado/a en tus apreciaciones iniciales? Comentá tus experiencias con tus compañeros.
- 6) ¿Qué peso creés que tienen los aspectos culturales de cada persona en su forma de ser e interactuar?

6) “La quinta foto” (pp. 43-51)

- 1) ¿Qué representa esta quinta foto? ¿Por qué considerarás que le cuesta tanto a la protagonista decidirse y enviársela a su padre?
- 2) ¿Por qué pensás que no puede haber personas desconocidas en las fotografías que el padre de la protagonista recibe en la cárcel?
- 3) ¿Por qué creés que los padres de la protagonista no se escriben cartas? La niña dice: “Pero ellos casi no se escriben, y esto es algo que yo sé sin conocer verdaderamente las razones” (p. 51)
- 4) ¿Qué tipo de fotos se pueden sacar? ¿Para qué creés que sirve una foto? ¿Tenés un vínculo especial con alguna fotografía?

- 5) ¿Qué es lo que le hace olvidar a la protagonista que su padre está en la cárcel? ¿Por qué considerás que es así?
- 6) ¿Cómo te relajás luego de un día o una semana muy estresante? ¿Qué te gusta hacer en cuando estás tenso/a o nervioso/a? ¿Leer un libro, escuchar música, hacer deporte, cocinar, mirar la tele, salir con amigos...? ¿Por qué? (Justificá tu respuesta).
- 7) **“Tuberías” (pp. 52-54)**
 - 1) ¿Cómo describe la niña el diseño del empapelado de las paredes de su departamento en el Blanc-Mesnil?
 - 2) A tu parecer, ¿en qué pueden parecerse el diseño de las tuberías del empapelado de las paredes del departamento con el aprendizaje de una lengua?
 - 3) ¿Qué hace la nena mientras espera a su madre que regrese de su trabajo? ¿Por qué hace esto?
 - 4) ¿Qué entendés por “baño lingüístico” y por “teoría de la inmersión lingüística”? A tu parecer, ¿cuáles son sus características?
 - 5) ¿Experimentaste alguna vez una situación de “baño lingüístico”? ¿Te gustaría hacer o repetir una experiencia de este tipo? ¿Por qué?
 - 6) ¿Qué elemento de la naturaleza queda sugerido:
 - cuando se compara aprendizaje de una lengua con tuberías, tubos o cañerías,
 - detrás de la teoría de la inmersión lingüística,
 - así como de la idea de un “baño lingüístico”
 - y cuando la nena dice: “quiero hundirme en esa lengua para siempre, quiero estar adentro” (p. 54)?
(*El agua o un fluido similar*)

7) Las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas¹³⁹

En nuestro lenguaje cotidiano, existen muchas frases metafóricas que son de uso cotidiano. Veamos algunos ejemplos en los ejercicios que se encuentran a continuación.

a. En el punto 6) de este ejercicio, se enuncian una serie de expresiones metafóricas que remiten a la siguiente metáfora conceptual:

- *El proceso de aprendizaje es agua que fluye.*

De esta metáfora conceptual se pueden desprender los siguientes enunciados que contienen expresiones metafóricas:

- El aprendizaje de una lengua es una cañería o tubería de agua por la que se desliza el conocimiento.
- Quiero sumergirme/hundirme en esta lengua/cultura.
- Apruebo las teorías de la inmersión lingüística y del baño lingüístico.
- El camino del conocimiento / de la sabiduría no tiene límites.

b. Leé y comentá el significado de los siguientes conceptos metafóricos

- *El tiempo es oro*
- *El hombre es un lobo para el hombre*

“Homo homini lupus”: frase célebre creada por el comediógrafo latino Tito Maccio Plauto (254-184 a. C.), recogida en su obra *Asinaria*; y retomada por el filósofo inglés Thomas Hobbes en su obra *De Cive*.

¹³⁹ Los conceptos de “metáforas conceptuales” y “expresiones metafóricas” están desarrollados en: el artículo “Las metáforas lingüísticas en el aula de ELE” de Ocarina Masid (2014); *Metáfora, pensamiento y lenguaje* de Marcel Danesi (2004); *Metaphors we live by* de Lakoff y Johnson (2003). Para realizar un estudio de la metáfora como figura retórica, consultar *La metáfora viva* de Paul Ricoeur (2001) y *Estructura del lenguaje poético* de Jean Cohen (1974).

- c. Uní las siguientes metáforas conceptuales con las expresiones metafóricas correspondientes. Puede haber varias expresiones para un mismo concepto

| Metáforas conceptuales: |
|---|
| 1. El tiempo es dinero: <i>a, d, i, l, r</i> |
| 2. El amor es fuego: <i>e, j, p</i> |
| 3. La vida es un viaje: <i>c, h</i> |
| 4. El conocimiento es luz: <i>n</i> |
| 5. Los hijos son tallos nuevos de una planta: <i>k, m, o,</i> |
| 6. El amor es enfermedad: <i>f, q</i> |
| 7. La enfermedad es una lucha: <i>b, ñ, s</i> |
| 8. El trabajo es una tortura: <i>g,</i> |

| Expresiones metafóricas | |
|--|---|
| a. Invertí muchos años de mi vida en mis hijos. | k. Mis pimpollos alegran mi vida. |
| b. Pelea día a día contra la depresión. | l. No malgastes tu tiempo en discusiones sin sentido. |
| c. Sos muy joven, te queda un largo camino por recorrer. | m. Tengo cuatro retoños. |
| d. No derroches más tu tiempo mirando televisión. | n. Los sabios nos iluminaron con consejos. |
| e. Mi corazón está en llamas. | ñ. Está luchando por su vida. |
| f. Cada vez que lo veo, muero de amor. | o. Sus vástagos lo traicionaron. |
| g. Mi trabajo es mi calvario. | p. Una llama late en su pecho. |
| h. Apurate que se te va el tren. | q. Está padeciendo mal de amores. |
| i. Estoy apurado. No me robes más tiempo. | r. En este trabajo, estoy perdiendo mi tiempo. |
| j. Arde de pasión. | s. Ganó en la lucha contra el cáncer. |

- d. Escribí tres frases en las que utilices algunas expresiones metafóricas del ejercicio anterior.

e. A tu parecer, ¿qué comparaciones encierran las siguientes expresiones metafóricas?

- Está en la flor de la vida

La vida es como... (*el ciclo de una planta: brota, crece, florece, se reproduce y muere*)

- Está viviendo su primavera / Está en el otoño de su vida

La vida es como... (*las estaciones del año*)

¿Qué es una metáfora?

Una metáfora es una comparación sobrentendida o implícita —es decir, se produce cuando hacemos una comparación sin usar la palabra “como”— entre dos términos o palabras que son diferentes. Ejemplos:

- Metáfora simple: *Sus dientes son perlas.*
- Metáfora pura (A es B): *Sus perlas adornan su sonrisa.*

Fuente: Fernando Lázaro Carreter. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, Gredos, 1990.

g. De acuerdo con tu imaginación, inventá cuatro metáforas sobre siguientes temas o sobre otro que elijas:

- i. El exilio es.....
- ii. La niñez es.....
- iii. Los libros son.....
- iv.

8) “Un ojo de muñeca” (pp. 55-58)

- 1) ¿Por qué la protagonista siente que es tan importante su nueva amistad con Astrid Bergougnoux?
- 2) ¿Por qué razón te parece que la protagonista siente paz al quedarse mirando uno de los ojos de Astrid? Para responder, leé los siguientes fragmentos de la novela:

Hay que mirarla de cerca para darse cuenta de que el ojo es falso, que fue fabricado íntegramente y pintado como se pintan los ojos de una muñeca... y que ese ojo no cambia nunca, permanece siempre igual a sí mismo: eso es lo que delata que no es ojo de verdad (p. 57).

Nada se mueve en ese ojo. El ojo de Astrid me da paz (p. 58).

- 3) En la vida cotidiana, nada es perfecto. Entre las personas, a veces coincidimos en algunos aspectos, pero nos diferenciamos en otros. ¿Cómo son tus buenos amigos? ¿Qué diferencias tenés con ellos? ¿Tienen o hacen cosas que te molestan? ¿Los aceptás tal como son? ¿Creés que las personas cambian?

9) “¿Queremos la yapa!” (pp. 59-62)

- 1) ¿Por qué haber comido carne de cerdo y haberlo festejado representa un hecho terrible para Dalila?
- 2) ¿Por qué creés que Luis se animó a ayudar a Dalila en ese momento de desesperación en el que ella sentía tanto miedo y temía morir?
- 3) ¿Alguna vez hiciste algo que no debías haber hecho? ¿Sabías que estabas haciéndolo mal? ¿Cómo te sentiste? ¿Encontraste una manera de componer las cosas?

10) “Un libreto bien actuado” (pp. 63-68)

- 1) Por qué pensás que Carlos repite el mismo ritual todas las mañanas: sigue a la protagonista y, luego, ataca verbalmente a Luis.
- 2) ¿Cómo lo acompañan sus amigas para sobrellevar esas agresiones de Carlos?
- 3) ¿Qué pensás del hecho de que todos saben lo que va a ocurrir y, sin embargo, actúan del mismo modo cada mañana?
- 4) ¿Alguna vez te viste envuelto, junto con otras personas, en una situación que se repetía en el tiempo? ¿Hiciste algo para cambiar las cosas?

11) “Les fleurs bleues” (pp. 69-75)

- 1) ¿Por qué le molesta tanto a la protagonista la manera en que le habla la bibliotecaria? ¿Alguna vez te encontraste en una situación parecida? ¿Cómo te sentiste?
- 2) ¿Creés que la bibliotecaria le aconseja llevar otro libro porque considera que no comprende bien el francés o por la edad de la protagonista? Justificá tus respuestas.
- 3) ¿Alguna vez hiciste o intentaste hacer algo que te resultaba muy difícil solo para demostrarle a los demás que podías hacerlo? Comentá tus experiencias con tus compañeros.

12) “Mesitas ratonas” (pp. 76-80)

- 1) En este capítulo se mencionan una serie de palabras y frases vinculadas a la situación política argentina de esos años. Interpretalas, vincúlalas entre sí y comentá su significado en relación con lo que se narra en el capítulo: antiguos guerrilleros, exilio, nombres de guerra transitorios, clandestinidad, angustias, miedos, imágenes, silencio.
- 2) ¿Qué significa la expresión “la escena se congeló”? ¿Por qué te parece que ocurrió esto?
- 3) ¿Alguna vez te encontraste en una situación en la que el tiempo pareció detenerse? Comentala con tus compañeros.
- 4) ¿Qué te parece que significa la expresión “qué locura” (p. 78)?
- 5) ¿Qué situaciones de este capítulo nos indican que la protagonista, su madre y Amalia viven en una situación de pobreza?
- 6) ¿Cómo reacciona Fernando frente a la necesidad de subir los regalos cuatro pisos por escalera?
 - a. ¿Contra qué se rebeló Fernando cuando se afirma?: “Pero como buen argentino Fernando se rebeló, ¡ni se te ocurra...! Y se acabó la discusión” (p. 79).
 - b. La protagonista piensa: “cosas así debían considerarse normales dado que él estaba allí” (pp. 79-80). ¿Por qué

te parece que la actitud de Fernando le llama la atención a la protagonista? ¿Te parece normal la situación?

- c. ¿Qué opinas del comentario “Cuando hay un hombre en la casa todo es distinto, ¿verdad?”? ¿Te parece que es así? ¿Por qué?

7) El mate:



- a. ¿Conocés la tradición de **tomar mate**? ¿Sabés qué es un **mate**, una **bombilla** y la **calabaza**? ¿Sabés qué significa el verbo **cebar**? Observá las imágenes, leé el siguiente fragmento de la novela y tratá de interpretar y descifrar esta tradición:

Cuando algún blanco se llenaba, Raquel hacía una pausa. Y ese tiempo que necesitaba para incorporar un nuevo dato parecía ser el mismo que tardaba en tomarse un nuevo mate. Solo después de ese ruido tan típico que hace la bombilla cuando la calabaza se vacía, solo después de devolvérsela a mi mamá para que ella le cebara a quien le tocaba el turno, Raquel volvía a retomar la palabra esperando que Amalia o mamá la ayudaran a completar el inventario de los exiliados, los desaparecidos y los muertos (p. 86).

- b. Leé la siguiente nota periodística, comentá con tus compañeros de qué se trata esta tradición y averiguá en qué países de Sudamérica se desarrolla.

TOMAR MATE

Tomar mate, una tradición para compartir

12 DE OCTUBRE 2013 - 02:38

Sin embargo esta bebida también es buena para quienes están solos.

Con el nombre “mate” se hace referencia a una infusión elaborada con hojas de yerba mate. Esta es una planta oriunda de las cuencas de los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay, la cual se seca, corta y muele para ser consumida. Según las preferencias de las personas el mate se puede tomar amargo o endulzado con azúcar, miel o edulcorante sin calorías.

En nuestro país es donde más se consume mate, sin dejar de mencionar que forma parte de las tradiciones principales del lugar. De hecho, cabe señalar que el mate no se toma por una cuestión de “sed”, sino que es una auténtica costumbre. Para los argentinos, tomar mate es sinónimo de reunión, tanto familiar como de amigos.

El ritual del mate crea el clima perfecto para tener largas conversaciones, e incluso esta infusión es una buena compañera para las personas que simplemente desean reflexionar a solas.

Además, es importante tener en cuenta que el mate en Argentina no tiene límites socioeconómicos.

En este país toman mate desde los más adinerados hasta los más humildes, prácticamente en todas las casas la yerba se constituye como la protagonista de las alacenas. Asimismo, es posible decir que existen variedades de esta infusión para todos los paladares.

Diario *El Tribuno* — 12 de octubre de 2013

<https://www.tribuno.com/salta/nota/2013-10-12-2-38-0-tomar-mate-una-tradicion-para-compartir>

- c. El mate se puede tomar en soledad, pero también se comparte, es decir, se pasa el mismo mate entre una y otra persona. ¿Te animás a probar un mate? ¿Por qué?
- d. Comentá y compartí con tus compañeros alguna tradición o tradiciones propias de tu país o cultura. ¿Considerás que pueden parecer extrañas a otras culturas? ¿Por qué?
- e. De acuerdo con los fragmentos abajo citados del capítulo “Mesitas ratonas”, identificá las siguientes palabras y expresiones e intentá vincular y descifrar sus sentidos metafóricos: *bufanda, tejido, me equivoqué, agujero, silencio, vacío, madeja, filas, tejer, destejer, lagunas, nombres*.

f. ¿Encontrás alguna relación entre el tema de conversación de los cuatro adultos y el acto de tejer que realiza la protagonista del libro?

Mientras los mayores hablaban, retomé el tejido: mi última bufanda en punto espuma. [...] Porque a cada rato me doy cuenta de que se me escapó un punto, y entonces tengo que destejer algunas filas, volver atrás a cubrir el agujero. Antes de retomar el tejido a partir del lugar en que me equivoqué. Y corrijo mi error. Pero algunas filas más adelante me equivoco de nuevo (p. 84).

Fue Raquel quien empezó, después del segundo mate. De repente se puso a pasar lista de ausentes. Por momentos, Fernando la relevaba aportando el nombre de alguien que él recordaba, pero en general era Raquel la que iba enumerándolos. Parecía guardar en su cabeza no una sino muchas listas, listas interminables. *Juan se refugió en Suecia, en Göteborg. María murió en junio del 78. Cristina también, el mismo año, pero en septiembre.* Raquel evocaba a cada una de estas personas por su nombre verdadero... y si mentaba a veces su nombre de guerra lo hacía en segundo lugar, como entre paréntesis, apenas para asegurarse de que todos comprendieran de quién estaba hablando. *Violeta (Carmen) está desaparecida. José (Miguelito) igual.* Pero con muchos de ellos no sabía qué había pasado: por eso decía los nombres en voz un poco más alta. A veces retomaba todo desde el principio, incluso aquello de lo que estaba segura, para cernir mejor lo que ignoraba. Raquel nunca hacía directamente la pregunta, pero todos comprendían qué esperaba cuando, al pronunciar un nombre, su voz quedaba como suspendida en lo alto. Si a algún nombre solo seguía un silencio era porque invitaba a sumarse a sus amigas, a llenar las lagunas, si podían (pp. 85-86).

[...] yo seguía, mal que mal, con mi tejido. Cada tres o cuatro filas debía volver atrás. Y sin embargo no me perdía una sola palabra de la lista de Raquel, tratando también de grabarla en mi memoria. [...] Amalia y mi madre llenaban algunas lagunas, pero otras, en cambio, seguían siendo vacíos. Por momentos, de varios nombres consecutivos ninguno podía decir nada (p. 87).

A pesar de todo, seguía prestando atención a la lista. Trataba de memorizar incluso los silencios, mientras seguía tejiendo mi bufanda en punto espuma (p. 87).

¿A no ser que destejera la bufanda inconclusa para hacer con todo aquello una nueva madeja? (p. 88).

- 8) La protagonista decora el departamento distribuyendo los muebles y los otros regalos:
- a. ¿Cómo los distribuye?

- b. ¿Qué ocurre con los vasos y cuencos de colores? ¿Por qué la protagonista se pregunta: “¿Y qué harían los suecos con ellos?” (p. 81)?
- c. ¿Por qué te parece que todos los objetos que traen Raquel y Fernando pueden ser de importancia para la protagonista, su madre y Amalia?
- d. ¿Qué objetos de tu casa te hacen sentir “en casa”?

13) “Señorita” (pp. 89-92)

- 1) ¿Qué cambios experimenta la protagonista en este capítulo?
¿Qué significa ser señorita?
- 2) ¿Por qué te parece que la madre de la protagonista prefiere que su hija no deje de ser niña?
- 3) Cuando crecemos, cualquiera sea la edad que transitemos, experimentamos cambios físicos y mentales. Crece y cambia nuestro cuerpo, crecen nuestros conocimientos y evoluciona nuestra percepción del mundo.
Comentá algún cambio en tu vida que haya sido producto del paso del tiempo.

14) “*Les enfants réfugiés... ¡somos nosotros!*” (pp. 93-104)

- 1) Leé los siguientes fragmentos y determina a qué barrio corresponden. Determiná si describen el barrio Blanc-Mesnil — donde vive la protagonista—, o si hacen referencia a Meudon — el barrio que se encuentra “del otro lado de París”—. “Meudon no queda lejos del Blanc-Mesnil, y sin embargo es muy distinto” (p. 93):

“La luz, por ejemplo... y el aire que [...] es puro y transparente” (pp. 93-94).

“pero lo cierto es que allí está todo exactamente en su lugar” (p. 94).

“ese velo de polvo que cubre todas las cosas aquí” (p. 94).

“Desde la primera vez que escuché su nombre, [...], sentí que allí sí que era probable que muchos perros se llamaran Médor; fue algo así como un convencimiento inmediato” (p. 94).

“en [...] todo parece más opaco, más sombrío que del otro lado de París” (p. 94).

“En [...] el blanco nunca es del todo blanco, salvo cuando cae del cielo, cuando se nos impone” (p. 94).

“me transportó a las clases de Noémie y a esa Francia que en La Plata yo había descubierto con ella en las páginas de mi libro de texto, con láminas hermosas en papel de ilustración. Aquel país existía, por fin, en este decorado perfecto, muy lejos del *Barrio Latino* versión Blanc-Mesnil, de la Voie Verte y de los Quinze Arpents” (p. 95).

- 2) ¿Por qué te parece que hay tantas diferencias entre estos barrios?
¿Quiénes viven en cada barrio?
- 3) La familia que vive en Meudon recibe a los niños refugiados para ayudarlos. ¿En qué sentido te parece que los ayudan al llevarlos a esquiar a la Alta Saboya, en los Alpes? ¿Qué experiencias viven allí?
- 4) Reflexioná sobre el momento rutinario en el que comen el queso *reblochon* al final de cada comida durante la semana en el chalet de los Alpes.
 - a. ¿Qué vínculo se establece entre la protagonista y Eduardo, el niño chileno, al llegar el momento de comer este queso? ¿Por qué te parece que la protagonista hace el siguiente comentario?

Al otro lado de la mesa, cada vez que llegaba el momento del *reblochon*, poco antes de clavar sus dientes en la pasta cremosa, Eduardo me miraba. Y era como tomarnos de la mano —necesitábamos hacerlo para poder saltar esa valla de hedor—. Uno enfrente del otro, nos dábamos coraje con la mirada para decirle juntos al queso: *Sí, estamos listos, estamos aquí, con vos* (p. 102).

- b. ¿Qué rasgos presenta —según la protagonista— el queso *reblochon*? ¿Cuál es la diferencia entre su olor y su sabor?
- c. ¿Qué paralelismo podés hacer entre el olor y el sabor del queso y el comentario que hace la protagonista con

respecto a la pronunciación del nombre del queso? ¿Por qué dice que “el nombre de este queso le calza perfecto”?

[...] detrás del olor, la materia del queso no se le parece en nada; después de que su olor áspero se apodera de tu nariz, el gusto te dice otra cosa. *Reblochon*: con su e casi extinta en la primera sílaba y su sílaba final que se esconde detrás de la nariz, el nombre de este queso le calza perfecto (p. 102).

- d. ¿En qué sentido te parece que esta experiencia de enfrentarse con este queso nuevo para el paladar y la nariz de la protagonista puede vincularse al encuentro con personas desconocidas provenientes de culturas diferentes?
 - i. ¿Conocés experiencias de refugiados o de inmigrantes en tu país o en otros países? Coméntalas con tus compañeros.
 - ii. Imaginá un encuentro con una persona de una cultura diferente a la tuya ¿Qué cosas harías para que esta persona se sintiera bien e integrada a tu comunidad?

5) El paisaje:

- a. En la protagonista, ¿cómo impacta el paisaje durante el camino de regreso? ¿Por qué percibe el cambio con mayor intensidad?
- b. ¿Qué diferencias encuentra entre el campo francés y el campo argentino (“la pampa”)?
- c. Comentá con tus compañeros qué tipo de paisaje preferís, ¿el campo, la playa o la montaña? Explicá por qué. Luego escribí un texto en el que cuentes alguna experiencia personal en uno de estos lugares y explicá qué lo hace tan especial para ti.

15) “Los vestidos tirolesees” (pp. 105-108)

- 1) Analizá el siguiente fragmento de la novela. ¿Ante qué situación se sorprenden tanto la protagonista y su madre?

Mi madre se asombraba cada vez, y yo con ella. Porque del otro lado del océano nadie tira nada: con los manteles viejos se hacen repasadores, y los pulóveres que ya nos quedan chicos se destejen para hacer medias.

- 2) ¿Qué ocurre con los vestidos que reciben de caridad? ¿Son modernos?
- 3) ¿Por qué te parece que Carlos, al ver a la protagonista con su vestido floreado, cambió de actitud y se mantuvo más calmo y en silencio, sin agresiones verbales, por primera vez?
- 4) ¿Qué pensás sobre el consumismo actual de las sociedades contemporáneas? ¿Cuál es tu opinión frente a los excesos en los que se vive en algunos países y la extrema pobreza en otros? ¿Creés que existe algún camino para lograr una mayor equidad e igualdad de oportunidades en el mundo?

16) “Magnolias for ever” (pp. 109-115)

- 1) ¿Por qué está tan contenta la protagonista de tener a Nadine como amiga?
- 2) ¿Por qué la protagonista considera que Nadine, aunque es francesa, tiene mucho acento?
- 3) Leé el siguiente párrafo y comentá:
 - a. ¿Por qué creés que la protagonista sufre tanto cuando los otros chicos se burlan de Nadine?
 - b. ¿Por qué pensás que la protagonista disfruta a la vez?

No soporto que se burlen de ella, y Nadine lo sabe; en cuanto alguien empieza a imitarla me pongo tan colorada como ella y con la misma rapidez, no puedo evitarlo. Basta que la furia y la vergüenza le suban a la cara para que también yo las sienta subir en mí, y mis mejillas arden, y bajo la cabeza hasta que Nadine consigue responderles algo o pasar a otro tema, ignorándolos. [...] Y, sin embargo, en el fondo, sé que me gusta que Nadine hable de manera tan extraña que tenga ese defecto de pronunciación que todo el mundo percibe. Esas vocales

ahogadas en su propia espuma que hacen reír a los demás me ponen muy triste y al mismo tiempo, secretamente, las disfruto; es raro. Por todo eso la quiero mucho a Nadine (p. 110).

- 4) ¿Recordás alguna situación durante la niñez en la que los niños se burlaban de algún amigo tuyo? ¿Te burlaste de alguien alguna vez? ¿Cómo te sentías? ¿Cómo ves esta situación hoy que ya sos más grande?

17) “Mis tuberías” (pp. 116-119)

- 1) La protagonista reflexiona sobre sus primeras experiencias con la lengua francesa durante el comienzo de su estadía en Francia. Lee el siguiente fragmento de la novela y comentá si alguna vez experimentaste alguna de estas sensaciones al aprender español u otras lenguas:

Durante mis primeros meses en Francia, me preguntaba cómo funcionaba la cabeza de las personas que hablaban francés desde siempre.

Muchas veces me tocaba vivir la misma escena, de manera idéntica. Estaba con alguien que de pronto se ponía a hablar en francés a toda velocidad, demasiado velozmente para mí, claro. Y las frases pasaban por mi cabeza sin que pudiera atraparlas; apenas si conseguía aferrarme a las palabras que conocía intentando descubrir los lazos entre ellas, lazos que iluminaran un destino para todas las que iban quedando a la sombra. Hacía mentalmente mis hipótesis. Varias interpretaciones me parecían posibles, llegaba a entrever diferentes salidas. Pero, mucho antes de que hubiera podido decidirme por una de ellas, las personas ya habían lanzado varias ráfagas nuevas de francés, más veloces todavía. Tres, cuatro descargas suplementarias, y perdía pie, me sentía completamente perdida. Ya me era imposible aferrarme a lo que fuese, no distinguía nada más, hasta esas pocas palabras que desde hacía tiempo me resultaban familiares terminaban por desaparecer, arrastradas por la corriente de todo lo que no entendía. [...] Era en ese momento cuando me preguntaba cómo operaba el francés en la cabeza de los otros. *¿Por dónde pasaba?* (pp. 116-117).

- 2) ¿Qué cambio importante —que sorprende a la protagonista y a su madre— sucede en este capítulo? ¿Qué diferencias puede haber entre hablar una lengua y pensar en ella?
- 3) ¿Por qué te parece que la protagonista dice al final del capítulo: “Al fin me había deslizado por esas tuberías que durante tanto tiempo había creído inaccesibles” (p. 119)?

- 4) ¿En qué sentido te parece que el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera puede parecerse a un sistema de tuberías?
Comentá tus opiniones con tus compañeros.

18) “Lunes” (pp. 120-123)

- 1) Los lunes son importantes para la protagonista porque es el día que escribe su carta semanal a su padre. ¿Por qué este lunes es tan importante para ella?
- 2) ¿Qué características tiene esta foto que la hacen “casi la ideal” (p. 120)?
- 3) ¿Qué vínculo te parece que puede haber entre la posibilidad de la protagonista de elegir la foto adecuada para enviarle a su padre, para completar el grupo de cinco imágenes, y su proceso de adquisición de la lengua francesa?
- 4) ¿Experimentaste alguna vez una dificultad emocional que te impidiera realizar o concretar algo? ¿Qué hiciste para sobrellevar la situación?
- 5) ¿Conocés a alguien que tenga alguna dificultad de este tipo?
¿Qué le aconsejarías hacer a esa persona?

C. Actividades de relectura y poslectura

1. La lengua

- 1) ¿Encontrás alguna semejanza entre las vivencias que transita la protagonista con respecto a la apropiación del francés y tus experiencias personales respecto del aprendizaje del español u otras lenguas?

2. El paso del tiempo

- 1) El tiempo pasa siempre de manera muy subjetiva para cada persona. Sin embargo, para los niños el paso del tiempo suele ser más lento. ¿Por qué te parece que esto puede ser así?
- 2) ¿Recordás alguna circunstancia especial durante tu niñez en la que el tiempo pasó muy lento para ti?
- 3) Por el contrario, de niño, ¿viviste alguna situación en la que el tiempo pasó tan rápido que “se voló”?

3. El título

- 1) Ahora que ya leíste la novela, comentá por qué creés que la novela se titula *El azul de las abejas*.
- 2) ¿Encontrás algún tipo de relación entre el título de la obra y el título del libro *Les fleurs bleues* que también se menciona en la novela. Formulá tus hipótesis y justificá tus respuestas.

D. Tareas finales

1. Tu infancia

- 1) **Pensá en algún momento importante y muy feliz de tu infancia. Comentá con tus compañeros por qué fue una instancia significativa para ti, describí qué pasó y cómo te sentías. Escribí tus ideas.**
- 2) **Ahora, escribí un texto sobre tu infancia —utilizá tus notas del punto anterior— y prepará una presentación oral con fotos, imágenes y/u objetos que complementen tu exposición.**

2. Tu aprendizaje del español

- 1) **En grupos de dos o tres personas piensen y escriban un listado de estrategias a realizar fuera del aula para:**
 - 1) aprender y/o mejorar tu pronunciación del español y fijar sus sonidos,
 - 2) ampliar tu vocabulario en español,
 - 3) fijar las estructuras gramaticales aprendidas en clase,
 - 4) aprender más sobre las culturas argentina y del mundo hispanohablante,
 - 5) poner en uso el español.
- 2) **Debatan con toda la clase sobre las mejores estrategias para lograr los objetivos del punto anterior.**
- 3) **Empieza a poner en práctica las estrategias que consideres de mayor utilidad para vos y analizá y evalúa tus progresos a lo largo del tiempo. ¡Al cabo de un mes, pueden hacer una reflexión grupal en clase sobre los avances que han experimentado!**

V.2.2.1.2. La literatura en el aula de L2/LE: una perspectiva pedagógica hacia el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) y la competencia comunicativa intercultural (CCI) ejemplificada a través de *El azul de las abejas* de Laura Alcoba

Tal como hemos adelantado, mostramos a continuación una propuesta para poner en evidencia algunos caminos a través de los cuales se pueden trabajar los aspectos interculturales que están insertos en las obras literarias, con el fin de desarrollar la CCI en los estudiantes de L2/LE. Elegimos el libro *El azul de las abejas* (2014) de Laura Alcoba, con el propósito de ejemplificar cómo podemos tratar estas consideraciones. Seleccionamos esta novela, en particular, porque la encontramos de gran relevancia para ser analizada desde el punto de vista de los estudios interculturales. Esta obra está colmada de escenas que dan cuenta de situaciones de encuentro y de choque de culturas, que son puestos en conflicto a través de las experiencias a las que la protagonista de la novela —una nena de 8 años, que crecerá en el libro hasta los 11, durante el tiempo en el que se desarrolla el presente narrativo de la historia— está expuesta mientras se prepara para su viaje a Francia y, posteriormente, durante su proceso de adaptación a su nueva vida en el país anfitrión.

Anteriormente, presentamos la propuesta didáctica general planteada de manera holística para el abordaje completo de la novela —con actividades de prelectura, a realizar durante la lectura, de relectura y poslectura y tareas finales—. Sin embargo, en este apartado, nos interesa concentrarnos en una selección de tareas que permiten exhibir cómo algunos aspectos interculturales, que emanan de la novela, pueden ser explotados en el aula de LE/L2 a través del análisis de fragmentos de este libro.

Tal como Lázár *et al.* (2007) consideran, con el fin de desarrollar la CCI, los materiales que los profesores seleccionen para incorporar ejemplos de situaciones y aspectos culturales a debatir en clase no deben, necesariamente, provenir solo de la cultura de la lengua meta que el alumno está en proceso de adquisición. Si analizamos el libro *El azul...* desde una perspectiva intercultural, encontramos diferentes situaciones de encuentros entre personas de una variedad de culturas, que los estudiantes pueden analizar y a través de las cuales pueden trazar coincidencias entre sus propias experiencias y las situaciones de contacto entre culturas presentes en la

novela, más allá de que no pertenezcan a ninguna de las culturas puestas en conflicto en el libro.

Inicialmente, podemos explorar algunos de los caminos y desafíos que la niña protagonista atraviesa en su proceso de adquisición de la lengua francesa. El primer reto se da desde el momento en el que es introducida por vez primera al francés con el consecuente descubrimiento de nuevos sonidos y grafemas. Más tarde, ya en Francia, la encontraremos luchando contra su acento español con el propósito de lograr un buen manejo de su nueva lengua. Y finalmente llega el momento en el que siente que ya se ha apropiado del francés. Consideramos que estas luchas internas que la protagonista atraviesa son un lugar común de todo estudiante de una L2/LE. En este sentido, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y sentir lo que la protagonista experimenta y padece de una manera empática, puede ayudar a los estudiantes de lenguas a transitar caminos similares sin sentirse decepcionados ni frustrados; a la vez que puede ayudar a comprender y a brindar apoyo a otros estudiantes que transitan situaciones similares a las experimentadas por la protagonista del libro. A la hora de aprender una L2/LE, no todos los estudiantes reflejan un mismo grado de confianza en sí mismos, por este motivo, las experiencias descritas en la novela pueden ser de utilidad y pueden ampliar las formas de pensar de todos los integrantes de la clase. En este sentido, los estudiantes pueden relacionar las experiencias literarias con las propias, o con las experiencias de vida de personas que conozcan; y, al hacerlo, el proceso de aprendizaje deviene significativo para cada alumno, así como la adquisición de la lengua y la cultura meta se torna más efectiva y duradera.

V.2.2.1.2.1. Ejemplos de cómo trabajar la CCI a través del empleo de literatura en el aula de L2/LE. Aspectos interculturales en *El azul de las abejas*

Como actividad de prelectura podemos hacer un “precalentamiento” e interiorizar a los estudiantes en uno de los tópicos que se va a trabajar en la novela *El azul de las abejas*. Presentamos a continuación algunas preguntas —extraídas de la propuesta pedagógica general que planteamos a continuación— referidas al tema de la adquisición de una L2/LE:

Las lenguas:

- 1) ¿Cómo podés describir tu proceso de apropiación del español y de otra lengua que sabés o estás aprendiendo?

- 2) ¿Qué es lo que más te llama la atención de esta/s nueva/s lengua/s?
- 3) ¿Identificás esta/s lengua/s en alguna parte de tu aparato fonador? ¿Hay algún sonido que te cueste más pronunciar? ¿Hay algún sonido que te guste mucho de esta/s lengua/s?
- 4) ¿Para qué aprendés español u otras lenguas? ¿Qué sentimientos te despierta cada lengua? ¿Por qué creés que es así?

Estas preguntas, presentadas como paso previo a la lectura del texto, tienen el propósito de preparar al estudiante para que esté listo para enfrentarse al texto literario, ya que la protagonista de la novela experimentará una variedad de sentimientos y de sensaciones físicas desde el comienzo de su aprendizaje de la lengua meta que, en su caso, es el francés. Esta lengua representará para ella un medio para integrarse en Francia —el país que le dará acogida—, donde se reencontrará con su madre exiliada y donde vivirán como refugiadas.

Estas preguntas además de preparar al lector respecto del texto literario al que se va a enfrentar, pretenden que, por un lado, el alumno se exprese en cuanto a sus experiencias personales y particulares sobre el proceso de adquisición del español (y de otras lenguas, si fuera el caso) y sobre las motivaciones personales que lo llevan al aprendizaje de esta lengua. Se espera que el alumno transite un proceso de toma de conciencia de su proceso de aprendizaje y de sus intereses hacia la lengua meta, es decir, que logre un mayor autoconocimiento de sí mismo. Por otro lado, se confía en que —a través de lograr conocerse mejor y ser consciente de las dificultades que surgen al aprender otra lengua distinta de la materna—, el alumno consiga empatizar con la protagonista del libro —es decir, pueda ponerse en su lugar y transitar con ella su recorrido de aprendizaje—, alcance a entender su padecer en ciertas situaciones frustrantes y se alegre frente a los logros. Consideramos que estamos en el camino de desarrollo de la CCI si logramos despertar empatía en los alumnos respecto de los personajes literarios —a través de conocer sus vivencias—, así como de otras personas en situaciones de la vida real.

Posteriormente, el estudiante es alentado a trabajar con algunas preguntas que pueden ser contestadas a medida que lee la novela o como actividades de relectura y poslectura:

El francés:

1. ¿Cómo vive la protagonista el proceso de aprendizaje y apropiación del francés? Rastrea este proceso a lo largo de la novela.
2. ¿Qué ocurre cuando llega a Francia? ¿Son útiles los conocimientos de francés que aprendió en Argentina? ¿Por qué? ¿Hay contradicciones?
3. ¿Qué ocurre con los estereotipos? ¿En qué momento aparecen, desaparecen y reaparecen en la novela?
4. ¿Cuáles son algunas de las estrategias de aprendizaje que la profesora de francés propone a su estudiante para que logre integrarse en la sociedad francesa? ¿Cuán útil considerás que es este conocimiento para la integración social de la niña?

Dentro de las experiencias que la protagonista va a experimentar en su proceso de adquisición del francés, encontrará que muchos sonidos —principalmente las vocales— hallan un lugar especial detrás de su nariz; además, está sorprendida por la “e” muda y encuentra que algunos sonidos son muy especiales —como los que producen la letra “g”, la “s” entre dos vocales, y la letra “u” que cuyo sonido es tan diferente del diptongo “ou”—; asimismo, algunos signos lingüísticos —como el acento circunflejo y el acento grave, así como la “ce cedilla” (ç)— le resultan muy peculiares. Por otra parte, su profesora de francés le enseña esta lengua a través de un libro de texto que está colmado de estereotipos que intentan generalizar y dar cuenta de lo que supuestamente constituye la esencia francesa. Es decir, el libro no muestra ningún tipo de mediación entre las variedades socioculturales existentes en Francia. Por este motivo, todos estos estereotipos se desvanecen ni bien la protagonista llega a los suburbios de París, donde enfrenta su nueva vida y realidad en Le Blanc-Mesnil, un barrio pobre de Francia. La niña hace todo lo que está a su alcance para sumergirse en la cultura francesa y —en un área colmada de inmigrantes— experimenta distintas situaciones hacia las cuales no se encuentra preparada. Además, en Francia, siente que su acento argentino la traiciona y auspicia de informante y delator de sus orígenes, por lo cual en reiteradas ocasiones desea deshacerse de él, ya que considera que su acento no le permite integrarse correctamente en la sociedad. En este sentido, la niña siente que su acento representa una frontera, una barrera, un límite que la mantiene separada de la comunidad francófona, que impide su integración social en Francia. Por este

motivo, no quiere que las personas perciban su acento, razón por la cual en algunas situaciones opta por el silencio o desea desaparecer; mientras que en otros momentos se encoleriza por recibir un trato diferencial, que supone que es causado por la percepción de su acento de parte de los otros. Por ejemplo, detesta que —de forma preventiva y bajo el supuesto de que no entiende bien porque tiene acento argentino—, le hablen despacio y separando las frases en sílabas para ayudarla a comprender, o que le recomienden que no haga ciertas lecturas literarias (situación en la que ella presupone que le hacen tal sugerencia porque piensan que no tiene conocimientos suficientes de francés).

Respecto de las estrategias para su integración en la futura sociedad anfitriona, Noémi, la profesora de francés de la niña, en Argentina, la anima a aprender de memoria un repertorio de canciones tradicionales francesas para niños—“Au claire de la lune”, “Frère Jacques” y “À la claire fontaine”, precisamente—, y en clase también trabajan con un libro de texto que muestra los lugares más pintorescos y tradicionales de París como una metonimia de la totalidad de Francia, donde todos los perros se llaman “Médor” y todos los gatos, “Minet”. Además, durante las clases de francés, Francia está representada por el río Sena, la Torre Eiffel y la Catedral de Notre Dame; asimismo, los diálogos que la niña practica con su profesora están continua y exclusivamente centrados en presentarse a sí misma a amigos imaginarios que siempre comen comidas tradicionales como los “crêpes au sucre” y las “croissants” y quienes se tiran por el “toboggan” y se hamacan en una “balançoire”. Como si fuera poco, Noémie tiene un lunar sobre los labios y, por esta razón, la niña se imagina que todos en Francia tienen un lunar sobre la boca. Estos elementos conforman parte de los estereotipos que la profesora de francés ayuda a la niña a construir en su imaginario, y todos estos estereotipos serán de escasa utilidad para su futura integración social y le causarán un gran impacto cultural cuando se enfrente a su vida real, en la Francia tangible.

Como tarea final relativa a la temática tratada sobre el proceso de adquisición de una L2/LE, proponemos a los estudiantes pensar y escribir una lista de estrategias para adquirir y/o para mejorar la pronunciación de ciertos sonidos que encuentran difíciles en la lengua meta que están aprendiendo. Además, los alentamos a construir otra lista de estrategias para adquirir la lengua, ampliar su vocabulario y comprender mejor la cultura meta. Luego de debatir en grupo, les sugerimos poner en práctica algunas de estas estrategias —las que hayan considerado como las más útiles— y,

después de cierto tiempo de puesta en práctica, les solicitamos que evalúen si las estrategias pautadas los están ayudando a mejorar su pronunciación y a ampliar su conocimiento y comprensión de la lengua y la cultura meta. Esta tarea final tiene el propósito no solo de que los alumnos mejoren sus estrategias de aprendizaje, sino que también tomen conciencia de este proceso y comprendan que conocer a fondo una lengua depende, en gran medida, de su esfuerzo personal puesto en el estudio y en el uso de esta.

Para concluir, el libro presenta una amplia variedad de situaciones cuyo análisis es de utilidad desde el punto de vista de los estudios interculturales. Citamos a continuación algunas de las circunstancias que ejemplifican situaciones de encuentros interculturales que pueden explotarse a través de tareas de análisis para desarrollar la CCI en los alumnos:

- La vida de la protagonista en los suburbios de París no es como ella había pensado que sería. Por este motivo, se enfrenta a diversas situaciones al encontrarse e interactuar con personas de distintos orígenes.
- Por otra parte, la niña también se encuentra con una familia de ciudadanos franceses que viven en Meudon —lugar que es descripto como un muy lindo barrio de París donde habita gente de un nivel socioeconómico y cultural alto—. Esta familia quiere ayudar a niños refugiados a través de compartir con ellos experiencias de esquí en los Alpes. La semana de vacaciones que la niña pasa con esta familia y con otros niños refugiados representa, para la protagonista, una experiencia de inmersión en el francés, en la que estará en contacto con nuevos aspectos culturales de Francia: la experiencia del esquí, el queso *reblochon*, la vida en un barrio pudiente, la existencia de otros niños refugiados y la toma de conciencia de su situación de niña refugiada.
- Luis, uno de los amigos más cercanos de la protagonista, es el único niño de su grupo de amigas y tiene algunos modos afeminados. Por este motivo, sufre ataques de intimidación y sus agresores lo llaman “Lulú”. Sus amigas lo tratan de contener emocionalmente para que pueda sobrellevar estos encuentros desafortunados.
- Dalila, una de las compañeras de la escuela de la protagonista, es una niña musulmana y por equivocación come carne de cerdo durante el almuerzo en la escuela y, peor aún, festeja por haber terminado rápido su comida, esperando que le sirvan más, sin saber qué es lo que ha comido. Se siente muy mal cuando descubre —frente a todos los niños del comedor estudiantil— lo que ha hecho. Luis, que puede sentir su dolor y siente empatía por ella, es quien la ayuda a sobrellevar esta situación tan desesperante para la niña.

Todos estos ejemplos son solo algunas de las situaciones interculturales que la protagonista experimenta y que el lector encuentra a medida que lee *El azul...*. En este sentido, la novela está colmada de material para ser explotado con el fin de desarrollar la CCI en los estudiantes de L2/LE.

V.2.2.2. Propuesta pedagógica para trabajar con un fragmento de *Cuadernos de infancia* (1937) de Norah Lange

A través de esta propuesta didáctica se plantea el trabajo con un fragmento de las memorias de infancia de Norah Lange plasmadas en sus *Cuadernos de infancia* [1937] (1973). Una vez más, en este texto como en la novela de Laura Alcoba, aparece una voz femenina que se remonta a su niñez y describe, en retazos, sus percepciones de las experiencias vividas. El fragmento seleccionado para esta tarea permite trabajar con las temáticas de la infancia y los recuerdos, y abre el camino para una actividad final de escritura vinculada a la redacción de un texto autobiográfico en el que el alumno se remonte a sus recuerdos y a alguna anécdota de su infancia. Esta tarea de escritura prevé la puesta en práctica de los tiempos del pasado (principalmente, la alternancia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto). Por este motivo, está pensada para alumnos de nivel de español A2/B1. El texto literario también da lugar a la reflexión lingüística sobre el significado de ciertas expresiones, así como sobre la construcción de algunos diminutivos. Las actividades de comprensión lectora se complementan con las consideraciones alcanzadas en las actividades de prelectura en las que se apela a las experiencias personales de los alumnos, dando lugar al intercambio intercultural.

A. Actividades de prelectura

1. ¿Quién fue Norah Lange?

- 1) **Leé los siguientes datos biográficos sobre Norah Lange. ¿De qué pensás que se trata su libro *Cuadernos de infancia*? ¿Qué es un cuaderno? ¿Para qué se usa?**



Norah Lange nació en Buenos Aires el 23 de octubre de 1905 y murió el 4 de agosto de 1972 en su misma ciudad natal. Fue una escritora argentina de vanguardia y publicó poemas y relatos en las revistas *Martín Fierro* y *Proa*.

Se relacionó con Jorge Luis Borges —quien escribió el prólogo de su primer poemario—, y con Leopoldo Marechal —quien la retrató en su novela *Adán Buenosayres* bajo el nombre Solveig Amudsen—. Su gran amor fue el poeta argentino Oliverio Girondo con quien finalmente se casó en 1943.

Su producción literaria fue prolífica: entre sus poemarios, se encuentran *La calle de la tarde* (1925), *Los días y las noches* (1926), *El rumbo de la rosa* (1930); publicó las novelas *Voz de la vida* (1927), *45 días y 30 marineros* (1933), *Personas en la sala* (1950) y *Los dos retratos* (1956); dos libros de memorias: *Cuadernos de infancia* (1937) y *Antes que mueran* (1944); y dos obras de discursos: *Discursos* (1942) y *Estimados congéneres* (1968). Todos sus textos se reúnen en las *Obras completas* (Rosario, Beatriz Viterbo: 2005 y 2006), publicada en dos tomos; edición que también contiene la novela inédita *El cuarto de vidrio* que la autora estaba escribiendo antes de morir.

2. Los recuerdos y la infancia

- 1) ¿De qué manera se pueden conservar los recuerdos?
- 2) ¿Guardás alguna cosa u objeto de tu infancia? ¿Qué es? ¿A qué personas, lugares y sensaciones te remonta?
- 3) ¿Conservás recuerdos de los lugares que visitás u otro tipo de recuerdos? ¿Qué te gusta coleccionar? ¿Por qué?

B. Actividades para desarrollar durante la lectura

1. Cuando de recuerdos se trata...

- 1) Leé el siguiente fragmento del libro de memorias *Cuadernos de infancia* de Norah Lange y determiná cuál es el objeto que la mucama selecciona para llevarse y recordar sus experiencias en Argentina.
- 2) ¿Por qué te parece que eligió este elemento? ¿Qué significados te parece que este objeto tiene para la mucama?

Nota: En el libro *Cuadernos de infancia*, cuando la narradora menciona la expresión “la madre”, hace referencia a su madre, la misma madre de sus cuatro hermanas Irene, Marta, Georgina y Susana y de su hermano menor Eduardito.

Estoy segura de que en los doce años que permaneció en nuestra casa, había llegado a querernos, pero cada día extrañaba más su país y, siempre que le preguntábamos si era dichosa en Argentina, nos respondía, evasivamente, como si hiciera memoria con una voz tan remota que no nos atrevíamos a insistir:

“Tengo muchos muertos enterrados en Valencia...”

La tarde antes de que se marchara, pidió a la madre que la acompañase a su pieza para mostrarle lo que llevaba en sus baúles. La madre se negó, pero ante su insistencia no tuvo más remedio que acceder. Indiferentemente, echó una ojeada sobre sus ropas y objetos, y ya se iba a retirar del cuarto cuando observó un pequeño cajoncito de madera arrimado a los baúles. La mucama se apresuró a abrirlo. Se

hallaba lleno de tierra, de montoncitos de polvo como los que se recogen con la pala después de barrer una pieza.

—“Me llevo tierra del jardín y un poco que he juntado de los cuartos.”

Había encontrado la manera de demostrarnos, en silencio, su apego por la Argentina.

Cuadernos de infancia. Nora Lange [1937] (1973: 65)

C. Actividades de relectura y poslectura

1. Releé el fragmento de la obra y respondé las siguientes preguntas

- 1) ¿Por qué la mucama decide regresar a Valencia (España) luego de haber trabajado doce años en la casa de una familia en Argentina?
- 2) ¿Qué te parece que significa la expresión de la mucama: “Tengo muchos muertos enterrados en Valencia...”?
- 3) ¿Por qué te parece que la mucama insiste en que “la madre” (su empleadora) revise su equipaje?
- 4) ¿En qué sentido la mucama demuestra “su apego por la Argentina”?

2. Expresiones y significados

- 1) Uní las siguientes expresiones de acuerdo con su significado

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1. Echar una ojeada | a. Recordar |
| 2. No tener más remedio | b. Dar un vistazo |
| 3. Hacer memoria | c. Lograr apreciar |
| 4. Llegar a querer | d. No tener otra opción |
| 5. Ser dichoso | e. Ser feliz |

Respuestas: 1b — 2d — 3a — 4c — 5e

- 2) **En español, una manera para expresar que algo es pequeño es a través de los diminutivos. Una forma de construirlos es sumando los sufijos -cito/-cita al final de cada palabra. ¿Qué diminutivos encontrás en este texto?**

Repuesta: *cajoncito — montoncitos*

- 3) **Escribí cinco oraciones empleando diminutivos y las expresiones del texto de Norah Lange**

D. Tarea final

1. La infancia y tus recuerdos

- 1) **Pensá en algún objeto que te remonte a tu infancia**
- 2) **Escribí una lluvia de ideas sobre por qué es importante este objeto para vos. ¿Qué significa? ¿Qué cosas te hace recordar? ¿Qué experiencias y situaciones de tu pasado te hace revivir?**
- 3) **Escribí un texto en el que describas este objeto y cuentes una anécdota de tu infancia relacionada con él**

V.2.2.3. Propuesta pedagógica para trabajar con un fragmento del poema “La casa natal” (*Lo amargo por dulce*, 1962) de Silvina Ocampo

En el poema “La casa natal”¹⁴⁰ (*Lo amargo por dulce*, 1962) de Silvina Ocampo se plantea nuevamente el material autobiográfico como la temática central de la obra. Las alusiones a los recuerdos sobre la propia niñez, tanto como las invenciones referidas a la infancia, son recurrentes en la escritura narrativa y poética de Silvina Ocampo. En este poema, el yo lírico representa la voz autobiográfica de la autora que relata momentos de su niñez en verso, entre escenas, imágenes sonoras y descripciones. Si bien esta voz se distancia de aquellos momentos vividos, se posiciona lejos —en un estadio de adultez desde el que mira y regresa a su infancia—, a través de los versos se reviven las percepciones de la mirada de la niña, las impresiones imborrables que le causaban las distintas situaciones vividas. Es una mirada fragmentada que percibe con impresión y rechazo ciertos elementos como: uñas, voces estridentes de gatos, excesos de maquillaje; objetos glamorosos —tales como los monederos negros con plumas y los tules— que se transforman en elementos grotescos y desagradables; niñas de sociedad que llegaban al vestíbulo, esnobistas que la escaneaban de la cabeza a los pies con aire impertinente de suficiencia y superioridad; una llegada de visitas frívolas de las que la niña se quiere escapar, así como de esos espacios ligados al solemne mundo familiar de la riqueza, el protocolo, el decoro y el buen gusto. Todos estos elementos representan para la niña marcas de exuberancia, de ornamento, de falta de simpleza. En este sentido, si bien la voz del poema se ubica fuera del tiempo al que se hace referencia —que ha quedado en el pasado—, las vivencias que describe la adulta sobre su niñez cobran vida en el aquí y ahora del poema, ya que los recuerdos sobre la casa natal se vivencian en el presente a través de sueños en los que su casa y las experiencias vividas en ella son ubicuas, lo ocupan todo. Cynthia Carggiolis Abarzahace (2013) hace referencia a la etapa de la infancia en la escritura de Silvina Ocampo como un espacio que se construye a través de la técnica del collage, es decir de recortes y pegados de situaciones vividas que resurgen en la memoria, fragmentados como en las escenas de los sueños, que se dan en sucesiones muchas veces inconexas y aleatorias. En la

¹⁴⁰ En el Apéndice 2 (0) se puede leer el poema completo.

escritura de Silvina, aparecen los niños, los juegos, las nuevas experiencias, las preferencias e inclinaciones de la niñez —ligadas a lo afectivo y alejadas de las justificaciones racionales— y las situaciones terribles y fatales —ligadas a lo sorpresivo y funesto, a lo siniestro y a la crueldad infantil, a la falta de inocencia con la que la autora caracteriza a los niños y los acerca al mundo de los adultos—:

La representación del relato autobiográfico y la construcción de la niña desde un sujeto lírico distante, separado y cortado de su niñez nos acerca a un relato lúdico lleno de simulacros del narrar la infancia (Carggiolis Abarzahace 2013: 267).

Carggiolis Abarzahace consigna, además, la inclinación de Silvina Ocampo hacia ciertos juegos con el lenguaje —plástico y poético— y su predilección por algunos temas como “el tema autobiográfico y [...] el tema de la infancia y la memoria infantil como alegoría de la escritura poética y de una niñez no recuperada” (2013: 268). Carggiolis Abarzahace cita una entrevista¹⁴¹ en la que Silvina Ocampo explica su vínculo estrecho con su niñez, a la que, ya en la adultez, considera una amiga, y la escritora comenta, de la siguiente manera, en qué términos se da esta representación:

Podré olvidar muchas experiencias de la vida, pero no las de la infancia. Siempre recuerdo aquel verso que dice: “¡Oh, infancia! ¡Oh, mi amiga!” Y lo que importa en él es lo que no se dice. Nuestra infancia es ciertamente nuestra amiga, pero nosotros no fuimos amigos de nuestra infancia porque entonces no existíamos como somos ahora. Aquel ser desvalido que fuimos a veces nos conmueve porque nadie pudo comprenderlo del todo, salvo nosotros... que todavía no estábamos a su lado (cit. en Ocampo, *Las repeticiones* 181) (2013: 279).

De esta manera, el yo narrador y el yo lírico de Silvina Ocampo se distancia de la voz narradora autobiográfica de la novela de Laura Alcoba, en la que la voz niña sigue siendo niña, ya que el presente desde el que narra se encuentra dentro de la misma obra y representa un punto a partir del cual se recuerda un pasado no tan lejano, de un par de años atrás, hasta que se reanuda y retoma el relato en el presente, a partir del cual la voz sigue posicionándose para proseguir narrando; independientemente de si, luego, la narradora de *El azul...* hace otras analepsis en el relato, el lector imagina a la narradora como una niña que cuenta sus experiencias desde su punto de vista.

¹⁴¹ Entrevista con Luis Mazas, Clarín, 22 de noviembre de 1979.

Respecto de la escritura autobiográfica en Silvina Ocampo, Susana Regazzoni (2014) vincula las voces líricas y narradoras de los textos de Silvina y de Norah Lange, ya que en los escritos de ambas es el yo adulto el que cuenta escenas y momentos de su niñez. Asimismo, Regazzoni reflexiona sobre el proceso de escritura de un texto autobiográfico en el que se pone en juego, indefectiblemente, la construcción del personaje que fue el escritor a lo largo de la narración de su vida y, en este sentido, se genera un “proceso de autoinvención” de la persona real en personaje de ficción: el escritor reinventa su vida a partir de las imágenes borrosas o más nítidas que proporciona el recuerdo, y hasta puede completar —de manera inconsciente— vacíos de información a través de la invención de situaciones que tal vez no fueron así, pero que quedaron plasmadas en la memoria de una manera dada, por estar impregnadas de las impresiones subjetivas que se generaron en la persona, cuando vivenciaba las distintas experiencias vividas, y que le hicieron percibir la realidad de una manera determinada.¹⁴² En este sentido, todo escritor selecciona —de manera más o menos contextualizada— los recortes de vida que desea compartir, y las significaciones que se ligan a ellos. De esta manera, su vida —como la historia misma, en tanto que disciplina— es subjetiva, porque depende del criterio de selección que el escritor realiza de los hechos que se presentan:

¹⁴² En este sentido, se pueden interpretar las críticas y objeciones a la escritura de Silvina, de parte de Victoria Ocampo, cuando reprocha el *racconto* de los recuerdos a su hermana, porque bajo sus ojos la realidad había sido muy diferente. En la nota periodística “Sola, en la casa de la memoria” (publicada en el diario La Nación, el 30 de julio de 2006) se hace mención de esta incomodidad de Victoria frente a la escritura de su hermana, que quedó expresada en una reseña que hiciera al primer libro de Silvina publicado, en la que además criticó duramente el estilo de escritura de su hermana:

En 1937, cuando Silvina Ocampo publicó su primer libro, *Viaje olvidado*, serie de relatos breves inspirados en recuerdos de infancia, su hermana Victoria escribió una reseña muy poco generosa. Pese a comentarios que se querían favorables (y gracias a unos cuantos que no lo eran) dejaba en claro que el libro la había defraudado (los recuerdos de su hermana no coincidían con los suyos) y, sobre todo, perturbado. Así que esta primera crítica de Silvina Ocampo inauguraba una tradición de lectura que tendría vida larga: la de desconcertarse ante estos textos distintos y por ello mismo (aunque esto Victoria Ocampo no lo sabía) fecundos (s/f 2006).

Como pasa con los más famosos *Cuadernos de infancia* de Norah Lange (1937), no se trata de una autobiografía clásica en los términos que propone Philippe Lejeune (*Le pacte autobiographique*, 1991), puesto que es un relato retrospectivo, una versión reflexiva, desde el presente de la escritura de un yo adulto, sobre el pasado ya intocado de la primera parte de la existencia. [...] La escritura autobiográfica es un campo discursivo poblado por fuerzas distintas: por un lado, consiste en un proceso de autoinvención; por el otro, implica un autor que escribe su vida y que, al mismo tiempo, resulta ser el lector de la vida escrita, desdoblándose y haciendo otro de sí mismo (Regazzoni 2014: 22).

En cuanto a la temática autobiográfica incluida en la obra de Silvina Ocampo ligada a la invención de su propio yo lírico y narrador, Carggiolis Abarza consigna:

El territorio autobiográfico de la niñez ocampiana ocupará, según la crítica, un lugar privilegiado en la obra; por un lado, este recuerdo se ve disfrazado por la ficción hasta transformarse en una obra lúdica de una compleja textura plegada (Deleuze, Mancini). El disfraz, por otro lado, da espacio al juego autoficcional: la invención de una “yo-Silvina” en la memoria infantil que nos plantea, constantemente, un camuflaje, un espejismo, una simulación y, del mismo modo, un desdoblamiento del recuerdo. Narrar la infancia significa partir del grado cero de la escritura (2013: 268).

En el poema “La casa natal” de Silvina Ocampo, la niña siente predilección por lo simple, por los objetos, los espacios de la casa y las experiencias vividas por la servidumbre. Es en el seno de las dependencias donde la niña rica encuentra respiro de un mundo ornado del que quiere escapar porque la agobia y aliena. Este poema se desliza entre las pinceladas de recuerdos que pinta el vaivén del relato poético, al oscilar entre ambos espacios, tal cual son percibidos y tal como quedan impresos en la memoria del recuerdo autobiográfico de esa niña, que es hoy una voz lírica adulta. Por este motivo, en esta propuesta didáctica se plantea un análisis y un rastreo de las isotopías que construyen un espacio ligado a la riqueza y otro ligado a la pobreza. Con relación a estos temas, se propone también la puesta en práctica de funciones comunicativas relativas a la descripción de personas y lugares. En cuanto a recursos gramaticales puestos en juego, aparece el empleo del pretérito imperfecto en su uso ligado a las descripciones en tiempo pasado, donde las acciones se plantean como telón de fondo que se refiere a las escenas vividas y a las impresiones causadas en aquella niña del recuerdo que fue la voz del poema. El poema presenta un léxico que por momentos se torna complejo, pero que también se complementa con un vocabulario más familiar como los colores, las habitaciones de la casa, así como ciertos objetos y personas que

se encuentran o habitan en ella. Por la presencia de estos elementos, y por su posible explotación a través de la propuesta diseñada, consideramos que el poema puede ser introducido en los cursos de español A2 una vez que el pretérito imperfecto haya sido presentado como tema, lo cual también implicará que el alumno ya posee ciertos recursos lingüísticos para comprender y expresarse en español. Todas estas cuestiones pueden trabajarse en una selección nodal de versos del poema que consideramos de una denotación y connotación más directas y llanas:

Un extraño vestíbulo recibía visitas
—algunas con las caras verdes, otras azules—
con monederos negros con plumas y con tules
con uñas y con voces estridentes de gatos,
con hijas que miraban mi pelo y mis zapatos
que no tenían alma para mí como objetos
encerrados y tristes en vitrinas secretos
pues sólo me gustaba todo lo que era pobre,
los harapos, los pies desnudos como el cobre.
Mi dilección volaba en busca de ese niño
que la indigencia ornaba de pulcro desaliño.
Ese niño mendigo y hermoso que pedía
azúcar, un pancito o un bol de leche fría.

A pesar del recorte del poema que presentamos, nuestra propuesta plantea una selección de versos un poco más amplia ya que las imágenes que se desprenden de las otras secciones elegidas complementan los sentidos que se anticipan en estos versos arriba citados. Nuestra tarea se torna un poco más compleja cuando ahonda en el análisis y la producción de figuras retóricas o literarias como la comparación metafórica, la inversión y el oxímoron, sin embargo, consideramos que el recurso de la comparación que se introduce en reiteradas ocasiones en el poema —a partir del término “como” (conjunción comparativa de igualdad)— es un ejemplo de la manera en la que se construyen las comparaciones en general, lo cual es de gran utilidad para el lenguaje cotidiano que el alumno está deseoso de aprender. Por otra parte, el oxímoron, si bien es una figura retórica, también aparece en ciertas contradicciones del lenguaje que se usa en la vida cotidiana; siendo en estos casos no tan importante el nombre de la figura literaria como sí la función que cumple y cómo se construye, así como comprender que esa combinación de sentidos opuestos genera una explosión de nuevos sentidos que se disparan del texto e impactan en las sensaciones del lector.

Finalmente, la inversión sí es un recurso retórico más acotado al uso literario y, en este sentido, podemos mencionarlo como un elemento característico de la poética ocampiana. Respecto de este grado de necesidad de los recursos retóricos con relación al español que utilizamos en el lenguaje cotidiano, se plantea en la propuesta pedagógica una gradación del énfasis puesto en estas figuras: por ejemplo, la mayor cantidad de ejemplos para interpretar y para crear por parte del alumno está dedicada a las comparaciones, mientras que en segundo lugar ubicamos los oxímorons y, como nota de color, quedan las inversiones gramaticales.

En cuanto a la propuesta pedagógica diseñada para esta obra, podemos sintetizar que, a partir de esta tarea pensada para fragmentos del poema “La casa natal”, presentamos una tarea que puede destinarse a alumnos del nivel de español A2 en adelante. En este sentido, a través de las actividades el alumno puede realizar un análisis del poema, expresar sus interpretaciones y escribir un poema, con un nivel de profundidad que estará delimitado por el estadio de lengua que esté transitando.

Se da comienzo a la tarea a partir de actividades de prelectura que apuntan al conocimiento de la biografía de la autora, así como a la generación de hipótesis sobre el vínculo entre los términos contenidos en una nube de palabras.

Las actividades para realizar durante la lectura hacen foco en la interpretación global del texto y las actividades a concretar durante la lectura están destinadas a profundizar en los giros gramaticales y en ciertas figuras retóricas (o literarias) presentes en los versos. En todos los casos, para que el aprendizaje sea significativo para el alumno, se apela a las experiencias propias del alumno, vinculadas a su niñez y a los espacios especiales en los que transcurrió esta etapa de su vida.

Finalmente, el objetivo último de esta propuesta es la escritura de un poema sobre la casa natal o sobre un espacio que tuvo gran importancia durante la niñez del alumno. A través de este ejercicio de escritura, se espera que el alumno conjugue todos los elementos trabajados durante la clase, tanto a nivel de contenidos como a nivel formal, es decir, que ponga en práctica sus conocimientos sobre la estructura genérica trabajada, los giros lingüísticos, las figuras retóricas o literarias, etc.

A. Actividad de prelectura

1. Leé la biografía de Silvina Ocampo y comentá:

- 1) Además de escritora, ¿qué otro talento artístico tuvo Silvina Ocampo?
- 2) ¿Quién fue su esposo? ¿Por qué es una figura argentina importante?
- 3) ¿Cuáles son algunos de los temas que aparecen en sus obras?



Silvina Ocampo nace en Buenos Aires el 28 de junio de 1903, en la casa de Viamonte 550 —frente a la iglesia y convento Las Catalinas—.

Es la menor de las seis hijas de Manuel Silvino Ocampo y Ramona Aguirre y hermana de Victoria Ocampo, escritora, editora y fundadora de la revista literaria *Sur* y una gran propulsora de la cultura argentina durante el siglo XX.

Desde joven, Silvina tiene inclinación por las artes plásticas; estudia dibujo y pintura, y, en París, toma clases con el artista italiano Giorgio de Chirico.

En 1933, conoce a Adolfo Bioy Casares, con quien se casa en 1940. Escriben varias obras en colaboración y, en 1954, tienen una hija, Marta. Silvina escribe antologías de cuentos —algunas dedicadas para niños— y poemarios, tres novelas y una obra de teatro en verso, entre otros textos.

En sus obras, la materia autobiográfica aparece plasmada a través de recuerdos de la niñez recortados por la memoria. En sus obras, se evidencia la falta de inocencia de los niños, por lo que el mundo de la infancia y el de la adultez se aproximan y se solapan.

La inversión, el oxímoron y las comparaciones metafóricas son algunos recursos retóricos característicos de la escritura de esta escritora, que producen multiplicaciones de sentidos nuevos.

Silvina Ocampo muere en Buenos Aires en 1993.

Fuentes:

B. Actividades durante la lectura:

1. **Leé los siguientes fragmentos del poema “La casa natal” (1962) de Silvina Ocampo y comentá cuáles son los dos grandes espacios diferentes que dividen en dos partes a la casa natal.**

La casa natal

Como aquellos palacios todos de hielo en Rusia
o como esos relojes transparentes de astucia
yo veo las entrañas con todos sus diseños
de mi casa natal que es ubicua en mis sueños.

[...]

Un extraño vestíbulo recibía visitas
—algunas con las caras verdes, otras azules—
con monederos negros con plumas y con tules
con uñas y con voces estridentes de gatos,
con hijas que miraban mi pelo y mis zapatos
que no tenían alma para mí como objetos
encerrados y tristes en vitrinas secretos
pues sólo me gustaba todo lo que era pobre,
los harapos, los pies desnudos como el cobre.
Mi dilección volaba en busca de ese niño
que la indigencia ornaba de pulcro desaliño.
Ese niño mendigo y hermoso que pedía
azúcar, un pancito o un bol de leche fría.

[...]

El ruido de la calle llegaba desde lejos.
Yo huía de las salas, de la gran escalera,
del comedor severo con oro en la dulcera,
del mueble, de los cuadros, de orgullosas presencias
porque a mí me gustaban sólo las dependencias
que estaban destinadas para la servidumbre.
Trasladada a aquel último piso sin pesadumbre
entre maderas claras y desechadas cosas
me aproximaba a un mundo de prendas milagrosas,
a la blancura nueva de la ropa lavada,
al cuarto con baldosas donde espera planchada,
al vidrio sin cortinas brillante como el hielo,
[...]

C. Actividades de relectura y poslectura:

- a. Agrupá las palabras que caracterizan a cada uno de los dos espacios que se describen en el poema.
- b. Explicá el vínculo de estas palabras con el espacio de la casa al que caracterizan.
- c. ¿Cuál de los dos espacios prefiere el yo lírico del poema?
¿Por qué?
- d. ¿Qué ocurre en el vestíbulo? ¿Quiénes desfilan por él? ¿Qué sensaciones te producen estas personas? ¿Cómo se las describe en el poema?
- e. ¿Te animás a hacer una ilustración de estas visitas?
- f. ¿De qué lugares se escapa el yo lírico? ¿Por qué?
- g. Durante tu niñez:
 - i. ¿cuál era la parte preferida de tu casa? ¿Por qué?
 - ii. ¿había alguna parte de tu casa en la que preferías no estar? ¿Por qué?
- h. **El oxímoron.** Leé y analizá los siguientes dos versos del poema y buscá en el diccionario las palabras que no comprendas.

*Mi dilección volaba en busca de ese niño
que la indigencia ornaba de pulcro desaliño.*

- i. Entre las palabras “pulcro desaliño” se produce una figura retórica conocida como oxímoron.
 1. ¿Qué significados emanan de estas dos palabras combinadas?
 2. En función del significado de ambas palabras, inventá una definición para el término “oxímoron”.

Un oxímoron es.....

ii. Otros ejemplos de contradicciones son:

- *un silencio atronador*
- *un instante eterno*
- *un besito grande*
- *un ladrón honrado*

En todos estos casos, las palabras opuestas combinadas generan nuevos sentidos. Elegí uno de estos oxímorons y comentá qué significados tienen a tu criterio.

iii. Inventá oxímorons a partir de las siguientes palabras:

- *Un fuego* _____
- *Un hielo* _____
- *Un presente* _____

i. Las comparaciones metafóricas (o imágenes)

i. Leé las comparaciones siguientes que se presentan en el poema “La casa natal”, y:

1. detectá cuál es el marcador lingüístico que determina que sean comparaciones;
2. determiná cuáles son los dos elementos que se relacionan en cada comparación y qué características tiene cada uno;
3. explicá sus significados en cada caso: para ayudarte, pensá en las características de cada elemento que analizaste en el punto anterior.

**Como aquellos palacios todos de hielo en Rusia
o como esos relojes transparentes de astucia
yo veo las entrañas con todos sus diseños
de mi casa natal que es ubicua en mis sueños.**

[...]

Un extraño vestíbulo recibía visitas

[...]

con **hijas** que miraban mi pelo y mis zapatos
que no tenían alma para mí **como** objetos

encerrados y tristes en vitrinas secretos
pues sólo me gustaba todo lo que era pobre,
los harapos, **los pies desnudos como el cobre.**
[...] me aproximaba [...]
al vidrio sin cortinas brillante como el hielo, [...]

4. Pensá en tres objetos de tu casa natal que fueron muy importantes para vos. ¿Qué sentimientos te despiertan? ¿A qué se parecían? ¿Con qué podés compararlos?
 - a. Escribí una lluvia de ideas relacionada a cada uno de estos tres elementos.
 - b. Escribí tus comparaciones.
2. **La inversión o el hipérbaton:** alteraciones en el orden gramatical natural de la frase
 - a. Analizá los siguientes versos y determiná a qué se refiere el adjetivo “secretos”. ¿En qué lugar de la frase lo reubicarías? Justificá tus conclusiones explicando la concordancia de género y número de las palabras:

con hijas que miraban mi pelo y mis zapatos
que no tenían alma para mí como objetos
encerrados y tristes en vitrinas **secretos**

La ***inversión*** (*hipérbaton*) es una figura retórica o literaria que consiste en la alteración del orden lógico y gramatical natural y necesariamente sucesivo de las palabras dentro de una frase.

- b. Leé las siguientes frases que contienen inversiones y alterá su orden para que puedan ser leídas de forma más natural:
 - Pidió las llaves a la sobrina del aposento...
(Juan Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote de la Mancha*. Primera parte, capítulo VI)
 - A Dafne ya los brazos le crecían...
(Garcilaso de la Vega, *Poemas del alma*, Soneto XIII.)
- c. Inventá una inversión (o hipérbaton) sobre tu casa natal.

D. Tarea final:

1. ¡A escribir un poema!

- 1) **Pensá en tu casa natal o en un lugar que haya sido de mucha importancia para vos durante tu niñez. Recordá los lugares, las habitaciones, los objetos y las sensaciones (perfumes y olores, sonidos, texturas, sabores, escenas especiales) que experimentabas.**
- 2) **Escribí una lluvia de ideas y palabras relacionadas a estas vivencias ligadas a tu casa o a ese lugar tan especial y construí una nube de palabras.**
- 3) **Escribí un poema en verso libre en el que describas cómo era tu casa natal o aquel lugar especial, y en el que expreses tus sentimientos y sensaciones ligados a este sitio. Utilizó el tiempo pretérito imperfecto para hacer descripciones en el pasado.**
- 4) **Incluí en tu poema las tres comparaciones que escribiste en el último ejercicio de las actividades de relectura y poslectura. Podés inventar más comparaciones si lo deseás.**
- 5) **Escribí al menos un oxímoron y una inversión del orden sucesivo natural de las palabras.**

V.2.3. Propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un texto literario ubicado como punto de partida. Textos con elementos fantásticos sobrenaturales. Tareas destinadas a estudiantes jóvenes y adultos

A continuación, presentamos cuatro propuestas didácticas que parten de textos narrativos en los que lo sobrenatural irrumpe en el mundo cotidiano y despierta el misterio y la imaginación. Los textos seleccionados son tres leyendas folklóricas argentinas anónimas: “La mancha de café”, “La difunta Correa” y “La ciudad de Esteco”; y la *nouvelle* o novela corta: *El perjurio de la nieve* de Adolfo Bioy Casares.

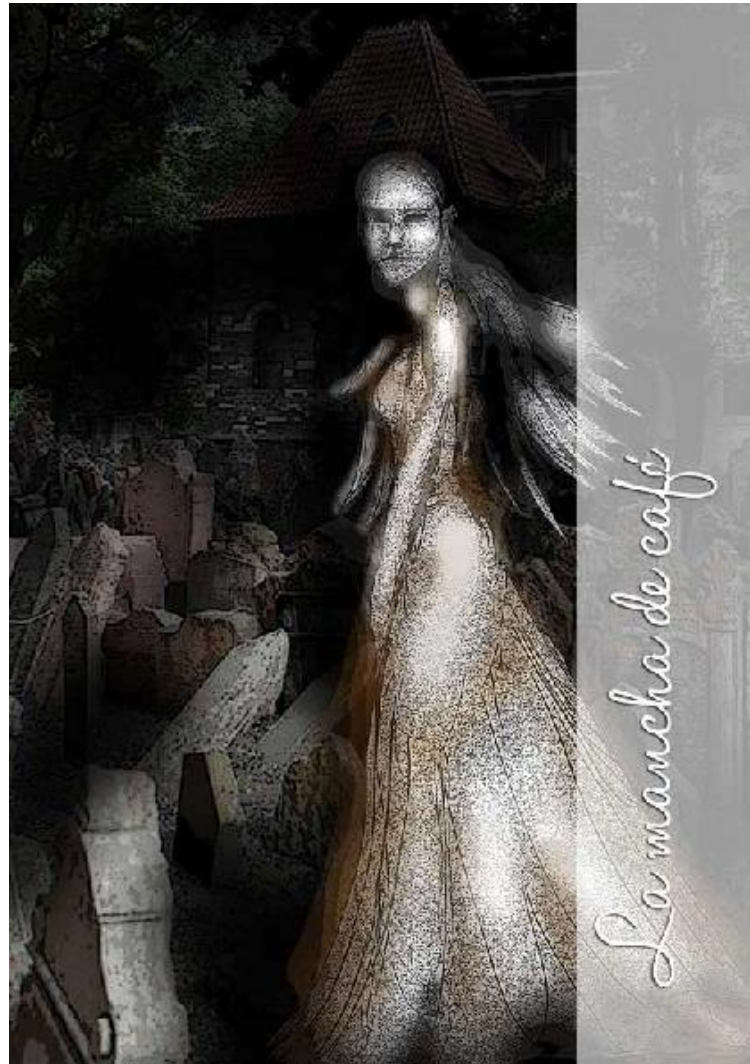
V.2.3.1. Propuesta pedagógica para trabajar con tres leyendas argentinas. Adaptación de una selección de tareas publicadas en el libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014)

El libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014) pensado para alumnos de ELSE de un nivel de lengua B2, compila diez relatos folklóricos de distintas regiones de la República Argentina para los cuales fueron pensadas una serie de tareas con el fin de que los alumnos puedan acceder a algunos aspectos culturales de este país que emanan de estas producciones literarias, así como para analizar cuestiones lingüísticas del español. Presentamos a continuación tres de las propuestas didácticas diseñadas en este libro que fueron adaptadas para ser trabajadas en distintos niveles de lengua respecto del que inicialmente fueron concebidas y, a la vez, adecuadas a las restricciones temporales a las que iban a someterse a través del trabajo con alumnos de español de la Universidad de Toronto (Ontario, Canadá). Incluyo a continuación los materiales didácticos que fueron adaptados para los cursos SPA100Y (español básico), SPA220Y (español intermedio) y SPA320Y (español avanzado). Como estos materiales fueron empleados por mí en algunos cursos y también por otros profesores, incluyo los comentarios destinados a orientar a los docentes para el desarrollo de las tareas planteadas. En dichos comentarios se enuncian las repuestas de los ejercicios, así como se pautan los contenidos que se busca desarrollar a través de cada ejercicio.

1. La mancha de café

(Leyenda urbana argentina)

SPA100Y — Español inicial



Con notas para el docente

Tutorial 1 — (50 minutos)

¡A trabajar!

10' — Actividades de prelectura

- 1) Analizá las siguientes expresiones, ¿en qué tipo de situación te parece que podés encontrarlas? ¿Qué palabras te indican el contexto de uso? ¿Por qué?

- a. Es de un muchacho que estaba en un baile. Estaba en el mostrador del baile, según narra la historia. Estaba en el mostrador del baile, y no quería bailar. Vio una chica con una vestimenta blanca, y le llamó la atención la chica, porque la tez era blanca, la vestimenta blanca, en un baile donde se usa ropa informal. Todo blanco. Bueno, estaban en el baile. Y, de repente, empiezan a charlar.
- b. Bueno, fueron a un café, a tomar un café.
- c. Cuando va a tomar el café, se le vuelca en el vestido.

Nota para el profesor:

A través de este ejercicio se espera que los alumnos distingan rasgos informales del discurso oral en la enunciación de las oraciones:

- -registro informal por el uso de la “muletilla” (*filling word*) “bueno” (adv. *Ok, well*);
- -repeticiones (*baile, chica, vestimenta blanca, café*);
- -aparición del tiempo presente del modo indicativo en el lugar de los tiempos del pasado para actualizar el discurso, traerlo al aquí y ahora, hacer más vívido el relato:
- -pretérito (perfecto simple/indefinido): *empiezan* por *empezaron*; *va* por *fue*; *se le vuelca* por *se le volcó*.
- es una narración oral: “*Es (la historia) de un muchacho que estaba en un baile*”, “*según narra la historia*”

25'

2)



Los enunciados del ejercicio anterior pertenecen a la leyenda “La mancha de café”. Escucha la leyenda y comentá con tus compañeros de qué se trata (**CD Pista N° 5**)¹⁴³

BLA BLAAA!! BLA BLA ¿BLAAA? BLA BLA!
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

- a. ¿Quién cuenta la historia? (*Una narradora que recuerda una historia que se contaba cuando tenía 12 o 13 años*)
- b. ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? (*Una chica y un muchacho*)

¹⁴³ Pista de audio contenida en el CD que acompaña el libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014).

- c. ¿Cuáles son los cinco lugares en los que transcurre la historia? (*Una discoteca —Kamasutra; un café; el taxi; la casa de la chica; el cementerio*)
- d. ¿Cuál es el hecho misterioso que se narra en la historia? (*que la chica fallecida sea una zombi, que haya cobrado vida y compartido una salida con el muchacho*)
- e. ¿Cuáles son los dos elementos que confirman que los sucesos realmente transcurrieron? ¿Dónde aparecen? (*La campera del muchacho y la mancha de café en el vestido de la chica. Aparecen en la tumba de la muchacha*)

Nota para el profesor:

Escuchar dos veces la leyenda. Contestar grupalmente las preguntas. Si fuera necesario, escuchar una tercera vez para corroborar la información comentada por el grupo.

Se contaba mucho cuando yo era chica. Tendría doce o trece años, y a mí me impactó.

Es de un muchacho que estaba en un baile. Estaba en el mostrador del baile, según narra la historia. Estaba en el mostrador del baile, y no quería bailar. Vio una chica con una vestimenta blanca, y le llamó la atención la chica, porque la tez era blanca, la vestimenta blanca, en un baile donde se usa ropa informal. Todo blanco. Bueno, estaban en el baile. Y, de repente, empiezan a charlar. Y la toca, medio como que le da la mano así, y la siente fría a la chica. Entonces la chica le dice:

-Tengo frío.

Y él le dice:

-¿Querés que vayamos a otro lugar?

Ellos estaban en un lugar, Kamasutra... se llamaba así [una disco].

Bueno, fueron a un café, a tomar un café. El muchacho le dijo:

-¿Querés tomar algo?

-Sí, un café -le dijo.

Cuando va a tomar el café, se le vuelca en el vestido. Ya se estaba haciendo de día, y la chica le dijo que se quería ir. Tomaron un taxi, y la llevó a una dirección cercana al cementerio, cercana.

-Yo me bajo acá -le dijo la chica.

-Bueno -dijo el muchacho.

Y siguió en el taxi.

¡Ah! El muchacho le dejó la campera. Se la había dado para que no tuviera frío.

Al otro día, el muchacho –porque la chica le había dado la dirección– fue a la casa de la chica a buscar la campera. Lo atiende la madre. La madre quedó helada. Le dijo: –No, señor, no puede ser. Porque mi hija murió hace un año. Él dijo que no podía ser, que había estado anoche con ella. Que, inclusive, se le había caído un poco de café. Y ella se había dejado su campera.

El muchacho insistió, y fueron a ver a la tumba, para ver lo que pasaba.

Cuando abren, se dan cuenta que la tumba estaba corrida. Abrieron el cajón, y vieron que la tumba estaba intacta, y que la chica tenía la manchita de café y la campera del muchacho.

HERNÁNDEZ, Graciela B. "Una colección de relatos populares registrados en Bahía Blanca (Argentina), narrados por mujeres de origen mapuche y chileno". *Culturas Populares. Revista Electrónica* 4 (enero-junio 2007), 9pp. ISSN: 1886-5623

Vocabulario

disco: discoteca, local público donde sirven bebidas y se baila al son de música de discos.

campera: chaqueta de uso informal o deportivo.

20' — Actividades para realizar durante la lectura y de relectura y poslectura



3) **Mafalda** Leé atentamente la leyenda y analizá los siguientes aspectos discursivos:

- a. La variante del español que se habla en Argentina utiliza el voseo; se usa el pronombre “vos” para hacer referencia a la segunda persona del singular, mientras que en otros países de habla hispana se usa el “tú” (tuteo). El voseo se observa también en las formas verbales.
- b. Identifica ejemplos de voseo en la leyenda y transformalos según las formas del tuteo.

Nota para el profesor:

¿Querés que vayamos a otro lugar? → ¿Quieres...
¿Querés tomar algo? → ¿Quieres...

- c. Identifica las formas verbales del pasado y señala cuáles pertenecen a las formas del pretérito y cuáles a las del imperfecto del modo indicativo.

Nota para el profesor:

Pretérito indefinido

| | | |
|----------------|---------------|-----------------|
| <i>impactó</i> | <i>dijo</i> | <i>murió</i> |
| <i>vio</i> | <i>dijo</i> | <i>dijo</i> |
| <i>llamó</i> | <i>siguió</i> | <i>insistió</i> |
| <i>fueron</i> | <i>dejó</i> | <i>fueron</i> |
| <i>dijo</i> | <i>fue</i> | <i>abrieron</i> |
| <i>dijo</i> | <i>quedó</i> | <i>vieron</i> |
| <i>llevó</i> | <i>dijo</i> | |

Pretérito imperfecto

| | |
|-------------------|-------------------|
| <i>se contaba</i> | <i>estaban</i> |
| <i>era</i> | <i>se llamaba</i> |
| <i>estaba</i> | <i>estaba</i> |
| <i>estaba</i> | <i>quería</i> |
| <i>quería</i> | <i>estaba</i> |
| <i>era</i> | <i>estaba</i> |
| <i>estaban</i> | <i>tenía</i> |



Recordá que...

El pretérito indefinido del modo indicativo es una forma verbal que expresa hechos o acciones que transcurrieron en un tiempo anterior a aquel en el que se encuentra el hablante. Son hechos que se ven como ya terminados: “*Ayer me levanté a las ocho, desayuné, salí a la calle y tomé un taxi.*”

El pretérito imperfecto del modo indicativo también es una forma verbal que expresa hechos o acciones pasadas, pero, a diferencia del pretérito, son hechos que son vistos en su transcurrir (idea de continuidad) y no en su terminación, no interesa el final de la acción. Algunos de los usos del imperfecto son:

- describir acciones que transcurrieron en el pasado; se lo utiliza para presentar el marco de un relato (*background*): “*Cuando era chico, a Felipe le encantaba el fútbol. Jugaba todas las tardes en el potrero con sus amigos del barrio.*”
- expresar acciones que se repiten en el tiempo (valor reiterativo), con algún elemento contextual como “*siempre*”, “*a veces*”, “*todos los días*”, “*todas las tardes*”: “*Yo siempre iba a la casa de mis abuelos.*”

¿Combinamos ambos tiempos verbales?



“*Mientras los nenes jugaban a la pelota, llegaron los abuelos con muchos regalos.*”

“*Elisa estaba preparándose para la fiesta cuando su marido llegó y le avisó que la fiesta se había suspendido.*”

- d. En la leyenda se utiliza el tiempo presente del modo indicativo para hacer referencia a los hechos del pasado.
¿Por qué te parece que esto ocurre?
- e. Señala los ejemplos y reescríbelos según las formas verbales del pasado que corresponda en cada caso.

Nota para el profesor:

La aparición del tiempo presente del modo indicativo donde corresponderían los tiempos del pasado se utiliza en la narración oral para actualizar el discurso, traerlo al aquí y ahora y hacer más vívido el relato.

Usa --- usaba (se puede dejar en presente, ya que puede interpretarse como verdad universal)

Empiezan ---- empezaron

Toca --- tocó

Da ---- dio

Siente --- sintió

Dice --- dijo

Dice --- dijo

Va --- fue

Atiende ---- atendió

Abren ---- abrieron

Tutorial 2 (50 minutos)

La mancha de café (Segunda parte)

10' — Tarea preparatoria

Nota para el profesor:

Repasar los contenidos vistos en la clase de la semana del 9 de febrero: contenido de la leyenda, repaso de los usos de los tiempos imperfecto y pretérito (que los alumnos expliquen los usos).

Reflexionar sobre qué es una leyenda: apelar a la lluvia de ideas (*brainstorm of ideas*) a partir de la lectura de la clase pasada. Se puede hacer un mapa de palabras en el pizarrón:

Una leyenda es una narración de hechos naturales y sobrenaturales que vive en la tradición y el folklore de las comunidades. Generalmente explican el origen de ciertos sucesos naturales o sucesos misteriosos. Las leyendas se sitúan entre el mito y la realidad y son transmitidas de generación en generación, muchas perviven en la oralidad y por eso viven en variantes, pero muchas otras veces son puestas por escrito. Existen leyendas vinculadas a las tradiciones populares y a la naturaleza y otras, como "La mancha de café", vinculadas a los mitos urbanos.

20' — Tarea final



- 4) Redactá en grupos de tres integrantes una leyenda que conozcas de tu país en la que se cuente un hecho sobrenatural o misterioso. Si no recordás ninguna, podés inventarla.

¡Recordá utilizar correctamente los tiempos verbales del pasado! (Pretérito indefinido y pretérito imperfecto)

Nota para el profesor:

15' Puesta en común de las producciones de los alumnos: lectura en clase de las leyendas inventadas y corrección.

5' Solicitar a los alumnos completar la siguiente encuesta sobre la clase:



Algo que me gustó:



Algo que no me gustó:



Algo que aprendí:



Una pregunta que tengo:

Encuesta para los docentes sobre la propuesta didáctica planificada:

En el caso de ser un docente de varios *tutorials*, te agradecería si pudieras contestar una encuesta por cada tutorial dictado para evaluar la recepción de la planificación en cada curso y que me la enviaras por correo electrónico.

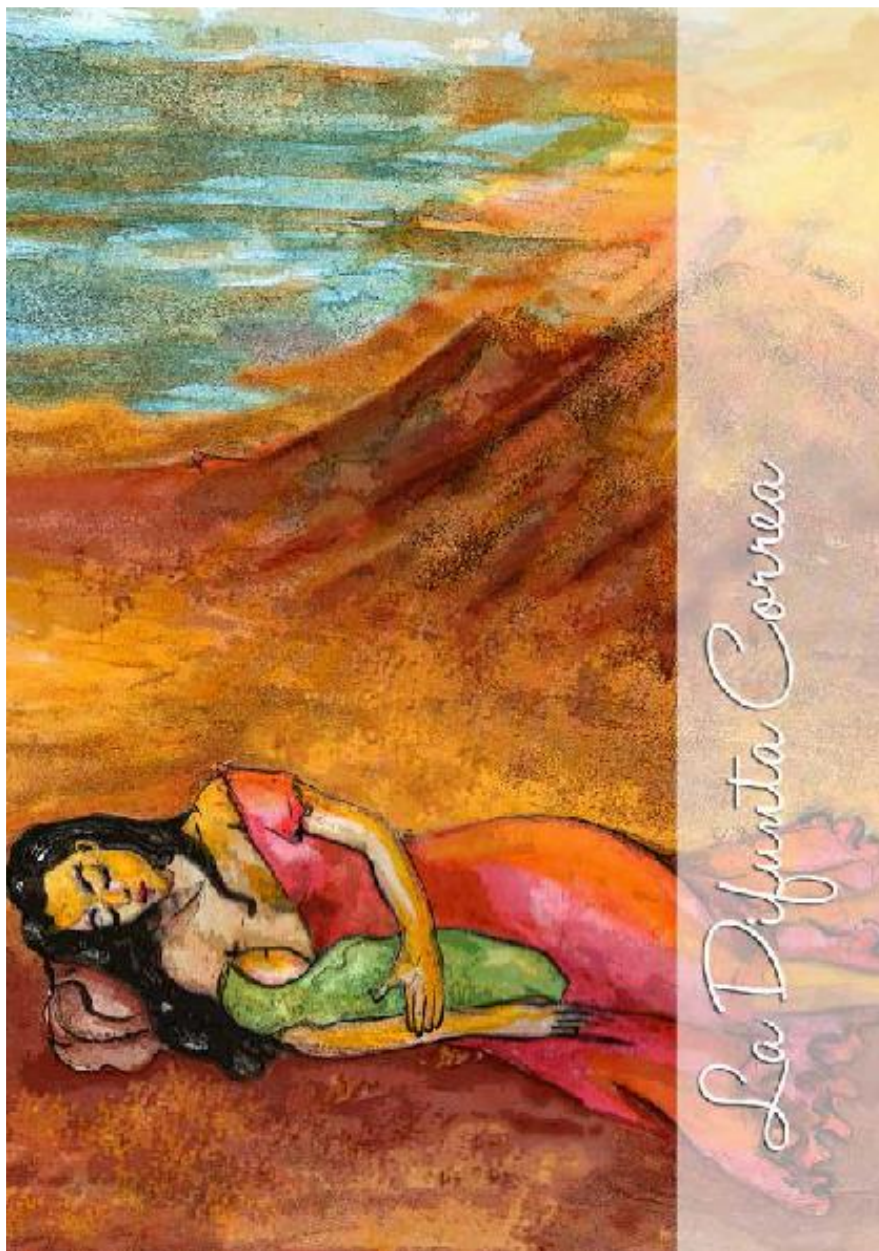
- 1) ¿Cómo respondieron los alumnos hacia el material didáctico presentado en la primera clase?
- 2) ¿Qué recepción tuvo el texto literario en los alumnos?
- 3) ¿Qué actitud tuvieron los alumnos frente a las actividades didácticas propuestas? ¿Cómo fue su predisposición y participación en clase?
- 4) ¿Cómo respondieron los alumnos hacia el material didáctico presentado en la segunda clase?
- 5) ¿Cuál fue la reacción de los alumnos en la primera actividad de reconstrucción de lo trabajado en la clase anterior? ¿Qué recordaban?
- 6) ¿Qué grado de motivación presentaron los alumnos frente a la temática de las leyendas y a este género literario en particular?
- 7) ¿Qué actitud tuvieron los alumnos frente a la actividad de escritura? ¿Cómo respondieron?
- 8) Observaciones

Material adaptado del libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos*.
Gloria Chicote y Cecilia Natoli (Editoras). Eudeba-Edulp, La Plata, 2014.

2. La difunta Correa

(Leyenda argentina)

SPA220Y — Español intermedio



¡A trabajar!

10' — Actividades de prelectura

- 1) Observa y describe la imagen que encabeza la leyenda de la difunta Correa. ¿Sobre qué te parece que va a tratar este relato?


BLA BLAAA!! BLA BLA ¿BLAAA? BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

Nota para el profesor:

A través de esta actividad de prelectura, se pretende que los alumnos desarrollen hipótesis sobre el texto literario que van a escuchar y leer para despertar sus conocimientos previos del mundo y predisponerlos de manera más receptiva a la lectura que realizarán posteriormente.

A través del ejercicio de descripción de la imagen provista, se busca que los estudiantes ejerciten este tipo de discurso descriptivo y, a la vez, que señalen cierto vocabulario que factiblemente escucharán en el ejercicio siguiente (#2) y que leerán en la actividad 3, de lectura e interpretación del texto. Esta puntualización sobre ciertas palabras conocidas ayudará a los alumnos a comprender posteriormente el texto durante el ejercicio de escucha, ya que estarán familiarizados con dichas palabras y tendrán, asimismo, una hipótesis formulada sobre el argumento del texto que también les facilitará la comprensión.

15'

- 2)  ¿Escuchamos la leyenda? (**CD Pista N° 6**)¹⁴⁴
- ¿Quién fue la difunta Correa?
 - ¿Qué le pasó?

BLA BLAAA!! BLA BLA ¿BLAAA? BLA BLA!
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

Nota para el profesor:

Se sugiere para la actividad 2 que los alumnos lean las preguntas a. y b. previamente a escuchar el texto literario y que luego lo escuchen dos veces. El audio dura 3' 39''. Se propone destinar 8' para la escucha y 7' para el debate oral sobre la interpretación del audio.

Las preguntas son globales y se esperan respuestas globales, no se pretende ahondar en todos los detalles del argumento de la historia. Para ello está la actividad siguiente de lectura atenta del texto.

Por eso mismo, se busca que el ejercicio se desarrolle con agilidad.

20' — Actividades durante la lectura y de relectura y poslectura

¹⁴⁴ Pista de audio contenida en el CD que acompaña el libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014).



BLA BLAAA!! BLA BLA ¿BLAAA? BLA BLA!
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

- 3) Leé la leyenda y comentá:
- A tu parecer, ¿cuál es el ejemplo de vida que da la difunta Correa?
 - ¿Cuál es el misterio que encierra esta leyenda? ¿Qué vínculo se establece entre la vida y la muerte, entre el niño y su madre?
 - Los devotos de distintas partes del mundo que visitan el santuario de Vallecito dejan todo tipo de ofrendas, desde vestidos de novias, juguetes, trofeos, placas, maquetas de casas hasta patentes de autos. ¿Por qué te parece que será?

En la provincia de San Juan, en el departamento de Caucete, en Vallecito, se halla el santuario de la Difunta Correa, donde se venera la memoria de Deolinda Correa. Según cuenta la leyenda popular, alrededor del año 1830, vivía en esos pagos Don Pedro Correa, un viejo guerrero de la independencia, hombre valiente y sin tacha, respetuoso y respetado por todos, que asistía con su amistad y consejos al gobernador Don Plácido Fernández Maradona. En este tiempo de hechos violentos, los azares de la política hicieron, a la muerte del gobernador, que Correa se convirtiera en un perseguido, pese a las inmunidades que como guerrero de Chacabuco le habían sido acordadas.

Los perseguidores fijaron interesados sus miradas en Deolinda, hija de Correa, de extraordinaria belleza. Pudo sin embargo ésta resistir las demandas y casarse con el hombre que amaba. Esa fue la sentencia para su padre y su esposo quienes perseguidos por las montoneras fueron muertos sin consideración. Ella fue requerida nuevamente y la insistencia se hizo penosa.

Desesperada y temiendo lo peor para ella y su pequeño niño recién nacido, emprendió una madrugada la huida hacia La Rioja. Anduvo por valles y quebradas con su hijo en brazos, cruzó arenales ardientes que llagaban sus pies, se estremeció en la penumbra de los montes hasta que sus fuerzas se disiparon. Sedienta y extenuada se

dejó caer en la cima de un pequeño cerro. Sintiéndose morir pidió al cielo que llenara sus pechos de leche para que el pequeño sobreviviera.

Tiempo después unos arrieros se acercaron al lugar atraídos por el vuelo circular de los caranchos, hallaron al niño adormecido sobre el pecho de su madre muerta. Profundamente impresionados dieron sepultura piadosa a la infortunada Deolinda Correa y se llevaron a la criatura.

Poco tardó en conocerse la desdichada suerte de la joven y hasta su humilde tumba campesina comenzaron a acudir hombres y mujeres del llano y de las sierras, marcando así el comienzo de una devoción popular que crecería con los años, hasta proyectarse más allá de Argentina.

El lugar del desierto donde Deolinda murió se convirtió en vergel. En recuerdo de su sufrimiento la gente ofrenda a la Difunta Correa con botellas llenas de agua, que son acarreadas hasta su santuario o dejadas en las pequeñas capillitas o cruces que se observan al costado de las rutas de todo el país. Su simbolismo mágico expresa el deseo de sus devotos de que no le falte nunca más el agua, que apaga la sed y vence la muerte.

Vocabulario

venera: rinde culto.

pagos: lugar en el que ha nacido o está arraigada una persona.

tacha: falta, nota o defecto que se halla en una cosa y la hace imperfecta.

inmidades: prerrogativa que eximía a los combatientes de la batalla de Chacabuco de ser detenidos o presos.

Chacabuco: es una ciudad ubicada en el Desierto de Atacama, ubicado al norte de Chile. En esta ciudad el 12 de febrero de 1817 tuvo lugar la Batalla de Chacabuco, un combate determinante de la independencia chilena, en la cual combatieron el Ejército de los Andes de las Provincias Unidas del Río de la Plata y el Ejército Realista español. La batalla resultó en el triunfo para el bando independentista que estaba comandado por el General argentino José de San Martín.

montoneras: grupos o pelotones de gente de a caballo que intervenían como fuerza irregular en las guerras civiles de algunos países sudamericanos.

llagaban: lastimaban, lesionaban, ulceraban.

se estremeció: sintió una repentina sacudida nerviosa o sobresalto en el ánimo; se asustó, se sobresaltó.

penumbra: sombra débil entre la luz y la oscuridad, que no deja percibir dónde empieza la una o acaba la otra.

extenuada: agotada, cansada.

arrieros: personas que trajinan con bestias de carga.

carancho: ave del orden de las Falconiformes, de medio metro de longitud y color general pardusco con capucho más oscuro. Se alimenta de animales muertos, insectos, reptiles, etc. Vive desde el sur de los Estados Unidos de América hasta Tierra del Fuego.

llano: llanura; campo o terreno igual y dilatado, sin altos ni bajos.

devoción: amor, veneración y fervor religiosos.

vergel: huerto con variedad de flores y árboles frutales.

Nota para el profesor:

A través de esta actividad se busca que los alumnos realicen una lectura atenta del texto y respondan a ciertas preguntas de interpretación textual. Se espera que los estudiantes expresen sus opiniones basadas en la comprensión del texto. Para darle más dinamismo a la lectura, los alumnos pueden leer el texto mientras lo escuchan por tercera vez.

Algunas sugerencias que pueden surgir como respuesta a estas preguntas son:

- a. La historia de difunta Correa narra la vida de una mujer que fue un ejemplo de vida porque ella fue fiel a sus ideales, priorizó el amor y se casó con el hombre a quien quería, trató de escapar de la gente malvada que la acosaba, luchó dejando su vida por reunirse nuevamente con su esposo y veló en el último momento de su vida por la vida de su hijo.
- b. El misterio que encierra esta leyenda es el milagro divino que ocurre. Deolinda Correa suplica al cielo (a Dios) que emane de su pecho suficiente leche para amamantar a su hijo y, a pesar de que ella fallece, su cuerpo sigue produciendo leche para alimentar al bebé. Así, el bebé sobrevive y es luego hallado y rescatado.
- c. En todos los casos, las ofrendas que los visitantes del santuario dejan son para que Deolinda Correa los resguarde; para que proteja: el buen matrimonio (vestido de novia), a los niños (juguetes), a los jugadores de algún deporte (trofeos), a las personas (placas con inscripciones), a los viajeros en la ruta (patentes de autos). En la mayoría de los casos, las personas dejan como ofrenda objetos que son preciados para ellos y por eso se interpreta que es un sacrificio las personas hacen al brindar esos objetos a Deolinda para que ella los cuide.



Desde el origen del culto a la Difunta Correa, sus profesantes le dejan agua en botellas y bidones. Una ofrenda para la que murió de sed en el desierto. Ella es también la protectora de todos los viajeros, desde camioneros hasta familias en vacaciones. Como caminante de aquel remoto llano sanjuanino, conoce y protege el andar de todos los viajeros.

Nota para el profesor:

Si tal como está pautado hasta ahora las tareas llevaran 45' de la clase, realizar la siguiente encuesta y solicitar a los alumnos que realicen la actividad 5 de escritura en sus casas.

Realizar la actividad 4 de conversación y reservar los últimos 5' de la clase para que los alumnos completen la breve encuesta que está a continuación.

5'

Solicitar a los alumnos completar la siguiente encuesta sobre la clase:



Algo que me gustó:



Algo que no me gustó:



Algo interesante que aprendí:



Una pregunta que tengo:

Deber: Tarea final

- 4) La “Difunta Correa” encierra una profunda e impactante historia de amor y fidelidad, y es hoy uno de los *fenómenos social-religiosos populares*, más importantes de América Latina.
- a. ¿Conoces alguna leyenda de tu país? ¿Nos la cuentas?

BLA BLAAA!! BLA BLA ¡BLAAA? BLA BLA!
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

Nota para el profesor:

Esta actividad de producción oral busca que trabajar con aspectos interculturales, que los alumnos piensen sobre los cuentos tradicionales del folklore nacional de sus países y reflexionen sobre la existencia de este tipo de relatos en todas las comunidades del mundo.

A su vez, esta tarea prepara a los estudiantes para la tarea final de escritura que se encuentra a continuación.



- 5) Redactá una leyenda que conozcas de tu país en la que se cuente un hecho sobrenatural o misterioso. Si no recordás ninguna, podés inventarla.

¡Recordá utilizar correctamente los tiempos verbales del pasado!



¡Un poco de historia argentina!

El 9 de julio de 1816 el Congreso de Tucumán declaró la independencia definitiva de las Provincias Unidas del Río de La Plata, sin embargo, todavía reinaba el desorden en las provincias de la actual Argentina. En 1819 se dictó una constitución centralista, que establecía la dirigencia en Buenos Aires, lo cual despertó el enojo de las provincias, celosas de su autonomía. Por esta razón, se vivieron en Argentina luchas fratricidas entre “unitarios” y “federales”, desde 1819 y hasta 1861, año en el que el líder porteño Bartolomé Mitre derrotó a Justo José de Urquiza en Pavón y unificó al país bajo la tutela porteña. Durante este período de guerra civil, en todo el país las batallas llenaron de sangre el suelo argentino. Los jefes de tropas y de montoneras abusaban abiertamente de la población civil sometiéndola a sus violentos desmanes, y así terminada la batalla solían dedicarse a saquear al pueblo vencido.

En el marco de esta guerra civil tuvo lugar la historia que cuenta la leyenda de la Difunta Correa.

Encuesta para los docentes:

En el caso de ser un docente de varios *tutorials*, te agradecería si pudieras contestar una encuesta por cada tutorial dictado para evaluar la recepción de la planificación en cada curso y que me la enviaras por correo electrónico.

¿Cómo respondieron los alumnos hacia el material didáctico presentado?

¿Qué recepción tuvo el texto literario en los alumnos?

¿Qué actitud tuvieron los alumnos frente a las actividades didácticas propuestas? ¿Cómo fue su predisposición y participación en clase?

Observaciones

Material adaptado del libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos*.

Gloria Chicote y Cecilia Natoli (Editoras). Eudeba-Edulp, La Plata, 2014.

3. La ciudad de Esteco

(Leyenda argentina)

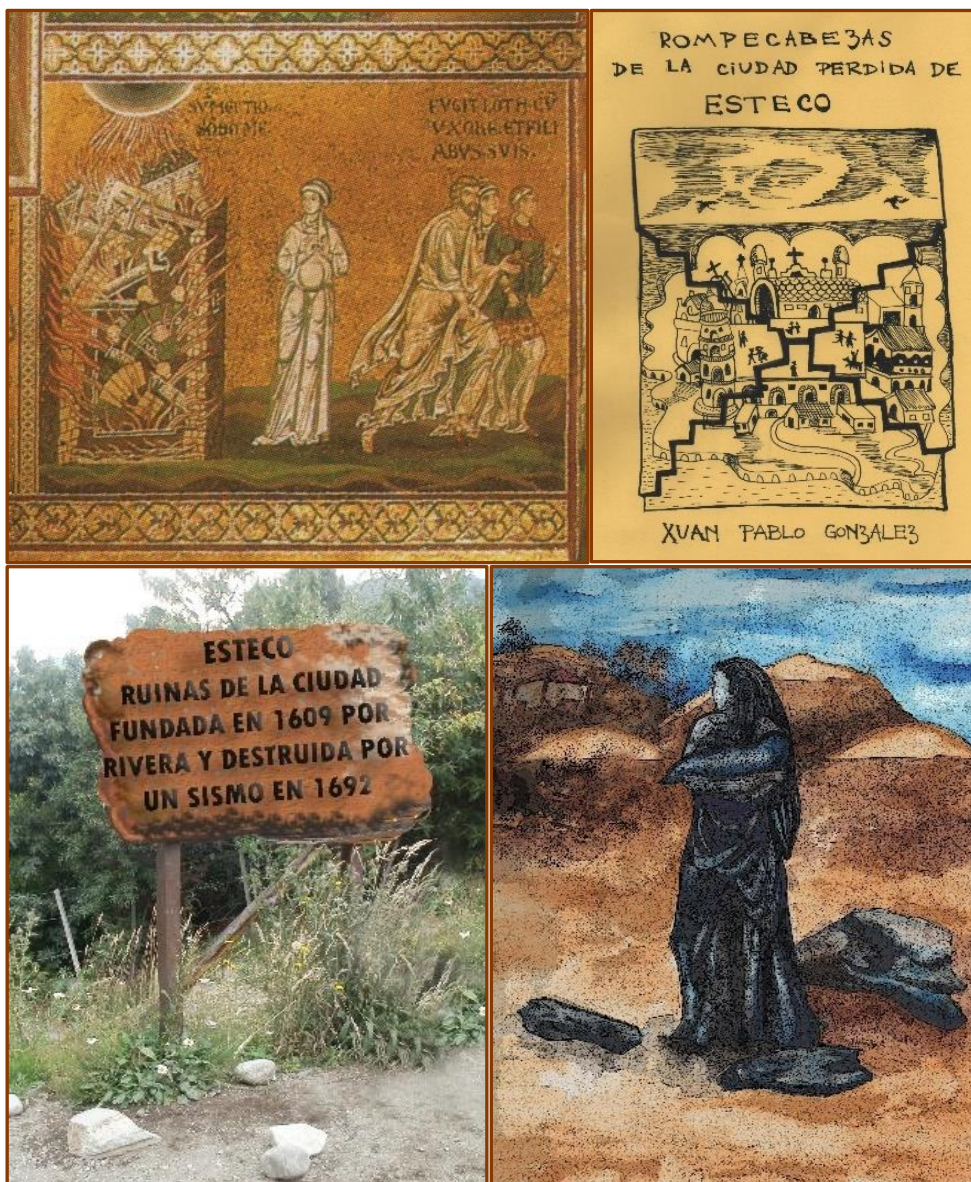
SPA320Y — Español avanzado

Actividades de prelectura

¡A trabajar!

BLA BLAAA!! BLA BLA ¿BLAAA? BLA BLA!
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

- 1) Observa las siguientes imágenes y descríbelas. ¿Sobre qué te parece que va a tratar esta leyenda?





2) ¿Escuchamos ahora la leyenda? (**CD Pista N° 7**)¹⁴⁵

Presta atención a lo siguiente:

- a. ¿Cómo se describe a la ciudad de Esteco?
- b. ¿Cómo se describe a sus habitantes?

Actividades de lectura, relectura y poslectura



3) Léé la leyenda y analizá lo siguiente:

- a. ¿Qué historia cuenta la leyenda?
- b. ¿Por el poder que tiene el misionero para destruir la ciudad, quién o un emisario de quién te parece que podría ser?
- c. ¿Conocés algún relato bíblico que narre una historia similar a la de la leyenda?
- d. Extraé del texto un listado de términos y expresiones que construyan una atmósfera que cause miedo. Por ejemplo: “trueno ensordecedor”.

BLA BLAAA!! BLA BLA ¿BLAAA? BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA BLA BLA

¹⁴⁵ Pista de audio contenida en el CD que acompaña el libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014).

La ciudad de Esteco

La ciudad de Esteco era, según la leyenda, la más rica y poderosa de las ciudades del norte argentino. Se levantaba en medio de un fértil y hermoso paisaje de la provincia de Salta. Sus magníficos edificios resplandecían revestidos de oro y plata.

Los habitantes de Esteco estaban orgullosos de su ciudad y de la riqueza que habían acumulado. Usaban un lujo desmedido y en todo revelaban **ostentación** y derroche. Eran soberbios y **petulantes**. Si se les caía un objeto cualquiera, aunque fuese un pañuelo o un sombrero, y aún dinero, no se inclinaban siquiera para mirarlos, mucho menos para levantarlos. Solo vivían para la vanidad, la **holganza** y el placer. Eran, además, mezquinos e insolentes con los pobres y despiadados con los esclavos.

Un día un viejo **misionero** entró en la ciudad para **redimirla**. Pidió limosna de puerta en puerta y nadie lo socorrió. Solo una mujer muy pobre, que vivía en las afueras de la ciudad con un hijo pequeño, mató la única gallinita que tenía para dar de comer al peregrino.

El misionero predicó desde el **púlpito** la necesidad de volver a las costumbres sencillas y puras, de practicar la caridad, de ser humildes y generosos, pero todo el mundo hizo burlas de tales pretensiones. Predijo entonces que, si la población no daba pruebas de **enmienda**, la ciudad sería destruida por un terremoto. La **mofa** fue general y la palabra *terremoto* se mezcló a los chistes más atrevidos. Pedían, por ejemplo, en las tiendas, cintas de color *terremoto*.

El misionero se presentó en la casa de la mujer pobre y le ordenó que en la madrugada de ese día saliera de la ciudad con su hijito en brazos. Le anunció que la ciudad se perdería, que ella sería salvada por su caridad, pero que debía **acatar** una condición: no volver la cabeza para mirar hacia atrás, aunque le pareciera que se perdía el mundo. Si no lograba dominarse, también le alcanzaría un castigo.

La mujer obedeció al misionero. A la madrugada salió con su hijito en brazos. Un trueno ensordecedor anunció la catástrofe. La tierra se estremeció en un pavoroso terremoto, se abrieron grietas inmensas y lenguas de fuego brotaban por todas partes. La ciudad y sus gentes se hundieron en esos abismos ardientes. La mujer caritativa marchó un rato oyendo a sus espaldas el **fragor** del terremoto y los lamentos de las gentes, pero no pudo más y volvió la cabeza, **aterrada** y curiosa. En el acto se transformó en una mole de piedra que conserva la forma de una mujer que lleva un niño en brazos. Los campesinos la ven a distancia y la reconocen. Dicen que cada año da un paso hacia la ciudad de Salta.

Fuentes: *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Selección e Berta E. Vidal de Battini. Bs.As., Consejo Nacional de Educación, 1960.

http://www.folkloretradiciones.com.ar/superstic_leyendas/sup_ley_134.htm

Vocabulario:

Ostentación: Magnificencia exterior y visible; jactancia, vanagloria.

Petulante: Persona vana y con exagerada presunción; vano, jactancioso, orgulloso, que tiene alto concepto de sí mismo.

Holganza: descanso, reposo; carencia de trabajo; placer, contento, diversión y regocijo.

Peregrino: Persona que anda por tierras extrañas.

Misionero: Eclesiástico o persona lega que en tierra de infieles enseña y predica el Evangelio y la religión cristiana.

Redimirla: Rescatarla y liberarla.

Púlpito: Plataforma pequeña y elevada, que hay en algunas iglesias para predicar desde ella, cantar la epístola y el Evangelio y hacer otros ejercicios religiosos.

Enmienda: Intento de arreglar o quitar defectos.

Acatar: Aceptar con sumisión una autoridad o unas normas legales, una orden, etc.

Mofa: Burla y escarnio que se hace de alguien o de algo con palabras, acciones o señales exteriores.

Fragor: Ruido estruendoso.

Aterrada: Aterrorizada, con terror o mucho miedo, “muerta de miedo”

Tarea final



- 4) Escribe en 250 palabras una anécdota que hayas vivido que te haya causado mucho miedo. Utilizá algunas palabras de las trabajadas más arriba.



Aquí te contamos los orígenes bíblicos de esta leyenda:

Cuenta la Biblia (Génesis 19:1-29) el relato de “La maldad de Sodoma” y de la “Destrucción de Sodoma y Gomorra”. Relata el Viejo Testamento cómo dos ángeles en forma de varones llegaron a Sodoma y fueron muy bien recibidos por Lot. Todos los hombres del pueblo malvado de Sodoma, descontentos con la hospitalidad de Lot, cercaron su casa, comenzaron a agredir verbalmente a Lot, que había salido a su encuentro, y a destruir su casa. Los ángeles protegieron a su huésped y castigaron a los atacantes volviéndolos ciegos.

Los varones pidieron a Lot que abandonara la ciudad de Sodoma con todos sus familiares porque la castigarían con la destrucción total. Le advirtieron que no se volteara para no perecer también. Así, Lot escapó con su esposa e hijas a una ciudad cercana y pequeña llamada Zoar. *“Entonces el Señor hizo llover desde el cielo, fuego y azufre sobre Sodoma y Gomorra y destruyó las ciudades y toda aquella llanura, con todos sus habitantes y con todo fruto de la tierra. Entonces la esposa de Lot miró hacia*

atrás, y se volvió una estatua de sal.” (Génesis 19:24-26). Solo se salvaron Lot y sus dos hijas que obedecieron el mandato divino.



Si te interesó la historia que cuenta la leyenda y quieres leer otra versión del relato bíblico, te invitamos a buscar el cuento “**La estatua de sal**” del escritor argentino **Leopoldo Lugones** que es parte de los cuentos compilados en el libro ***Las fuerzas extrañas* (1906)**. Podés encontrarlo en el siguiente enlace:

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/lugones/estatua.htm>

Material adaptado del libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos*.

Gloria Chicote y Cecilia Natoli (Editoras). Eudeba-Edulp, La Plata, 2014.

V.2.3.2. Propuesta didáctica para trabajar con la *nouvelle El perjurio de la nieve* (1944) de Adolfo Bioy Casares

La siguiente propuesta de trabajo fue diseñada para el Taller de Literatura de Español 3 (nivel intermedio) —coordinado por la Dra. Guillermina Piatti—¹⁴⁶ que se desarrolló en la UNLP en el año 2011, como parte del curso intensivo de español que tomaron seis alumnos de la Universidad de Leiden (Holanda). Este taller de literatura tuvo lugar a lo largo de cuatro encuentros de tres horas, en el lapso de cuatro semanas consecutivas. La propuesta didáctica planificada para la *nouvelle El perjurio de la nieve* (1944)¹⁴⁷ de Adolfo Bioy Casares fue diseñada a partir de los lineamientos y sugerencias pautados por la Dra. Piatti. Presentamos a continuación, ampliada y modificada, la tarea que pusimos en práctica.

Si bien haremos mención más adelante a los resultados de esta práctica docente, queremos destacar en este punto que la propuesta pedagógica que pusimos en práctica con los alumnos de la Universidad de Leiden, a lo largo de los cuatro encuentros, resultó positiva, ya que a lo largo del curso, el texto literario fue muy bien recepcionado por los alumnos; si bien, en una primera instancia, durante los primeros dos encuentros, se presentaron ciertas dificultades para lograr que todos los alumnos comprendieran el argumento y rastrearan los pasos a través de los cuales avanza la narración. En aquella práctica docente, iniciamos el trabajo a partir del análisis de una biografía y de la cronología de la vida del autor —presente en la edición de la obra de Colihue de 2008— que sirvieron de actividad de prelectura para adentrarnos luego en el texto. Especialmente hicimos foco en algunos acontecimientos particulares de la vida del autor y, posteriormente, realizamos parte de la lectura del libro en clase. Durante el primer encuentro, los alumnos leyeron en voz alta —por turnos— y fueron completando distintas consignas y respondiendo preguntas que se centraban en la comprensión del texto. Fue interesante ver cómo los estudiantes que seguían y entendían más fácilmente

¹⁴⁶ Hacemos referencia a los cursos de ELSE del programa de estudios que siguieron los alumnos de distintos niveles de español de la Universidad de Leiden (Holanda), en la UNLP, donde asistieron a un programa educativo integral, compuesto por materias que cubrieron contenidos de lengua, cultura e historia argentina.

¹⁴⁷ En el presente trabajo hacemos referencia a la edición de *El perjurio de la nieve* editada por Colihue (Buenos Aires) en el año 2008.

la lectura podían ayudar al resto de los alumnos a través de compartir sus interpretaciones. Las clases se llevaron a cabo con una modalidad de taller en el que se apeló al trabajo activo de parte de los alumnos y en el que cada uno de ellos hizo sus aportes y participó en pos del desarrollo de este curso. Nuestro rol en la clase fue de mediador, con el fin de orientar la lectura de los estudiantes a través de preguntas, de responder a sus interrogantes —cuando los otros integrantes del grupo no lograban hacerlo—, pero, principalmente, se procuró darles voz a los alumnos y estimular el diálogo y el debate entre ellos mismos.

Presentamos a continuación las tareas reformuladas y ajustadas respecto de las empleadas con el grupo de alumnos al que hicimos mención. Como comprobamos en la práctica docente referida anteriormente, *El perjurio...* es un texto que puede resultar inicialmente de difícil acceso para los estudiantes de español L2/LE. Por este motivo, a través de nuestra propuesta de trabajo, intentamos guiar a los alumnos en su lectura de la obra, inicialmente, por medio de las actividades de prelectura. Como ya hemos mencionado, estas actividades funcionan como un precalentamiento para preparar a los alumnos sobre algunos temas que se desarrollan en la obra y para aguzar de antemano al lector en el rastreo de pistas que lo ayuden a interpretar este relato en su doble clave, policial y fantástica. Además, a través de las actividades de prelectura, el alumno puede interiorizarse sobre la biografía del autor y puede hacer hipótesis acerca de las preferencias de este a la hora de escribir sus textos. De esta forma, dentro de la propuesta planteamos el trabajo complementario con una *nouvelle* y con un microcuento para problematizar —a través de ejercicios prácticos— aspectos de construcción y caracterización de distintos géneros narrativos —como lo son el microcuento, el cuento, la *nouvelle* y la novela—. En consecuencia, introducimos en el aula de ELSE cuestiones vinculadas a la teoría literaria y a la construcción de los géneros, de una manera práctica que elude definiciones altamente teóricas, a las que consideramos innecesarias para este público lector.

En cuanto a las actividades para realizar durante la lectura, estas apuntan a que el alumno logre establecer sus propios recorridos a lo largo del texto y que no decaiga su interés en la obra producto de la incomprensión de esta. En este sentido, consideramos que las actividades propuestas ayudan a guiar y a ordenar la lectura. Por otra parte, las actividades de relectura y poslectura tienen el objetivo de profundizar en la comprensión de aspectos puntuales del texto para lograr una

mejor interpretación total de la obra. Finalmente, las tareas finales proponen actividades de escritura creativa que conjugan la invención de parte de los alumnos, así como la puesta en juego de los conocimientos adquiridos a lo largo de las tareas previamente desarrolladas por ellos. Por un lado, se presentan ejercicios de escritura —vinculados al género ensayo— que ponen en juego la argumentación y la justificación de las opiniones; y, por otra parte, se plantean dos tareas de escritura que trabajan el género narrativo.

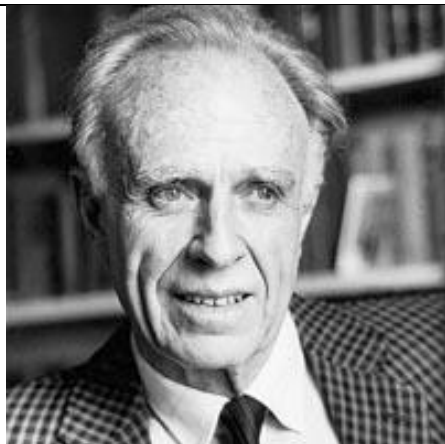
En nuestra propuesta actual, presentamos las tareas a través de ejercicios que apuntan a un mayor dinamismo en su ejecución, respecto de las que efectivamente se llevaron a la práctica con el grupo de alumnos de la Universidad de Leiden. Por un lado, intercalamos actividades que pueden concretarse en línea —factibles de ser completadas de manera autónoma, fuera del aula de clase—. De esta manera, se suman las TIC a nuestra práctica docente y se actualiza nuestra propuesta al mundo digitalizado de hoy. Por otra parte, *El perjurio...* puede por momentos ser juzgado como muy complejo por el entrelazamiento de las versiones de la historia y de los múltiples puntos de vista que se conjugan en el relato, entre otros factores. Por ello, consideramos que las actividades que ahora presentamos le son de gran ayuda al alumno para transitar el texto, ya que las preguntas sobre la obra se conjugan con otro tipo de actividades que le dan dinamismo a la propuesta. Como hemos mencionado, este texto presenta ciertas complejidades y puede ser inicialmente difícil para el alumno de nivel B2 por varios factores: por lo intrincado de la trama, por su naturaleza polifónica, por los enigmas que se despliegan a lo largo de este relato policial, por el carácter fantástico que cobra la historia, por el accionar particular de los personajes, por los juegos de roles intercambiados de algunos de ellos, por la precisión del lenguaje empleado por el autor, por los movimientos en el tiempo (analepsis y prolepsis) y en el espacio que se producen en la obra, por la referencia a distintos poetas, entre la amplia variedad de factores que hacen que esta *nouvelle* sea un texto que pueda ser calificado de complejo. En este sentido, las actividades que planteamos a continuación, en reiteradas ocasiones, brindan las informaciones y queda en el alumno organizarlas de forma adecuada; ayudan de este modo a guiar la interpretación de lo acontecido a la vez que permiten hacer foco, de forma más simple, en determinados pasajes del texto para problematizar cuestiones puntuales que son clave para su comprensión.

En nuestra planificación didáctica, presentamos algunas de las respuestas que pueden ser de ayuda para el profesor. Además, tuvimos en cuenta para el diseño de las actividades mencionadas los estudios sobre la obra realizados por: Mónica Cecilia Aprile (2002), “El lugar de la verdad en un relato polifónico”; Margarita Rojas y Flora Ovares (2001), “La tenaz memoria de esos hechos: *El perjurio de la nieve* de Adolfo Bioy Casares”; y la “Introducción” a *El perjurio de la nieve* de Hebe Monges de la edición de la obra de Colihue (2008).

A. Actividades de prelectura

1. ¿Quién es Adolfo Bioy Casares?

- 1) **Leé la siguiente biografía sobre el escritor Adolfo Bioy Casares y comentala con tus compañeros: ¿qué hechos de su vida te parecen más significativos? ¿qué situaciones pueden haber influido en sus escritos?**



Adolfo Bioy Casares fue un escritor argentino —hijo de Adolfo Bioy y de Marta Casares— nacido en Buenos Aires, el 15 de septiembre de 1914. Según el mismo autor afirma, si bien hizo experiencias de viaje por algunos meses en Europa y Estados Unidos, vivió toda su vida en Buenos Aires, por lo que su obra literaria está fundamentalmente marcada por el transcurso de su vida en su país natal.

Desde niño mantiene una relación fuerte y estrecha con la literatura: su padre le recita poemas y desde muy pequeño ya es un gran lector —le interesan y lo intrigan la fantasía, el misterio, los sueños—; además, de niño comienza a escribir sus propias obras.

Es un gran amigo de dos intelectuales argentinos a quienes respeta y admira, Victoria Ocampo y de Jorge Luis Borges —con quien escribirá algunas de sus obras en coautoría—. Bioy Casares comienza sus estudios universitarios en la Facultad de Derecho, pero abandona la carrera para seguir sus estudios de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; sin embargo, tampoco concluye esta carrera.

Conoce y se enamora de Silvina Ocampo quien en aquel entonces estaba dedicada a las artes plásticas y que luego será una gran figura de la literatura argentina que se destacará por sus cuentos y poesías. Se casa con esta excelente escritora con quien escribe algunas obras literarias y tiene una hija en 1954, Marta.

Bioy Casares recibe, a lo largo de su vida, títulos honoríficos y premios por su labor literaria. Entre sus obras, publicó libros de cuentos, ensayos, guiones de cine y las novelas *La invención de Morel* (1940), *Plan de evasión* (1945), *El sueño de los héroes* (1954), *Diario de la guerra del cerdo* (1969); *Dormir al sol* (1973), *La aventura de un fotógrafo en La Plata* (1985), *Un campeón desparejo* (1993) y *De un mundo a otro* (1998).

Fallece el 8 de marzo de 1999, pocos años después de la muerte de su hija y su esposa, Silvina.

Fuente: Texto adaptado de la biografía publicada como introducción al libro de Adolfo Bioy Casares: *La invención de Morel* [1940]. Buenos Aires, Emecé, 2008.

2) Ahora, leé la siguiente “Cronología”¹⁴⁸ que incluye anécdotas de la niñez que el mismo Adolfo Bioy Casares escribió sobre su vida y explicá:

- 1) ¿Por qué podemos decir que desde niño mantiene una relación fuerte y estrecha con la literatura?
- 2) ¿Qué anécdotas de su vida te parecen misteriosas, imaginarias, fantásticas o soñadas?
- 3) ¿Cómo considerás que esta forma de ver y percibir el mundo influirá en su obra literaria? ¿Qué tipo de literatura pensás que va a escribir Bioy Casares?

3) El título de la *nouvelle*: un perjurio es un juramento en falso, es decir, una mentira, una falsedad. ¿Por qué te parece que esta obra se llama *El perjurio de la nieve*?

4) ¿Sabés en qué se diferencian un microcuento, un cuento, una novela corta (*nouvelle* en su voz francesa) y una novela?

- 1) Leé y reflexioná sobre la cita que está a continuación: ¿puede la extensión definir a un género?

“Utilizaré la palabra ‘novela corta’ entendiendo que la clasificación no implica la alusión a una novela de menos extensión ni a un cuento de más extensión, sino que establece un género aparte con sus propias características y objetivos. El número de páginas o palabras no determina un género” (Norma Klahn 1980: 205).¹⁴⁹

¹⁴⁸ Ver la “Cronología” en el Apéndice I.

¹⁴⁹ Norma Klahn (1980) “La problemática del género discursivo ‘novela corta’ en Onetti”. En: Revista *Texto crítico*. U. V., Jalapa, Año VI, número 18—19, julio—diciembre, pp. 204—214.

Enlace: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6955/2/19801819P204.pdf>

2) Uní el género literario con su definición correcta.

| | |
|---|--|
| 1. Una novela... | <p>A. "...vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio" (Enrique Anderson Imbert).¹⁵⁰</p> <p>"Este género parte de la noción de límite, de allí que se caracterice por su unidad dramática, unidad de espacio y tiempo, número reducido de personajes y su casi falta de descripción, narración o discurso reflexivo" (Norma Klahn 1980: 206).</p> |
| 2. Una novela corta o <i>nouvelle</i> ... | <p>B. "... es un género narrativo breve que cuenta una historia (principio este irrenunciable) en la que impera la concisión, la elipsis, el dinamismo y la sugerencia (dado que no puede valerse de la continuidad), así como la extrema precisión del lenguaje, que suele estar al servicio de una trama paradójica y sorprendente. A menudo, se presta a la experimentación y se vale de la reescritura o lo intertextual; tampoco debería faltarle la ambigüedad, el ingenio ni el humor" (Antonio Fernández Ferrer 1990: 20).¹⁵¹</p> |
| 3. Un cuento... | <p>C. "... es una forma sincrética, abarcadora del mundo; como dice Benedetti: 'Quiere parecerse a la vida, quiere ser vida'.¹⁵² De ahí que su estructura se mantenga a base de la pluralidad, de múltiples centros de interés, intrigas paralelas, número ilimitado de personajes, libertad total de tiempo y espacio, inclusión de diálogo, narración, descripción y discursos reflexivos" (Norma Klahn; 1980: 205).</p> |
| 4. Un microcuento o microrrelato | <p>D. "Busca hacernos conocer una historia a través de lo que Otto Ludwig llama 'la narración propiamente dicha, donde el narrador se dirige a los auditores y se percibe un sutil lazo con el relato oral'. Semejante a la composición del cuento, tiende a la conclusión. Por lo general hay una cantidad limitada de personajes, libertad de tiempo y espacio, diálogo y narración, alguna descripción. No hay intrigas paralelas, ni digresiones, ni episodios marginales" (Norma Klahn 1980: 206).</p> |

¹⁵⁰ Enrique Anderson Imbert (1992) *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires, Ariel.

¹⁵¹ Fernando Valls (2008) *Soplado vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid, Páginas de Espuma. (Citado por: Annette Paatz (2012) "Dos géneros narrativos: aportaciones recientes sobre cuento y microrrelato". En: Revista *Iberoamericana* (2001—2012). Nueva época, Año 12, No. 46 (Junio de 2012), pp. 205—219).

¹⁵² Mario Benedetti, "Tres géneros narrativos", en: *Sobre artes y oficios* (1968) Montevideo, Editorial Alfa. Pp. 14—25.

3) Para chequear si tus respuestas son correctas, leé los siguientes comentarios sobre tres de estos géneros que enuncia el poeta uruguayo Mario Benedetti:

Un cuento no debe ser una novela corta (ni siquiera “una novela depurada de ripios”, como quería Quiroga), ni una novela, un cuento estirado [...] No es cuestión de cantidad y extensión tan sólo su diferencia: son dos géneros distintos”. Bien, ¿pero en qué consiste esa distinción? [...]

También la *nouvelle* es una *tranche de vie* [retazos de una vida], pero rodeada convenientemente de pormenores, de antecedentes, de consecuencias. Así como la palabra que define el cuento es la “peripecia”, la que parecería definir la *nouvelle* es el “proceso”. Al hecho, al estado de ánimo, al simple retrato, que en el cuento aparecen a modo de instantánea, se les agrega aquí su evolución (parcial, naturalmente, ya que la evolución total sólo cabe en una estructura de novela). Es decir, que cuando la ficción corta efectivamente la realidad, ya estamos enterados (o nos vamos a enterar a renglón seguido) del ambiente, del carácter, de las condiciones especiales en que ese corte se produce. El cuento actúa sobre el lector en función de la sorpresa; la *nouvelle* recurre a la explicación [...].

De todos modos, y pese a sus claras diferencias, el cuento y la *nouvelle* tienen en común su empleo del efecto. La novela también usa y abusa de los efectos, pero tanto la *nouvelle* como el cuento son efectos en sí mismos. El cuento actúa sobre sus lectores por “estupor”; la *nouvelle*, mediante una conveniente “preparación”. El efecto del cuento es la sorpresa, el asombro, la revelación; el de la *nouvelle* es una excitación progresiva de la curiosidad o de la sensibilidad del lector, quien, desde su sitial de preferencia, llega a convertirse en el testigo más interesado.

Mario Benedetti [1953] “Tres géneros narrativos”. En: *Sobre artes y oficios*. Montevideo, Editorial Alfa, 1968, pp. 14-29.

5) **Releé el epígrafe de la obra en el que se brinda información verdadera e información verosímil (creíble) pero falsa:**

Entre las obras de Gustav Meyrink recordamos el fragmento que se titula

El rey secreto del mundo.

Ulrich Spiegelhalter, Oesterreich
und die phantastische Dichtung
(Ewien, 1919)

En este epígrafe, el escritor mencionado (Gustav Meyrink) se encuentra en el plano de lo real ya que efectivamente es el autor de *El Golem* (1916); pero la obra que se le atribuye (*Oesterreich und die phantastische Dichtung* o *Austria y la poesía fantástica*) es una invención literaria de Adolfo Bioy Casares (el escritor).

- 1) ¿Por qué te parece que el autor decidió mezclar desde el comienzo de su obra la realidad y la ficción y presentar ambas informaciones como si fueran reales?
 - 2) ¿Qué te parece que ocurrirá en el resto de la obra? ¿Qué relaciones se establecerán entre lo verdadero y lo verosímil?
- 6) Lé el siguiente microcuento y comentá con tus compañeros qué problemas encontrás para diferenciar la vigilia del sueño en el relato: ¿qué es sueño? ¿qué es realidad? ¿qué es verdadero? ¿qué es verosímil o creíble? ¿qué es fantástico o increíble?**

SUEÑO DE LA MARIPOSA

CHUANG TZU, filósofo chino, de la escuela taoísta, vivió en el siglo cuarto y tercero antes de Cristo. De su obra, que abunda en alegorías y en anécdotas, sólo nos quedan treinta y tres capítulos. Hay versiones inglesas de Giles y de Legge; alemana, de Wilhelm.

Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.
Del libro de CHUANG TZU (300 A.C.)

Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo (1977) *Antología de la literatura fantástica*. Buenos Aires Sudamericana.

- 7) ¿Alguna vez te hiciste pasar por otra persona?**
- 1) Lé el siguiente fragmento de *El perjurio...* y comentá en qué circunstancias puede ocurrir una escena así en tu vida diaria:

Llamé por teléfono a su casa, me atendió él mismo y me dijo que no estaba; le dije que lo visitaría a la noche (p. 62).
 - 2) ¿Alguna vez te hiciste pasar por otra persona o dijiste haber hecho cosas que había realizado otra persona? ¿Por qué?

B. Actividades para realizar durante la lectura

1) **Esta novela corta no está contada de forma lineal y se presenta dividida en tres partes:**

- 1) Marcá en el texto y ordená por orden de aparición estas tres partes en las que se divide el relato:
 - a. *Relación* (“exposición que se hace de un hecho”).
 - b. *Epílogo* (“última parte de una obra, en la que se refieren hechos posteriores a los recogidos en ella o reflexiones relacionadas con su tema central”).
 - c. *Prólogo o exordio* (“principio, introducción, preámbulo de una obra literaria, especialmente la primera parte del discurso oratorio, cuyo objetivo es atraer la atención y preparar el ánimo de los oyentes”).¹⁵³
- 2) Además, esta *nouvelle* es polifónica, es decir, se construye a partir de diferentes voces. De todos los nombres que se enuncian a continuación, identificá quién es el narrador de cada una de las tres partes del relato:

Oribe — Alfonso Berger Cárdenas (A.B.C.) — Lucía Verhmeren —
Luis Villafañe — Adolfo Bioy Casares — Luis Verhmeren

Respuestas: 1. Prólogo o exordio: A.B.C. - 2. Relación: Villafañe — 3. Epílogo: A.B.C.

- 3) ¿Quién es el personaje que escribe todo el texto en su conjunto y que para hacerlo cita a las otras voces? ¿Qué pensás: es real y objetivo este relato? ¿Es verdadero o verosímil? ¿Podemos creer en todo lo que cuenta este narrador? Justificá tus respuestas.
- 4) ¿Por qué podemos decir que esta obra se presenta como un relato enmarcado, como un relato dentro de otro relato?

¹⁵³ Definiciones extraídas del *Diccionario de la lengua española (DLE)*: <http://dle.rae.es>

- 5) ¿Por qué te parece que podemos decir que en este relato se encierra la literatura dentro de la literatura? ¿Qué alusiones o referencias a la literatura se hacen dentro de este texto literario? *(¿El manuscrito de Villafañe presenta una realidad, es verdadero o cuenta una ficción fantástica inventada por los personajes que la narran? Se hace mención de los versos poéticos de Oribe y de otros poemas. Dos de los personajes, A. Berger C. y Oribe son escritores literarios. Oribe vive su vida como si fueran capítulos de una obra literaria, por momentos se expresa a través de versos creados por otros escritores; se identifica con los hechos vividos por otras personas y se los atribuye a sí mismo, se produce así el mecanismo inverso al que se genera cuando se produce una identificación literaria con un personaje de ficción, como si lo encarnara; Oribe tiene una muerte literaria; se hace mención a poetas o a versos de poetas como Shelley, Keats, Florencio Balcarce. En el cuerpo del texto A.B.C. hace mención al lector, a nosotros lectores: “Finalmente, llamo la atención del lector sobre una frase de Villafañe”, p. 69. También se traza un paralelismo entre el narrador A.B.C -Alfonso Berger Cárdenas- y el escritor real, Adolfo Bioy Casares)*
- 6) ¿Por qué te parece que Adolfo Bioy Casares (autor de la obra) decidió nombrar Alfonso Berger Cárdenas (A.B.C.) al narrador de este relato?
- 7) *El perjurio...* es un relato polifónico; es decir, se construye a través de muchas voces que brindan distintas informaciones. A medida que avances en la lectura, rastrea cómo se construye la historia a través de las distintas voces que narran y se citan a lo largo de la obra. Uní con flechas qué cuenta cada personaje o fuente de información:

Actividad interactiva: <https://learningapps.org/watch?v=pk0892xdc18>

| | |
|--|---|
| 1. Alfonso Berger Cárdenas (A.B.C.) | a. Da información sobre Vermehren a Villafañe durante un encuentro en el Café Germinal, mientras escuchaban tangos. |
| 2. El Delegado municipal de General Paz | b. Cuenta a Villafañe, en una de las visitas que este le hace en la cárcel, las rutinas precisas que se repitieron día tras día en su casa durante un año y medio, hasta que un día murió su hija. También narra cómo creyó descubrir a quién alteró el orden y la disciplina rigurosos que había establecido en su casa. |
| 3. H. J. Molbech, “Anales de la Real Marina Danesa”, Copenhague, 1906. | c. Presenta la historia, el manuscrito de Villafañe y analiza los hechos sucedidos buscando presentar una explicación lógica. |
| 4. Luis Vermehren | d. Fuente que relata la historia de la familia danesa Vermehren y sus vicisitudes políticas y religiosas en Dinamarca. |
| 5. Bella, la amiga dinamarquesa de Villafañe | e. Cuenta cómo Luis Vermehren cuida una perfecta rutina en su estancia y tiene cautivos a todos sus empleados y familiares. |
| 6. Señor Grungtvig | f. En su relato incluye sus propias referencias a: comentarios del Delegado municipal de General Paz y de don Américo, el patrón del “Hotel América”; menciones en los <i>Anales de la Marina danesa</i> a la historia familiar de los Vermehren en Dinamarca; un comentario de Einar Vermehren sobre su hermano Luis; los comentarios del Dr. Battis, de Grungtvig, de Bella; conversaciones que |

| | |
|------------------------|--|
| | tuvo con A.B.C. y comentarios de este sobre lo que le contó Oribe y sobre un poema que este escribió; hechos realizados por Oribe; comentarios de Luis Vermehren desde la cárcel. |
| 7. Dr. Battis | g. Comentó sobre su hermano: “ <i>En un país liberal, Luis reavivó pasiones que dormían desde hacía trescientos años; su hubiera vivido en el siglo XVI lo hubiera quemado al mismo Calvino.</i> ” |
| 8. Juan Luis Villafañe | h. En General Paz, recibe a Villafañe y le cuenta por qué no quiso ir a “La Adela” a dar el certificado de defunción de Lucía Vermehren. Comenta el diagnóstico que él había dado de no más de tres meses de vida (o a lo sumo cuatro o cinco, pero no más) a la joven, por su enfermedad. |
| 9. Einar Vermeheren | i. Le presentó a Villafañe al señor Grungtvig, de Tres Arroyos, que estaba de paso en Buenos Aires, para que le diera información sobre Luis Vermehren. |
| 10. La policía | j. Recibe la confesión de Vermehren de haber matado a Oribe, pero desconocen los motivos para cometer el asesinato. Solo logra averiguar que Oribe había pasado por Córdoba, Salta y La Paz antes de llegar a Antofagasta, y que Vermehren había pasado por Córdoba, Salta y La Paz antes de llegar a Antofagasta. |

(Respuestas: 1.c. — 2.e. — 3.d. — 4.b. — 5.i. — 6.a. — 7.h. — 8.f. — 9.g. — 10.j.)

C. Actividades de relectura y poslectura

1) Caracterización de los personajes: agrupa los siguientes enunciados según a quién correspondan:

[Actividad interactiva: <https://learningapps.org/watch?v=p6rc8ga7a18>]

| Juan Luis Villafañe | Carlos Oribe | Alfonso Berger Cárdenas A.B.C. |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Había realizado muchas lecturas y tenía una vida desordenada. • Crítico literario que trabajaba para un diario. Era necesario corregir su estilo, suprimía todos los "que" y solía utilizar muchos sinónimos para no repetir palabras. • Sus mejores páginas fueron publicadas ANÓNIMAMENTE. • A A.B.C. le agradaba su compañía. • NO tenía miedo a los perros. Sabía cómo tratarlos porque de niño había estado en contacto con perros. • Cuando estaba BORRACHO, contaba sus aventuras con ORDENADA CRUDEZA. Era ASEADO PARA HABLAR. • En cuanto a su aspecto físico, su rostro se parecía al de Voltaire: la frente elevada, los ojos nobles, la nariz imperiosa y la escasa estatura. | <ul style="list-style-type: none"> • Tenía miedo a los perros. • Era amigo de A.B.C. • Era un poeta romántico. • Era un hombre literario y quiso que su vida fuera una obra de literatura. • Tenía 17 años, tenía una voz estridente, aguda, desagradable, de rata; era alto y encorvado, su cabeza era chica y su cabellera tenía volumen, parecía corto de vista y tenía actitudes excéntricas como subirse a un árbol para pensar. • CometiÓ algunos plagios literarios. • Como el artista genio del romanticismo, el artista identifica su vida real con su obra (ficción literaria). • Villafañe escribió un artículo sobre un libro suyo. • Él trataba los episodios de su vida como si fueran los episodios de un libro. • Consideraba que los poetas carecen de identidad, ocupan cuerpos vacíos a los que animan. | <ul style="list-style-type: none"> • Su obra había recibido críticas de Villafañe. • Es un escritor literario como Oribe. • Es un crítico literario como Villafañe. • Corrigió el manuscrito de Villafañe al que califica de borrador. • Publicó una recopilación de artículos de Villafañe. • Cumple la promesa hecha a J.L. Villafañe de publicar su relato. • Fue amigo de Oribe. • Dice que expone con exactitud las causas y explicaciones de una tragedia. • Dice que ha corregido el texto de Villafañe y se ha permitido anacronismos ingenuos, cambios en las atribuciones y nombres de los personajes y lugares, así como algunos cambios formales. |

| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>Creía que poseer a todas las mujeres era algo así como un deber nacional, su deber nacional.</i>• <i>A.B.C. publicó la recopilación de sus artículos.</i>• <i>Sus textos tenían una fantasía ilimitada como los del escritor Jean Paul (Richter).</i> | | |
|--|--|--|

2) Carlos Oribe es un personaje excéntrico e histriónico. ¿Cuáles de sus actitudes te parecen exageradas?

(Su accionar se da a través de arranques que pueden parecer absurdos: durante el viaje hace una escena recitando unos versos, lo cual llama la atención de los pasajeros; se trepa a un árbol para pensar, p. 49; corre al interior porque había olvidado cómo era una silla, p. 50; se presenta muy ensimismado cuando piensa en la escritura de un poema; actitud repentina para ir a buscar la foto de Lucía Vermehren, p. 57)

3) ¿En qué año se publica la primera edición de esta *nouvelle*? ¿En qué año parece que viven en la estancia “La Adela”? ¿En qué año transcurre la tragedia? ¿En qué año cuenta A.B.C. la historia?

(La primera edición de esta nouvelle se publica en 1944. En “La Adela”, viven como en 1933; la tragedia ocurre veinte años después, en 1953: “viven en 1933, como hace veinte años”, dice el Delegado [p. 50]; A.B.C. cuenta la historia en 1967 aproximadamente: “Todos los protagonistas han muerto hace más de nueve años; hace por lo menos catorce que ocurrieron los hechos relatados”, [p. 45]; “Tampoco nos asombrará que la historia transcrita más adelante, aunque hace quince años sobrecogió al país, hoy se reciba como la tortuosa invención de una fantasía desacreditada, [p. 44]

- 4) **En el siguiente fragmento de *El perjurio...*, ¿por qué Villafañe hace referencia a la “eternidad” cuando cuenta que vio a través de los binoculares a un hombre acercarse hacia la tranquera de “La Adela”?**

El hombre bajó del coche, y cuando lo vi caminar hacia la tranquera, ínfimo y diligente, tuve la extraña impresión de que en ese acto único veía superpuestas repeticiones pasadas y futuras y que la imagen que me agrandaba el anteojito estaba en la eternidad (p. 52).

- 5) **¿Cuál es el misterio que se desarrolla en la estancia “La Adela”? ¿Qué hechos fantásticos ocurren en el bosque de pinos? ¿Cuál fue la causa de la muerte de Lucía Vermehren?**
- 6) **En alemán, la palabra “*vermehren*” es un verbo que significa *acrecentar, multiplicar, aumentar, engrosar, incrementar*. ¿Por qué te parece que el autor eligió esta palabra para denominar el apellido de la familia que vive en “La Adela”?**
- 7) **¿Conocés algún cuento tradicional en el que se produce la detención del tiempo? Comentalo con tus compañeros y marquen similitudes con la *nouvelle*.**

(“*La bella durmiente del bosque*”, versión de Charles Perrault:
<https://ciudadseva.com/texto/la-bella-durmiente-del-bosque/>)

- 8) **¿Qué vínculo se establece entre Juan Luis Villafañe y Carlos Oribe? ¿Quién es el verdadero culpable de la muerte de Lucía Vermehren? ¿Por qué te parece que podemos decir que hay un intercambio de personalidades entre ambos personajes? Justificá tus respuestas con fragmentos del texto y explicá los siguientes enunciados:**

- 1) Oribe exclama y dice a Villafañe:

—¡Otro mito que muere! —exclamó. [...]

—En este mismo instante un automóvil entra en “La Adela”. Exijo una explicación. [...]

—La prohibición de entrar en el bosque ya no existe... Ya no existe. Una de las muchachas ha muerto (p. 54).

- 2) Villafañe afirma en su manuscrito —cuando A.B.C. le cuenta el relato que le contó Oribe sobre la noche en la que supuestamente visitó “La Adela” y le da detalles de su encuentro con Lucía Vermehren—:

pero me hallaba en ese episodio como en un sueño y tal vez entendí que no debía tomar decisiones, que en ese momento mi sentido de la responsabilidad no excedía al de un personaje soñado (p. 64).

(Oribe se caracteriza por cometer plagios. Se apropia de las experiencias de otros, establece un vínculo de proyección e identificación. Al emborracharse, Juan Luis Villafañe cuenta con lujo de detalles su visita a la estancia “La Adela” y la violación de la joven Lucía Vermehren; A.B.C. comenta que Villafañe sentía que era su deber nacional poseer a todas las mujeres. Oribe creerá haber vivido lo que ha realizado Villafañe. Por su parte, Villafañe —según afirma A.B.C.— obraba de modo indirecto, anónimo).

- 9) **¿Por qué podemos decir que se presenta una relación en espejo entre el vínculo de los hermanos Einar y Luis Vermehren y entre Carlos Oribe y Luis Villafañe? ¿Qué semejanzas hay entre Luis Vermehren y Luis Villafañe y entre Einar y Vermehren y Carlos Oribe? ¿Por qué A.B.C. reflexiona sobre los comentarios de Villafañe de la siguiente manera?**

Finalmente, llamo la atención del lector sobre una frase de Villafañe. Compara un episodio de la vida de Vermehren con la sorpresa final de un cuento, en que un personaje, hasta entonces considerado secundario, resulta bruscamente el protagonista. Me pregunto si Villafañe no ha dejado esa frase para que alguien la recoja e interprete, como con una clave, todo el relato (p. 69).

(Tanto Luis Vermehren y Luis Villafañe fueron los autores reales de hechos por los que inicialmente se culparon a otras personas. Oribe y Einar, fueron los que se responsabilizaron de los hechos producidos por Villafañe y Luis Vermehren. En el caso de Einar, finalmente delató a su hermano, lo traicionó y Luis decidió huir; en el caso de Oribe, encarnó su papel hasta su asesinato y tuvo muerte trágica, literaria).

10) En esta *nouvelle* se desarrollan una serie de enigmas propios del género policial.¹⁵⁴ Completa con los nombres según corresponda:

- 1) ¿Quién descifró cada enigma?
- 2) Para esta persona, ¿quién es el culpable de los hechos?

**Luis Vermehren — Juan Luis Villafañe — Cuerpo policial -
 A.B.C. — el destino - Carlos Oribe**

| ENIGMA | Verdadera historia de los sucesos de General Paz | Causa de la muerte de Lucía Vermehren | Ruptura del orden en “La Adela” | Asesinato de Carlos Oribe |
|--|---|--|--|----------------------------------|
| Descifrador del enigma | <i>(A.B.C.)</i> | <i>(Juan Luis Villafañe)</i> | <i>(Luis Vermehren)</i> | <i>Cuerpo policial</i> |
| Atribución de culpabilidad a... | <i>(Juan Luis Villafañe)</i> | <i>(al destino)</i> | <i>(Carlos Oribe)</i> | <i>(Luis Vermehren)</i> |

11) Esta *nouvelle* tiene características del género fantástico y del género policial. Señala si los siguientes enunciados son verdaderos (V) o falsos (F).

[Actividad interactiva: <https://learningapps.org/watch?v=p30guqmek18>]

- 1) El relato fantástico y policial solo aparecen en el epílogo, a través de la narración de A.B.C. (F)
- 2) El relato fantástico se introduce en la relación, a través del manuscrito de Juan Luis Villafañe (V)

¹⁵⁴ Actividad basada en el análisis de la obra de Mónica Cecilia Aprile (2002): “El lugar de la verdad en un relato polifónico”. En: García Negroni, Ma. Marta (Ed.) *Actas del congreso internacional la argumentación: lingüística — retórica — lógica — pedagogía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UBA.

- 3) El relato policial se introduce en el prólogo y se aclara en el epílogo, a través del relato e interpretación de A.B.C. (V)
- 4) El relato fantástico se introduce en el prólogo y se aclara en el epílogo, a través del relato e interpretación de A.B.C. (F)
- 5) El relato policial se introduce en la relación, a través del manuscrito de Juan Luis Villafañe (F)
- 12) **¿Por qué se rompe el fenómeno mágico que hacía que Lucía Vermehren se mantuviera con vida?**
- 13) **¿Por qué Luis Vermehren cree que Carlos Oribe fue el asesino de su hija?**
- 14) **¿Quién fue el verdadero causante de desencadenar la muerte de Lucía Vermehren? ¿Quién, en qué circunstancias y por qué dice la siguiente frase?**

No quiero ver personas muertas, después no puedo recordarlas como vivas (p. 57).

- 15) **Ubicá las siguientes ciudades y provincias que se mencionan en la *nouvelle* en el mapa de Argentina, Chile y Bolivia. Repasá estos lugares que se mencionan en a lo largo del relato y mencioná qué acontece en cada uno de ellos. ¿Qué recorridos se establecen?** [Actividad interactiva:

<https://learningapps.org/watch?v=po7cr0pyj18>]

¿Dónde está...?

- Buenos Aires,
- Córdoba,
- Salta,
- La Paz (Bolivia),
- Antofagasta (Chile),
- (San Carlos de) Bariloche,
- Tres Arroyos,
- Santiago (de Chile),
- Neuquén,
- Chubut,
- Carmen de Patagones,
- Bahía Blanca.



- 16) En 1950, el director de cine Leopoldo Torre Nilsson escribe el guion y dirige —junto a Leopoldo Torres Ríos— la película *El crimen de Oribe*,¹⁵⁵ basada en esta *nouvelle* de Bioy Casares, *El perjurio de la nieve*. ¿Cuál de los dos títulos te parece más apropiado para esta historia? ¿Por qué?
- 17) De acuerdo con la definición del género literario presentada más arriba, ¿qué elementos nos llevan a definir este texto como una “*nouvelle*”?
- 18) Vimos en la *nouvelle* que Luis Vermehren respetaba una rutina diaria exacta todos los días para mantener un orden y un estado de cosas inalterables en el tiempo. Para vos, ¿es importante tener una rutina? ¿Cuáles son tus rutinas? ¿A cuáles les das más importancia? ¿Por qué?

D. Tarea final

1. Actividad de escritura: el texto de interpretación y de opinión (argumentativo)

- 1) A. Escribí un ensayo en el que desarrolles un tema de los analizados en clase sobre la *nouvelle El perjurio de la nieve* de Adolfo Bioy Casares:
 - 1) planteá el tema,
 - 2) brindá una interpretación propia y un análisis del tema elegido,
 - 3) justificá tus opiniones (por ejemplo, argumentá tus comentarios con fragmentos de la obra donde se evidencian y prueban tus afirmaciones).
 - 4) Si lo consideras apropiado, podés interrelacionar algún tema.

¹⁵⁵ En el siguiente enlace, se puede ver la película *El crimen de Oribe* (1950) (directores: Leopoldo Torre Nilssen y Leopoldo Torres Ríos): <https://www.youtube.com/watch?v=lguqKAdVNCK>

Elegí uno de los siguientes temas de trabajo:

- 1) lo **verdadero** (realidad) / lo **verosímil** (ficción). (Podés relacionarlo con el cuento “Sueño de la mariposa” de Chuang Tzu);
- 2) la **eternidad** y la **detención del tiempo**. (Podés relacionarlo con el cuento “El milagro secreto”¹⁵⁶ de Jorge Luis Borges y con el cuento tradicional “La bella durmiente”);
- 3) **polifonía**: narradores y diferentes voces que aparecen e intervienen en la trama de la novela. (Podés relacionarlo con el cuento “Tema del traidor y del héroe”¹⁵⁷ de Jorge Luis Borges);
- 4) **la literatura dentro de la literatura**;
- 5) **el intercambio de personalidades**;
- 6) *El perjurio de la nieve*: una **novela policial** y un **relato fantástico**.

B. Realizá una presentación oral del tema para tus compañeros y profesor. Al final invitá a tus compañeros a expresar sus opiniones sobre el tema presentado.

- 2) **En grupos, escribir un final distinto para la obra.**
- 3) **En grupos, escribir un cuento en el que se presenten hechos fantásticos y maravillosos:**
 - 1) mencionen una situación en la que se produzca una detención del tiempo, un intento de eternizar un momento, etc.;
 - 2) y expliquen las causas de los acontecimientos de forma polifónica, es decir, a través de varias voces (narrador/es, personajes) que construyan el relato

¹⁵⁶ Jorge Luis Borges (1956) “El milagro secreto”. En: *Ficciones*. Buenos Aires, Emecé.

¹⁵⁷ Jorge Luis Borges (1956) “Tema del traidor y del héroe”. En: *Ficciones*. Buenos Aires, Emecé.

V.2.4. Propuestas pedagógicas diseñadas a partir de un texto literario ubicado como punto de partida: tareas destinadas a niños estudiantes de ELSE

A continuación, presentamos una serie de propuestas didácticas para niños de entre siete y doce años. Nos centramos puntualmente en preparar un conjunto de tareas destinadas a niños de nivel inicial, ya que consideramos que el empleo de textos literarios es uno de los mayores desafíos a los que los docentes se enfrentan en los primeros niveles de enseñanza de una lengua.

Las canciones y los poemas representan una buena manera de ingresar al mundo literario en el aula de ELSE ya que aportan el plus musical de la rima, la métrica y el ritmo. Como las canciones cuentan con el acompañamiento instrumental, no solo invitan al baile en un entorno alegre, sino que su música hace que los textos se graben con mayor facilidad en la memoria de los alumnos. Asimismo, se fijan estructuras gramaticales, vocabulario, concordancias, así como colocaciones típicas de ciertos conjuntos de palabras (preposiciones con verbos, adjetivos con sustantivos, verbos con sustantivos y adjetivos, etc.). Además, queda el recuerdo de las sensaciones y emociones que despiertan la letra y la música en cada persona. En esta atmósfera, el aprendizaje de los niños se transforma en un espacio de juego y diversión, en el que la adquisición de la lengua se da de manera entretenida, entre risas, baile y canto. Los niños pequeños tienen una predisposición natural hacia la música y la danza, que generalmente con el crecimiento de las personas se va inhibiendo. Por ello, a los niños les gusta cantar, moverse y bailar, mientras que los adultos sienten, normalmente, mayor timidez en situaciones de este tipo que impliquen una exposición personal mayor que la involucrada en la interacción verbal oral.

Dentro de las canciones que incluimos en nuestras tareas figuran: 1) “Buen día, día” (adaptación para niños de Lucho Milocco, 2013): a través de esta propuesta se plantea el trabajo principalmente las saluciones y el vocabulario afín, así como con la función comunicativa vinculada a los saludos formales e informales; 2) “Buenos días, su señoría”, “Arroz con leche” y “Yo soy la viudita”: la tarea diseñada para estas canciones folklóricas del cancionero tradicional solicita la exploración de vocabulario relativo a los oficios y la profesiones de antaño y las actuales, y el trabajo con la presentación personal y de otras personas; 3) “Tiempo de otoño” (Magdalena Fleitas,

2015): es una canción que permite analizar el vocabulario relativo a las estaciones del año, los colores y trabajar con el género descripción; en este caso, también se invita a explorar lo que representa la estación del otoño para cada niño; 4) “Cumbia del monstruo” (Canticuénticos, 2013) y “La mascota” (Pim Pau, 2016) son dos temas musicales con ritmo de cumbia destinadas para niños; a través de ellas se puede trabajar el vocabulario referido a los animales, las partes del cuerpo y la expresión de las emociones por medio de los gestos, así como las maneras para presentar algo o a alguien (en este caso “tu mascota”), cuestiones gramaticales referidas a la construcción tanto de las formas masculinas y femeninas en las palabras, como de sus formas singulares y plurales, y el funcionamiento de los artículos definido e indefinido; además, ambas canciones permiten la apreciación cultural referida a ritmos musicales tradicionales y pueden emplearse como un espacio de entretenimiento y diversión ya que estos temas musicales facilitan la expresión corporal a través de la danza.

Por otra parte, presentamos algunas actividades complementarias a partir de otros textos creativos: 1) una selección de cuadros de la historieta *Mafalda* que complementan el trabajo con la función comunicativa vinculada al acto de saludar; 2) coplas folklóricas que permiten ejercitar el uso de los artículos definidos e indefinidos.

También incluimos tareas a partir de textos narrativos para las cuales seleccionamos dos relatos breves: 1) “Historia” —incluido en *Historia de cronopios y de famas* (1962)— y 2) “Discurso del oso”, ambos son textos de Julio Cortázar que permiten trabajar con los verbos en tiempo presente del modo indicativo, entre otras cuestiones que veremos a continuación. El primer microrrelato puede emplearse para trabajar la descripción de personas y lugares, y el empleo de vocabulario y de recursos gramaticales pertinentes para la comprensión y la producción escrita y oral de textos y enunciados que incluyan descripciones. Por su parte, la propuesta con el relato “Discurso del oso” permite problematizar y discutir sobre el género relato breve y vincularlo a la enunciación de un discurso. A su vez, a través de este texto se puede trabajar la construcción de un texto evitando las repeticiones redundantes y para ello se propone el análisis del relato y el rastreo de los referentes —sustituídos por pronombres de complemento directo e indirecto— que permiten dar cohesión y coherencia al texto. A nivel temático, por medio de esta obra se puede trabajar con las rutinas y los hábitos y dentro de los temas gramaticales vinculados a los hábitos, las costumbres y las rutinas se incluyen los usos de los verbos reflexivos y de los verbos impersonales. Este relato

favorece también la reflexión metafórica y, en consecuencia, se hace posible el desarrollo de esta competencia.

Finalmente, incorporamos una propuesta pedagógica a partir de la obra de teatro de Adela Basch titulada *El reglamento es el reglamento* (2002). La propuesta permite el trabajo con vocabulario específico propio del ámbito de las compras y el supermercado, así como se puede analizar la descripción del carácter de las personas. También se pueden analizar la construcción del registro en las expresiones formales, así como los contextos de uso de este registro.

En el caso de estas tareas destinadas a niños, buscamos mostrar caminos de trabajo progresivo a través de una secuenciación de propuestas que nos permiten comenzar a trabajar desde una primera clase de español de nivel A1 y proseguir, consecutivamente, con las tareas sucesivas que se presentan en este apartado. De esta manera, presentamos una serie de planificaciones didácticas que pueden emplearse desde el comienzo de un curso de nivel inicial.

Las tareas incluyen el desarrollo de las cuatro destrezas, entre las que se hace hincapié principalmente en la comprensión lectora y audiovisual, ya que el alumno que recién comienza a aprender una lengua necesita recibir un *input* considerable de la lengua que está adquiriendo. De todas maneras, se ofrece un espacio también para el desarrollo de la producción escrita y oral, ya que representan instancias a través de las cuales los estudiantes continúan procesando la información adquirida mientras buscan expresarse verbalmente, y este intento de comunicarse favorece la fijación de los contenidos presentados.

V.2.4.1. Propuesta didáctica para la canción “Buen día, día” (1984) de Miguel Abuelo (Miguel Ángel Peralta), adaptada para niños por Lucho Milocco (2013)

Proponemos a continuación el trabajo con la canción “Buen día, día”, que fue adaptada por Lucho Milocco e interpretada por el grupo Risas de la Tierra (2013). El tema original fue compuesto e interpretado por Miguel Abuelo (Miguel Ángel Peralta) y editado en su disco solista homónimo, que apareció en 1984. La adaptación de esta canción se incluye en el CD que acompaña el libro *Crianza y arte. La magia de aprender* (2013) de Magdalena Fleitas.

Este tema musical es de utilidad para comenzar a trabajar, en una primera clase de español de nivel A1 —con niños de entre 7 y 12 años—, en la que los primeros pasos hacia el aprendizaje del español se dan a través de los saludos y comienza también el proceso de incorporación paulatina de vocabulario, tan necesario para entablar y mantener viva la comunicación. Esta canción permite plantear el trabajo con las diferentes formas de saludo, la identificación de las partes del día y la incorporación lúdica de palabras nuevas.

La actividad pautada para la selección de viñetas de la historieta *Mafalda* de Quino (2010) está pensada para realizar una lectura breve en la que el alumno haga, en un primer momento, una lectura selectiva (*skanning*), es decir, que se detenga particularmente en la búsqueda de información referida a las saluciones. Por este motivo, no importa si no comprende el significado cabal de todo el texto, sino que el alumno debe poder rastrear los diferentes saludos e intentar —en un segundo momento, a través de una lectura que busque una interpretación global del texto (*skimming*)— inferir sus usos con el apoyo visual de las imágenes ilustradas.

A. Actividades de prelectura

1. Mirá el siguiente video, escuchá la canción e identifica qué palabras se repiten una y otra vez

(CD Pista N° 8)



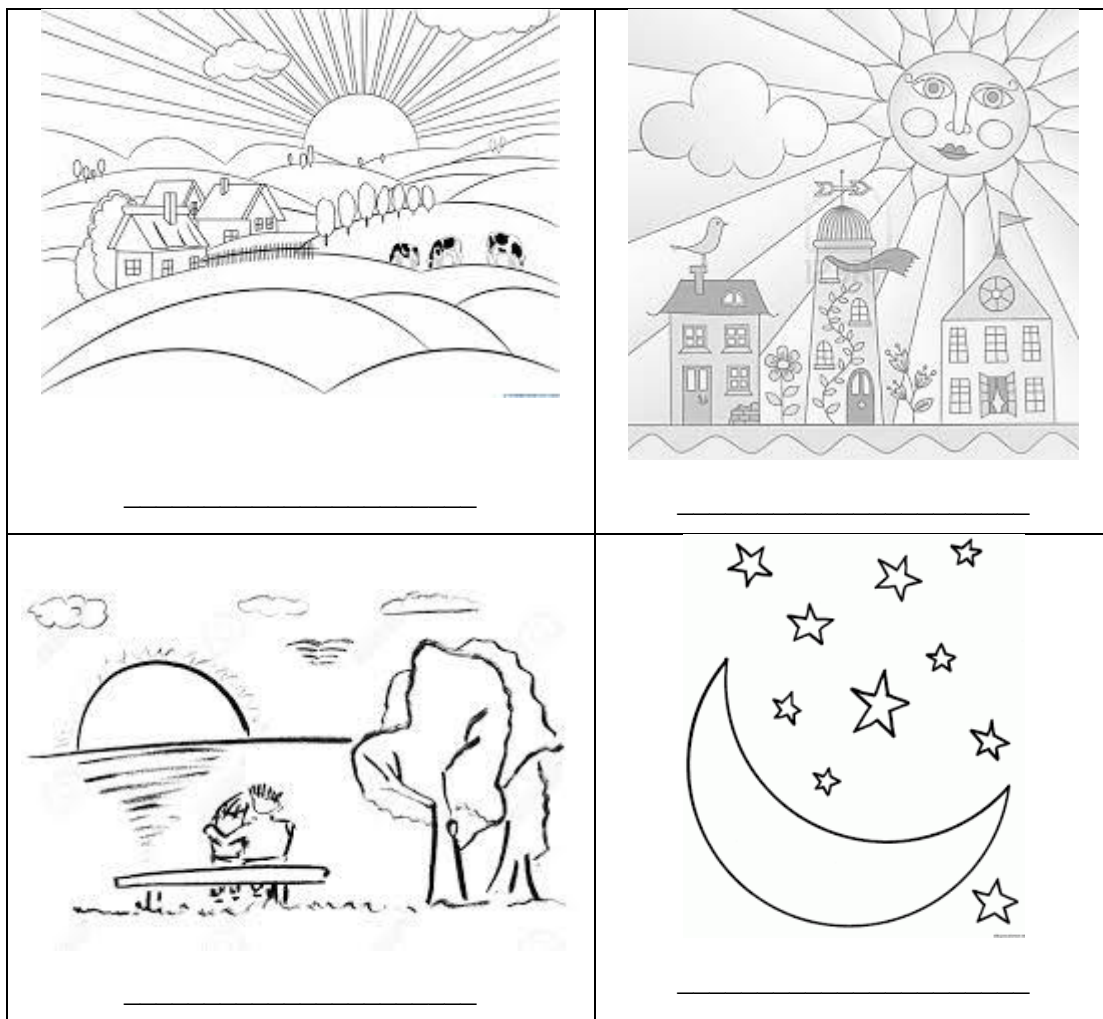
Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=i9kIeSpTRwM>

(Los niños deben identificar el saludo “buen día” y la palabra “día” que son las que aparecen repetidas; comentar que es un saludo que se dice por la mañana)

- 1) ¿Sabés cuáles son las partes del día? Recortá letras de una revista y formá las palabras que corresponden a cada momento del día debajo de las imágenes

Letras
Recortadas

MAÑANA — MEDIODÍA — TARDE — NOCHE



- 2) **Los saludos.** En grupos, leé, mirá y analizá las siguientes viñetas de la historieta *Mafalda* de Quino:
- identificá los diferentes saludos: ¿son de encuentro o de despedida?
 - indicá en qué momento del día se puede decir cada saludo.



c.
d.



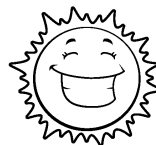


B. Actividades para realizar durante la lectura

1. Leé y escuchá de nuevo la canción y escribí las palabras que corresponden a cada dibujo

¡BUEN DÍA, DÍA!

Miguel Abuelo, en versión de Lucho Milocco.
 Crianza y arte. Magdalena Fleitas. Buenos Aires:
 Grijalbo, 2013



¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

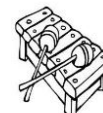


¡Buen día, mamá! ¡Papá, buen día!
 ¡Chicos, buen día!
 ¡A todos! ¡Buen día!

¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!



¡Buen día, sol! ¡Viento, buen día!
 ¡Flores! ¡Buen día!
 ¡Mañana! ¡Buen día!



¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

¡Buen día, guitarra! ¡Bongó, buen día!
 ¡Xilofón, buen día!
 ¡Buen día, música! ¡Buen día!



¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

¡Buen día, auto! ¡Árbol, buen día!
 ¡Luces, buen día!
 ¡A todos! ¡Buen día!

¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
 ¡Buen día, día! ¡Día, buen día!



Pari rap, pari ram...
 Pari rap, pari ram...
 Pari rap, pari ram...
 Pari rap, pari raaaaaaam...

(Respuestas: sol — viento — flores — amanecer — música — guitarra — bongó — xilofón — auto — árbol — chicos — mamá — papá. Otras palabras posibles: nena — nene — abuela — abuelo — nubes — mariposas — pelota — bastón — chupetín)

C. Actividades de relectura y poslectura

1) ¿A quiénes y a qué cosas saludas por las mañanas?

(A mis papás, a mi peluche, a mi muñeca/o, a mi gato, a mi perro, a mi maestra, a mis amigos, etc. Será necesario recurrir a la traducción de las palabras que los alumnos digan en su lengua materna)

2) Escribí los diferentes saludos dentro de una nube de palabras



- Escribí cada saludo tres veces
- Escribí las palabras con letras de distintos tipos y tamaños
- Usá muchos colores
- Inventá la forma de la nube que más te guste para representar los saludos

(Por ejemplo, en forma de mano, letras gigantes que digan “hola” y que dentro contengan los saludos, una burbuja de diálogo, etc.)

- | | |
|-----------------|-----------------|
| • Hasta pronto | • Buenas noches |
| • Buenas tardes | • Chau / chao |
| • Adiós | • Buenos días |
| • Buen día | • Hola |
| • Hasta luego | • Hasta mañana |

3) **Uní con flechas los saludos que corresponden a cada situación**

| | |
|--|--|
| <p>1) A la mañana digo: (<i>buen día — buenos días</i>)</p> <p>2) A la tarde digo: (<i>buenas tardes</i>)</p> <p>3) A la noche digo: (<i>buenas noches</i>)</p> <p>4) Para saludar en cualquier momento del día digo: (<i>hola</i>)</p> <p>5) Para despedirme en cualquier momento del día digo: (<i>chau — adiós — hasta luego — hasta pronto — hasta mañana</i>)</p> | <p>a. Hasta pronto</p> <p>b. Buenas tardes</p> <p>c. Adiós</p> <p>d. Buen día</p> <p>e. Buenas noches</p> <p>f. Chau</p> <p>g. Buenos días</p> <p>h. Hola</p> <p>i. Hasta luego</p> <p>j. Hasta mañana</p> |
|--|--|

4) **¿Cuáles son saludos de encuentro y cuáles de despedida?**

Algunos saludos se pueden usar en ambos casos

| Saludos de encuentro | | Saludos de despedida | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <i>Hola</i> | <i>Buenas tardes</i> | <i>Chau</i> | <i>Hasta luego</i> |
| <i>Buen día</i> | <i>Buenas noches</i> | <i>Adiós</i> | <i>Buenas noches</i> |
| <i>Buenos días</i> | | <i>Hasta pronto</i> | <i>Buenas tardes</i> |
| | | <i>Hasta mañana</i> | |

5) **Leé y mirá la siguiente tira humorística de *Mafalda* e indicá cuál es la diferencia entre las palabras “ola”, “hola” y “olé”**



D. Tarea final

1) Completá las siguientes estrofas de la canción con todas aquellas personas y cosas que quieras saludar

¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

¡Buen día, _____! ¡_____, buen día!
¡Chicos, buen día!
¡A todos! ¡Buen día!

¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

¡Buen día, _____! ¡_____, buen día!
¡_____, buen día!
¡_____, buen día!

¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

¡Buen día, _____! ¡_____, buen día!
¡_____, buen día!
¡_____, buen día!

...

(Repetir estas estrofas tantas veces cuantas sean necesarias para que todos los alumnos participen)

¡A todos! ¡Buen día!

¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!
¡Buen día, día! ¡Día, buen día!

Pari rap, pari ram...
Pari rap, pari ram...
Pari rap, pari ram...
Pari rap, pari raaaaaam...

2) Sentados en ronda, canten la canción con tu profesora de español y con tus compañeros. Que cada uno diga “buen día ‘x’” y mencione aquella persona o cosa que eligió saludar

Repetir las estrofas con espacios para completar tantas veces cuantas sean necesarias para que todos los alumnos participen.

3) Escribí dos diálogos con saludos para la siguiente situación en la escuela, entre la maestra, el nene y su papá:

- a. Escribí un diálogo de bienvenida por la mañana
- b. Escribí un diálogo de despedida por la tarde



V.2.4.2. Propuesta didáctica para las rimas y canciones infantiles tradicionales: “¡Buenos días, su señoría!”, “Arroz con leche” y “Yo soy la viudita”

Presentamos a continuación una propuesta didáctica,¹⁵⁸ destinada para el nivel inicial A1 de enseñanza de ELSE, que plantea la inclusión de poemas folklóricos argentinos extraídos de la *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias* (1940). La elección de este material literario se debe a que estos poemas, muchos de los cuales provienen de la tradición hispánica, arraigaron en la cultura argentina a través de la institucionalización que se hizo de los mismos producto de su inclusión en el *curriculum* de las escuelas primarias y secundarias a mediados del siglo XX, con el propósito de ayudar a construir una identidad argentina que concordara con el imaginario hispano-criollo y que se impuso, de forma homogeneizadora, a las heterogéneas costumbres extranjeras que se instalaron en el territorio argentino, por medio de las inmigraciones de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta construcción identitaria fue efectiva, dado que estos poemas continúan vigentes en el ámbito escolar (Chicote, 2013). Por este motivo, consideramos que su inclusión en el aula de ELSE se torna relevante para que el alumno extranjero acceda a otro sector de nuestra cultura.

Gloria Chicote, haciendo referencia a los poemas compilados en la *Antología folklórica...*, afirma:

Todos estos poemas pertenecientes al acervo tradicional hispánico formaron parte de un proyecto pedagógico institucional que consistió en recolectarlos en su ámbito natural de circulación y fomentar su recuerdo a través de su inclusión en libros de textos de la escuela primaria y secundaria con el propósito de fortalecer la construcción de una identidad argentina que respondiera al imaginario hispano-criollo. Este objetivo se cumplió con creces ya que los relevamientos efectuados en las últimas décadas dan cuenta de la vigencia de los mismos cantos en los espacios escolares (2013: 251).

¹⁵⁸ Esta propuesta didáctica es una adaptación de la que se publicó en el artículo “El cancionero popular infantil en el aula de ELSE. Una propuesta metodológica para los niveles iniciales de aprendizaje del español como lengua extranjera” (Natoli 2018).

Por la razón de que estos textos que hemos tenido en cuenta perviven en el acervo cultural argentino y son transmitidos a niños e infantes —no solo en el ámbito escolar sino también de padres y abuelos a hijos y nietos—, creemos que pueden ser incluidos en el aula de español y funcionar como un disparador que vincule las culturas de origen de nuestros alumnos con la cultura meta de la lengua que están adquiriendo.

Seleccionamos para este trabajo dos rondas infantiles que fueron compiladas en la *Antología folklórica argentina* (1940) y que siguen vigentes en el acervo cultural infantil. Este tipo de textos breves permite que el alumno lea el texto de forma completa en clase y que trabaje distintos aspectos de la lengua, así como cuestiones literarias, discursivas e interculturales.

La actividad final de esta propuesta está pensada como complemento de las microtareas de presentación personal que se les solicita a los alumnos. En esta propuesta se hace foco principalmente en la adquisición de vocabulario referida a los oficios y las profesiones. A su vez, se busca problematizar aspectos interculturales como aspectos de género referidos a cada tipo de trabajo. En este sentido, nos interesa que el alumno se exprese desde sus creencias y conocimientos socioculturales y que los compare con las opiniones de sus compañeros. También se plantea un análisis de los trabajos, profesiones y oficios modernos y sus diferencias respecto de la asignación de tareas y de la estructura de las esferas laborales en un pasado no tan lejano, que es el que revelan las rondas seleccionadas. Además de este vocabulario, se trabaja con algunos aspectos gramaticales como la conjugación en tiempo presente del modo indicativo del verbo “ser”, y se emplean algunas estructuras verbales —“me llamo”, “se llama”, “nací”, “tengo”— como formas preestablecidas, porque son conjugaciones que el alumno irá adquiriendo y comprendiendo con el tiempo y con más práctica. Por ejemplo, los números no se presentan en esta actividad a pesar de que serán necesarios para hacer referencia a los años y las edades, el profesor podrá brindar la traducción de las fechas y números puntuales necesarios para el desarrollo de las tareas, si los alumnos los desconocen. El objetivo general de esta tarea es brindar elementos al estudiante para que logre realizar una presentación personal y de otras personas, lo cual queda planteado como tarea final.

A. Actividades de prelectura

1. Nos presentamos. Los oficios y las profesiones

- 1) Mirá el video y escuchá la siguiente ronda tradicional llamada “¡Buenos días, su Señoría!”. Identificá cuáles son los tres oficios que se le proponen a una de las niñas (CD Pista N° 9)

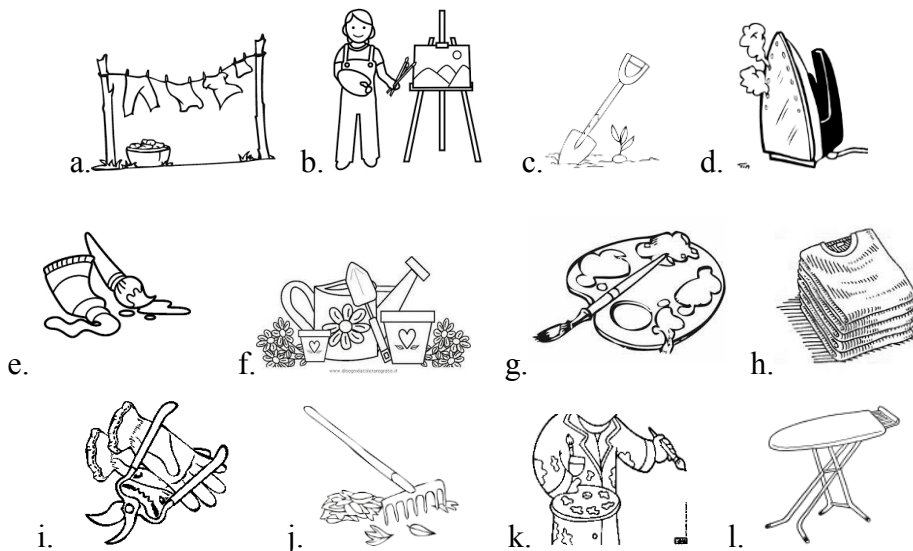
Prestá atención cuando en la canción se dice: “*Le pondremos de...*”



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=L2HG745jZ-Q>

(jardinera — planchadora - artista)

2) ¿Cuáles son los elementos de una jardinera, de una planchadora y de una artista? Agrupá las imágenes que correspondan a cada oficio: averiguá el nombre de cada elemento y escribilo en el cuadro debajo de cada oficio



| Jardinera | Planchadora | Artista |
|------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| <i>Pala</i> | <i>Plancha</i> | <i>Atril</i> |
| <i>Regadera</i> | <i>Vapor</i> | <i>Bastidor / cuadro</i> |
| <i>Macetas</i> | <i>Tabla de planchar</i> | <i>Paleta</i> |
| <i>Rastrillo</i> | <i>Ropa para doblar</i> | <i>Pinceles</i> |
| <i>Guantes</i> | <i>Ropa doblada</i> | <i>Pintura</i> |
| <i>Tijera de podar</i> | | <i>Guardapolvo / delantal</i> |
| <i>Flores</i> | | |
| <i>Hojas</i> | | |

B. Actividades para realizar durante la lectura

- 1) **Leé la siguiente ronda tradicional e identificá todos los oficios se mencionan para la joven y escribilos debajo de cada imagen**

¡BUENOS DÍAS, SU SEÑORÍA!

-¡Buenos días, su señoría!

mantantiru lirolá.

-¿Qué quería su señoría?

mantantiru lirolá.

-Yo quería una de sus hijas,

mantantiru lirolá.

-¿A cuál de ellas la quería?

mantantiru lirolá.

-Yo quería a “N.N.” (“Teresita”, “a esta

niña”, “a la más bonita”)

mantantiru lirolá.

-¿Qué oficio le pondremos?

mantantiru lirolá.

-La pondremos de costurera,

mantantiru lirolá.

-Ese oficio no le agrada,

mantantiru lirolá.

-La pondremos de cocinera,

mantantiru lirolá.

-Ese oficio no le agrada,

mantantiru lirolá.

-La pondremos de planchadora,

mantantiru lirolá.

-Ese oficio no le agrada,

mantantiru lirolá.

-La pondremos de zurcidora,

mantantiru lirolá.

-Ese oficio sí le agrada,

mantantiru lirolá.

Antología folklórica argentina

Consejo Nacional de Educación (1940)

Buenos Aires, Guillermo Kraft Ltda.



a.



b.



b. c.



d.

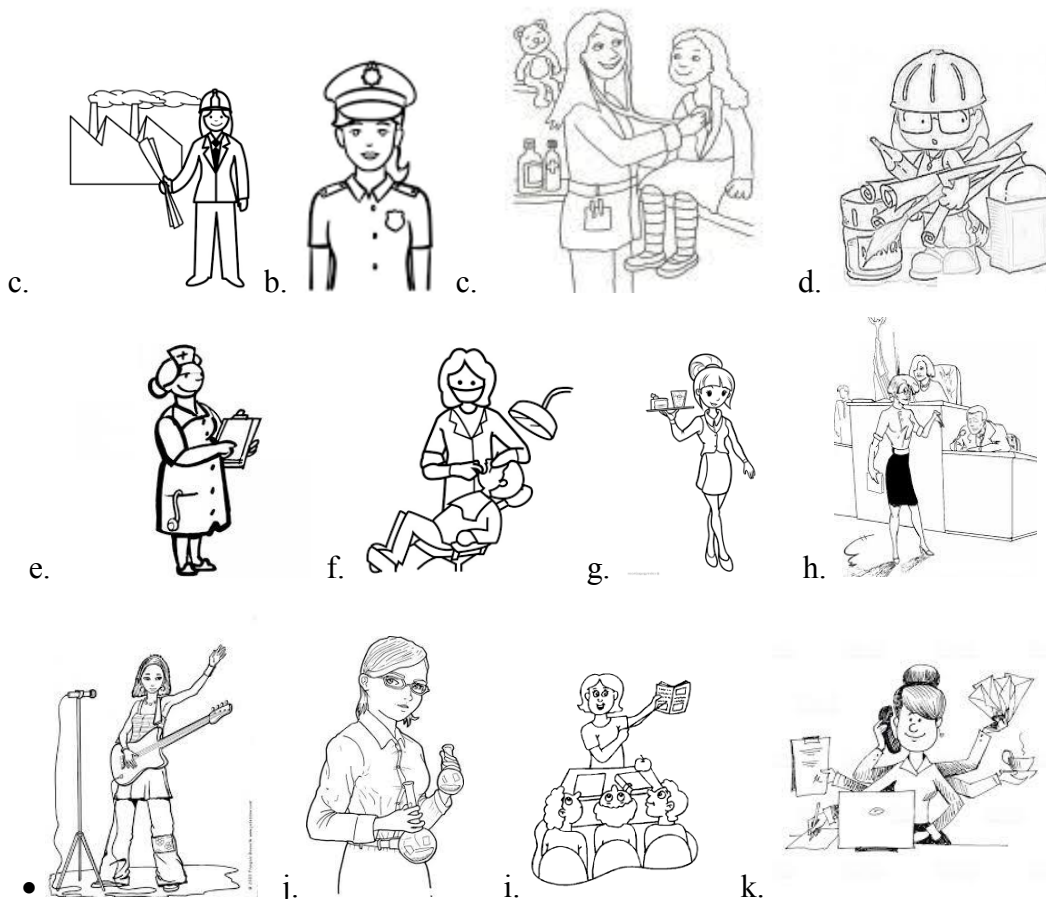
C. Actividades de relectura y poslectura

- 1) *Cocinera, costurera, planchadora y zurcidora* son oficios tan tradicionales como esta ronda folklórica. ¿Conocés otros oficios que tradicionalmente eran asignados a las mujeres?

(ama de casa, secretaria, pianista, maestra, profesora, jardinera, dibujante, pintora, lavandera, etc.)

- 2) Escribí debajo de cada imagen el nombre de cada profesión u oficio

doctora — enfermera — arquitecta — profesora/maestra — cantante —
camarera/moza — policía — ingeniera — dentista — secretaria — científica
— abogada



- 3) **Cantá con tus compañeros de clase la ronda que escuchaste y leíste: incluí los oficios y profesiones que se detallan en el ejercicio anterior. Que cada alumno vaya sumando un oficio o una profesión a medida que avanza la ronda.**
- 4) **Formá el masculino de cada una de las profesiones y oficios del cuadro del ejercicio anterior. Verás que en algunos casos se utiliza la misma palabra para hacer referencia a ambos géneros**

*doctor — enfermero — arquitecto — profesor/maestro — cantante —
camarero/mozo — policía — ingeniero — dentista — secretario — científico
— abogado*

- 5) **Uní con una línea para formar oraciones coherentes que concuerden en género y número:**

| | | |
|--------------|--------------|------------------------|
| Yo | es | ama de casa. |
| Juan | soy | estudiante de español. |
| Mi mamá | son | ingenieros. |
| Paula y yo | son | arquitectos. |
| Mi abuela | somos | abogados. |
| Mis hermanos | sos | profesora de español. |
| Ustedes | es | doctora. |
| Vos | es | contador. |

- 6) **¿Conocés alguna canción tradicional de tu país en la que se mencione oficios o profesiones? ¿Querés cantarla? ¿Qué tipo de ocupaciones son? ¿Encontrás alguna similitud con esta ronda?**

7) **Con tu compañero, construí diálogos sobre los distintos oficios y profesiones que aparecen en las siguientes imágenes**



- *¿Qué hace usted?* - *¿Qué hacés?* - *¿A qué se dedica usted?* - *¿A qué te dedicás?*
 - *Soy bibliotecaria* - *Soy enfermera.* - *Soy dentista.* - *Soy doctor.*



Costurera

Fotógrafo

Mecánico

Maestra



Cocinero

Cerrajero

Cartero

Chofer /camionero

Carpintero



Mozo

Bombero

Barrendero

Arquitecto

- 8) Escuchá y leé las siguientes rondas folklóricas llamadas “Arroz con leche” y “Yo soy la viudita” y comentá qué cosas eran tradicionalmente importantes que supiera hacer una señorita para casarse (CD Pista N° 10)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=-QLLboEyOs4>

ARROZ CON LECHE

*Arroz con leche,
me quiero casar
con una señorita
de San Nicolás,
que sepa coser,
que sepa bordar,
que sepa abrir la puerta
para ir a jugar.*



YO SOY LA VIUDITA

*Yo soy la viudita
del barrio del rey,
me quiero casar
y no sé con quién.
-Pues, ¿siendo tan bella,
no encuentra con quién?
Que aquí tiene cien.
-Con esta, sí,
con esta, no,
con esta señorita
me caso yo.
Antología folklórica argentina
(1940). Kraft, Buenos Aires.*

- 9) En el mundo de hoy... ¿qué cosas te parece que debe saber hacer una mujer? ¿Por qué?

D. Tarea final

1. ¡A presentarnos!



¡Hola! Me llamo Lionel Messi.
Soy argentino, nací en la ciudad de Rosario. Tengo 31 años. Vivo en España. Soy jugador de fútbol. Juego como delantero en el Fútbol Club Barcelona, de la Primera División de España, y soy capitán de la selección argentina de fútbol.

- 1) **Escribí las presentaciones a partir de cada ficha de información**

Nombre: **Mafalda**

Nacionalidad: **argentina**

Año y ciudad de nacimiento: **1964, Buenos Aires**

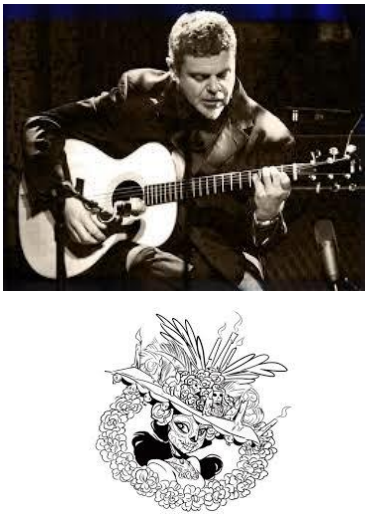
Edad: **eternos 6 años**

Profesión: **futura estudiante de escuela primaria**



¡HOLA!

Me llamo _____ . Soy _____ .
Nací en _____ . Tengo _____ .
Soy _____ .

| | |
|---|---|
|  | Nombre: <i>Gustavo Alfredo Santaolalla</i> |
| | Nacionalidad: <i>argentino</i> |
| | Año y ciudad de nacimiento: <i>1951, Ciudad Jardín Lomas del Palomar</i> |
| | Edad: _____ años |
| | Profesión: <i>Músico, compositor y productor musical. Es uno de los creadores de la banda sonora de la película <i>El libro de la vida</i>.</i> |

¡HOLA!


Mi nombre es _____.

_____.

_____.

_____.

_____.

| | |
|---|---|
|  | Nombre: <i>Silvia Schujer</i> |
| | Nacionalidad: <i>argentina</i> |
| | Año y ciudad de nacimiento: <i>1961, Olivos</i> |
| | Edad: _____ años |
| | Profesión: <i>escritora de literatura infantil y compositora de música para niños</i> |

¡HOLA!

_____.

_____.

_____.

_____.

2) Completá la ficha con tus datos personales y escribí tu presentación personal

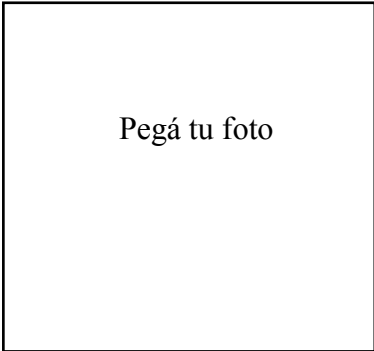
Nombre: _____

Nacionalidad: _____

Año y ciudad de nacimiento: _____

Edad: _____

Profesión: _____

| | |
|--|--|
|  <p>Pegá tu foto</p> | <p>HOLA! Me llamo _____</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p> |
|--|--|

3) Pegá tu presentación en una cartulina con un pie para que se mantenga parada en tu banco y todos tus compañeros puedan ver quién sos

4) Ahora, hazle estas preguntas a tu compañero y averiguá sus datos personales

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo te llamás?• ¿Cuántos años tenés?• ¿Cuál es tu nacionalidad?• ¿Dónde naciste?• ¿A qué te dedicás? ¿Cuál es tu ocupación? | <p>Se llama _____.</p> <p>Tiene _____.</p> <p>Es _____.</p> <p>Nació en _____.</p> <p>Es _____.</p> |
|---|---|

5) **Presentá a tu compañero ante toda la clase**

6) **Presentá al personaje de historieta y a las dos personas con los datos personales que leíste en las fichas del punto 1**



Se llama _____ . Es _____ .
Nació en _____ . Tiene _____ .
Es _____ .



Su nombre es _____



7) **La persona elegida:**

- 1) Elegí una persona o personaje que desees presentar. Puede ser alguien de tu país o de cualquier parte del mundo, puede ser alguien de tu familia o un famoso, puede ser alguien real o un personaje de ficción.
- 2) Escribí su ficha de datos personales.
- 3) Pegá una foto y escribí su presentación.
- 4) Luego, presentala frente a toda la clase.

Nombre:

Nacionalidad:

Año y ciudad de nacimiento:

Edad:

Profesión:

| | |
|--|---|
| <p>Pegá la foto de la persona que elegiste</p> | <p>Se llama _____ _____ _____ _____ _____ _____</p> |
|--|---|

V.2.4.3. Propuesta didáctica para la canción “Tiempo de otoño” (2015) de Magdalena Fleitas

La siguiente propuesta está pensada para ser trabajada con alumnos de entre siete y doce años de nivel A1 de español. A través de las siguientes actividades se espera que el alumno logre formular una descripción de manera directa y literal, así como también se propone que se exprese de forma figurada, apuntando al desarrollo de la competencia metafórica. Para ello se solicita el trabajo con vocabulario específico como los colores, las estaciones del año, ciertas actividades que pueden desarrollarse en otoño y elementos y situaciones característicos de esta estación. En cuanto a los elementos gramaticales que se enfatizan, se propone el trabajo con el verbo “ser” en el tiempo presente del modo indicativo, en la tercera persona del singular, así como se analiza y ejercita la construcción de los diminutivos en español.

2) Pegá en cada cuadro el color correspondiente

(Dar a los alumnos cuadraditos de cada color necesario)

| | | | |
|----------|--|-----------------------|--|
| Rojo | | Azul | |
| Naranja | | Blanco | |
| Lila | | Celeste | |
| Marrón | | Fucsia | |
| Amarillo | | Ámbar (color miel) | |
| Violeta | | Negro | |
| Rosa | | Gris | |
| Verde | | Turquesa | |

3) ¿Cuáles son las cuatro estaciones del año? Uní las imágenes con las palabras y pinta los dibujos con los colores de cada estación



B. Actividades durante la lectura

1. Mientras escuchás la siguiente canción, completá la letra con las palabras que faltan

Tiempo de otoño

El otoño es una calle en bicicleta,
un camino de hojas secas,
una tarta de manzana con limón.

El otoño es un dulce de membrillo,
un fresno todo amarillo,
un roble rojo y marrón.

Ámbar, ambarina

hoja que cae, bailarina.

Ya habrá tiempo para flores,
ahora es tiempo de soltar y dejarse llevar
dejarse llevar... por la canción del viento.

El otoño es una calle en bicicleta,
un ciprés de hojas inquietas,
una siesta abrigaditos bajo el sol,
es el viento despeinando las veredas,
los chicos yendo a la escuela
y un señor barriendo el tiempo con su escobillón.

Magdalena Fleitas

CD *Risas del Sol*, 2015.

Ganador premios Gardel 2016

C. Actividades de relectura y poslectura

1. Leé nuevamente la canción y contestá las siguientes preguntas:

- 1) **¿Qué es el otoño en la canción? ¿Cómo se lo describe en la primera estrofa de la canción?**
- 2) **¿Por qué en la canción dice “ya habrá tiempo para flores”? ¿A qué hace referencia la canción con esta frase? *A la primavera***
- 3) **¿Qué dice la canción que hacen las hojas en otoño en la segunda estrofa?**

Bailan, se sueltan, se caen y se dejan llevar por el viento

- 4) **¿Qué es una “siesta”? ¿Cuándo se duerme una siesta? ¿Cómo dice la canción que se puede dormir una siesta en otoño?**

Una siesta se duerme a la tarde. En la canción se puede dormir “abrigaditos bajo el sol”. (Se puede mencionar cómo se construyen los diminutivos en español a través de otros ejemplos que se verán a continuación, en los puntos 9 y 10).

- 5) **¿Qué hace el viento de otoño en las veredas? ¿Qué te parece que significa esto?**

Despeina las veredas: despeina a las personas, el viento hace volar todo, las hojas.

- 6) **¿Qué hace los chicos en otoño?**

Van a la escuela.

- 7) **¿Para qué se usa un escobillón?**

Para barrer las hojas.

- 8) **¿Qué te gusta hacer en otoño?**

Pisar las hojas y escucharlas cuando crujen...

9) **En español, cuando queremos expresar que algo es pequeño, sumamos los sufijos *-ito / -ita / -cito / -cita* al final de las palabras. Construí los diminutivos de las siguientes palabras:**

| | | | |
|--|--|---|--|
| Si la palabra se conserva completa... (Se aplica a los monosílabos y palabras que terminan en -e, -n, -r) (Si las palabras terminan en -z, esta cambia a -c + -e) | ...se escribe <i>-cita / -cito</i> para construir el diminutivo. | Si se saca la última vocal -a u -o de la palabra o si la palabra termina en consonante, excepto -n, -s... | ...se escribe <i>-ita / -ito</i> para construir el diminutivo. |
| Calle | Callecita | Abrigado/a | Abrigadito/a |
| Escobillón | Escobilloncito | Bicicleta | bicicletita |
| Flor | | Hoja | |
| Sol | | Vereda | |
| Marrón | -o/a | Viento | |
| Canción | | Siesta | |
| Calor | | Camino | |
| Pie | | Rojó/a | |
| Café | | Escuela | |
| Suave | -o/a | Tiempo | |
| Luz | Lucecita | Señora | |
| Pez | | Señor (excepción) | |
| Tarde | | Cartel | |
| Noche | | Ángel | |

- 10) **En español, los diminutivos se usan no solo para expresar que algo es pequeño, sino también para expresar afecto y cariño hacia las cosas que nombramos. ¿Qué palabras te inspiran mucho cariño? Pueden hacer referencia a personas o a cosas. Construí sus diminutivos. Por ejemplo:**

Abrigados — *abrigaditos* _____
Mamá — *mamita* _____
Abuelo — *abuelito* _____
Oso — *osito* _____

D. Tarea final

- 1) **¿Cómo es el otoño en tu país? Describilo**

(En otoño, en mi país, hay mucho viento, se caen las hojas, hay que barrer las hojas y juntarlas, empieza a hacer frío, comienza la nieve y nos ponemos ropa de abrigo: campera, gorro, guantes, mitones, botas, pulóver o suéter de lana, buzo de polar, etc.)

- 2) **Siguiendo el modelo de la canción, escribí una poesía en la que expreses qué representa el otoño para vos. Utilizá lenguaje metafórico: expresá lo que representa el otoño para tus sentimientos, lo que te cocina tu mamá, lo que te gusta hacer, lo que ves y hacés, etc.**

El otoño es _____,
un _____,
una _____,
es el _____,
los _____,
las _____
y un _____.

- 3) **Recitá tu poema frente a tus compañeros**

V.2.4.4. Propuesta didáctica para las canciones “Cumbia del monstruo” del grupo Canticuénticos y “La mascota” del grupo Pim Pau

Una vez más, la propuesta que presentamos a continuación está destinada a niños de entre 7 y 12 años de nivel A1 de español. Seleccionamos para esta tarea las canciones “Cumbia del monstruo” (2013) —del grupo Canticuénticos, álbum *Nada en su lugar*— y “La mascota (Pollito Pío)” (2016) —del grupo Pim Pau, álbum *Recreo*— porque a través de ambas se pueden trabajar tanto la adquisición de vocabulario vinculado a las partes del cuerpo, como los nombres de algunos animales. Además, ambas canciones presentan ritmos musicales que tienen una recepción positiva y una aceptación inmediata en los grupos de niños. Tanto el grupo Canticuénticos como el grupo Pim Pau producen composiciones musicales y arreglos que combinan ritmos folklóricos tradicionales a través del empleo de una amplia variedad de instrumentos que enriquecen las letras de las canciones e invitan a cantar y bailar, en una atmósfera alegre de juego y diversión. De esta forma, al trabajar con las letras de estas canciones, el alumno de ELSE no solo está aprendiendo español, sino que, a partir de estas composiciones musicales contemporáneas, también está expuesto a un conocimiento intercultural que implica la apreciación de ritmos que, si bien tienen orígenes en distintas culturas del mundo latinoamericano, son constitutivos de la cultura argentina.

Además, a través de esta propuesta pedagógica, se estimula la producción creativa de los alumnos a través de los recursos que brindan las artes plásticas. Se solicitan tareas de construcción de máscaras de monstruos y de distintos animales con el objetivo final de hacer una presentación pública del trabajo realizado por los alumnos.¹⁵⁹

Combinamos ambas canciones en una misma propuesta pedagógica porque tienen tres puntos en común que facilitan esta unión. Los dos temas musicales tienen

¹⁵⁹ Esta tarea fue efectivamente llevada a cabo por un grupo de nuestros alumnos que, con máscaras de monstruos y figuras de animales creadas por ellos, cantaron, interpretaron y bailaron ambos temas musicales en el concierto de fin del curso de español, frente a los padres y a otros niños y docentes de otros cursos de lenguas, que se impartían en el marco del “Elementary International Language Programming” (HDSB). Este concierto efectivamente representó un evento de encuentro intercultural.

un ritmo de cumbia que las vincula dentro de un mismo género musical, además de ser temas dedicados para niños; la letra de ambas canciones está estructurada en base a la repetición aditiva de nuevos elementos con lo cual se establece no solo un juego para la memoria, sino que, en el alumno de ELSE, la repetición del vocabulario nuevo favorece su fijación; finalmente, ambas canciones tienen un nexo temático: el monstruo. Por este motivo, en la tarea final se sugiere comenzar la representación a partir de la canción “La mascota” que concluye con la aparición del monstruo y continuar con la “Cumbia del monstruo” a partir de la cual se trabajan las partes del cuerpo humano. Este monstruo pasa de ser un animal que puede ser domesticado y transformado en mascota, a ser humanizado en la segunda canción a través de nombrar sus partes del cuerpo, es un monstruo que tiene pies y no patas.

Esta propuesta fue puesta en práctica con alumnos de ELSE del “Programa de lenguas internacionales” del Halton District School Board (HDSB) en Ontario, Canadá. Fueron dos de las canciones que salieron seleccionadas por el interés de los alumnos para ser representadas en el acto de fin de curso, en el que participaron no solo otros alumnos de español de otras ciudades que pertenecen a distrito escolar de Halton, sino también alumnos de otras lenguas del programa de lenguas internacionales. Por lo que el evento cobró matices interculturales muy interesantes.

A. Actividades de prelectura

1) ¿Sabés qué tipo de música es la cumbia?

La cumbia es un tipo de música que surge en la costa del Caribe de Colombia a partir de melodías y elementos indígenas precolombinos, ritmos negros africanos y españoles durante los periodos de conquista y Colonia españoles.

Entre los años 1960 y 1970, la cumbia se vuelve muy popular en toda América Latina y adopta características propias de cada país en el que arraiga. Así, llega hasta Argentina.



2) Escuchá y mirá el video de la canción “Cumbia del monstruo” (2013) del grupo Canticuénticos y uní las palabras con la parte del cuerpo a la que correspondan:

(CD Pista N° 12)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eFdUXU9ZGIs>

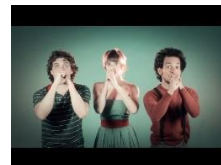
CARA — PIES — PANZA — CADERA — MANOS — CABEZA — HOMBROS



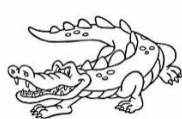
Esta actividad se puede realizar en formato digital a través del siguiente enlace:
<https://learningapps.org/watch?v=px8xo5p7n18>



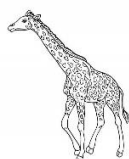
3) Escuchá y mirá el video de la canción “La mascota” (2016) del grupo Pim Pau y marcá los animales que se mencionan en este tema musical (CD Pista N° 13)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=925q8XCzXPE>



Cocodrilo



Jirafa



Monstruo



Foca



León



Tiburón



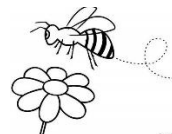
Lechuza



Rana



Sapo



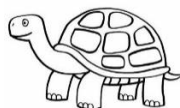
Abeja



Tigre



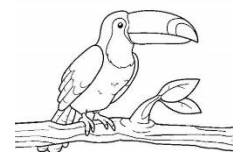
Pollito



Tortuga



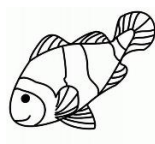
Zebra



Tucán



Mono



Pez



Gallina



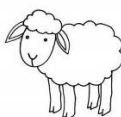
Oso



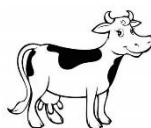
Tatú



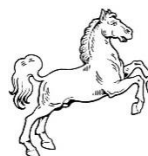
Elefante



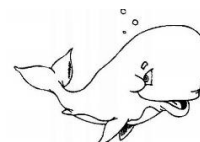
Oveja



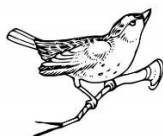
Vaca



Caballo



Ballena



Pájaro



Araña



Paloma



Víbora /
Serpiente



Gusano

B. Actividades para realizar durante la lectura

- 1) Escuchá y leé la “Cumbia del monstruo” y completá los blancos con las palabras que faltan

Cumbia del monstruo (Cumbia colombo-santafesina)

Álbum: Nada en su lugar

Grupo: **CANTICUÉNTICOS**

Letra y Música: Ruth Hillar

Al monstruo de la laguna...
le gusta bailar la **cumbia**...
Se empieza a mover seguro
de a poquito y sin apuro.

Mueve los hombros,
mueve las manos,
mueve la panza...
¡pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna...
se para con la cabeza...
con las patas para arriba...
¡Mirá que **broma** traviesa!

El monstruo de la laguna
empieza a mover la **panza**,
para un lado y para el otro,
parece una **calabaza**.

El monstruo de la laguna
empieza con la **cadera**.
Para un lado y para el otro
pesado se bambolea.

Mueve la **cabeza**,
mueve los pies,
mueve la cadera,
mueve los hombros,
mueve las manos,
mueve la panza...
¡Hasta que se cansa!

Mueve la panza...
pero no le alcanza!

Mueve la cadera,
mueve los hombros,
mueve las manos,
mueve la panza...
¡pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna
empieza a mover las **manos**,
para un lado y para el otro
como si fueran **gusanos**.

El monstruo de la laguna
empieza a mover los **pies**,
para un lado y para el otro
del **derecho** y del revés.

Mueve las manos,
mueve la panza...
¡pero no le alcanza!

Mueve los pies,
mueve la cadera,
mueve los hombros,
mueve las manos,
mueve la panza...
¡pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna
empieza a mover los **hombros**,
para un lado y para el otro
poniendo cara de **asombro**.

2) **Leé y escuchá la canción “La mascota” y marcá:**

- 1) ¿qué animales se escriben en género femenino y cuáles en masculino?
- 2) ¿qué artículos se utilizan para determinar cada uno de estos géneros?
- 3) ¿qué animales aparecen en plural? ¿cuál es la marca de plural y qué artículo se emplea para definirlos?

La mascota (Pollito Pío)

Álbum: *Recreo*

Grupo: PIM PAU

Letra y música: Adaptación de Cássio Carvalho
del original "Pollito Pío" de Pedro Farías Gomez

Mi mascota es un
POLLITO

Mi mascota es un
POLLITO

Y el pollito PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Mi mascota es una
GALLINA

Mi mascota es una
GALLINA

Y la gallina COC

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Mi mascota es una
LECHUZA

Mi mascota es una
LECHUZA

Y la lechuga BUUU

La gallina COC

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Mi mascota es un
CABALLO

Mi mascota es un
CABALLO

Y el caballo iiiiiiiii

la lechuga BUUU

La gallina COC

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Mi mascota es una
ARAÑA

Mi mascota es una
ARAÑA

Y la araña TSSS

El tatú ...

El caballo iiiiiiiii

La lechuga BUUU

La gallina COC

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

Mi mascota es un
MONSTRUO

Mi mascota es un
MONSTRUO

Y el monstruo AGRSSS

La araña TSSS

El tatú ...

El caballo iiiiiiiii

La lechuga BUUU

La gallina COC

Mi mascota es un TATÚ

Mi mascota es un TATÚ

Y el tatú ...

Y el caballo iiiiiiiii

La lechuga BUUU

La gallina COC

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU

¿Y los pollitos?

Los pollitos PIU, PIU, PIU

Los pollitos PIU

Los pollitos PIU, PIU, PIU

Los pollitos PIU

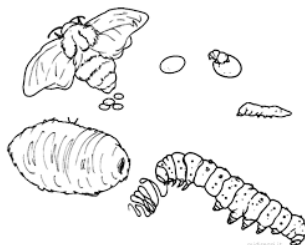
Los pollitos PIU, PIU, PIU

Los pollitos PIU

C. Actividades de relectura y poslectura

1. La mascota

- 1) ¿Tenés una mascota en casa? ¿Qué animal es? ¿Qué sonidos hace? ¿Qué le gusta comer? Si no tenés mascota, ¿qué animal te gustaría tener de mascota?
- 2) A parte del monstruo, ¿qué animal se menciona en la canción “Cumbia del monstruo”?
- 3) Los gusanos, ¿pueden ser una mascota?



¿Sabías que hay muchos niños que tienen como mascotas a los gusanos de seda? Los guardan en una caja con agujeros en la tapa y los alimentan con hojas de morera.

- 4) Con la ayuda de un diccionario, determiná qué animales de los que se mencionan en el punto A. 2):
 - a. se enuncian en género femenino y cuáles en género masculino
 - b. tienen solo formas masculinas o femeninas para hacer referencia a animales de ambos sexos
 - c. tienen una forma femenina y una masculina diferenciada

Por ejemplo, “**cocodrilo**” tiene género masculino (“el/un cocodrilo”) y “**jirafa**” tiene género femenino (“la/una jirafa”) y ambos se emplean para hacer referencia a una hembra o a un macho. En cambio, “**león**” es una palabra masculina que encuentra su femenino en “**leona**”. De la misma manera, “**vaca**” encuentra su masculino en “**toro**”.

Para realizar esta búsqueda, podés consultar el *Diccionario de la lengua española*: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Vocabulario:

Asta: f. cuerno.

Orejano: m. animal que no tiene ninguna marca en las orejas ni en el cuerpo.

Balido: m. sonido o voz que emiten: el carnero, el cordero, la oveja, la cabra, el gamo y el ciervo.

Higuera: f. árbol que tiene como frutos las brevas y los higos

Breva: f. primer fruto de la higuera

Parra: f. planta de la vid o uva.

Guanaco/a: m./f. animal mamífero de los Andes parecido a la llama.

Toro: m. animal bovino macho adulto.

Antinaco: es una pequeña localidad del departamento Famatina, en el norte de la provincia de La Rioja, Argentina.



Guanaco/a Toro

Costal: m. saco grande de tela ordinaria, utilizado para transportar granos, semillas u otras cosas.

Algarroba: f. planta que se usa como alimento para el ganado.

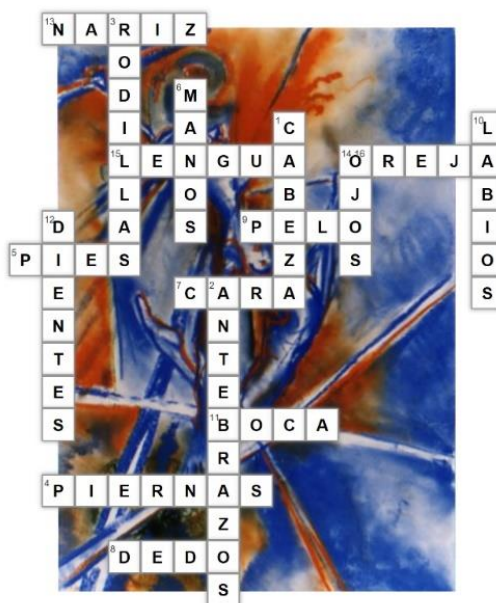
Membrillo: fruto de color amarillo.

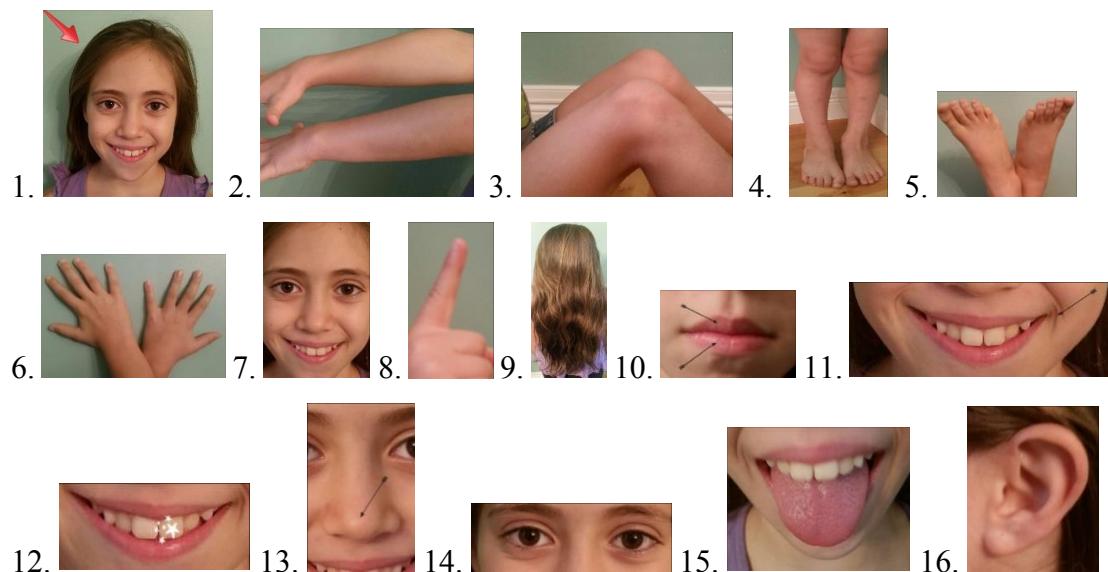
2. El monstruo y sus partes

- 1) Completá el siguiente crucigrama con el nombre de las partes del cuerpo que correspondan a cada imagen

Esta actividad puede realizarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pdsjkt55318>

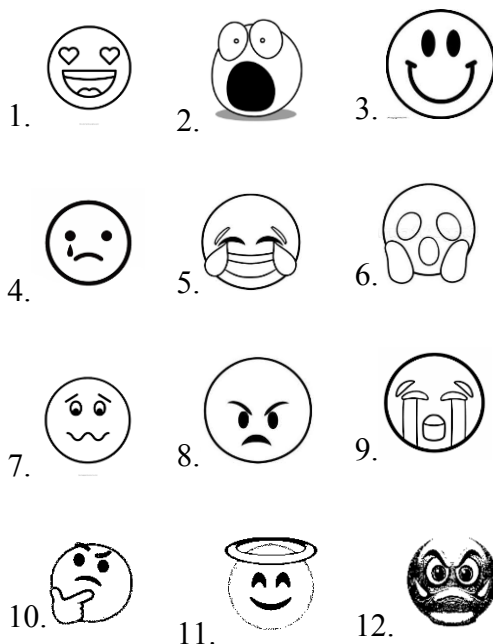




2) Uní los siguientes emoticones con el tipo de emoción que expresan

Poniendo cara de...

- asombro
- contento
- llanto
- tristeza
- enojado
- bueno
- monstruo
- enamorado
- preocupado
- susto
- duda
- muerto de risa



3) Ahora... ¡a jugar! Poné cada una de estas caras. Tus compañeros deben adivinar de qué expresión se trata.

4) Algo “parece” pero no lo es...

La panza del monstruo **parece** una calabaza.

Las manos del monstruo **parecen** gusanos.

Imaginá tres cosas que parecen otras, pero no lo son:

1) _____

—

2) _____

—

3) _____

—

5) ¿Tenés miedo a los monstruos? ¿Tenés un monstruo preferido? ¿Cuál es?

D. Tarea final

1. Queremos conocer a tu mascota:

- 1) Prepará una presentación de tu mascota, de la mascota de un amigo o familiar, o del animal que te gustaría tener como mascota**
 - a. Armá tu presentación a partir de una foto
 - b. Comentá: ¿cómo es la mascota? ¿qué hace y qué come?

2. ¡Animales y monstruos... a bailar y cantar!

- 1) Elegí uno de los animales de la canción “La mascota”. Buscá fotos de ese animal y hacé un dibujo de este animal en una cartulina blanca o de color de 35cm x 50cm. Luego recortá este animal por el borde. Podés colorear la imagen, pintarla, pegarle plumas, recortes, y hacer el collage que más te guste.**
- 2) Con un maple vacío para 30 huevos o con un plato descartable grande, hacé una máscara de monstruo. Recortá los ojos para poder ver a través de la máscara. Pegale todo lo que quieras: muchos ojos, pelos de colores, escamas, etc. Todo lo que se te ocurra para que sea una máscara bien monstruosa.**
- 3) Con tu grupo de amigos, canten muchas veces y aprendan la canción “La mascota”. Representen los distintos animales que hace cada mascota y bailen al compás de la música.**
- 4) Con tu grupo de amigos, canten muchas veces y aprendan la canción “Cumbia del monstruo”. Bailen al compás de la música y muevan especialmente cada parte del cuerpo que la canción menciona.**

5) ¡A unir las dos canciones!

(CD Pista N° 14)

- a. Empiecen bailando la canción “La mascota”: el/los alumno/s que eligió o eligieron el animal que se menciona en la canción debe dar un paso hacia el centro del escenario para hacer bailar su animal, con los brazos en alto, mientras los compañeros siguen bailando, cantando y haciendo los sonidos de los demás animales. Luego debe pasar el alumno con el animal siguiente en el orden de la canción: *pollito, gallina, lechuza, caballo, tatú, araña y monstruo*. Al llegar al monstruo, ¡¡¡todos deben bailar como monstruos y poner “cara de monstruo”!!!
- b. Al terminar la canción “La mascota” y mientras comienza la “Cumbia del monstruo”, los alumnos deben ponerse rápido sus máscaras de monstruos. A partir de ese momento, todos los monstruos deben bailar, cantar e interpretar esta cumbia, marcando cada parte del cuerpo que se menciona en la canción.

| |
|---|
| Nota: Para ambas canciones, ver los videos de estos temas musicales para tener una base sobre la cual armar la coreografía. |
|---|

V.2.4.5. Propuesta didáctica para el microrrelato “Historia” (1962) de Julio Cortázar

Esta propuesta está destinada a niños de entre siete y doce años de nivel inicial A1. El foco principal de esta tarea está puesto en el desarrollo de la descripción de personas y lugares, y en el empleo de vocabulario y de recursos gramaticales pertinentes para la comprensión y la puesta en práctica de este tipo de textos y enunciados.

A través del microcuento “Historia” (1962, *Historia de cronopios y de famas*) de Julio Cortázar se propone una tarea por medio de la cual el alumno puede ampliar su vocabulario referido a las partes de la casa y los diferentes muebles que equipan las habitaciones. En este sentido, la tarea apela al desarrollo de las funciones comunicativas referidas a brindar descripciones de lugares y espacios, así como a la descripción de personas o criaturas monstruosas, ya que también se plantea un trabajo creativo sobre la caracterización y la descripción de los cronopios y de otros seres que los alumnos puedan imaginar.

Se presentan actividades de prelectura que incorporan la lectura de una breve biografía del autor, la comprensión de una serie de adivinanzas simples que coinciden todas en su respuesta. La idea es trabajar con la descripción de uno de los objetos clave del relato breve que se sitúa como texto nodal de esta tarea. A su vez, se brinda una serie de frases que, en su conjunto, presentan elementos que ayudan a configurar una descripción de estos seres fantásticos llamados “cronopios” por Cortázar. De esta forma, el alumno puede leer e imaginar a estos “seres casi humanos”, “verdes, erizados y húmedos” y plasmar su retrato en un dibujo.

A. Actividades de prelectura

1. Leé la siguiente biografía de Julio Cortázar y respondé las preguntas:

- 1) ¿Cuántos años vivió?
- 2) ¿Qué título de los libros que escribió te llama más la atención?



Julio Cortázar fue un escritor argentino. Nació accidentalmente en Bruselas (Bélgica) en 1914 y murió en París en 1984. Durante su vida, trabajó como traductor y como maestro, además de ser escritor.

Le gustaba el jazz y tocaba la trompeta. Cortázar vivió hasta 1951 en Argentina, cuando ganó una beca del gobierno francés que le dio la posibilidad de viajar a París por un año, pero luego, por diferencias políticas con el gobierno argentino, se exilió voluntariamente en París y su estadía en Francia se prologó hasta su muerte en 1984. Allí publicó *Bestiario*, su primer libro de cuentos. Otros de sus libros son: *Final del juego* (1956), *Las armas secretas* (1959), su primer novela *Los premios* (1960), *Historias de cronopios y de famas* (1962), *Rayuela* (1963), *Todos los fuegos el fuego* (1966), *La vuelta al día en ochenta mundos* (1967), *62. Modelo para armar* (1968), *Ultimo round* (1969), *El libro de Manuel* (1973), *Un tal Lucas* (1979), *Queremos tanto a Glenda* (1980) y *Deshoras* (1982).



2. Adivina, adivinador... ¿qué es?

- 1) **Divídanse en grupos. Que cada grupo intente adivinar los siguientes acertijos. ¿De qué elemento se trata? ¿Para qué se puede usar este elemento?**

1.

*Chiquita como un ratón,
Guarda la casa como un león.*

2.

*Poseo dientes y ojos
y para hacerme trabajar
me has de meter en cerrojos*

3.

*Sin ella en la mano
ni entras ni sales,
ni vas a la calle.*

4.

*Aunque tiene dientes
y la casa guarda,
ni muerde ni ladra.*

5.

*Ya ves, ya ves,
tan claro que es
y no me la adivines
de aquí a un mes.*

6.

*Doy vueltas y no soy tiempo,
un secreto se guardar,
si no me cuidan, me pierdo.
¿Con mi nombre sabrás dar?*

7.

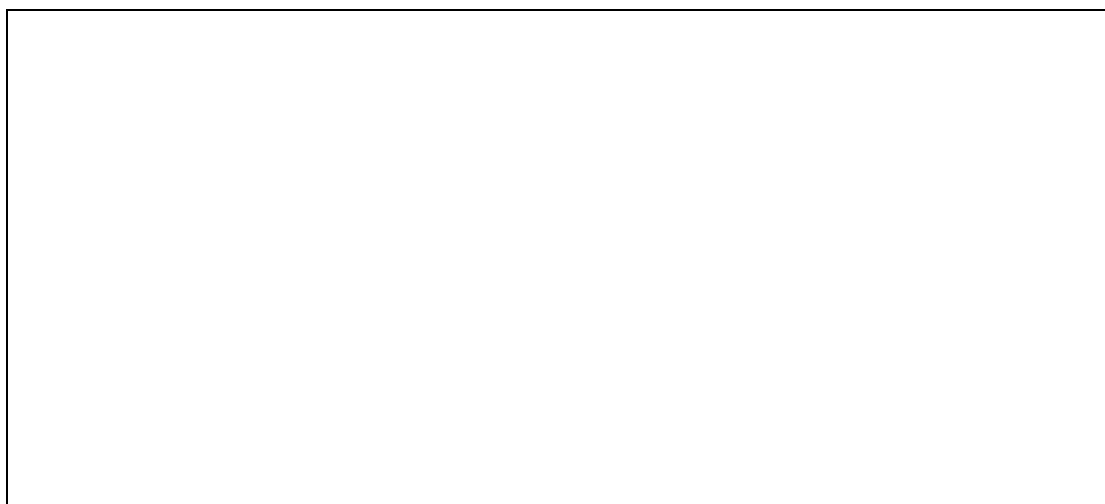
*Conmigo puedes abrir
puertas y candados,
diarios y cofres.
¿Quién soy?*

3. Cortázar crea unos seres particulares llamados “cronopios”: leé la siguiente descripción y hacé un dibujo de cómo te los imaginás

Según los describe el mismo Julio Cortázar:

- *los cronopios son “un poco de color verde, muy cómicos, muy muy divertidos y muy amigos (...) [tienen] un aspecto humano, y relativamente humano porque nunca son completamente seres humanos.”¹⁶⁰*
- *los cronopios son “esos objetos verdes y húmedos” (Cortázar 1995: 61)¹⁶¹*
- *los cronopios son “esos verdes, erizados y húmedos objetos” (Id. 62)*
- *los cronopios tienen “corazón bondadoso” (Id. 65)*
- *cuando un cronopios está triste, tiene “lágrimas naturales” (Id. p. 64)*
- *los cronopios son “seres desordenados y tibios” (Id. p. 67)*
- *“Los cronopios no son generosos por principio” (Id. p. 72)*
- *Los cronopios, cuando están contentos, gritan, cantan y bailan.*

Ahora... ¡hacé tu dibujo de un cronopio!



¹⁶⁰ Comentario extraído de una entrevista a Julio Cortázar en la que el mismo autor describe el nacimiento de estas criaturas de ficción: https://www.youtube.com/watch?v=A7_ttGBvQTc

¹⁶¹ Julio Cortázar [1962] (1995) *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires, Alfaguara.

B. Actividades para realizar durante la lectura

1. Leé el siguiente microcuento y comentá

- 1) ¿Qué es lo que busca el cronopio?
- 2) ¿Dónde lo busca?
- 3) ¿Para qué lo busca?
- 4) ¿Dónde está el cronopio?

HISTORIA

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta.

Julio Cortázar [1962] (1995) *Historias de cronopios y de famas*.
Buenos Aires, Alfaguara.

C. Actividades de relectura y poslectura

1. Los verbos en tiempo presente

- 1) **En este relato breve, los tiempos verbales están en pasado (en pretérito imperfecto del modo indicativo):**
 - a. ¿Quién es el sujeto que realiza las acciones? ¿En qué persona gramatical están conjugados los verbos?
 - b. ¿Cuáles son las formas verbales del tiempo presente del modo indicativo que corresponden a los verbos utilizados en el relato?

| <i>Tiempos verbales</i> | <i>Presente (modo indicativo)</i> | <i>Pasado (Preterito imperfecto, modo indicativo)</i> |
|-------------------------|-----------------------------------|---|
| <i>Verbos</i> | | |
| Buscar | | Buscaba |
| Detener | | Detenía |
| Precisar | | Precisaba |



2. Los muebles y las partes de la casa

- 1) Uní las siguientes palabras con las imágenes que corresponden en cada caso

Esta actividad puede completarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pktesx3qa18>

ventana - dormitorio — cocina — comedor — sala de estar — baño
 garaje — biblioteca/estudio — lavadero — balcón — puerta de calle — patio

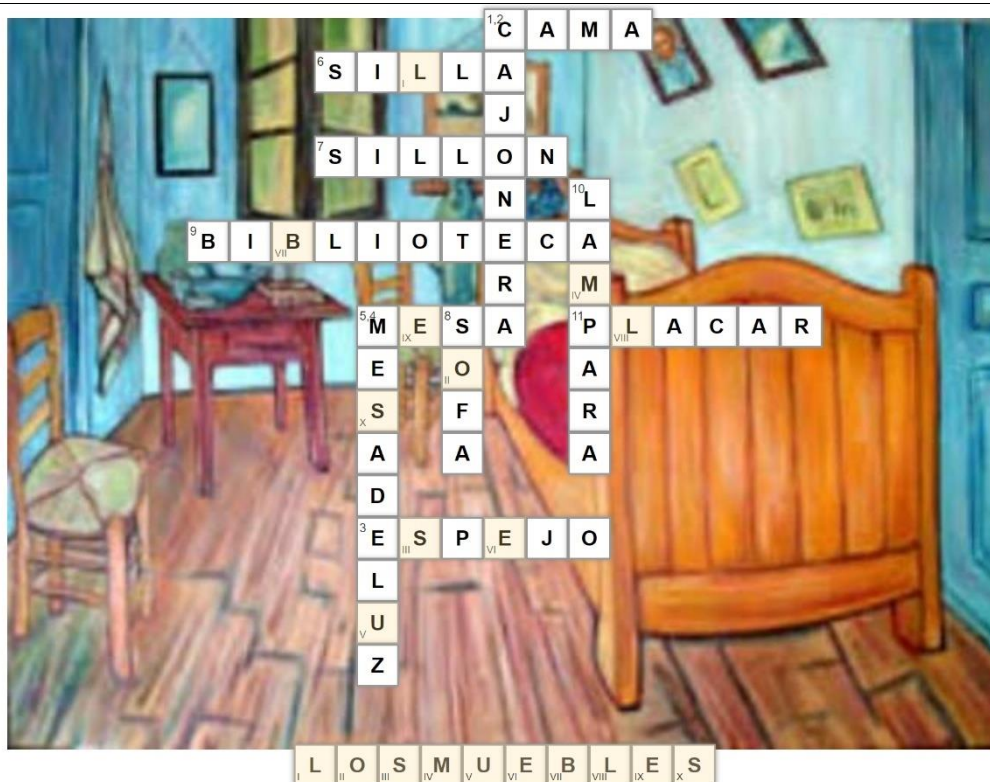
a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l.

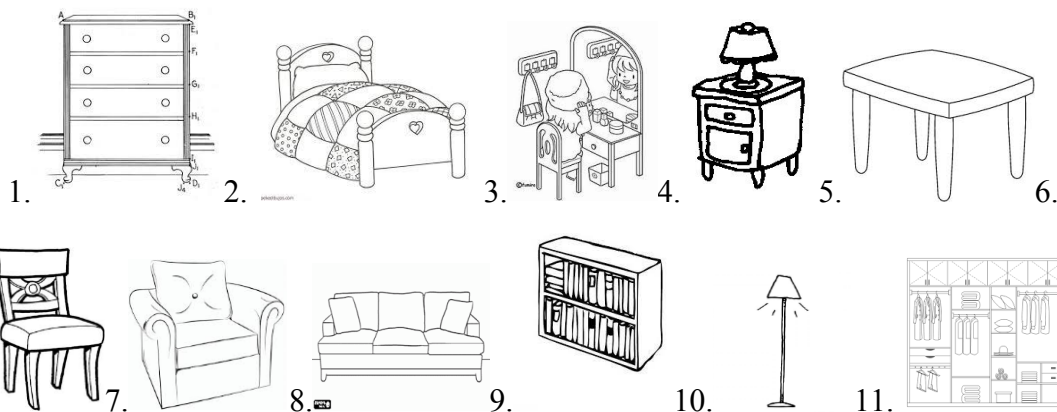
- 2) **Hacé un dibujo del plano de tu casa y nombrá los espacios y las habitaciones**



- 3) **Mirá las imágenes y completá el siguiente crucigrama. Utilizá un diccionario (<http://dle.rae.es/>) para buscar los significados**

Esta actividad puede hacerse en línea: <https://learningapps.org/watch?v=pur2v2c5v18>





4) ¿De qué palabra se trata? Completá los espacios vacíos con las letras correctas

Esta actividad puede completarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pzo63jv6218>

Una muñeca, un tren de madera, un avión de plástico, un barco para jugar, un auto a control remoto, un oso de peluche... ¿qué son? Son...

J U G U E T E S



5) Dibujá tu dormitorio: ¿escribí el nombre de las cosas y los muebles que tenés en tu habitación?



3. Las características y el temperamento

1) Uní con una flecha los opuestos

Esta actividad puede completarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pucud40s318>

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1. Divertido | a. alegre |
| 2. Cómico | b. entretenido |
| 3. Amigo | c. serio |
| 4. Gruñón / malhumorado | d. aburrido |
| 5. Aburrido | e. triste |
| 6. Generoso | f. ordenado |
| 7. Contento | g. enemigo |
| 8. Desordenado | h. bajo |
| 9. Alto | i. flaco |
| 10. Gordo | j. egoísta |
| 11. Silencioso | k. bullicioso / ruidoso |

Resultados: 1d — 2c — 3g — 5b — 6i — 7e — 8f — 9j — 10i

2) Completá las siguientes frases. Seleccioná las palabras correctas del vocabulario del cuadro anterior

Esta actividad puede completarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pya2u0k9k18>

Los cronopios tienen un aspecto humano, pero no son completamente seres humanos. Son objetos verdes, húmedos, tibios, erizados y tienen un corazón bondadoso. Además, son seres *desordenados* porque dejan los recuerdos sueltos por la casa y son muy *ruidosos* porque dan gritos alegres; por eso, no son *ordenados* ni silenciosos. Cuando están *contentos* gritan, saltan y bailan de felicidad, pero cuando están *tristes* lloran lágrimas de verdad. No son *serios*, sino que son muy cómicos y divertidos, para nada *aburridos*. También son un poco *egoístas*, porque no son muy generosos, no suelen ayudar.

Yo no sé si son gordos o *flacos*, o si son altos o *bajos*. Vos, ¿cómo te los imaginás?

D. Tarea final

1. Un ser maravilloso

1) **Imaginá un ser o monstruo maravilloso y escribí un texto en el que describas:**

- a. ¿cómo es este ser?
- b. ¿qué características tiene?
- c. ¿cómo es su personalidad?
- d. ¿de qué color es?
- e. ¿qué nombre tiene este tipo de seres? ¡Inventalo!

2) **Escribí un microcuento en el que cuentes algo que hace este ser maravilloso en su casa. Elegí un lugar de su hogar e inventá cuáles son sus actividades. Podés seguir la estructura que se emplea en el relato breve “Historia” o inventar algo totalmente nuevo. Escribí tu microcuento en tiempo presente del modo indicativo**

Ejemplo: *Un/a _____, _____ y _____ buscaba _____ en _____, la/el _____ en _____, la/el _____ en _____. Aquí se detiene el/la _____ porque para _____ necesita _____.*

3) Dibujá a tu ser maravilloso en la situación que contaste en tu relato breve

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw a 'wonderful being' in a specific situation as described in the prompt above.

V.2.4.6. Propuesta didáctica para el relato “Discurso del oso” [1952] (2008) de Julio Cortázar

A través de la tarea planteada para el relato breve “Discurso del oso” —texto que Julio Cortázar escribió en 1952, expresamente para los dos niños de su familia amiga “los Jonquières”—¹⁶² se presenta una tarea para niños de español de a partir de nueve años hasta doce años, de nivel inicial de español (A1). Por la necesidad de profundizar en ciertas interpretaciones pautadas en las actividades, consideramos necesario elevar el corte mínimo de edad de los alumnos.¹⁶³

Esta propuesta permite problematizar y discutir sobre el género relato breve y vincularlo a la construcción y enunciación de un discurso.¹⁶⁴ A su vez, se prosigue con la temática planteada en las tareas anteriores destinadas al grupo de niños, en las que ciertos elementos fantásticos irrumpen en la cotidianidad y abren un espacio a lo monstruoso y lo bestial.

En esta actividad se presenta un salto cualitativo en cuanto a la complejidad de la tarea, a través del cual se sigue avanzando y profundizando en los contenidos que se deben cubrir en el curso, para alcanzar el nivel A1 de competencia comunicativa en español.

En esta tarea se propone una actividad de prelectura a partir de un soporte audiovisual en el que el mismo autor narra su cuento y se guía a los alumnos para que extraigan algunos contenidos generales del audio. Se busca ante todo trabajar con la presentación de personas o de seres animados, como lo es en ese caso el oso. Se sugiere una actividad para realizar durante la lectura en la que se espera que el alumno logre incorporar ciertos enunciados elididos a lo largo del relato, para lo cual el estudiante

¹⁶² Consultar la carta en el Anexo N° 3.

¹⁶³ Queremos hacer mención de la versatilidad tanto del texto elegido como de esta propuesta, ya que nos han permitido trabajarlos tanto con niños como con grupos de jóvenes y adultos.

¹⁶⁴ En Canadá, el discurso representa un género discursivo cuya estructura se analiza y trabaja en las escuelas primarias. Los niños de entre quinto grado y grado doce de las escuelas públicas canadienses elaboran y escriben discursos sobre temas varios y practican la declamación de los mismos. A través de sus discursos participan de concursos que les permiten llegar a distintas instancias de competencia. Para obtener más información se puede consultar el siguiente enlace: <https://ns.cpf.ca/activities/youth-activities/concours-dart-oratoire/>

debe desarrollar ciertas habilidades para encontrar los referentes que permiten dar cohesión y coherencia al texto y así insertar correctamente los párrafos extraídos.

Por otra parte, las actividades de relectura y poslectura están centradas en principio a la comprensión lectora global del texto, guiada a través de preguntas organizadoras. Por otra parte, la temática del relato también da un espacio para que se plantee el trabajo con las rutinas y los hábitos personales y de otras personas. En este sentido, se justifica el trabajo con algunos temas gramaticales como los verbos reflexivos y los impersonales.

Además, se propone el desarrollo de la competencia metafórica a través de las actividades de análisis y comprensión de construcciones metafóricas.

Para concluir, la tarea final consiste en realizar la escritura de un texto creativo en el que el alumno brinde una descripción de un personaje fantástico de su invención, que sea el responsable de realizar ciertos hechos misteriosos. Además, se le solicita al alumno que cuente la rutina diaria de este personaje y que emplee en su escrito algunas estructuras metafóricas que enriquezcan su texto.

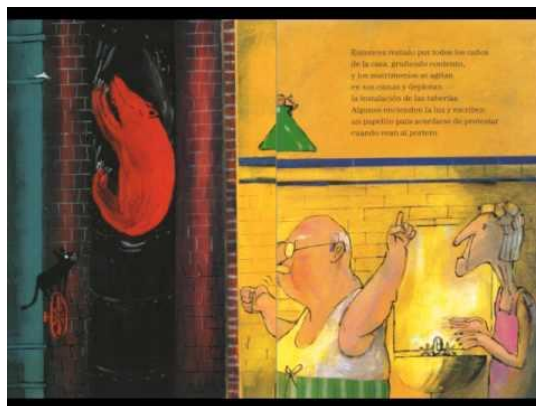
A. Actividades de prelectura

1. Mirá el siguiente video de un cuento de Julio Cortázar, relatado por él mismo, y comentá:

Cortázar, relatado por él mismo, y comentá:

(CD Pista N° 15)

- 1) ¿Quién es el personaje principal de esta historia?
- 2) ¿Qué hace este personaje?



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=XZBy8GhmUW8>

2. Un discurso

- 1) Este relato se titula “Discurso del oso”. ¿Qué es un discurso?
Elegí la(s) respuesta(s) correcta(s):

- a. Es una exposición sobre algún tema, que se lee o se pronuncia en público.
- b. Es una serie de palabras y frases enunciadas para expresar los pensamientos y los sentimientos.
- c. Es un escrito, generalmente corto, en el que se comenta un tema específico.
- d. Es una unidad igual o más grande que el enunciado que forma un mensaje.

Definiciones adaptadas del *Diccionario de la lengua española*

<http://dle.rae.es/?id=DtpVc7a>

(Todas las respuestas son correctas)

- 2) ¿Qué rasgos de un discurso tiene el “Discurso del oso”? ¿Qué definición o definiciones de las arriba mencionadas describe mejor este relato?

B. Actividades para realizar durante la lectura

1. Ahora, leé el cuento “Discurso del oso” de Julio Cortázar y completá el texto con los enunciados que faltan. Buscá las claves que te indican que elegiste el enunciado correcto

Discurso del oso

Soy el oso de las cañerías de la casa, subo por los caños en las horas de silencio, los tubos de agua caliente, [... 1.]

Creo que me estiman porque mi pelo mantiene limpios los conductos, incesantemente corro por los tubos y nada me gusta más que pasar de piso en piso resbalando por los caños.

A veces saco una pata por la canilla y la muchacha del tercero grita que se ha quemado, o gruño a la altura del horno del segundo [... 2.]

De noche ando callado y es cuando más ligero ando, me asomo al techo por la chimenea para ver si la luna baila arriba, y me dejo resbalar como el viento hasta las calderas del sótano.

Y en verano nado de noche en la cisterna picoteada de estrellas, me lavo la cara primero con una mano, [... 3.]

Entonces resbalo por todos los caños de la casa, gruñendo contento, y los matrimonios se agitan en sus camas y deploran la instalación de las tuberías. [... 4.]

Yo busco la canilla que siempre queda abierta en algún piso; por allí saco la nariz y miro la oscuridad de las habitaciones donde viven esos seres que no pueden andar por los caños, [... 5.]

Cuando de mañana se lavan la cara, les acaricio las mejillas, les lamo la nariz y me voy vagamente seguro de haber hecho bien.

- a. ... y la cocinera Guillermina se queja de que el aire tira mal.
- b. ... después con la otra, después con las dos juntas, y eso me produce una grandísima alegría.
- c. ... y les tengo algo de lástima al verlos tan torpes y grandes, al oír cómo roncan y sueñan en voz alta, y están tan solos.
- d. ... de la calefacción, del aire fresco, voy por los tubos de departamento en departamento y soy el oso que va por los caños.
- e. Algunos encienden la luz y escriben un papelito para acordarse de protestar cuando vean al portero.

Respuestas: 1d — 2a — 3b — 4e — 5c

C. Tareas de relectura y poslectura

1. El misterio del oso

- 1) ¿Qué se escucha cuando pasa el oso por las cañerías? ¿Qué hace el oso? ¿Cómo reacciona la gente?
- 2) En tu casa, ¿escuchás sonidos extraños que provienen de las cañerías? ¿Escuchás sonidos raros en otro lugar de tu casa? ¿Por qué pensás que se producen? ¿Quién los hace?
- 3) ¿En qué partes del texto parece que el oso se desliza por las tuberías como por un tobogán? ¿Qué verbo usa para decir que se desliza?
- 4) ¿Qué es lo que más le gusta hacer al oso en las noches estivales?
- 5) ¿Quiénes son “los seres que no pueden andar por los caños”? ¿Por qué les tiene lástima el oso? ¿Qué les hace? ¿Cómo se siente al hacerlo?

2. Los hábitos y las costumbres

- 1) El oso de este relato nos cuenta quién es él y qué hace y también nos cuenta lo que hacen las personas del edificio en el que vive. Para describir algunas acciones, el oso usa expresiones como las siguientes. Analizalas y escribí el infinitivo de los verbos resaltados:
 - El oso dice:
 1. De noche (...), **me asomo** al techo por la chimenea para ver si la luna baila arriba, y **me dejo resbalar** como el viento hasta las calderas del sótano.
 2. “**me lavo** la cara primero con una mano después con la otra, después con las dos juntas, y eso me produce una grandísima alegría.”

- Y cuando habla de las personas, el oso comenta:
 1. *Entonces resbalo por todos los caños de la casa, gruñendo contento, y los matrimonios **se agitan** en sus camas y deploran la instalación de las tuberías.*
 2. *Cuando de mañana **se lavan** la cara, les acaricio las mejillas, les lamo la nariz y **me voy** vagamente seguro de haber hecho bien.*

2) **Esta es la rutina de doña Guillermina, la cocinera del edificio del oso. Completá el siguiente texto con las formas verbales correctas**

A la mañana, la cocinera Guillermina, _____ (levantarse) a las 6:00 am. _____ (cepillarse) los dientes y _____ (vestirse) y _____ (ponerse) su delantal de cocinera. Rápido, _____ (dar) de comer a su gato y _____ (preparar) su desayuno. A las 8:00 am, Guillermina _____ (empezar) a trabajar: _____ (cocinar) ricas comidas y postres para vender a sus vecinos y a la gente que trabaja en las oficinas del barrio.

Como es costumbre ya, cuando el oso de las tuberías del edificio _____ (gruñir) a la altura del horno del segundo piso, donde vive Guillermina, ella _____ (quejarse) de que el aire tira mal.

A partir de las 5:00 pm, _____ (tomarse) un descanso hasta el otro día. _____ (bañarse), _____ (mirar) televisión, _____ (leer) libros con nuevas recetas de cocina y _____ (irse) a dormir a las 9 pm.

3) **Ahora, escribí un texto en el que cuentes tu rutina diaria.**

Utilizá al menos cinco de los siguientes verbos:

Levantarse — cepillarse — peinarse — tomar — comer — ir — volver —
bañarse — jugar — leer — estudiar — ver - dormir

4) **Los verbos reflexivos y los pronominales. Leé las siguientes definiciones y analizá los verbos y los ejemplos dados**

En los verbos **reflexivos**, la partícula reflexiva *me, te, se, nos, os, se* tiene el mismo valor que el sujeto de la oración. Por ese motivo, tiene función sintáctica de Complemento Directo (CD), hace referencia a una unidad elidida y, por ello, la frase se puede completar diciendo: “a sí mismo”.

Ejemplos: *Vestirse, peinarse, bañarse, cepillarse, lavarse, afeitarse, asearse, acicalarse, etc.*

- *Yo me baño (a mí misma) todas las noches.*
- *Él se afeita (a sí mismo) cada mañana.*

En los verbos **pronominales**, la partícula pronominal *me, te, se, nos, os, se* no tiene valor sintáctico y no hace referencia a otra cosa. Completa el sentido del verbo, por ello, no se puede quitar sin que el sentido del verbo se altere y es parte constitutiva del verbo.

Ejemplos: *llamarse, dormirse, acostarse, acercarse, alegrarse, preocuparse, ponerse, volverse, asustarse, avergonzarse, irse, arrepentirse, atreverse, etc.*

- *Nosotros nos asustamos de los ruidos.*
- *Ustedes se duermen muy temprano.*
- *Ellos van a la escuela. (ir)*
- *Ellos se van de vacaciones. (irse)*

Algunos verbos tienen dos variantes: una sin la partícula pronominal, y otra con. En ambos casos, el significado del verbo varía.

3. Las metáforas y las estrellas

- 1) ¿Qué significa la frase: “Y en verano nado de noche en la cisterna picoteada de estrellas”? Los pájaros tienen pico y picotean, ¿por qué este tanque de agua está “picoteado de estrellas”?

- 2) **Leé la siguiente frase y reflexioná:**

“Las paredes de mi casa contienen en su interior toboganes con osos que circulan y gruñen, y no puedo dormir del ruido y del miedo.”

Si esta frase es una metáfora...

- ¿qué son los toboganes?
- ¿qué representan los osos?
- ¿qué son los gruñidos?
- ¿tiene sentido tener miedo?

3) ¡A leer y escribir metáforas!

- a. Leé las siguientes metáforas y comentá su significado, ¿con qué se compara a la vida y al tiempo?

La vida es un río que fluye.

El tiempo corre sin descanso.

- b. Pensá a qué se parecen las siguientes cosas, describilas y luego escribí una metáfora para cada una:

- i. La luna es _____ .
- ii. Los pájaros son _____ .
- iii. Los padres son _____ .

D. Tarea final

1. Cosas y sonidos misteriosos

1) Cortázar nos cuenta que este oso es quien produce los ruidos extraños, esos gruñidos, en las cañerías de los edificios. ¿Alguna vez te preguntás por qué ocurren ciertas cosas extrañas como por ejemplo...

- a. ¿Qué ocurre con las medias que desaparecen y de golpe se quedan sin su par?
- b. ¿Por qué algunos pisos de madera crujen muy fuerte, sobre todo en la noche?
- c. ¿Por qué las puertas a veces se cierran solas dando un tremendo portazo?

Trata de dar explicaciones sobre lo que ocurre en la realidad desde un punto de vista diferente, mágico, surrealista, cómico, fantástico y onírico...

2) ¡A escribir y describir!

- a. Escribí un relato en el que des una explicación maravillosa a una de las tres situaciones planteadas en el punto anterior.
- b. Escribí tu relato como un discurso en primera persona como si vos fueras el personaje fantástico y...
 - brindá una descripción del personaje y escribí detalles de lo que hace;
 - escribí su rutina diaria;
 - describí las partes de la casa donde este personaje “hace de las suyas” (se comporta mal y hace travesuras);
 - escribí alguna metáfora en tu texto.
- c. Hacé un dibujo de tu personaje actuando *in fraganti*.

V.2.4.7. Propuesta didáctica para trabajar la obra de teatro *El reglamento es el reglamento* de Adela Basch

A continuación, presentamos una tarea para trabajar con *El reglamento es el reglamento* (2001) de Adela Basch. Es una obra de teatro, destinada a niños de a partir de nueve años. La naturaleza propia del texto mismo —por su brevedad y por la simpleza de sus construcciones sintácticas, así como por el uso del tiempo presente del modo indicativo, por las repeticiones constantes y por los juegos de palabras a través de las rimas— permite que sea introducido en un nivel inicial A1 de español. Además, la brevedad y la simpleza del texto permiten que pueda ser representado por los alumnos.

A través de esta propuesta, se plantea el trabajo con vocabulario específico al ámbito de las compras y el supermercado, así como la descripción del carácter de las personas. A su vez, se plantea el análisis de cuestiones referidas al registro: se analizan los elementos que configuran las producciones verbales en formales, así como las situaciones de empleo de este registro, acotadas al contexto comercial establecido en la obra de teatro. Se estimula la comprensión lectora del texto, se apela a poner en cuestionamiento la situación problemática de la obra y se brinda un espacio al alumno para que sugiera otras resoluciones posibles al inconveniente ocurrido.

Por otra parte, se presenta una tarea final que estimula la escritura creativa de una obra de teatro breve a través de la imaginación y el planteo de una situación problemática que debe hallar una resolución.

Como segunda etapa de esta tarea final, se promueve la puesta en escena de las producciones propias de los alumnos. Proponemos la técnica de llevar a cabo la presentación a través de muñecos o marionetas gigantes, ya que esto permite que el alumno esconda detrás de su personaje, dándole lugar para leer el libreto de la obra y, en el caso de las personas a las que no les gusta la exposición en público, puede resultar en una estrategia de desinhibición.

A. Actividades de prelectura

1. ¡En el supermercado!

1) Observá las imágenes y unilas con la palabra correcta

Esta actividad puede realizarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pzcp8spkc18>



verdulería - carrito o chango de supermercado/changuito — señora —
cajera — gerente — supervisor — góndolas —
bolsa de compras — carnicería — panadería — pescadería



a.



b.



c.



d.



e.



f.



g.



h.



i.



j.



k.

2) ¿Cómo deben ser los empleados de los comercios? Agrupá en dos columnas las siguientes palabras

Esta actividad puede completarse en línea:

<https://learningapps.org/watch?v=pz8grbgm518>

| |
|---|
| gentiles — hostiles — cooperativos — simpáticos — maleducados — imperativos — cordiales — agresivos — amables — complacientes — discriminadores — serviciales — atentos — malhumorados — alegres — autoritarios |
|---|

En un comercio...

| ...los empleados deben ser: | ... los empleados no deben ser: |
|---|---|
| <i>gentiles, simpáticos, cordiales, amables, complacientes, serviciales, atentos, alegres, cooperativos</i> | <i>hostiles, maleducados, agresivos, discriminadores, malhumorados, autoritarios, imperativos</i> |

**3) ¿Conocés a algún comerciante que atienda mal a sus clientes?
Describí cómo es esta persona. ¿Qué hace?**

B. Actividades para realizar durante la lectura

- 1) **Mirá la siguiente teatralización de la obra *El reglamento es el reglamento* comentá cuál es el gran problema que se desarrolla en este supermercado.**

(CD Pista N° 16)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=EKM-KT93ORs>

Este video forma parte del material educativo "Las Abuelas nos cuentan". Un grupo de actores compuesto por Cristina Fridman, Susana Cart, Gabriel Rovito y Jorge Gómez —pertenecientes al movimiento teatral “Teatro x la identidad”— dramatizaron, en el año 2006, la obra *El reglamento es el reglamento* de Adela Basch.

- 2) **Leé la obra de teatro “El reglamento es el reglamento” y analizá qué registro emplean los personajes para comunicarse en la obra ¿Es registro formal o informal? ¿Por qué? A medida que realizás la lectura, señalá las marcas del registro que se utiliza en el diálogo.**

El reglamento es el reglamento

Autora: Adela Basch

Personajes:

- Señora
- Cajera
- Supervisor
- Gerente

La escena transcurre en un supermercado. La señora está en la caja, pagándole a la cajera.

ESCENA UNO

Cajera: Su vuelto, señora.

Señora: Gracias. Buenos tardes.

Cajera: Un momento. Todavía no se puede ir. ¿No vio ese cartel? (Lo señala y lo lee.) "Señores clientes es obligación mostrar la cartera a las amables y gentiles cajeras".

Señora: Discúlpeme, pero yo no se la puedo mostrar.

Cajera: ¿Qué dice? Imposible. Me la tiene que mostrar antes de salir.

Señora: Por favor, no insista, señora cajera. No le puedo mostrar la cartera.

Cajera: Mire, lo lamento, pero es el reglamento. ¿Me está escuchando lo que le digo?

Señora: Sí, la escucho. Pero lo siento mucho. No-le-pue-do-mos-trar-la-car-te-ra" (Pronuncia las últimas palabras con mucha fuerza.)

Cajera: Pero ¿qué es esto? ¿Cómo que "no-le-pue-do-mos-trar-la-car-te-ra"? (Imita la forma en que lo dijo la señora.)

Señora: (Grita) ¡No me haga burla!

Cajera: ¡Y usted, mejor no me aturda!

Señora: ¡Y usted, no diga cosas absurdas!

Cajera: Creo que usted exagera. Solamente le pedí que mostrara la cartera.

Señora: Por favor, no me haga perder el tiempo. Estoy apurada. Tengo invitados para la cena.

Cajera: ¿Ah, sí? ¡Qué pena! Si está apurada, no sé qué espera. ¡Muéstreme la cartera!

Señora: ¡Déjese de pavadas! ¡No se la muestro nada!

Cajera: ¡No me hable de ese modo! ¡Y mejor me muestra todo!

Señora: ¿Pero... qué tiene usted en la sesera? No se la puedo mostrar y no es porque no quiera. Lo que pasa, mi querida, es que no tengo cartera.

Cajera: ¿Cómo? ¿Está segura?

Señora: (Toma una planta de lechuga.) Como que esto es verdura.

Cajera: ¡Pero qué locura! No puede ser. No sé qué hacer. No sé qué pensar. No sé cómo actuar. A ver, empecemos otra vez. Yo le pido a usted que me muestre la cartera y...

Señora: Y yo le digo que no se la puedo mostrar, aunque quiera, simplemente porque no tengo cartera.

Cajera: ¿Y ahora qué hago?

Señora: Haga lo que quiera.

Cajera: Muy bien, quiero ver su cartera.

Señora: ¡Pero no tengo!

Cajera: No comprendo... No entiendo... Soy la cajera y estoy obligada a revisar las carteras. Usted no tiene cartera, así que no puedo cumplir con mi obligación. ¡Qué situación! ¡Qué complicación! Esta situación imprevista me saca de las casillas. ¡Necesito mis pastillas!

Señora: ¿Quiere una de menta?

Cajera: No, no me gusta la menta.

Señora: Lo lamento.

Cajera: ¿Qué lamenta?

Señora: Que no le guste la menta.

Cajera: (Toma un teléfono) ¡Por favor, por favor, que venga el supervisor!

ESCENA DOS

Entra el supervisor.

Supervisor: ¿Qué sucede? ¿Qué ocurre? ¿Qué pasa?

Señora: Me quiero ir a mi casa. Compré, pagué y me quiero ir. Pero la cajera insiste en que muestre la cartera. Y yo...

Supervisor: Es correcto. Si no la muestra, no se puede ir. (Saca del bolsillo un papel enrollado y lo desenrolla.) Así dice el reglamento de este establecimiento.

Cajera: ¿Vio, señora, que no miento?

Señora: Sí, pero no tengo nada que mostrar.

Supervisor: ¿Por qué? ¿Tiene algo que ocultar? ¿Lleva algo sin pagar?

Señora: No, señor supervisor, usted está en un error. ¡No soy una delincuente! ¡Soy una mujer decente!

Supervisor: Entonces, ¿qué espera? ¡Muéstrenos la cartera!

Señora: Señor, si no se la muestro, no es por mala voluntad.

Supervisor: ¿Y por qué es? Señora: ¡Terminemos con esta sonsera, trate de entender que yo no tengo cartera!

Supervisor: Entiendo. Es una situación complicada, pero no puedo hacer nada. (Mira el papel.) Tenemos que cumplir con el reglamento. Y el reglamento dice...

Cajera: Que es obligación de los clientes mostrar la cartera...

Señora: ¡A las amables y gentiles cajeras! ¡Pero yo no traje cartera!

Supervisor: Señora, lo hubiera pensado antes. No se puede salir a hacer compras de cualquier manera. El reglamento es el reglamento. Y hay que cumplirlo. Si no, ¿dónde vamos a ir a parar?

ESCENA TRES

Entra el gerente.

Gerente: ¿Qué sucede?

Supervisor: Tenemos un problema.

Cajera: Una situación imprevista. La señora quiere irse sin mostrar la cartera.

Gerente: Eso es imposible.

Cajera: Es incomprensible.

Supervisor: Es increíble.

Gerente: Además, es contrario al reglamento.

Cajera: Y el reglamento...

Supervisor: ...es el reglamento.

Gerente: Señora, usted tiene la obligación de mostrar la cartera.

Señora: Lo siento, no traje cartera.

Gerente: Si no la trajo, es porque no quería mostrarla. Y si no quería mostrarla, seguramente quería ocultar algo.

Señora: Pero señor...

Gerente: Déjeme terminar. Si quería ocultar algo, tal vez se lleve algo sin pagar.

Señora: Pero señor... si no la traje, ¿cómo voy a ocultar algo?

Gerente: Ya le dije. ¡No la trajo porque no la quería mostrar! ¡Y el reglamento dice que tiene que mostrar la cartera!

Señora: ¿Pero qué cartera?

Gerente: ¿Qué sé yo? ¡Cualquiera!

Señora: ¿Cualquiera, cualquiera, cualquiera?

Gerente: Sí, cualquiera. ¡Pero muestre la cartera!

Señora: Muy bien. Gentil y amable cajera, ¿tendría la bondad de prestarme su cartera? Por un minutito, nada más.

Cajera: Está bien. Tome. (Le da su cartera.)

Señora: ¿Quiere revisarla, por favor?

Cajera: ¡Como no! (La abre y la mira por todos lados.) Está bien.

Señora: Entonces, me voy. Le devuelvo su cartera.

Cajera: Gracias por su compra. Vuelva pronto. Da gusto atender a clientes como usted.

Señora: (Tratando de disimular su fastidio.) Sí, sí, cómo no.

Supervisor: Ah, nos podemos quedar tranquilos.

Gerente: Tranquilos y contentos. ¡Hemos cumplido con el reglamento!

Telón

C. Actividades de relectura y poslectura

- 1) **Comentá las siguientes frases. ¿En qué situación se pueden decir?**

a. El cliente siempre tiene la razón. b. El cliente no siempre tiene la razón.

*c. La mejor publicidad la hacen d. Muchas gracias por su compra.
los clientes satisfechos.*

e. Gracias por su visita. f. Vuelva pronto.

- 2) **¿Qué opinás de la necesidad de mostrar la cartera al salir de un negocio? ¿Por qué creés que se hace este pedido a los clientes? ¿Ocurre esto en tu país?**

- 3) **¿Por qué la cajera se encuentra en una situación en la que no sabe qué hacer cuando dice lo siguiente?**

| |
|---|
| <i>¡Pero qué locura! No puede ser. No sé qué hacer. No sé qué pensar. No sé cómo actuar. A ver, empecemos otra vez. Yo le pido a usted que me muestre la cartera y...</i> |
|---|

- 4) **¿Cómo resuelve la situación la cajera? ¿A quién acude para tomar una decisión?**

- 5) **¿Cómo se soluciona la situación? ¿Tiene sentido lo que ocurre?**

- 6) **¿Qué puede pasarle a la cajera si rompe con el reglamento y deja ir a la señora sin mostrar la cartera?**

- 7) **Con un compañero, pensá de qué otra manera se puede solucionar el problema que se plantea en la obra.**

D. Tarea final

1. ¡A escribir una obra de teatro breve! ¡A trabajar en grupos!

- 1) Piensen en una situación problemática en un supermercado. Escriban una lluvia de ideas.**
- 2) Describan la situación, el problema y una posible resolución.**
- 3) Caractericen a los personajes que van a intervenir en la situación.**
- 4) Escriban un diálogo en el que se desarrolle toda la acción. Pueden escribir toda la obra de teatro en una o en varias escenas.**
- 5) Representen la escena frente a la clase.**

2. ¡A representar tu obra!

- 1) Reunirse en grupos para planificar la escenificación de la obra de teatro que inventaron**

Pueden ser grupos de cuatro personas como mínimo para representar a los personajes de la obra. Los grupos pueden ser mayores así algunos integrantes pueden ayudar a la ejecución de la escenografía y de los personajes y sus trajes.

- 2) ¡A diseñar los personajes!**

1. Preparar una marioneta gigante para cada personaje en un tamaño mayor al de una persona. La cabeza puede estar hecha de un globo cubierto con cartapesta:
 - a. a partir de una base de un globo inflado, cubrir con al menos siete capas de papel de diario o papel madera cortado a mano, en trozos de aproximadamente 3 x 3 cm;
 - b. cada trozo de papel debe estar recubierto de ambos lados con pegamento vinílico para empapelar;
 - c. dejar secar totalmente, quedará duro como un cartón;
 - d. pintar la cara del personaje seleccionado para la obra;
 - e. pegar trozos de lana para representar el cabello;

- g. hacer un hueco en la parte inferior del globo de cartapesta e introducir una madera más alta que la persona que va a representar al personaje y que tenga forma de cruz;
- h. vestir al personaje de acuerdo con sus características;
- i. la idea es que queden unas marionetas gigantes;
- j. con dos varillas de madera se pueden adosar en el puño de las mangas de la ropa (camisa, remera o pulóver) y mover sus manos (que también pueden estar hechas con la técnica de un pequeño globo y la cartapesta).

3) Practicar la representación de la obra

Pueden tener el libreto de la obra pegado en la parte de atrás de la marioneta gigante para poder ir leyendo la obra con tranquilidad. Las marionetas estarán entreteniendo al público mientras ustedes alzan sus voces.

V.2.5. Resultados de la puesta en práctica de las tareas con alumnos individuales y con grupos de estudiantes de ELSE

Algunas de estas propuestas pedagógicas han sido puestas en práctica y evaluadas con grupos de alumnos de ELSE de diversos orígenes, nivel educativo y edades. Sin embargo, las conclusiones a las que podemos llegar son parciales y de ninguna manera pueden constituir un estudio cuantitativo, ya que la muestra de estudio con la que contamos es muy variada e insuficiente para establecer parámetros y extraer conclusiones generales.

Además, tal como hemos anticipado, cada grupo humano es particular ya sea por variables de edad, nivel sociocultural, procedencia, intereses personales, filiación laboral, entre infinidad de variables socioculturales que pueden determinar las preferencias de una persona o de un grupo de personas— y, en consecuencia, una tarea puede ser un éxito con un curso o representar un fracaso con un grupo diferente de individuos.

A pesar de estas consideraciones, luego de las prácticas de enseñanza realizadas con parte de los materiales didácticos presentados en esta investigación, algunas reflexiones ameritan ser tenidas en cuenta. Inicialmente, debemos considerar que es importante sondear la reacción del alumnado cuando le ofrecemos un texto que creemos que acogerá con buen ánimo. Si nuestro propósito es trabajar un texto breve, no habrá inconveniente en presentar una propuesta didáctica acorde y, en el caso de que por algún motivo no despierte el interés de los alumnos, cambiar el tipo de texto o de abordaje, si fuera necesario, en una siguiente actividad, es decir, flexibilizar la tarea. Sin embargo, si pretendemos trabajar con un texto extenso, como lo es una novela, es necesario evaluar la acogida inicial que tienen el texto y las actividades planteadas y, en función de la recepción del alumnado, proseguir con la planificación u optar por tomar otros rumbos, como simplificar las tareas, dinamizarlas con materiales interactivos, o seleccionar y reducir la cantidad de capítulos a abordar, en función de ciertas temáticas que el profesor desee que sus alumnos ejerciten, solo por citar algunas maneras de aligerar o cambiar el enfoque de trabajo en el aula.

V.2.5.1. Práctica docente a partir de *El azul de las abejas* (2014) de Laura Alcoba

La propuesta de trabajo diseñada para la novela *El azul de las abejas* (2014), planteada para el nivel A2, fue puesta a prueba entre marzo y abril de 2018, con un alumno adulto (de 52 años de edad), canadiense (originario de la provincia de Quebec), cuya lengua materna es el francés, siendo el inglés su lengua segunda y el español, su tercera lengua, de nivel educativo universitario (graduado), que se desempeña como docente de educación física en una escuela primaria canadiense en la ciudad de Halifax, en la provincia de Nueva Escocia. Este alumno presenta intereses afines a la literatura y un interés especial por aprender español porque es la lengua de muchas de sus amistades y porque le gusta viajar a países de habla hispana. Inicialmente, la propuesta iba a reducirse a trabajar un capítulo del libro, sin embargo, dada la buena recepción del lector, que demostró un interés especial en la novela, abordamos todos los capítulos previstos en nuestra planificación didáctica para el nivel A2, que principalmente trabajan el tema de la adquisición de una lengua extranjera. Consideramos estos capítulos de gran importancia para nuestro alumno, ya que contemplan un proceso aprendizaje similar que él está transitando, enfrentándose a sonidos que le resultan particularmente difíciles como el sonido de las letras “r” y “j” en español, dentro otros aspectos entre los que nuestro alumno encontró paralelismos entre él y la protagonista de la novela, como por ejemplo: la necesidad de pensar en su lengua materna antes de poder expresarse en español, la impronta de su acento francés al momento de pronunciar sus frases en español, así como la frustración al querer comunicarse en español en ciertas circunstancias, en público. Consideramos que fue alentador para él, ver cómo con el paso del tiempo, la protagonista del libro logra adquirir la lengua meta. Si bien las circunstancias de apropiación de la lengua extranjera que experimentan la protagonista del libro y este alumno son distintas —por las diferencias en edad, así como por la situación en la que aprenden la lengua—, la toma de conciencia de que se puede lograr un mayor aprendizaje de la lengua con el paso del tiempo, la práctica y el estudio representa un hecho motivador para este alumno. Una vez comenzada la lectura del libro en español y el trabajo a partir de las actividades de prelectura y las diseñadas para los primeros dos capítulos, este estudiante tuvo el interés de adquirir el mismo libro de la autora en francés, así como otras de sus novelas. Es así como leyó en menos de un mes *Le bleu des abeilles* (Gallimard, 2013) y *Manéges. Petite histoire argentine*

(Gallimard, 2007) y demuestra interés por encargar *La danse de l'aragne* (Gallimard, 2017). Además, aprovechó la compra en línea de estos libros y encargó un volumen de cuentos de Julio Cortázar: *La noche boca arriba y otros relatos* (Le Livre de Poche, 2003). A nuestro entender, si bien este estudiante ha proseguido sus lecturas en su lengua materna, esta actitud representa a nuestro entender un éxito frente a la novela presentada, así como frente a la propuesta pedagógica pautada para trabajar con el texto. Además, evidencia una apertura para proseguir complementando su enseñanza del español con otras lecturas literarias. Si proseguimos con la lectura y el trabajo a partir de los cuentos de Cortázar que ya tiene a disposición, estaremos respetando sus intereses e inclinaciones personales, lo cual le da una ventaja al docente para planificar sus tareas, porque ya ha captado la atención del alumno.

V.2.5.2. Práctica docente a partir de “La mancha de café” (leyenda urbana argentina anónima)

De las propuestas didácticas diseñadas para el taller de literatura en el marco de las clases de trabajos prácticos de español del Departamento de español y portugués de la Universidad de Toronto (UT), solo tuve la oportunidad de poner a prueba los materiales para el nivel inicial de español. Con motivo de una huelga docente que tuvo lugar durante una parte del primer semestre del año 2015, se cancelaron las clases y, en consecuencia, perdí la oportunidad de probar mis materiales. Sin embargo, las clases de español inicial pudieron ser dadas antes del receso forzoso producto del paro. El taller de literatura fue previsto para ser dado en dos clases de cincuenta minutos por curso y, finalmente, pudo ser impartido en cuatro de los once cursos de nivel inicial que se dictaban en aquel entonces. Para el dictado de este taller, dos de los cursos estuvieron a cargo mío y otros dos a cargo de la profesora de trabajos prácticos. Al ser Canadá un país multicultural que recibe inmigrantes de forma permanente, los grupos universitarios de trabajo eran heterogéneos, ya que reunían alumnos de diversas nacionalidades, por lo tanto, no solo había alumnos canadienses, sino también italianos, coreanos y chinos, entre otras procedencias.

En esta oportunidad, se trabajó con la propuesta didáctica diseñada para la leyenda urbana argentina “La mancha de café”. Se realizó una adaptación de la tarea publicada en el libro *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos* (Chicote y Natoli 2014) que originariamente estaba pensada para un nivel de lengua B2. Para

adecuar la tarea al nivel inicial de la UoFT, se buscó simplificar y acortar la propuesta de trabajo original.

Como apreciación general de estas prácticas docentes, podemos afirmar que el trabajo con la leyenda fue muy satisfactorio. Los estudiantes pudieron detectar con facilidad el trabajo con el registro informal que caracteriza a este texto y los elementos de la lengua que evidencian estos rasgos propios de la oralidad. A su vez, quedaron muy interesados por esta historia que encierra un relato misterioso, vinculado al más allá, a la muerte y la posibilidad de la presencia de los muertos en el mundo de los vivos. Este interés por la historia favoreció la reposición de la secuencia narrativa del relato y a la interpretación de este a través de las preguntas pautadas en la actividad. Por otra parte, se aprovechó el tipo de narración para trabajar la alternancia de los pretéritos indefinido e imperfecto; a la vez que se evidenció el uso del presente para hablar de hechos del pasado, con la función de actualizar el discurso pasado y de traerlo al aquí y ahora de la enunciación, para hacer más vívidos los hechos acaecidos e involucrar al interlocutor dentro de la historia y hacerlo vivir los acontecimientos de cerca, como si estuvieran pasando en el mismo momento de la enunciación. Los alumnos a través del trabajo grupal y de la puesta en común fueron alcanzando los resultados esperados.

Además, como en la actividad se da un espacio a la vinculación de las propias experiencias de vida y se presenta una apelación directa a las leyendas pertenecientes a cada cultura de los integrantes de la clase, el taller se enriqueció de manera intercultural con los relatos míticos que los mismos alumnos comentaron pertenecientes a sus culturas de origen.

Al final de uno de los cursos, acostumbrados a otros tipos de textos, se acercaron dos alumnos para transmitirme lo complejo que les había resultado trabajar con literatura. Sin embargo, luego de seguir conversando, comprobamos que habían comprendido la historia a partir del trabajo sugerido para apoyar y guiar la lectura de la obra. La conclusión a la que llegamos fue que no necesitaban entender un texto palabra por palabra para llegar a una interpretación general y que siempre podían quedar pequeñas lagunas de significado que el lector puede recuperar a través de desarrollar estrategias de interpretación. Reflexionamos que el contexto lingüístico de la obra, puede tomarse como fuente desde la cual analizar los términos y frases que presentan dificultad para ser interpretados. En conclusión, deducir sentidos del contexto, resultó

ser una gran estrategia ante que desarrollaron los alumnos ante la complejidad léxica de la obra.

Uno de los dos cursos en los que dicté el taller de literatura se demostró mucho más comprometido e involucrado en el desarrollo de la clase y, si bien al principio los alumnos se presentaron callados, con el correr de la actividad su participación devino muy activa. Mientras, por el contrario, en el otro curso, los alumnos se presentaron callados y poco participativos y, en algunos casos, muy atentos a su celular. El profesor del curso me comentó al final de las clases que este grupo demostraba naturalmente poco interés en el curso de español y que, en muchos casos, los alumnos no son estudiantes de estudios latinoamericanos, sino de otras carreras y cursan idiomas para acumular puntos para sus carreras de formación variada.

V.2.5.3. Práctica docente a partir de *El perjurio de la nieve* (1944) de Adolfo Bioy Casares¹⁶⁵

Tal como hemos mencionado más arriba, la propuesta didáctica diseñada para la nouvelle *El perjurio de la nieve* (1944) de Adolfo Bioy Casares fue presentada en el Taller de Literatura de Español 3 (nivel intermedio) —coordinado por la Dra. Guillermina Piatti— que se desarrolló en la UNLP en el año 2011, como parte del curso de español intensivo que tomaron seis alumnos de la Universidad de Leiden (Holanda). Este taller de literatura se desarrolló a lo largo de cuatro encuentros de tres horas en el lapso de cuatro semanas consecutivas.

V.2.5.3.1. Desarrollo del taller literario

La primera clase, comenzamos con una breve presentación del autor a través de la lectura y el análisis de la biografía de Bioy Casares. Se propuso la lectura de parte de la cronología —publicada en la edición de Colihue (2010)— que marca hitos en la vida

¹⁶⁵ Presentamos a continuación los resultados que fueron publicados en el trabajo: Natoli, C. y G. Piatti (2011) “Literatura en el curso intensivo de español UNLP/Universidad de Leiden (Holanda)”. En: Móccero, Ma. L. (Comp.) *Actas de las “III Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Experiencias, desarrollos y propuestas”*. La Plata, UNLP. ISSN 2250—7396.

del autor y que fue escrita por él mismo. Esta cronología es particularmente rica porque anticipa elementos de la poética del autor: se plantea un juego de ambigüedad entre lo verdadero y lo verosímil, entre hechos reales de la vida del autor y otros que parecieran ser ficciones inventadas, que se cuelan en la realidad. Los mismos alumnos notaron que, por lo anecdótico de numerosas referencias a la vida del autor, se trataba de una cronología escrita por él o por alguien que lo conocía muy íntimamente y, a su vez, percibieron cómo la ficción se filtraba en episodios de su vida como, por ejemplo, la alusión a la anécdota en la que cuenta que a los cuatro años ganó un perro llamado Gabriel, pero que a la mañana siguiente desapareció y le afirmaron que habría soñado con ese cachorro. Se consigna en la “Cronología”:

1918 La imaginación preside sus juegos; en uno de ellos imagina que es un caballo y come pasto. La familia, alarmada, le administra una medicina. En una rifa gana un perro, Gabriel. Al día siguiente el perro no está en la casa. Le dicen que ha soñado. Nunca logró saber la verdad (Bioy Casares 2010: 11).

Estas reflexiones iniciales sirvieron para comenzar a ingresar en el mundo literario de Bioy Casares, fue una anticipación al juego con el género fantástico que se desarrollará en *El perjurio de la nieve*.

Comenzamos a leer en clase el “Prólogo” del libro que en realidad forma parte de la ficción literaria y reflexionamos sobre la figura del narrador que firma “A.B.C.” que remite, por lo tanto, a las iniciales del nombre del mismo autor del libro. Se inicia de este modo la reflexión sobre los paralelismos entre los personajes que se desarrollará en la obra.

Los alumnos se mostraron inicialmente abrumados por la obra literaria, varias cuestiones les resultaron complejas: por un lado, la sintaxis; así como también el vocabulario, y tuvieron dificultades para comprender lo que leímos en voz alta en el transcurso de la clase. Los estudiantes encontraron muchas dificultades para separar la figura del narrador de la del autor: les resultó complejo pensar que el narrador no era Bioy Casares, sino que el mismo autor podría estar presentándose como personaje ficticio en la obra; más allá de que esto tampoco fuera así, porque en realidad las iniciales corresponden al personaje Alfonso Berger Cárdenas, pero esto lo descubrirían más adelante cuando se adentraran en la lectura del libro.

Para ingresar al texto, se propuso la lectura en voz alta en el marco de la clase y, a medida que los alumnos preguntaban, se fueron evacuando las dudas de

vocabulario. A su vez, se fue cotejando si los alumnos comprendían la lectura a través de la formulación de preguntas de contenido.

Se solicitó a los alumnos que fueran lectores activos, que estuvieran atentos, ya que la comprensión de la obra requería un esfuerzo importante de parte de ellos. Se les sugirió, además, que realizaran más de una lectura del texto: que la primera fuera general y que, en una segunda lectura, se fueran deteniendo y haciendo un punteo de la secuencia narrativa. Los incentivamos a que en una primera instancia trataran de inferir los sentidos de las palabras que desconocían del contexto literario, para que la lectura no fuera tan entrecortada y pudieran así captar las ideas globales.

Durante la segunda clase, se propuso reflexionar sobre el juego entre autor y narrador y entre lo verdadero y lo verosímil, y como actividad disparadora se propuso la lectura del microcuento “Sueño de la mariposa”, compilado por Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo en la Antología de la literatura fantástica (1977: 78). En este breve relato Chuang Tzu es escritor, narrador y protagonista de una experiencia ficcional en la que se solapan el sueño y la vigilia y el mundo de lo ficcional y la realidad son imposibles de distinguir, tal como se puede ver en el siguiente fragmento:

Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.

Las reflexiones de los alumnos sobre el tema de lo verosímil y lo verdadero sirvieron para activar en los ellos esta apertura hacia el género fantástico que propone la obra de Bioy Casares y que aparece en distintos momentos de la nouvelle:

- en el juego entre autor-narrador A.B.C.;
- en el comentario sobre hechos históricos que parecen inverosímiles mezclados con otros ficticios que parecen reales;
- en la explicación de parte de los acontecimientos de la obra que generan incertidumbre porque entran en juego elementos sobrenaturales con elementos reales o naturales y, por lo tanto, la explicación de los hechos termina excediendo los límites de lo real, lo comprobable o explicable.

Para esta segunda clase, se solicitó a los alumnos que avanzaran en la lectura de la obra como actividad fuera del aula, pero de los seis estudiantes del curso, solo dos concretaron el objetivo; el grupo restante se había desmoralizado por la complejidad que encontraron en el texto. Según las mismas apreciaciones de los estudiantes, la dificultad lingüística, el vocabulario y las estructuras sintácticas complejas resultaron un impedimento inicial para la comprensión. Por este motivo, fuimos trabajando en clase con la relectura de algunos pasajes para entender entre todos la obra.

Las dos alumnas que habían hecho el esfuerzo de completar la lectura para la clase eran las que más intervenían con sus apreciaciones sobre lo leído, pero el resto fue acoplándose a medida que reflexionábamos sobre los fragmentos leídos en clase.

Los alumnos fueron analizando las diferentes voces narrativas que aparecían en la historia y lograron identificar el juego entre los dos narradores: Villafañe, autor del manuscrito; y Adolfo Berger Cárdenas (A.B.C), autor del prólogo, personaje dentro del relato de Villafañe y editor e intérprete del manuscrito de Villafañe. Estas reflexiones llevaron a los alumnos a poner en duda todo el texto, a desconfiar de A.B.C. y de la supuesta objetividad que intenta imponer y transmitir en su testimonio.

Los alumnos fueron caracterizando a los personajes principales —a Oribe y Villafañe— según la información que se presenta en el prólogo y en el manuscrito. Estas caracterizaciones de ambas personalidades luego serían de utilidad para estudiar el intercambio de personalidades entre Oribe y Villafañe. En la caracterización de Oribe, se planteó el tema de la literatura dentro de la literatura, ya que este es un personaje que, en la realidad que impone la ficción literaria, actúa como histrión y vive como si fuera un romántico del siglo XIX, identificando su vida con la literatura, identificándose con la vida de Villafañe —al punto de actuar como si estuviera encarnando al mismo Villafañe—, haciéndose cargo de los actos de este.

En esta segunda clase, se introdujo el tema del relato fantástico a través de la reflexión sobre la historia narrada en el manuscrito de Villafañe. Los alumnos rápidamente relacionaron el tema de la detención en el tiempo, planteado en la historia, con el cuento tradicional de “La bella durmiente” que reconstruyeron en clase y que luego completamos con la lectura de una versión de este.

En el tercer encuentro, los alumnos estaban más motivados que la clase anterior, habían perdido el miedo a la obra porque el proceso de interpretación estaba activado. Los disparadores planteados en las clases anteriores, así como el análisis que habíamos

comenzado a realizar, estaban surtiendo efecto. Ya todos los alumnos habían hecho el esfuerzo de realizar la lectura total de la obra y continuamos analizándola y profundizando en los temas que habíamos visto durante las clases anteriores.

Se trabajaron los aspectos polifónicos de la obra y se analizó la multiplicidad de voces que ayudaban a armar la historia. Durante este proceso de análisis, los alumnos fueron rastreando los aportes que cada personaje hacía y reconstruyeron la narración en su conjunto. De esta manera, los estudiantes identificaron los cuatro enigmas que se plantean en la obra —y que la enmarcan dentro del género policial—, rastrearon a los cuatro personajes que resolvieron cada enigma y reconstruyeron el resultado al que cada personaje llegó en cada caso para declarar al culpable de los hechos.

Analizamos el título en relación con la obra y la compararon con el título de la película “El crimen de Oribe”, que Torre Nilsson dirigió en 1953. Reflexionaron sobre los puntos de vista de los hechos que reflejaban ambos títulos.

Se solicitó a los estudiantes que realizaran como actividad final la escritura de un ensayo sobre alguno de los temas que habíamos estado trabajando durante el curso; deberían exponer este trabajo de forma oral en la clase siguiente. Se dio a los alumnos una consigna clara para la redacción del ensayo, con detalles sobre lo que se esperaba que desarrollaran en su escrito y con opciones temáticas a elegir. A su vez, en el transcurso de la tercera clase, repasamos algunas pautas de escritura propias de este género discursivo particular.

Durante la primera parte de la cuarta clase, los alumnos realizaron una actividad de escritura: se les pidió que cambiaran y reescribieran el final de la obra. Luego, leyeron sus versiones. Y, en la segunda mitad de la clase, expusieron sus ensayos y se hicieron comentarios grupales sobre cada producción.

V.2.5.3.2. Análisis de los resultados finales del taller literario

Como hemos mencionado, el primer encuentro con el texto literario fue desalentador, pero poco a poco, con la lectura e interpretación grupal en el marco de la clase, guiados por el profesor a través de preguntas que invitaran a reflexionar sobre la obra, los alumnos fueron adentrándose en el texto y disfrutando de la lectura a medida que lo interpretaban. Además, los escritos que produjeron como tareas finales fueron trabajos muy interesantes.

Como tarea de reescritura del final de la obra, los alumnos redactaron producciones muy creativas; y si bien en los ensayos finales retomaron los temas vistos en clase, los trabajaron desde la propia interpretación.

Los mismos alumnos comentaron que les había gustado mucho la obra ahora que la habían podido transitar e interpretar, y algunos se mostraron interesados en leer más textos del mismo autor.

V.2.5.4. Práctica docente a partir de las canciones para niños

En el marco del curso de español inicial para niños (de entre 4 y 13 años) dictado en el International Language Programming de Halton District School Board (HDSB), Burlington, Ontario, Canadá, se pusieron en práctica algunas de las propuestas didácticas diseñadas a partir de canciones que se presentaron con anterioridad en este capítulo. Este fue un curso que estuvo completamente a cargo nuestro, por lo cual nos fue posible diseñar no solo el programa de las clases y sus contenidos, sino que a la vez, pudimos llevar a la práctica propuestas didácticas diseñadas *ad hoc*, en función de las necesidades de este grupo humano particular en el que se reunían niños que tenían algunos conocimientos del español porque eran hijos de padres latinos (Ecuador, Perú, Colombia y Chile), pero también estaba constituido por otros niños de orígenes diversos: algunos niños eran propiamente canadienses, hijos de padres canadienses y otros habían nacido en Canadá o en otros países y sus padres proveían de diversos orígenes (China, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra y Bosnia y Herzegovina), incluso, en algunas familias uno de los padres era canadiense y el otro progenitor provenía de otro país. Nos llamó la atención que, aún en las familias en las que uno de los padres era latinoamericano, los niños comprendían un poco de español, pero no podían expresarse en esta lengua; también notamos que muchos padres hispanohablantes hablaban en inglés con sus hijos, con la excusa de que su cónyuge no hablaba español o que habían tomado esa decisión para que su hijo se integrara mejor en la sociedad. En todos los casos, estos padres expresaban frustración porque sus hijos no podían comunicarse en español con ellos ni con sus familias que vivían en sus países de origen, en Latinoamérica.

Dentro del repertorio de temas que pusimos en práctica en ese curso, destacamos las propuestas que citamos más arriba en este capítulo para las canciones: “Buen día, día”, “La mascota”, “Cumbia del monstruo” y “Tiempo de otoño”.

Finalmente, el grupo de catorce niños que se consolidó a lo largo del ciclo lectivo 2015-2016 estuvo compuesto por niños de entre seis y doce años. El curso tuvo lugar en una escuela pública, en el marco de las cuales se dictan una amplia variedad de lenguas que pertenecen a este programa de lenguas internacionales promovido y subvencionado por el Distrito escolar de Halton (HDSB) (compuesto por las ciudades de Burlington, Oakville, Milton y Halton Hills). Las clases se dictaron a modo de taller, en encuentros semanales de dos horas y media; los niños no podían salir del aula en el transcurso de la clase, y las recreaciones y la colación debían tener lugar en el espacio del aula. Por este motivo y por lo extenso que era este curso para niños tan pequeños, fue necesario pensar en estrategias que permitieran a los alumnos aprender la lengua en una atmósfera de entretenimiento, diversión y distensión. Algunos recursos que favorecieron el dictado de este taller de español fueron: la música y las canciones, los videos (a los que se podía tener acceso gracias a los recursos tecnológicos como las pantallas interactivas, computadoras y acceso a Internet con las que cuentan gran parte de las escuelas públicas de Canadá), la danza, además de las actividades artísticas propuestas —como hacer collages, colorear, elaborar manualidades— y de los juegos que propusimos buscando siempre que se pudiera poner en práctica el uso de la lengua (se implementaron juegos como el ahorcado, el bingo, juegos de cartas con la baraja española —desconocida hasta ese momento por estos niños—).

En todos los casos, la música resultó ser un éxito con los niños para estimular el aprendizaje de la lengua: cantar las canciones se transformó, en todas las oportunidades, en un fin en sí mismo que vehiculizaba la necesidad de comprender y aprender la canción para lograr interpretarla.

La canción “Buen día, día” (adaptada para niños por Lucho Milocco) fue una de las primeras de nuestro cancionero y tuvo muy buena recepción en los alumnos. Se trabajaron otros temas musicales también.¹⁶⁶ Entre otros textos que se emplearon en el

¹⁶⁶ Citamos a continuación otros ejemplos de canciones que empleamos en este curso, pero que no fueron incluidas en esta investigación: la canción “Diez indiecitos” sirvió para aprender los números del 1 al 10; el tema del cancionero tradicional “A la una sale la luna” también sirvió para repasar los números del 1 al 12 y para introducir el tema “la hora”; refranes como “Treinta días trae noviembre, con abril, junio y septiembre, de veintiocho hay solo uno, todos los demás traen treinta y uno” también sirvió de regla

marco de este curso de español inicial, presentamos en esta investigación las propuestas didácticas y los resultados de las tareas diseñadas para los temas musicales “Tiempo de otoño” (de Magalena Fleitas), “El monstruo de la laguna” (del grupo Canticuénticos) y “La mascota” (del grupo Pim Pau). El primero de estos temas musicales permitió introducir los colores, las estaciones y presentar los meses del año, a la vez que dio lugar al trabajo con la descripción de lugares, a través de una perspectiva que dio espacio a los niños para que se comunicaran y generaran producciones escritas expresando su emotividad. Por medio de este trabajo con la escritura, se apeló a estimular sus apreciaciones personales; en este caso, lo que significa la estación del otoño dentro de su mundo particular y personal de emociones, sensaciones y vivencias. Fue interesante la propuesta ya que cada niño en las distintas partes del mundo vive esta estación de maneras muy diferentes, ya que el otoño en algunos lugares del hemisferio como en Canadá, puede llegar a ser muy frío, lo cual da espacio a un tipo de juegos vinculados a la nieve y no solo a la caída de las hojas de los árboles, mientras que en otros países como en Argentina, por ejemplo, el otoño puede ser bastante cálido y agradable; por este motivo, analizar esta estación desde distintas ópticas fue una instancia de intercambio cultural interesante, además, se puso en juego el análisis de los meses en los que transcurre cada estación de año, por lo que los niños percibieron que determinadas fechas festivas como la Navidad o Año nuevo mientras en el hemisferio norte transcurren en invierno, en el hemisferio sur tienen lugar en verano. En cuanto a los otros dos temas musicales, “El monstruo de la laguna” y “La mascota”, relativos a las partes del cuerpo y a los animales, permitieron un aprendizaje del vocabulario de una manera muy divertida ya que los niños fijaron las nuevas palabras a través de los movimientos corporales y las gesticulaciones promovidos por la danza que promueve la música de cumbia de estas canciones. Estas dos canciones, luego de haber sido trabajadas en clase, fueron las que los mismos niños seleccionaron para ser representadas en el acto de fin de curso. Muy motivados, prepararon las máscaras de monstruos, así como las figuras de los animales que cada uno eligió para personificar.

mnemotécnica para introducir los meses del año y repasar la cantidad de días que trae cada mes, en conjunto con las estaciones en las que se divide el año.

Finalmente ensayaron una coreografía en la que bailaron, cantaron y representaron las canciones.

V.2.6. Conclusiones sobre las aplicaciones prácticas de literatura en el aula de ELSE

La introducción de textos literarios en las clases de ELSE ha demostrado ser un desafío para los diferentes grupos de jóvenes y adultos, que habían experimentado, en algunos estudiantes, un rechazo inicial a este tipo de textos por considerarlos complicados de entender. Sin embargo, las tareas que guiaron las actividades a partir de literatura demostraron, en todos los casos, tender caminos de acercamiento a los textos y generaron un cambio de actitud en los estudiantes que, paulatinamente, a medida que se apropiaban de cada obra literaria y que, en consecuencia, comenzaron a disfrutar de la lectura, empezaron a valorar todo el trabajo inicial con estos textos, que había cubierto aspectos lingüísticos, discursivos y de comprensión. Por otra parte, este goce estético que experimentaban despertó en los alumnos sentimientos de profunda gratificación porque, en todos los casos, habían logrado superar el desafío inicial de abordar, transitar y comprender las obras y, además, habían podido realizar producciones escritas propias, a partir de sus interpretaciones personales, así como de sus conocimientos previos y de su creatividad individual.

Durante las clases de ELSE organizadas para los grupos de niños —en todos los casos en los que se trabajó con poemas musicalizados y con canciones infantiles—, las tareas fueron un éxito. La ayuda de la música como instrumento para el aprendizaje de la lengua es un complemento altamente motivador para tener en cuenta, porque no solo fomenta la comunicación verbal de forma natural, sino que también invita a la expresión corporal a través de la danza y los movimientos del cuerpo, fomentando la diversión, la desinhibición y generando instancias de aprendizaje significativo de la lengua y la cultura meta. Si bien con grupos jóvenes y adultos tanto el canto como el baile pueden resultar intimidantes, para los niños devienen formas naturales y lúdicas que fomentan la libertad de expresión.

En general, nuestros estudiantes han demostrado no solo un interés creciente en la lectura de literatura en la lengua meta ya que en reiteradas ocasiones han

expresado su voluntad de proseguir leyendo otras obras literarias en español, sino que además la lectura en español ha despertado en ellos un deseo de leer en la lengua materna. En conclusión, consideramos que las clases de literatura han sido exitosas en dos direcciones, por la motivación que han despertado en los estudiantes de leer tanto en la lengua meta como en la lengua materna. En ambas situaciones los alumnos están, por un lado, vinculándose estrechamente con sus culturas de origen —posibilitando un mayor conocimiento de sus propias culturas— y, por el otro, adentrándose en las culturas que conforman su nuevo horizonte de expectativas. De esta manera, a través de la lectura y del acceso a los diversos mundos culturales que ella encierra a través de la construcción estética que presenta cada obra literaria, el alumno paralelamente desarrolla su CCI y deviene una persona más preparada —en tanto que mediador intercultural en formación— para interactuar y comunicarse satisfactoriamente en encuentros interculturales reales.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

VI. CONCLUSIONES

La presente tesis constituye un avance en la investigación referida a la enseñanza de ELSE ya que representa un aporte original al área, en la medida en que plantea la integración de teorías de diferente procedencia disciplinaria, aplicadas al estudio de los textos literarios en el campo de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Además, nuestra tesis se instituye como una contribución original en cuanto a que a través de ella se exponen tareas didácticas —centradas en el trabajo con literatura argentina— que determinan caminos prácticos de aprendizaje de ELSE, los cuales dejan en evidencia cómo se pueden conjugar los aportes de distintas perspectivas teóricas, para la consecución del éxito del proceso de aprendizaje de una L2/LE —específicamente del español—. De esta manera, se plantean recorridos prácticos a través del diseño de propuestas didácticas creadas *ad hoc* para cada texto literario seleccionado y, a través de dichas tareas, se comprueban tres aspectos teóricos generales referidos a la enseñanza de ELSE: en primer lugar, se demuestra la utilidad de emplear textos literarios en este tipo de enseñanza para favorecer un aprendizaje integral de la lengua y la cultura meta, así como para el desarrollo de la CCI; en segunda instancia, se legitima la consideración de los lineamientos de trabajo pautados por los enfoques comunicativo, por tareas y el orientado a la acción como guías flexibles para modelar el diseño de las propuestas pedagógicas destinadas a los alumnos; y, en tercer lugar, se respalda la adopción de una mirada holística sobre la literatura, así como sus aplicaciones y su funcionalidad en el aula de ELSE, para lo cual se concilian dos posturas frente al empleo de los textos literarios y se apuesta, de esta manera, a un trabajo integral que combina el aprendizaje de la lengua, la cultura y la literatura, así como el desarrollo de las distintas competencias y las destrezas receptivas y productivas de los alumnos. La primera de estas posturas considera beneficioso el empleo de la literatura en el aula de ELSE con fines netamente utilitarios, como un medio para alcanzar otros fines, a saber: para aprender la lengua,¹⁶⁷ para instruirse sobre características de la cultura meta y prepararse para desenvolverse en sus medios

¹⁶⁷ Este conocimiento del funcionamiento de la lengua representa —en términos de Widdowson (1978, citado por McKay 1982) (ver sección III.6.2)— tanto saber la “utilización” (*usage*) de la lengua, es decir, dominar las reglas lingüísticas que la regulan, como sus “usos” (*uses*), es decir, tener el conocimiento pragmático que representa saber cómo se emplean las reglas lingüísticas para la comunicación efectiva.

culturales, para que el alumno se entrene y desarrolle diferentes tipos de competencias (lingüística, lectora, pragmática, discursiva, comunicativa e intercultural, principalmente), para que ejercite sus habilidades de producción escrita y oral y de comprensión auditiva y lectora de la lengua y sus usos, entre todas los fines y propósitos que pueden pensarse como funcionales al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. En aparente oposición a este planteo, la segunda postura que conciliamos toma la literatura como un fin en sí mismo, como un objeto de fruición estética que apela al deleite intelectual del lector. Según lo dicho, a partir de las propuestas didácticas que presentamos en nuestra investigación, se propone una reunión de ambos posicionamientos frente a la literatura: se apela a que el lector disfrute a través de la lectura del texto literario, pero también se fomentan la reflexión lingüística, así como el análisis discursivo y literario de los textos, y su explotación didáctica con múltiples fines, entre los cuales también se encuentra la estimulación de la producción escrita y oral, entre otros aspectos que se busca desarrollar por medio de las propuestas pedagógicas presentadas.

En este sentido, consideramos que tomar a la literatura como un fin en sí mismo representa un camino arduo para un alumno de L2/LE —sobre todo para un lector cuyo nivel de lengua es inicial— si carece de los pasos previos de concebirla como un medio para un fin. En otros términos, el proceso de regocijo estético-literario queda anulado para un alumno-lector que encuentre el texto escrito como una barrera infranqueable que le impide acceder al contenido encerrado en las palabras y en los enunciados de la obra artística. Por este motivo, es fundamental el trabajo previo con el texto, que apele a la reflexión lingüística y discursiva, así como al trabajo con el léxico, que contextualice la obra en su momento de producción y dentro de la vida de un autor, y que ayude al alumno a encontrar nexos entre la obra y su realidad personal y cultural, para hacerla significativa para sí, entre otras cuestiones. Todos estos pasos previos de manipulación del texto —a partir del tránsito de aprendizaje que los alumnos recorren a través de obra y de su análisis multifacético, implicado en la explotación didáctica pensada para un texto— pueden transformarlo en un objeto de goce estético.

Sintetizando lo dicho, en el marco de la bibliografía general analizada —principalmente de la literatura anglosajona especializada—, nuestra investigación se presenta como un trabajo de análisis y un estudio de distintas teorías que se conjugan de manera orgánica y que confluyen hacia la generación de propuestas de trabajo con

textos literarios destinados al aula de ELSE, las cuales pueden tenerse en cuenta como guía flexible de referencia para la creación de nuevas tareas. Por otra parte, nuestro trabajo representa un aporte a esta área de estudios ya que muestra caminos de abordaje de los textos literarios desde los niveles iniciales de enseñanza de ELSE —validados a partir de las perspectivas teóricas fundamentadas—, e intenta cubrir el área de vacancia que representa para la enseñanza del español la carencia —salvo escasas excepciones— de materiales didácticos que toman textos literarios argentinos como recurso nodal de trabajo, de análisis y de estudio del español. Por este motivo, la incorporación de textos literarios que se incluyen en nuestra investigación—considerados desde las especificidades sociohistóricas, lingüísticas y culturales del contexto argentino que se traslucen a partir de la literatura escrita por autores de esta nacionalidad—, en conjunto con las propuestas de explotación didáctica planteadas, constituyen aportes sustanciales a esta área de enseñanza de ELSE, en desarrollo.

A su vez, el recorrido realizado como profesora de español y las especificidades de cada contexto cultural y lingüístico donde hemos podido ejercer la profesión han signado nuestras prácticas docentes, que se han visto enriquecidas por los encuentros interculturales que indefectiblemente se han producido en cada contexto educativo. En principio, las experiencias en Argentina con alumnos de la Universidad de Leiden —en la UNLP—, así como con estudiantes de distintas universidades de los Estados Unidos —en la Universidad de Belgrano—, representaron las primeras experiencias como docente de ELSE que hemos transitado. Puntualmente, la oportunidad de dictar un taller de literatura —además de participar como docente de los cursos de lengua de español 3 y 4— dentro del curso de Español 3 que tomaron los alumnos de la Universidad de Leiden en la UNLP, fue de radical importancia para desmitificar, inicialmente, que los estudiantes de español rechazan los textos literarios que presentan ciertas complejidades. La práctica docente demostró que, a partir de las actividades propuestas, diseñadas específicamente para dicho grupo humano, se pudo regular la dificultad del texto, así como guiar y permitir el acceso a la información que este encerraba. Posteriormente, la experiencia a través del diseño de propuestas didácticas digitales autoinstruccionales —destinadas a alumnos de español, universitarios de Brasil— dejó en evidencia la necesidad de hacer énfasis en el trabajo con el vocabulario, las normas gramaticales y los usos lingüísticos propios del español, dado que el portugués es una lengua que comparte semejanzas con la primera, lo cual puede

dar origen a múltiples interferencias lingüísticas. Por otra parte, las experiencias de clase con alumnos de universidades canadienses nos permitieron detectar un interés de estos jóvenes por las leyendas populares y por lo misterioso y fantástico. Paralelamente, corroboramos que los alumnos pueden detectar fácilmente —por medio de las tareas propuestas— características referidas a los géneros discursivos, así como marcadores de oralidad y diferencias de registro en los textos literarios presentados. A su vez, las prácticas en el ámbito de enseñanza privado han sido fructíferas a la hora de poner a prueba materiales diseñados tendientes al desarrollo de las distintas competencias. Finalmente, el trabajo con niños en Canadá también ha dado resultados y ha revelado, entre otras cuestiones, que las letras de canciones —en conjunto con su acompañamiento musical o audiovisual— representan un recurso valioso para involucrar al alumno en la clase de ELSE, si van acompañadas además de una propuesta didáctica que estimule positivamente al alumno. De esta manera, en el marco de la clase de ELSE, las canciones funcionan como modelos de lengua que ofrecen ejemplos de: usos verbales, regímenes preposiciones, vocabulario, entre otros recursos de gran utilidad a tener en consideración para el aprendizaje de una L2/LE. Por otro lado, la música opera como soporte para la letra, favorece la memorización de las frases y de los versos que componen las canciones, y permite que dichas expresiones sean factibles de ser recordadas por el alumno —a la hora de recurrir al repertorio de elementos lingüísticos preservados en su mente— para poder expresarse de forma autónoma y comunicarse eficazmente en la lengua que está aprendiendo.

VI.1. Consecución de los objetivos y comprobación de las hipótesis iniciales

VI.1.1. Consecución de los objetivos generales

A través de esta investigación de doctorado realizamos un estudio referido a conocer, describir y evaluar los presupuestos teóricos y metodológicos de los usos de la literatura en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras desarrollados hasta el momento. Observamos que la literatura —si bien fue empleada inicialmente por los

métodos de enseñanza basados en la traducción de los textos literarios, pensados como fuentes valiosas de ejemplos de lengua a ser imitados— fue dejada de lado por mucho tiempo del ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras por considerarse, entre otros factores, que el uso del idioma que ofrece este tipo de materiales escapa a los parámetros lingüísticos de la lengua empleada en el habla cotidiana. Por otra parte, corroboramos con la bibliografía teórica —principalmente centrada en la enseñanza del inglés L2/LE— y con los libros de enseñanza de ELSE consultados, que —si bien desde los años 90 se comenzó a desarrollar un proceso de revalorización de los textos literarios como textos productivos para la enseñanza de la lengua y la cultura meta— el empleo efectivo de literatura en los manuales de enseñanza de español sigue siendo muy reducido, y cuando se los incluye, quedan postergados —salvo escasas excepciones— a los niveles intermedios altos y avanzados de conocimiento del español. Además, corroboramos que dentro de los materiales destinados a la enseñanza de ELSE, publicados por editoriales de renombre —principalmente españolas—, la inclusión de textos literarios de origen argentino es mínima.

En segundo lugar, nos propusimos establecer la función que cumple la literatura en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras y las posibilidades que brinda a estudiantes y docentes, y concluimos que los textos literarios permiten realizar un abordaje holístico de la lengua y la cultura meta que se está aprendiendo. En este sentido, comprobamos que este tipo de textos—acompañados de propuestas didácticas definidas y con objetivos claros que posibiliten su explotación didáctica en diferentes aspectos— hacen viable el aprendizaje de parte del alumno de aspectos culturales propios de la lengua que está adquiriendo. Paralelamente, hemos observado que, por medio de las tareas diseñadas, se genera el espacio de debate sobre las culturas y se favorece el desarrollo de la CCI en los alumnos, con el fin de entrenarlos como mediadores que promuevan el entendimiento mutuo y que, en el marco de los encuentros entre personas de diversos orígenes, logren la eficiencia y el éxito en la comunicación. Conjuntamente, por medio de los textos literarios, los estudiantes de una L2/LE pueden incrementar su vocabulario de la lengua que están aprendiendo mediante el acceso a los mundos lingüísticos que ofrece cada texto en particular: la especificidad de las temáticas de las que tratan los textos se verán transmitidas en los giros idiomáticos, los recursos gramaticales y léxicos, así como la estructuración del discurso, que definirá la inclusión de ciertos géneros discursivos, la elección de los

registros que convivirán en el texto, y todos los recursos lingüísticos seleccionados por cada autor en su proceso de escritura.

Finalmente, evaluamos de qué manera pueden ser utilizados los textos literarios en la enseñanza del español a partir de los niveles iniciales hasta los estadios más avanzados de competencia lingüística en español. Demostramos estos procedimientos a través de las actividades propuestas principalmente para los niveles A1, A2 y B1 de aprendizaje del español.

VI.1.2. Consecución de los objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos que inicialmente planteamos para nuestra investigación, logramos corroborar la funcionalidad de la utilización de textos literarios en la enseñanza de nuestra lengua y cultura, en tanto que recursos que viabilizan el proceso de aprendizaje. Esta funcionalidad queda justificada a partir de los ejemplos que presentamos en las propuestas de trabajo con literatura, que partieron —en todos los casos— de una selección de textos literarios argentinos.

En segundo lugar, vinculado al objetivo anterior, establecimos criterios generales de selección de textos literarios basados, principalmente, en el nivel de competencia lingüística y cultural de los alumnos a los que está dedicado el material, así como en las edades y el conocimiento del mundo de los lectores a los que se destina cada selección de obras. En todos los casos, se acompañaron los textos de una planificación de tareas que da cuenta —en mayor o menor medida— de los elementos sociohistóricos y de otros contenidos contextuales de acuerdo al nivel de lengua y al grado de conocimientos previos de los alumnos. En este sentido, determinamos también que la selección de un texto particular está basada en dos criterios que afectan directamente al texto en sí mismo (ver la sección IV.2.2): el tipo de textos literarios a incluir en el aula de ELSE y la dificultad que presenta el texto literario elegido. En cuanto al primer criterio, se reafirmó el beneficio de seleccionar textos literarios y materiales de lectura auténticos. En cuanto al segundo criterio, describimos los factores que determinan la dificultad de un texto en los siguientes términos: 1) la complejidad dada por el volumen material del texto literario; 2) la complejidad temática y conceptual del texto; y 3) la complejidad lingüística y discursiva que presente el texto, la cual

desglosamos a su vez en: a) la dificultad léxica e idiomática del texto; b) su dificultad gramatical; y c) su dificultad discursiva.

En tercer lugar, elaboramos ejemplos de actividades que parten de obras o de fragmentos de literatura pertenecientes a diferentes géneros literarios escritos por autores argentinos —reunimos estas obras bajo el supuesto de ser empleadas en clases de ELSE—. Para ello, programamos los lineamientos generales de toda planificación didáctica para el aula de ELSE cuyo eje nodal está conformado por un texto literario, a partir del cual se diseñan todas las tareas para la explotación didáctica de dicho texto. Estas planificaciones contemplan el diseño de actividades para abordar la lectura y el trabajo con los textos literarios y se basan en el desarrollo de cuatro pasos globales que permiten explotarlo: las actividades de prelectura; las actividades para realizar durante la lectura; las actividades de relectura y de poslectura; y la/s tarea/s final/es. Por otro lado, también definimos un plan particular de actividades didácticas destinado a alumnos de diferentes edades y niveles de conocimiento de la lengua: dividimos a nuestros destinatarios en dos grandes grupos: niños, por un lado, y jóvenes y adultos, por el otro; y planteamos tareas para cada uno de estos grupos. En el caso de las selecciones de textos para niños, las tareas están desarrolladas principalmente para el nivel inicial de aprendizaje del español; mientras que, para el grupo de jóvenes y adultos, las tareas abordan distintos niveles de enseñanza-aprendizaje y muestran un grado de flexibilización que permite adaptar las diferentes propuestas didácticas— pensadas para un mismo texto— a grupos de distintos niveles de conocimiento del español.

Finalmente, a través del trabajo empírico con alumnos extranjeros de diferentes niveles de lengua, edades y procedencias, pusimos a prueba algunas de las actividades diseñadas para este estudio, sobre la selección de los textos literarios escogidos. Este estudio ha arrojado algunas conclusiones preliminares y consideramos que es necesario profundizar la investigación ejecutada hasta la fecha, a través de análisis futuros en esta dirección, ya que estamos convencidos de que la presente tesis de doctorado puede dar origen a un nuevo desarrollo investigativo que parta del estudio realizado hasta el momento y del diseño de las planificaciones didácticas propuestas. En este sentido, decidimos dejar de lado, en esta etapa de la investigación, un estudio de campo exhaustivo en el que se podrían poner a prueba todos los materiales didácticos diseñados con diferentes grupos humanos. Como ya hemos mencionado, consideramos

que una exploración de este tipo puede ser desarrollada con posterioridad a esta investigación, ya que la gran envergadura que este estudio de campo implicaría nos obliga a postergarlo por el momento. Un proyecto de estas características sería útil para la detección de las potencialidades de una propuesta didáctica específica destinada a grupos humanos de determinado origen, nivel sociocultural, edad, estudios alcanzados —entre otras variables a considerar—. A su vez, podrían compararse los resultados de una misma propuesta didáctica aplicada a otros grupos humanos con características diferentes.

Como hemos mencionado, en la presente tesis, nos circunscribimos a realizar un estudio de casos reducido, de corte cualitativo, para reflexionar sobre los resultados parciales de las prácticas docentes particulares que hemos realizado. De esta manera, algunas propuestas pedagógicas que planteamos fueron puestas a prueba con alumnos de nivel primario del “Elementary International Languages Programming” del Halton District School Board (HDSB) (Ontario, Canadá), así como con alumnos de grado de la Universidad de Leiden en la UNLP, de la Universidad de Toronto (Toronto, Ontario, Canadá) y de la Universidad de Santa María (SMU) (Halifax, Nueva Escocia, Canadá), que aprenden español en estos marcos institucionales, así como con alumnos que estudian español lengua extranjera (ELE) en el ámbito educativo privado.

Por otra parte, nos propusimos buscar y encontramos —a través de las propuestas didácticas que diseñamos— caminos prácticos reales y efectivos para poner en marcha el repertorio de recursos y miradas sobre la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras que ofrecen las teorías y enfoques de enseñanza-aprendizaje contemporáneos que guían nuestra perspectiva pedagógica. Para ello apelamos a los criterios de la lingüística aplicada para presentar caminos de ejecución práctica de las teorías sobre el aprendizaje de la lengua y de los enfoques a seguir; asimismo, llevamos a la praxis aspectos teóricos vinculados a la teoría literaria y ejecutamos lo planteado por medio de las tareas pedagógicas diseñadas. Es decir, mostramos, a partir de las propuestas que creamos, caminos posibles por medio de los cuales se pueden llevar a la práctica los lineamientos teóricos a los que adherimos. En síntesis, consideramos que nuestra investigación se presenta como un aporte para docentes e investigadores, ya que en ella quedan reunidos y enlazados una serie de enfoques teóricos que dan soporte a las corrientes actuales de enseñanza de lenguas (L2/LE), así como los lineamientos

planteados por los enfoques interculturales, y los aportes significativos de la teoría literaria aplicados a la didáctica de la literatura.

VI.1.3. Comprobación de las hipótesis

La concreción paulatina de los objetivos generales y específicos arriba mencionados nos permitió poner a prueba las hipótesis a partir de las cuales se planteó y desarrolló, desde sus inicios, la presente investigación de doctorado.

En primer lugar, comprobamos que la literatura ha sido escasamente empleada en los materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELSE y que su efectiva aparición y explotación didáctica a través de ejercicios específicos están reservadas — en su mayoría— a alumnos de los niveles intermedios avanzados y superiores de la enseñanza del ELSE, y que ocasionalmente se la considera e incluye en los niveles iniciales de aprendizaje.

En segundo lugar, a través del análisis de una selección de manuales de enseñanza de ELSE —vigentes en el mercado editorial contemporáneo de difusión masiva—, corroboramos que los textos literarios, que son producto de la cultura argentina, son incluidos en estos materiales muy rara vez o de manera reducida.

Para probar estas hipótesis, se realizó un análisis de manuales de enseñanza de español de distintas editoriales. Se estudió la frecuencia con la que aparecen las remisiones a autores y los textos literarios en estos libros, así como se analizó la funcionalidad de los ejercicios que se plantean a partir de ellos en el marco de las unidades de trabajo que conforman dichos manuales. Conjuntamente, se examinó el posicionamiento central, periférico, complementario o integrado que estos textos ocupan en el marco de las unidades didácticas de los manuales de enseñanza de ELSE; así como el lugar que tienen las alusiones culturales relativas a escritores y a sus obras, en el caso de que textos informativos con contenidos culturales sustituyan la presencia de los literarios.

Al postular nuestra tercera hipótesis, afirmamos que la literatura debe ser incluida en las clases de L2/LE como recurso que favorece el aprendizaje de una lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta hipótesis quedó probada a través de las tareas presentadas ya que en cada propuesta se estimula el desarrollo de esta

competencia a través de actividades de interpretación que promueven tareas de producción escrita y oral.

Al mismo tiempo, por medio de las tareas que propusimos, destinadas a alumnos que se encuentran en un estadio inicial de conocimiento del español, probamos que la literatura puede ser incluida desde el inicio del camino de enseñanza-aprendizaje de esta lengua —tesitura que constituye otra de las hipótesis iniciales de nuestra investigación: la cuarta—.

Por otra parte, la flexibilidad con la que diseñamos las propuestas prácticas a partir de los textos literarios seleccionados permitió probar la quinta hipótesis, por medio de la que aseveramos que un mismo texto puede ser empleado con alumnos de distintos niveles de aprendizaje, ya que —tal como afirman Grellet (2002) y Sanz Pastor (2007)— la dificultad radica más en la tarea que en el texto. Es decir, la tarea —y la flexibilidad con la que esta sea planteada— es la que viabiliza, en mayor medida, la posibilidad de graduar el texto para que sea recepcionado por alumnos de diferentes niveles de lengua.

La afirmación de nuestra sexta hipótesis también queda justificada por medio de las tareas que planteamos a partir de los textos seleccionados, ya que estas actividades nos permitieron corroborar que la literatura debe ser tomada en el aula de LE/L2 para su explotación didáctica en múltiples aspectos, puesto que los textos literarios son funcionales tanto al aprendizaje de la lengua como de la cultura meta. De esta forma, la literatura puede ser tomada como creación artística y —en tanto que tal— como objeto estético de disfrute, así como también como un producto cultural con un valor instrumental que, en este último sentido, permite el acceso a la cultura meta, representa una fuente de recursos y de usos lingüísticos y discursivos que pueden trabajarse en la clase de lengua extranjera y, de esta forma, los textos literarios pueden emplearse como fuente de ejemplos gramaticales, de frases idiomáticas y modismos, de vocabulario, de ejemplos de usos y registros (formal e informal) de la lengua, como fuente para analizar la estructura y las características de determinados géneros discursivos, y también como recurso para fomentar la educación plurilingüe e intercultural. Además, en línea con los planteos de Acquaroni (2007), dejamos en evidencia —a través de actividades específicas presentadas en el marco de algunas de las propuestas didácticas que planteamos— que la literatura es funcional al aprendizaje de ELSE en un aspecto adicional, porque puede ser empleada como fuente de discurso

figurativo, para posibilitar el desarrollo de la competencia metafórica. Competencia de utilidad para generar estrategias de producción de lenguaje figurado, creativo e innovador, así como para la comprensión de metáforas de la vida cotidiana (Kramsch 1998, Lakoff y Johnson 2003, Danesi 2004, Sanz Pastor 2005, Acquaroni 2007 y Masid 2014) que pertenecen a cada contexto cultural particular —aspecto que, como hemos analizado, resulta clave para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos— (ver secciones: IV.2.1.1; IV.2.3.4.7; V.2.4.3; V.2.4.6).

Las tareas propuestas probaron a su vez nuestra séptima hipótesis a través de la cual sostenemos que la literatura ofrece un material de discusión que, al ser mediado por actividades específicas, hace viable el desarrollo de la CCI (Byram 2009) en los alumnos. Esta hipótesis quedó probada a través de las propuestas prácticas sugeridas; y quedó en evidencia, principalmente, en las tareas diseñadas para el libro *El azul de las abejas* (2014) de Laura Alcoba, ya que las actividades allí pautadas deslindan el texto literario seleccionado hacia caminos que promueven la reflexión lingüística e intercultural de parte de los alumnos. A su vez, en todos los casos, en las demás propuestas didácticas presentadas, se promueve el desarrollo de la CCI ya que se apela a la reflexión de parte de los alumnos respecto de sus experiencias de vida —entendidas como parte de un sistema de creencias y valores construido en el marco de un contexto sociocultural específico— con relación a las temáticas tratadas en los textos literarios seleccionados. Como hemos desarrollado anteriormente, dentro de los procesos de integración social que se están experimentando a nivel mundial, producto de los movimientos migratorios en aumento, existe una necesidad insoslayable —visualizada por muchos países como un problema que debe solucionarse con celeridad— de educar a sus ciudadanos como mediadores interculturales, con el propósito de que se pueda establecer la interacción pacífica en el marco de estos encuentros interculturales entre individuos de diverso origen, para así lograr el éxito en la comunicación, y con el fin último de que ayuden a conformar sociedades integradas en las que prime el respeto, la tolerancia, la aceptación por el otro y la armonía, dentro de los contextos de diversidad en los que conviven personas de distintas culturas.

En síntesis, las tareas que propusimos representan ejecuciones prácticas posibles de los postulados teóricos a los que adherimos, y están acompañadas de una justificación que deja en evidencia el sentido y la funcionalidad de cada propuesta pedagógica, así como sus objetivos, su estructura, los aspectos que nos propusimos

desarrollar con cada una, y cómo se lograron probar —a través de las tareas formuladas— las cuestiones planteadas en las hipótesis arriba enunciadas. Nuestra intención fue demostrar cómo indagando en los textos literarios mismos, por medio de tareas específicas, es posible encontrar caminos posibles para abordar estos textos en la clase de ELSE, con el propósito de explotar didácticamente determinados contenidos específicos y de alcanzar objetivos concretos. En este sentido, demostramos y dejamos en evidencia —a partir de las propuestas planteadas y de los estudios de casos por medio de los cuales se pusieron a prueba algunos de los materiales didácticos aquí presentados— que es factible exponer estos materiales de lectura para su recepción y análisis a través de tareas específicas destinadas a alumnos ELSE de todas las edades, y que es posible emplear textos literarios desde los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje del español. También comprobamos que la literatura favorece el aprendizaje de la lengua y la cultura meta porque ofrece usos lingüísticos reales y auténticos de esta, así como encierra las riquezas culturales que nutren a cada sociedad a la que pertenecen estos textos. A su vez, presentamos caminos prácticos que demuestran que es posible plantear propuestas que apelen a la fruición estética de los textos, así como a servirse de estos de manera utilitaria, para explotar didácticamente distintos aspectos vinculados al conocimiento de la lengua y la cultura, y al desarrollo de diferentes competencias al servicio de la comunicación y del aprendizaje de la lengua y la cultura meta.

VI.2. Con miras hacia futuros desarrollos

Consideramos que esta investigación representa un aporte significativo al área de ELSE y tenemos la intención de continuar profundizando en los distintos aspectos que hacen al abordaje de la literatura en este ámbito de enseñanza ya que consideramos fundamental llenar los espacios vacíos que hoy percibimos que existen y que es necesario cubrir. Todavía queda mucho camino por recorrer en el área de ELSE, en la detección de las potencialidades de la literatura como recurso a trabajar en la clase de español y, sobremanera, en la creación de materiales didácticos destinados al aula de ELSE que den cuenta de la multiplicidad de variedades hispanoamericanas del español. En este sentido, es necesario seguir explorando criterios generales de selección,

abordaje, trabajo y ejercitación de textos literarios en español y, en particular, de la literatura argentina. Consideramos que el material didáctico y las maneras generales de explotación de los textos literarios dedicados al profesor de español que presentamos en la actual investigación de doctorado serán de utilidad para los docentes que se desempeñen en esta área de enseñanza.

Esta investigación encuentra un cierre parcial en esta instancia, ya que existen interrogantes pendientes de respuesta que serán de utilidad para proseguir indagando y cuestionando las decisiones metodológicas y estimulando la creación de nuevas propuestas didácticas. Entendemos que la posibilidad de realizar un estudio de campo, de corte cuantitativo y cualitativo, en el que se pongan a prueba una mayor cantidad de propuestas didácticas diseñadas —siguiendo los lineamientos que planteamos en este trabajo y aplicadas a distintos grupos humanos— arrojaría nuevos resultados sobre los cuales se podrían trazar consideraciones que ayudaran a precisar las propuestas, así como a delinear características particulares de los diversos conjuntos de estudiantes, lo cual ayudaría a delimitar variables a tener en consideración en el momento de seleccionar los textos y de diseñar las tareas específicas.

Ante todo, consideramos que, para el estudiante de lenguas, la inclusión de textos literarios en su proceso de aprendizaje representa un recurso muy valioso que potencializa el desarrollo de todas sus competencias. Conjuntamente, tomar la literatura de forma instrumental, como medio para un fin —es decir, servirse del análisis de los textos literarios con el propósito de que el alumno adquiera la lengua y la cultura en la que está interesado— no implica una ofensa a la literatura misma ni desacredita otros abordajes que solo la posicionan como fin en sí mismo. De esta manera, el trabajo en el aula con un texto literario, enfocado tanto a aspectos de la lengua como a la interpretación literaria, puede despertar el interés de los alumnos para leer más literatura fuera del contexto áulico.

Como hemos observado, los textos literarios representan una fuente abundante de materiales para introducir en la clase ELSE con el fin de desarrollar aspectos vinculados a la adquisición de la lengua en sí misma, así como representan una fuente de situaciones que pueden ser explotadas didácticamente desde una perspectiva intercultural, con el fin de desarrollar la CCI en nuestros estudiantes.

Tal como hemos mencionado anteriormente, cuando seleccionamos textos literarios, así como cuando planeamos las tareas para trabajar con nuestros alumnos,

debemos tener en consideración sus intereses, su nivel de lengua, así como otras variables que pueden interferir en su lectura cuando se enfrentan a los textos y a los materiales didácticos pautados. Por esta razón, también es importante preparar a los estudiantes para afrontar los textos a través de las actividades de prelectura que son las que les permiten activar sus conocimientos del mundo, así como introducirse en las temáticas, vocabulario, estilos, aspectos históricos, culturales y sociales —entre otras cuestiones— de la obra que van a abordar. También es importante presentar instrucciones claras y con objetivos precisos que guíen y orienten la lectura y, posteriormente, otorgar a los alumnos una serie de actividades de relectura y poslectura que les permitan hacer una reflexión sobre ciertos aspectos del texto, pero teniendo en consideración la obra en su totalidad. Finalmente, el último paso queda representado por la/s tarea/s final/es a través de la/s cual/es los alumnos pueden poner en práctica los contenidos que han aprendido a través del desarrollo de todas las actividades que les han sido presentadas a lo largo de la unidad de trabajo.

En todos los casos, como docentes, debemos facilitar a nuestros estudiantes la posibilidad de expresar sus opiniones y puntos de vista, así como de relacionar sus experiencias personales con las realidades ficcionales presentadas en los materiales de lectura que les hemos proporcionado; de esta manera, debemos hacer viable el hallazgo de vínculos, por parte de los alumnos, que les permitan hacer que su proceso particular de adquisición de la lengua y la cultura meta materialice un camino de aprendizaje significativo para ellos.

En cuanto al desarrollo de la CCI, es importante tener en cuenta que el docente, en tanto que mediador intercultural, guía a los estudiantes a través de las tareas que les propone para que desarrollen, pero debe, a su vez, permitir que estos se expresen desde su yo interior tratando de suspender sus juicios de valor hacia los otros. De todas formas, es importante que el docente oriente a sus alumnos para que estos sean capaces de “ponerse en los zapatos del otro” —es decir, es necesario que el profesor encamine a los lectores para trabajar el desarrollo de la CCI de tal manera que estos sean capaces de ver la realidad desde la perspectiva de los personajes literarios, así como desde el lugar de sus compañeros de clase y desde el punto de vista de otras personas de diversos orígenes y culturas— para, de esta forma, alentar y entrenar a los alumnos a ver el mundo desde otras perspectivas distintas de la propia, y tratar de que perciban las emociones de los otros, con el objetivo de que desarrollen sentimientos de compasión

por los demás. En este sentido, es importante que los alumnos desarrollen la capacidad de experimentar empatía hacia otras personas en situaciones de comunicación reales, así como también que puedan devenir más conscientes de su propia cultura —para comprender las propias limitaciones de percepción de la realidad— y de la cultura de los otros. Por este motivo, como docentes debemos tener el objetivo de entrenar a nuestros alumnos y de brindarles herramientas de comunicación para que así estén preparados para enfrentar encuentros interculturales nuevos e inesperados, con el fin último de que tengan éxito y sean eficientes al momento de entablar comunicación con los otros.

En conclusión, esta investigación tuvo como uno de los objetivos generales presentar algunas maneras de aproximación a los textos literarios desde una perspectiva intercultural, a través del planteo de propuestas didácticas diseñadas a partir de los enfoques comunicativo, por tareas y guiado por la acción. Asimismo, enfatizamos la necesidad de adoptar una perspectiva flexible a partir la cual se puedan diseñar y adaptar los materiales didácticos —pero no los textos literarios, que deben permanecer como materiales auténticos— a cada grupo particular de estudiantes; así como advertimos que es un requisito adoptar un punto de vista abierto y flexible, desde el que sea posible evaluar las respuestas que esperamos que los alumnos brinden —apelando democráticamente a la multiplicidad de interpretaciones que permite la literatura—, ya que sus realidades siempre van a proyectarse mucho más allá de las expectativas que como docentes construimos para ellos.

Recordamos por último las posibilidades de seguir repensando la presente investigación, que fue concebida como una decisión glotopolítica de hacer valer las variedades del español que se hablan en Argentina y como maniobra de validación de la cultura que estas variedades de la lengua encierran, así como de puesta en valor de sus productos culturales. Esto se planteó —y puede seguir planteándose— mediante la formulación de propuestas didácticas que partieron de la lectura de textos literarios escritos por autores argentinos y por medio de tareas específicas, que se proponen como guías para la explotación didáctica de los textos escogidos y que se fundamentan en el análisis y la comprensión de éstos, pero que también hacen foco en el estudio de los aspectos lingüísticos, léxicos, discursivos e interculturales que emanan de los textos literarios en cuestión. En este sentido, consideramos que la presente tesis de doctorado abre un camino que debe seguir explorándose con miras a producir, de forma prolífica,

materiales didácticos destinados al aula de ELSE que den cuenta de las particularidades de nuestra lengua y cultura.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

APÉNDICE

Apéndice 1

Adolfo Bioy Casares [1943] (2008) "Cronología". En: *El perjurio de la nieve*. Buenos Aires, Colihue.

CRONOLOGÍA

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|---|--|
| 1914 Nace en Buenos Aires, el 15 de setiembre. Padres: Adolfo Bioy y María Casares. | Estalla la Primera Guerra Mundial. La Argentina permanece neutral. |
| 1918 La imaginación preside sus juegos; en uno de ellos imagina que es un caballo y come pasto. La familia, alarmada, le administra una medicina. En una rifa gana un perro, Gabriel. Al día siguiente el perro no está en la casa. Le dicen que ha soñado. Nunca logró saber la verdad. | Termina la Primera Guerra Mundial con la derrota de Alemania. Florece en Europa, en literatura y arte, múltiples escuelas de vanguardia. En la Argentina Ricardo Güiraldes ha publicado <i>Cuentos de muerte y de sangre</i> y Horacio Quiroga, <i>Cuentos de amor, locura y de muerte</i> . |
| 1919 Su padre le recita poemas argentinos: <i>Martín Fierro</i> , <i>Fausto</i> , <i>El Ombú</i> ; la madre le cuenta cuentos de animales que se alejan de la madriguera, corren peligros y, por fin, regresan para ponerse a salvo: el tema del lugar seguro y de los peligros que acechan afuera lo atrae y gravitará sobre su obra. Es feliz en el campo, andando a caballo. Precozmente, se enamora de dos niñas. | En España, Jorge Luis Borges adhiere al movimiento ultraísta. En Buenos Aires se suceden las represiones a las huelgas de la llamada Semana Trágica. |
| 1921 Oye hablar del infierno, al que | James Joyce publica la novela |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|---|--|
| <p>es posible ser arrastrado por el diablo, a través de una grieta, y concibe lo sobrenatural como algo aterrador y triste. Un compañero de juegos opina sobre la inexistencia del infierno; esto le proporciona alivio. Empieza a encontrar atractivo en lo sobrenatural; le gusta la idea de internarse en espejos de tres cuerpos.</p> | <p><i>Ulysses</i> que revolucionará las técnicas narrativas. Borges y un grupo de poetas difunden el ultraísmo en la Argentina mediante la revista mural <i>Prisma</i> y un manifiesto publicado en la revista <i>Nosotros</i>.</p> |
| 1922 | <p>Borges y Macedonio Fernández editan la revista <i>Proa</i>. Arturo Cancela publica <i>Tres relatos porteños</i>; su prosa influirá en Bioy.</p> |
| <p>1923 Se enamora de su prima, quien lee novelas para "gente grande". Consigue una y trata de imitarla; así escribe <i>Iris y Margarita</i>, su primer cuento de amor.</p> | <p>Jorge Luis Borges publica <i>Fervor de Buenos Aires</i>.</p> |
| <p>1924 El portero de su casa le dice que a los diez años debe dejar sus juguetes (Adela Grondona recuerda a Bioy como el niño que tenía los juguetes más hermosos) y lo lleva a un teatro de revistas, donde lo deslumbran las coristas. Es capitán de un equipo de rugby. Viaja a Europa con sus padres.</p> | <p>André Breton publica en París el manifiesto surrealista. Los ultraístas argentinos, con un nuevo matiz criollista, se nuclean en la revista <i>Martín Fierro</i>. La <i>Revista de Occidente</i> publica <i>Testimonio (I)</i>, de Victoria Ocampo.</p> |
| <p>1926 Su padre arrienda su estancia en Pardo, y el niño la recuerda como "un paraíso perdido".</p> | <p>Hitler y Mussolini dominan a Alemania e Italia.</p> |
| <p>1927 Para conmover a su prima intenta escribir un relato del que sólo logra el título: <i>Corazón de payaso</i>. En el colegio no es feliz. Se siente perseguido por el profesor de álgebra. Se enamora de la actriz Louise Brooks.</p> | <p>El cine norteamericano se impone en el mundo. En la Argentina se crea la Sociedad Argentina de Escritores. Aparece la <i>Antología Exposición de la Actual Poesía Argentina</i>.</p> |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|--|---|
| 1928 Escribe su primer cuento fantástico y policial: <i>Vanidad o una aventura terrorífica</i> . Lee a Conan Doyle y <i>El misterio del cuarto amarillo</i> , de Gastón Leroux. | Horacio Quiroga publica <i>El pu-ritano</i> (cuento). |
| Un viejo profesor le enseña a estudiar con agrado el método matemático. | En España, Buñuel filma con Dalí <i>El perro andaluz</i> y Federico García Lorca publica <i>Romancero Gitano</i> . |
| 1929 Escribe y publica su primer libro, <i>Prólogo</i> , alentado por su padre. La tirada de 300 ejemplares cuesta ciento ochenta pesos. Lee ávidamente: <i>La Biblia</i> , <i>La Divina Comedia</i> , el <i>Ulysses</i> , <i>El Alma que Canta</i> (publicación de letras de tangos). Viaja con sus padres a Estados Unidos. Se enamora de la chica del guardarropa de su hotel en Nueva York. Piensa ser director de cine, y sobre todo, campeón mundial de tenis. | Aldo Pellegrini difunde el surrealismo en la Argentina. |
| 1931 Llega a su casa su perro Ajax. Lee <i>Tres relatos porteños</i> , obras de Nietzsche, Lessing, Goethe, Hegel, Kant. | Macedonio Fernández publica <i>No toda es vigilia la de los ojos abiertos</i> . |
| 1932 En casa de Victoria Ocampo, en San Isidro, conoce a Jorge Luis Borges. Nace una amistad que comienza con caminatas y conversaciones interminables sobre libros o posibles argumentos de libros. | Se produce una depresión en la Bolsa de Nueva York que repercute mundialmente. |
| Esboza <i>El perjurio de la nieve</i> . Lee <i>Persiles</i> y el <i>Quijote</i> . | Borges publica <i>Cuaderno San Martín</i> . Macedonio Fernández, <i>Papeles de Recienvenido</i> . |
| | Roberto Arlt, <i>Los siete locos</i> . |
| | Desde 1925 ha comenzado el auge del tango cantado. |
| | Victoria Ocampo funda <i>Sur</i> . |
| | La editorial Tor publica en Buenos Aires la <i>Colección Misterio</i> , que permite la difusión de novelas policiales anglosajonas. |
| | Jorge Luis Borges, <i>Discusión</i> , Oliverio Girondo, <i>Espantapájaros</i> . |
| | Roberto Arlt, <i>El amor brujo</i> . |

EL AUTOR

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS
Y CULTURALES
SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA

1933 La editorial Tor acepta su libro de cuentos *Diecisiete disparos contra lo porvenir*, con el seudónimo de Martín Sacastrú. Según el autor, el título delata la convicción de que se arrepentiría de esos cuentos. Abandona los estudios de Derecho y se inscribe en Filosofía y Letras, donde en una prueba, compara a Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, con letras de tango. Se deslumbra con la lectura de Hume y Berkeley.

1934 Conoce a Silvina Ocampo. Publica un libro de cuentos, *Caos*; la crítica es adversa, en un diario dicen que debiera dedicarse a plantar papas. Borges le aconseja que para ser escritor no sea profesor, ni editor de revistas literarias. Lee a Wells, Conrad, Chesterton, Shaw, Kipling.

1935 Convence a su padre para que le permita administrar su estancia que estaba arrendada. Se considera un mal administrador. Lee libros sobre la relatividad, sobre la cuarta dimensión. También obras de Stevenson, De Quincey. Publica *La nueva tormenta* (novela), con ilustraciones de Silvina Ocampo.

1936 Conoce a Manuel Peyrou, a Carlos Mastronardi, a Xul Solar. Funda con Jorge Luis Borges, la revista *Destiempo*, cuyo título indicaba el deseo de "sustraerse a supersticiones de la época", como los "aspectos folklóricos". Aparecieron tres números. Publica el libro *La estatua casera* (cuentos).

Muere en Medellín Carlos Gardel.

Borges publica *Historia universal de la infamia*.

Horacio Quiroga, *El más allá*.

Pablo Neruda, *Residencia en la tierra*.

Estalla la Guerra Civil Española. García Lorca es asesinado.

Jorge Luis Borges, *Historia de la eternidad*. Roberto Arlt. *El criador de gorilas*, que incluye narraciones fantásticas.

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|--|---|
| 1937 Publica <i>Luis Grove, muerto</i> . Bioy comenta: "lo de siempre, cuando publico un libro mis amigos parecen tristes, no saben qué decirme". Borges pasa unos días en el campo con él. Escriben un folleto sobre la leche cuajada (primer trabajo en colaboración). Proyectan un cuento policial, sobre el director de un colegio, el alemán Praetorius, quien con juegos obligatorios y música a toda hora, torturaba a los niños. | Horacio Quiroga se suicida. |
| 1939 Realiza caminatas nocturnas por los límites de Buenos Aires, con Silvina Ocampo y Borges. Lee a Kafka, Dunne, Murasaki, libros sobre el Tibet. | Termina la Guerra Civil Española y comienza la dictadura de Franco. Se inicia la Segunda Guerra Mundial. |
| 1940 Se casa, en Las Flores, con Silvina Ocampo. Publica <i>La invención de Morel</i> , y con Borges y Silvina Ocampo la <i>Antología de la literatura fantástica</i> . | E. Anderson Imbert: <i>El mentir de las estrellas</i> , cuentos. J. R. Wilco, <i>Libro de poemas y canciones</i> . La generación poética del 40 se agrupa alrededor de revistas. Eduardo Mallea, <i>La bahía del silencio</i> , novela. |
| 1941 <i>La invención de Morel</i> obtiene el Primer Premio Municipal de Literatura. Con Borges y Silvina Ocampo publica <i>Antología poética argentina</i> . Lee a S. Johnson, Melville, Hawthorne, Henry James. | Borges publica <i>El jardín de senderos que se bifurcan</i> . Sur, <i>Testimonios</i> (II), de Victoria Ocampo. R. Arlt, <i>El criador de gorilas</i> (cuentos), y <i>Viaje terrible</i> (relato largo). |
| 1942 En colaboración con Jorge Luis Borges publica <i>Seis problemas para don Isidro Parodi</i> , parodias del relato policial tradicional, con gran sentido del humor, bajo el seudónimo. H. Bustos Domecq. Muere su perro Ayax. | En Francia, Albert Camus publica <i>El extranjero</i> . Eduardo Mallea, <i>Todo verdor perecerá</i> . El padre Leonardo Castellani |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|---|---|
| 1943 En una noche de insomnio completa la trama de <i>El perjurio de la nieve</i> . Lee, entre otros escritores ingleses, a Lewis Carrol, el autor de <i>Alicia en el país de las maravillas</i> . | publica <i>Las nueve muertes del padre Metri</i> , cuentos policiales. En la Argentina, un movimiento militar derroça al presidente Castillo. |
| 1945 Publica la novela <i>Plan de evasión</i> . Es asesor de una editorial, y con Borges, director de la colección de novelas policiales "El séptimo círculo", donde publican traducciones de las mejores novelas de la escuela policial inglesa, hasta 1955, en que abandonan la dirección. Conoce al poeta J. R. Wilco, de quien tomará algunos rasgos para el personaje de Oribe, y con quien tramará amistad. | EE.UU. de América arroja la bomba atómica sobre Hiroshima. Fin de la Segunda Guerra Mundial. En Argentina se inicia un movimiento popular en torno al coronel Perón. El Séptimo Círculo publica <i>El asesino desvelado</i> , de Amorim. |
| 1946 En colaboración con Silvina Ocampo escribe <i>Los que aman, odian</i> , novela policial, que se publica en la mencionada colección; en colaboración con Borges, <i>Un modelo para la muerte</i> y <i>Dos fantasías memorables</i> , que se publican con los seudónimos Suárez Lynch y Bustos Domecq, respectivamente. | Silvina Ocampo gana el Premio Municipal. Ray Bradbury, <i>El país de octubre</i> . Juan Domingo Perón asume la presidencia de la República Argentina. Ernesto Sábato publica <i>El túnel</i> (novela); Enrique Anderson Imbert, <i>Las pruebas del caos</i> (cuentos). |
| 1948 Publica <i>La trama celeste</i> , cuentos. En el cuento <i>El ídolo</i> , "se me suelta la mano y hallo mi estilo". En colaboración con Borges, una selección anotada de <i>Prosa y verso de Francisco de Quevedo</i> . | Leopoldo Marechal, <i>Adán Buenosayres</i> . Antonio Di Benedetto, <i>Zama</i> . Manuel Peyrou, <i>El estruendo de las rosas</i> . Abel Mateo, <i>Un viejo olor a almendras amargas</i> . Las dos últimas, novelas policiales. |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|---|--|
| 1949 Viaja a París. | Jorge Luis Borges, <i>El Aleph</i> . |
| 1950 | Ray Bradbury, <i>Crónicas marcianas</i> . |
| 1952 "Año horrible". | Nicolás Olivari, <i>La noche es nuestra</i> . |
| 1953 Se publica la traducción francesa de <i>La invención de Morel</i> . Torres Ríos y Torre Nilsson filman <i>El crimen de Oribe</i> , con el argumento de <i>El perjurio de la nieve</i> . Actúan María Concepción César y Carlos Thompson. | <p><i>Diez cuentos policiales argentinos</i>, selección de Rodolfo Walsh.</p> <p><i>Fahrenheit 451</i>, R. Bradbury.</p> <p><i>Los nombres</i>, Silvina Ocampo.</p> |
| 1954 Publica <i>El sueño de los héroes</i> , novela. Nace su hija Marta. | |
| 1955 Con Borges escribe dos guiones cinematográficos. <i>Los orilleros</i> y <i>El paraíso de los creyentes</i> ; también los libros <i>Poesía gauchesca</i> y <i>Cuentos breves y extraordinarios</i> . | La Revolución Libertadora derroca al segundo gobierno del general Perón, el general Lonardi asume la presidencia; después el general Pedro E. Aramburu. Marco Denevi publica <i>Rosaura a las diez</i> . |
| 1956 Publica en México, <i>Historia prodigiosa</i> , cuentos. Lee escritores argentinos: López, Paz, Mansilla. | <p>Se funda el Fondo Nacional de las Artes, que preside Victoria Ocampo.</p> <p>Borges recibe el Premio Nacional de Literatura.</p> |
| 1959 Aparece <i>Guirnalda con amores</i> , libro de cuentos al que llama "miscelánea sobre el amor". | Julio Cortázar, <i>Las armas secretas</i> , cuentos. |
| 1960 Con Borges, <i>Libro del cielo</i> y | Borges, <i>El Hacedor</i> . |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|--|--|
| <i>del infierno</i> e Hilario Ascasubi: <i>Aniceto el Gallo</i> y Santos Vega. | Julio Cortázar, <i>Los premios</i> , novela. Silvina Ocampo, <i>La furia</i> , cuentos. |
| 1961 | Ernesto Sábato, <i>Sobre héroes y tumbas</i> . Borges prologa una recopilación póstuma de ficciones fantásticas de Santiago Dabore: <i>La muerte y su traje</i> . Silvina Ocampo, <i>Las invitadas</i> , cuentos. |
| 1962 <i>El lado de la sombra</i> , cuentos. Se interesa por el arte fotográfico. Señala: "Después de julio el año se me vuelve horrible." | Alejo Carpentier, <i>El siglo de las luces</i> . En la Argentina, un movimiento militar derroca al doctor Arturo Frondizi, presidente electo desde 1958. Silvina Ocampo gana el primer Premio Nacional de Poesía por su libro <i>Lo amargo por dulce</i> . Onetti, <i>El infierno tan temido</i> . |
| 1963 Obtiene el segundo Premio Nacional de Literatura por <i>El lado de la sombra</i> . | Manuel Peyrou, <i>Acto y ceniza</i> . Julio Cortázar, <i>Rayuela</i> . |
| 1966 | El presidente argentino Arturo Illia es depuesto por un movimiento militar. |
| 1967 Publica <i>El gran serafín</i> , cuentos y, en colaboración con Borges, <i>Cfónicas de Bustos Domecq</i> . En la televisión francesa se filma <i>La invención de Morel</i> . | Victoria Ocampo, <i>Testimonios</i> (VII). Adolfo Pérez Zelaschi, <i>Con arcos y ballestas</i> . Cortázar, <i>La vuelta al día en ochenta mundos</i> . |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA EPOCA |
|--|--|
| 1968 Publica <i>La otra aventura</i> , recopilación de ensayos críticos y en la revista <i>Sur</i> la comedia <i>Siete soñadores</i> . | Gabriel García Márquez, <i>Cien años de soledad</i> . En la Argentina se empiezan a formar grupos de rock nacionales. |
| 1969 Publica <i>Diario de la guerra del cerdo</i> , que había empezado a escribir el año anterior en Mar del Plata. Borges lo previene: "Cambiáale el título. ¿Cómo vas a tener para siempre un chancho en la tapa?" Se publica en Venezuela una antología de sus escritos con el título <i>Adversos milagros</i> . Escribe con Borges y Hugo Santiago el guión de <i>Invasión</i> , película que dirigirá Santiago. | Graves conflictos sociales conmueven a la Argentina. Leopoldo Marechal publica <i>Megañón o la guerra</i> . Enrique Anderson Imbert, <i>La sandía y otros cuentos</i> . Manuel Peyrou, <i>El hijo rechazado</i> . |
| 1970 Pasa una larga temporada en Pau. Recibe el primer Premio Nacional de Literatura por <i>El gran serafín</i> . Publica <i>Memoria sobre la pampa y los gauchos</i> . | Con textos de Chesterton, Gramsci, etc., aparece <i>La novela criminal</i> . Gabriel García Márquez, <i>Relato de un naufrago</i> . Mario Vargas Llosa, <i>Los cachorros</i> . |
| 1971 Con el seudónimo de Javier Miranda publica <i>Breve diccionario del argentino exquisito</i> . Escribe una comedia, <i>La cueva de vidrio</i> . | Se suceden en el gobierno argentino los generales Levingston y Lanusse. Enrique Anderson Imbert publica <i>La locura juega al ajedrez</i> . |
| 1972 Se reúnen sus cuentos en dos colecciones: <i>Historias de amor</i> e <i>Historias fantásticas</i> . | Primera Feria Nacional del Libro en Buenos Aires. |
| 1973 Aparece su novela <i>Dormir al sol</i> . | En la Argentina es electo Presidente Héctor Cámpora; lo suce- |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|---|--|
| <p>1975 Recibe el Gran Premio de Honor de la SADE. Torre Nilsson filma <i>La guerra del cerdo</i>, basado en la novela, y R. Luna, <i>Los orilleros</i>. Para la televisión, <i>El perjurio de la nieve</i> y <i>Cavar un foso</i>, según el cuento homónimo.</p> | <p>de el Tte. Gral. Juan Domingo Perón. Aparecen las novelas "policiales": <i>The Buenos Aires affair</i>, de Manuel Puig, y <i>Triste, solitario y final</i>, de Osvaldo Soriano.</p> |
| <p>1976-77 El escritor los califica de "años muy tristes". Se filma en España <i>In memoriam</i>, basada en su cuento <i>En memoria de Paulina</i>. Con Borges publica: <i>Nuevos cuentos de Bustos Domecq</i>.</p> | <p>Al morir Perón, asume la vicepresidenta Estela Martínez de Perón.</p> |
| <p>1978 "Se abren puertas y dejo atrás una pesadilla." Publica <i>El héroe de las mujeres</i> (cuentos) y modifica y publica nuevamente el <i>Breve diccionario del argentino exquisito</i>, esta vez firmado con su nombre.</p> | <p>Jorge Luis Borges, <i>El libro de arena</i>.</p> |
| <p>1979 La RAI (Radio y Televisión Italiana) filma películas televisivas, basadas en cuentos suyos.</p> | <p>Las fuerzas armadas argentinas inician el denominado <i>proceso</i>. Presidente, el Tte. Gral. Jorge Rafael Videla.</p> |
| <p>1980 Trabaja en una futura novela y, "sin poderlo evitar, escribo cuentos que probablemente incluiré en una miscelánea en preparación".</p> | <p>Muere Victoria Ocampo.</p> |

| EL AUTOR | ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES SIGNIFICATIVOS DE LA ÉPOCA |
|---|---|
| <p>1981 Continúa sus trabajos literarios, como el año anterior. La televisión argentina filma <i>El acoso</i>, sobre un cuento suyo. Se publican numerosas tesis sobre su obra en universidades americanas y europeas.</p> | <p>Año de cambios en la cúpula del gobierno militar en la Argentina: 29 de marzo: el Tte. Gral. Roberto Viola reemplaza al Tte. Gral. Jorge Rafael Videla. 21 de noviembre: el Gral. Horacio Tomás Liendo ejerce la presidencia durante la licencia del Tte. Gral. Viola. 11 de diciembre: la Junta Militar depone al Tte. Gral. Viola. Ese mismo día se hace cargo de la Presidencia, interinamente, el vicealmirante Carlos Lacoste. 22 de diciembre: el Tte. Gral. Leopoldo Fortunato Galtieri asume ante la Junta Militar como presidente de la Nación.</p> |
| <p>1982 Publica en <i>La Nación</i> el cuento <i>Máscaras venecianas</i>. Se prepara para la TV francesa la adaptación de su cuento <i>Cavar un fosso</i> y de su novela <i>Diario de la guerra del cerdo</i>, para el cine. Tiene en preparación una novela larga: <i>Aventuras de un fotógrafo</i>.</p> | <p>El 2 de abril, tropas argentinas desembarcan en las islas Malvinas. Se inicia así la guerra del Atlántico Sur que culmina con la rendición argentina ante las fuerzas inglesas apoyadas por EE.UU. (14 de junio). El 1º de julio asume el 4º Presidente del "Proceso", General de División (RE) Reynaldo Bignone. Gabriel García Márquez recibe el premio Nobel de Literatura.</p> |
| <p>1999 Muere en Buenos Aires el 8 de marzo.</p> | |

Apéndice 2

Ocampo, Silvina (2000) “La casa natal”. En: *Lo amargo por dulce* [1962], en: *Poesía completa II*. Buenos Aires, Emecé.

La casa natal

Como aquellos palacios todos de hielo en Rusia
o como esos relojes transparentes de astucia
yo veo las entrañas con todos sus diseños
de mi casa natal que es ubicua en mis sueños.
Una planta en el patio, lejos del sol mostraba
el temporal y el cielo que en soledad miraba.
Las gotas de la lluvia sobre las claraboyas
urdían en los vidrios lilas, fugaces joyas
y en el jardín de invierno giraba con el viento
una estatua de mármol con verde movimiento.
Acuáticos espejos multiplicaban mundos
de miniaturas, libros, cortinados profundos
con flores que debían de ser hermafroditas.
Un extraño vestíbulo recibía visitas
-algunas con las caras verdes, otras azules-
con monederos negros con plumas y con tules
con uñas y con voces estridentes de gatos,
con hijas que miraban mi pelo y mis zapatos
que no tenían alma para mí como objetos
encerrados y tristes en vitrinas secretos
pues sólo me gustaba todo lo que era pobre,
los harapos, los pies desnudos como el cobre.
Mi dilección volaba en busca de ese niño
que la indigencia ornaba de pulcro desaliño.
Ese niño mendigo y hermoso que pedía
azúcar, un pancito o un bol de leche fría.
Un espeso tapiz recubría las sillas.
Asfixiantes maderas de ascensor amarillas,
ascendían, bajaban, con su prisión de espejos.
El ruido de la calle llegaba desde lejos.
Yo huía de las salas, de la gran escalera,
del comedor severo con oro en la dulcera,
del mueble, de los cuadros, de orgullosas presencias
porque a mí me gustaban sólo las dependencias
que estaban destinadas para la servidumbre.
Trasladada a aquel último piso sin pesadumbre
entre maderas claras y desechadas cosas
me aproximaba a un mundo de prendas milagrosas,
a la blancura nueva de la ropa lavada,
al cuarto con baldosas donde espera planchada,

al vidrio sin cortinas brillante como el hielo,
estaba allí más cerca de Dios porque en el cielo
los avisos eléctricos de toda la ciudad
cubrían la azotea de ardiente oscuridad.
Yo amaba sólo el pan con sabor a arpillera,
azúcar de la bolsa, no de la azucarera,
y en las tardes perfectas el ruido de las tazas
ordinarias encima del mármol y las casas
que adornaban los platos de sopa de la cocina,
y aquella palangana con flores de glicina
donde yo me lavaba las manos a escondidas
y ultimaba mis íntimas muñecas preferidas.

Apéndice 3

Julio Cortázar (2010) “Un oso rojo” (Carta). *Página 12*, lunes 12 de julio de 2010.

Enlace: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-6305-2010-07-12.html>

Carta extraída de: *Cartas a los Jonquières* (2010). Madrid, Alfaguara.

Un oso rojo

▣ Por Julio Cortázar¹⁶⁸



5 de abril 1952

A María tan buena y gentil:

¡Pobrecita! De entrada, me dices “Estoy gorda...” Bueno, consuélate pensando en Hécuba, que lo estuvo cincuenta veces. Y luego que, en el fondo, estás encantada. Lo que de veras siento son los líos de la casa y la mala salud de Eduardo. Aparte de las horribidas noticias que me das sobre precios y comidas en B.A... Sí, tienes razón, me fui a tiempo. Pero si crees que eso es un consuelo, te equivocas. Estar fuera del incendio no es un consuelo, cuando los que se están quemando te son queridos. Muchos días hay en que me siento un desertor, y la cosa no es bonita. Por suerte en mí hay un gran canalla que coexiste con un hombre pasablemente bueno; entonces aquél hace lo suyo para que éste se distraiga mirando la ciudad y sus maravillas. Pero el mal gusto en la boca subsiste.

Meto este papel en la máquina para copiarte una prosa que les regalo a Maricló y a Albertito, aunque ellos no podrán captar su gracia –que es puramente verbal y rítmica–. Pero para esto están Eduardo y tú. Guárdala para cuando tus hijos sean como ustedes (esos dos no saben la suerte que tienen al tener padres como ustedes; ojalá sepan

¹⁶⁸ Ilustración de Emilio Urberuaga. En: Cortázar (2008).

aprovechar esa buena fortuna). ¿Por qué cosas que uno dice en serio suenan a veces tan tontamente? Yo podría tirar esta hoja y hacer otra más “inteligente”. Honradamente la dejo tal cual.

Y aquí está el

Oso

Soy el oso de los caños de la casa, subo por los caños en las horas de silencio, los tubos del agua caliente, de la calefacción, del aire fresco, voy por los tubos de departamento en departamento y soy el oso que va por los caños.

Creo que me estiman porque mi pelo mantiene limpios los conductos, incesantemente corro por los tubos y nada me gusta más que pasar de piso en piso resbalando por los caños. A veces saco una pata de la canilla y la muchacha del tercero grita que se ha quemado, o gruño a la altura del horno del segundo y la cocinera Guillermina se queja de que el aire tira mal. De noche ando callado y es cuando más ligero ando, me asomo al techo por la chimenea para ver si la luna baila arriba, y me dejo resbalar como el viento hasta las calderas del sótano. Y en verano nado de noche en la cisterna picoteada de estrellas, me lavo la cara primero con una mano después con la otra después con las dos juntas, y eso me produce una grandísima alegría.

Entonces resbalo por todos los caños de la casa, gruñendo contento, y los matrimonios se agitan en sus camas y deploran la instalación de las tuberías. Algunos encienden la luz y escriben un papelito para acordarse de protestar cuando vean al portero. Yo busco la canilla que siempre queda abierta en algún piso, por allí saco la nariz y miro la oscuridad de las habitaciones donde viven esos seres que no pueden andar por los caños, y les tengo algo de lástima al verlos tan torpes y grandes, al oír cómo roncán y sueñan en voz alta, y están solos. Cuando de mañana se lavan la cara, les acaricio las mejillas, les lamo la nariz y me voy, vagamente seguro de haber hecho bien.

Espero que *The Power and the Glory* te haya gustado, a mí me pareció extraordinario. En cuanto a *Il cielo è rosso* veré de leerlo como me lo aconsejas. Aquí se está dando una película sobre ese tema, y es de suponer que el libro andará en traducción francesa – pues en italiano no me le animo—. Una vez leí una novela en italiano, con diccionario y todo.

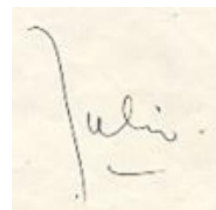
Cuando la terminé, estaba convencido de que los protagonistas hacían juntos un viaje a la Polinesia y que perecían en un naufragio, estrechamente abrazados. ¡Craso error! Una persona que sabe italiano me demostró que no había tal viaje, y que los personajes

terminaban felizmente sus días en un pueblecito tibetano. Desde entonces opto por los idiomas que por lo menos creo saber.

Me gusta tanto que me digas que los chicos me recuerdan “por su cuenta”. No durará, pero es muy dulce, sabes. Estoy seguro de que de haberme quedado en B.A. me hubiera entendido muy bien con Maricló (por quien te confieso mi debilidad) y Albertito. Fíjate que toda esta carta les está poco menos que dedicada.

Siento lo de Saulo. ¿Y van cuántos...? Pobre país, pobre cosa blanda. Un bofe tirado en el pasto. Hoy estamos aquí con la bandera a media asta. Cuando la vi esta mañana el corazón me dio un vuelco. Pero no, era Quijano nomás. Qué le vamos a hacer.

Dales mis cariños a los chicos y a los amigos que tú sabes. Cuídate mucho y hasta bien pronto con todo el afecto de

A small, square photograph of a handwritten signature in dark ink on aged, yellowish paper. The signature is written in a cursive, slightly slanted style and reads 'Julio'. There is a long, sweeping flourish that starts under the 'J' and extends to the right, ending under the 'o'. A small horizontal line is drawn below the 'o'.

Esta carta está incluida en el volumen *Cartas a los Jonquières*, que recopila, justamente, la correspondencia enviada al pintor argentino Eduardo Jonquières y su familia entre 1950 (su primer viaje a Europa) y 1983, pocos meses antes de su muerte. La carta incluye el “Discurso del oso”, que fue editado a fines de 2008 por Libros del Zorro Rojo con ilustraciones de Emilio Urberuaga, una de las cuales se puede ver acá arriba.

Tesis para la Carrera de Doctorado en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Doctoranda: Prof. Lic. Esp. Cecilia Natoli
Directora: Dra. Gloria Beatriz Chicote

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía crítica

A.

AA.VV. (2013) “Por una soberanía idiomática.” *Página 12*. 17 de septiembre de 2013.

Enlace: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html>

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

ACUÑA, Leonor (2009) “De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: Sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) Nro. 6.

Enlace: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5326b2ce1493e.pdf

AERA MOREIRA, Manuel (2009) *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de la laguna, España. Tiene licencia Creative Commons (cc).

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2004) “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)” En: *Revista del Instituto Cervantes de Estambul* N° 7, septiembre, 2004. Pp. 37-43.

----- (2007) “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica.” En: *Revista Marco ELE*, número 005. Pp. 1-52.

Enlace: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003> (Consultado: 11 de enero, 2019).

ALFÓN, Fernando (2013) *La querrela de la lengua en Argentina. Antología*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

ALLEGRONI, Andrés (2003) “La enseñanza de literatura a extranjeros y la construcción del sentido.” En: Herrera de Bett, G. (comp.) *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Universidad Nacional de Córdoba.

ALTAMIRANO, C. & B. SARLO (Eds.) (1991) *Literatura y Sociedad*. Buenos Aires, CELA.

ÁLVAREZ VALADES, Josefa (2004) “La poesía en la clase de ELE. Explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité.” Revista *redELE*. Número cero. Marzo 2004.

Enlace: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9fa78623-d117-4e14-a447-df1dc9e40bc5/2004-redele-0-02alvarez-pdf.pdf>

ALZATE PIEDRAHITA, V. (2000) “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin.” Revista *Ciencias Humanas*, No. 23. Obtenido 3 de noviembre de 2014.

Enlace: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm> 3/9

ANDERSON IMBERT, Enrique (1992) *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires, Ariel.

AMOSSI, R. & A. HERSHBERG PIERROT (2001) *Enciclopedia Semiológica. Estereotipos y clichés*. Buenos Aires, Eudeba.

AN, Shuying (2013) “Schema Theory in Reading”. En: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 3, No. 1, pp. 130-134, January 2013. Academy Publisher. Manufactured in Finland. ISSN 1799-2591.

ANADÓN PÉREZ, María José (2004a) “Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti: una propuesta didáctica.” [redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE](#), ISSN 1571-4667, N° 2.

----- (2004b) “Pablo Neruda: Propuesta didáctica para un grupo superior/perfeccionamiento de español como lengua extranjera.” [*redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*](#), ISSN 1571-4667, N° 2.

ANGENOT, Marc (1982) *La palabra panfletaria. Contribución a la tipología de los discursos modernos*. París, Payot.

APRILE, Mónica Cecilia (2002) “El lugar de la verdad en un relato polifónico”. En: GARCÍA NEGRONI, Ma. Marta (Ed.) *Actas del Congreso internacional de la argumentación: lingüística — retórica — lógica — pedagogía*. Ciudad de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

ASALE (2004) *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid, RAE.

AUSTIN, John (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

----- (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

AUTIERI, Beatriz *et al.* (2006a) *Voces del sur 1. Español de hoy. Nivel intermedio*. Buenos Aires, Voces del sur.

----- (2006b) *Voces del sur 2. Español de hoy. Nivel intermedio*. Buenos Aires, Voces del sur.

B.

BACHMAN, Lyle. (1990) “Habilidad lingüística comunicativa” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

BAJTÍN, Mijaíl (1999) “El problema de los géneros discursivos”. En: *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo XXI Editores.

BANGE, P. (1992) “À propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)”. En: AILE N°1. París, Encrages. Pp. 53-85.

BARALO, Marta (2003) “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE.” En: Revista *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, N°14, 2003, págs. 31-44
Enlaces: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919029>
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/baralo01.htm

BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim & Claudia Cristina FERREIRA. “Los pronombres personales sujeto en libros didácticos de español como lengua extranjera”. En: Asele. *Actas XV* (2004) Centro Virtual Cervantes.
Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0264.pdf
(Consultado: 2 de febrero, 2019).

BARRIOS, Graciela (2006) “Minorías lingüísticas y globalización: la Unión Europea y el Mercosur.” En: *Revista Letras*. Universidade Federal de Santa María, Santa María. Nro. 32, pp. 11-25. ISSN: 15193985
Enlace: <http://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/viewFile/11894/7316>
(Consultado: 2 de febrero, 2019).

BARROS LORENZO, Rocío, Mar FREIRE HERMIDA y Ana María GONZÁLEZ PINO (2007) *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.

----- (2007) *Curso de literatura. Español lengua extranjera. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa.

BÉLIÈRES, P. (1997) "Leo. Luego aprendo. ¿Puede la literatura constituir una entrada a la lengua extranjera? En: *Idiomanía*, nro. 57, abril 97 pp. 14-17

BENEDETTI, Mario (1953) “Cuento, *nouvelle* y novela: tres géneros narrativos”. En: *Sobre artes y oficios*. Montevideo, Editorial Alfa, 1968. Pp. 14-25.

BENETTI, Giovanna, Mariarita CASELLATO y Gemma MESSORI (2007) *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona, Difusión.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMAN (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BLANCO, A. José (2016a) *Facetas. Nivel intermedio*. Massachusetts, Vista Higher Learning.

----- (2016b) *Vistas. Introducción a la lengua española*. Massachusetts, Vista Higher Learning.

BLANCO IGLESIAS, Esther (2005) “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario.” En: Revista *redELE*, 3. Marzo, 2005.

BOMBINI, G. (Ed.) (1992) *Literatura y educación*. Buenos Aires, CEAL.

BORDENAVE, M.M. & M.C. PÉREZ ALBIZÚ (2008) “Literatura y diversidad. Una propuesta de trabajo en los niveles iniciales.” En: Revista *Puertas Abiertas*. Diciembre 2008. Pp. 29-31.

BOROBIO, Virgilio (2012a) *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros*. Madrid, SM.

----- (2012b) *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios*. Madrid, SM.

BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO, Magnólia (2009) “Las relaciones entre la enseñanza de una lengua extranjera y su literatura.” En: AAVV. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*.

BRAVO, María José (2000) *Gramática en juego. Cuatro lecturas desde una perspectiva gramatical*. Buenos Aires, Eudeba.

BREEN, Michael P. y Christopher CANDLIN (1980) “The essentials of a communicative curriculum in language teaching.” *Applied Linguistic*, 1/2, 89-112.

Enlace:

https://www.academia.edu/1816848/The_essentials_of_a_communicative_curriculum_in_language_teaching (Consultado en noviembre de 2018)

BREEN, Michael P. (1986) “Language Learning Tasks.” En: CANDLIN, C. N. & D. F. MURPHY (eds.) (1986) *Lancaster Practical Papers in English Language Teaching*, n° 7. London, Prentice Hall International.

----- (1987) “Learner contributions to task design”. En: CANDLIN, C. y D. MURPHY (eds.) *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Volume 7: Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.

----- (1990) “Paradigmas actuales en el diseño de programas.” En: *Comunicación, lenguaje y educación*. La Rioja, Universidad de la Rioja / Dialnet. ISSN 0214-7033 Vol. N° 7-8. Pp. 7-32. Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126205>

BRUMFIT, C. (1984) *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.

BRUMFIT, C. & R. A. CARTER (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford, OUP.

BRUNER, J. (1986) “Introducción.” En: *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.

----- (1989) “Capítulo 8. Los formatos de la adquisición del lenguaje.” En: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

----- (1994) “V. La inspiración de Vygotsky.” En: *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona, Gedisa.

BYRAM, Michael (1995) “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories.” En: SERCU, L. (ed.) *Intercultural Competence: The Second School.* Vol. I. Aalborg, Aalborg University Press.

----- (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon / Philadelphia, Multilingual Matters.

----- (2000) “Social Identity and Foreign Language Teaching.” En: BYRAM, M. & M. TOST PLANET (Eds.) *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning.* Strasburg: Council of Europe.

----- (2008) “Socialisation and Social Identity.” In: *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.* Clevedon: Multicultural Matters.

----- (2009) “Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education.” Language Policy Division. DG IV / EDU / LANG (2009)15.

BYRAM, Michael, Carol MORGAN *et al.* (1994) *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture.* Avon, WBC Ltd.

C.

CALDERÓN, G., MALDONADO, C. G., & SOTO, M. B. (2014) “Las metáforas y las adivinanzas: Estudio comparativo entre dos entornos escolares”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(2), 51-58

CAMPANILE *et al.* (2011) “Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de E/LE”, en: Revista *RedELE*.

CANALE, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

CANDLIN, C. & D. MURPHY (Eds.) (1987) *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Volume 7: Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

CANDLIN, Christopher (1987) “Towards Task-based Language Learning”. En: CANDLIN, C. & D. MURPHY (Eds.) *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Volume 7: Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

----- (1990) “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas.” En: *Comunicación, lenguaje y educación*. La Rioja, Universidad de la Rioja / Dialnet. ISSN 0214-7033 Vol. N° 7-8. Pp. 33-54. Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>

CARGGIOLIS ABARZA, Cynthia (2013) “(Re)cortes de infancia: *Inventiones del recuerdo* de Silvina Ocampo”. *Aisthesis* N° 54 Santiago. Diciembre, 2013.

CARRETER, Fernando Lázaro (1990) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, Gredos.

CARTER, Ronald y Michael N. LONG (1991) *Teaching Literature*. London-New York, Longman.

CASSANY, D. “Escribir para leer y viceversa”. En: *Animar a escribir para animar a leer. 6ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Caja Duero / Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1999, 25-36. ISBN: 84-89384-05-3.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC) (1997-2017) *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes.

Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#a

CHAMORRO GUERRERO, María Dolores *et al.* (2006) *El ventilador. Curso de español de nivel superior. C1* (Libro del alumno y Libro del Profesor). Madrid, Difusión.

----- [1995] (2011. Nueva edición)
Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera. B2 (Libro del alumno, Libro del Profesor y Cuaderno de ejercicios). Madrid, Difusión.

CHIANI, Miriam y Ana PRÍNCIPI, Ana (2016) *Intensa brevedad. Microrrelatos y ELSE*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Edulp-Eudeba.

CHICOTE, Gloria B. y Cecilia NATOLI (2014) (Eds.) *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Eudeba-Edulp.

CHICOTE, Gloria B. (2013) “El camino del sur: temas y géneros seculares en el cancionero popular infantil de la Argentina.” En: Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz (coords.) *Presencia del cancionero infantil en la lírica hispánica*. Cuenca, Universidad Castilla-la Mancha. pp. 249-264, ISBN: 978-84-9044-029-2. 406 pp.

CHOMSKY, N. [1965] (1976) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.

COHEN, Jean (1974) *Estructura del lenguaje poético*. Madrid, Gredos.

Constitución de la Nación Argentina (2010) Publicación del Bicentenario - 1a ed. - Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación / Biblioteca del Congreso de la Nación / Biblioteca Nacional, 2010. 200 p. + CD ROM + facsimilar; 29 x 21 cm. ISBN 978-987-9350-99-7

Enlace: <http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>

COLLIE, J. & S. SLATER [1987] (1999) *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge, CUP.

CONSEJO DE EUROPA [1979] (2007) *El nivel umbral*. Estrasburgo, Universidad de Utrecht. MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Biblioteca Histórica / ISSN 1885-2211 / núm. 5.

Enlace: http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

----- (Jan A. van Ek y John L.M. Trim) (1990) *Threshold*. Cambridge, CUP.

----- [2001] (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MEC), Anaya e Instituto Cervantes.

COOK, Guy (2003) *Applied Linguistics*. Oxford, OUP.

CORBET, John (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Series: *Languages for Intercultural Communication and Education: 7*. (Michael Byram and Alison Phipps — Editors) Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney, Multilingual Matters Ltd.

CORDER, S. P. (1967) "The Significance of Learner's Errors". *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*; Jan 1, 1967. Vol. 4. Pp. 161-170.

----- [1967] (1991a) "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" En: Juana M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

----- [1971] (1991b) “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores.” En: Juana M. Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1991.

CORRAL SÁNCHEZ-CABEZUDO, Francisco (2006) “El español en Brasil.” En: Enciclopedia del español en el mundo. CVC.

Enlace: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_37.pdf

COSTE et al. (2009a) “Plurilingual and intercultural education as a project.” Language Policy Division. DG IV / EDU / LANG (2009)3.

Enlace: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInterProj_et_en.pdf

----- (2009b) “Plurilingual and intercultural education as a right.” Language Policy Division. DG IV / EDU / LANG (2009)3.

Enlace: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_en.pdf

COTS, J. M. (1995) “Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa.” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

----- (1994), “Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de la lengua extranjera”, en *Signos*, Nro. 11, pp. 46-51. ISSN: 1131-8600

Enlace: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=633

CUESTAS, A. & G. IACOBONI (2008) “El fortalecimiento de la alfabetización académica desde la lectocomprensión en lengua extranjera. Una experiencia práctica.” En: Revista *Puertas Abiertas*. Diciembre 2008. Pp.60-64.

D.

DANESI, Marcel (2004) *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla, Kronos.

DAVIES, Alan [1999] (2007) *An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory*. Edinburg, Edinburg University Press.

DE OLMOS, Candelaria (2014) (Ed.) *Fragmentos de un viaje extraño. Una excursión a los indios ranqueles, de Lucio V. Mansilla*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Edulp-Eudeba. 134 pp. ISBN 978-987-1985-47-0

DE SOUZA FARIA, Julia; Emma STEFANETTI e Isabel HOJMAN (2016) *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera. Curso intensivo de español para extranjeros (A1 a B1+)*. Buenos Aires, Eudeba / EUEDEM.

DeepL GmbH (2019) “Términos y condiciones”. En: *Linguee*. <https://www.linguee.es/espanol-ingles/page/termsAndConditions.php> (Consultado en marzo de 2019).

DEL VALLE, José (2011) “6. Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos.” En: Senz, Silvia y Monsterrat Albete (Eds.) (2011) *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Barcelona, Melusina. Vol. 1. ISBN: 978-84-96614-97-0.

----- (2012) “Transnational languages: beyond nation and empire? An introduction.” En: AAVV. *Sociolinguistic Studies*. ISSN: 1750-8657 (online) New York, Equinox Publishing. Vol 5. 3 2011. Pp. 387-399.

----- (2015) (Ed.) *A Political History of Spanish. The Making of a Language*. Cambridge, CUP.

DEL VALLE, José & Laura VILLA (2012) “La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la *Ortografía* de 2010.” En: *Revista*

Internacional de Lingüística Iberoamericana. Vol. 10, No. 1 (19), Política lingüística en el ámbito del español y de lenguas indoamericanas: aspectos ideológicos, planificación y educación, pp. 29-53. Publicado por: Iberoamericana Editorial Vervuert.

Stable URL. Enlace: <http://www.jstor.org/stable/41678484>

DELGADO, Verónica y Graciela GOLDCHLUK (Eds.) Arlt, Roberto (2013) *La isla desierta*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Edulp-Eudeba. 76 pp. ISBN 978-950-34-0950-3

DI TULLIO, Á. (1997) *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires, Edicial.

----- (2010) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter.

DORRONZORO, María Ignacia (2007) “La selección de contenidos para un curso de lectura en lengua extranjera: una perspectiva posible”. En: Klett, Estela *et al.* *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria Editora.

E.

EAGLETON, T. (1998) *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ECO, Umberto [1962] (1992) *Obra abierta*. Buenos Aires, Planeta.

ELLIS, Rod [1997] (2003a) *Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.

----- (2003b) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP.

----- (2005a) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda-Universidad de Auckland.

----- (2005b) “Principles of Instructed Language Learning.” En: Revista *ELSEVIER System* 33, pp. 209-224.

Enlace: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.599.4983&rep=rep1&type=pdf>

----- (2010) “The Methodology of Task-Based Language Teaching.” En: ROBERTSON, Paul y Robert NUNN (Eds.) *The Asian EFL Journal. The First Asian Cebu Conference. August 2009*. Australia, Time Tailor Press. ISSN 1738-1460.

Enlace: <https://www.asian-efl-journal.com/4101/quarterly-journal/2009/12/the-methodology-of-task-based-teaching-2/#sqelch-taas-tab-content-0-3>

ENNIS, Juan Antonio (2008) *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt, Peter Lang.

ESTAIRE, Sheila (2004) “La programación de unidades didácticas a través de tareas.” Revista *redELE* Número 1. Junio, 2004.

----- (2007) “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas.” Zaragoza, Tareas EPA/FAEA.

Enlace: catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf
https://issuu.com/mazzymazzy/docs/la_enseanza_de_lenguas_mediante_t

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990) “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo.” En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*. La Rioja, Universidad de la Rioja / Dialnet. ISSN 0214-7033 Vol. N° 7-8. Pp. 55-90.

Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>

F.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1991), “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *Cable*, 7, pp. 14-20.

Enlace: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f3da65-810e-47ec-924c-60c149132ac5/2005-redele-3-08fernandez-pdf.pdf>

FERRARI, Ana María & Guillermina PIATTI (2007) “Los tipos textuales en la enseñanza de ELSE. Hacia una integración de la gramática y los géneros discursivos.” En: Revista *Puertas Abiertas*. Diciembre, 2007. Pp. 94-98.

G.

GAJDUSEK, L. (1985) "Toward a Wider Use of Literature in ESL: Why and How?" *TESOL Quarterly*, 22 (2), pp.

Enlace:

<https://pdfs.semanticscholar.org/cb88/d9f66388d5307e8ceb9a6bfabbedcc22bb13.pdf>

GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro (2000) “5. Selección del topo de programa”. En: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arcos/Libros.

GARGIULO, Sandra Beatriz (2008) “Literatura y TICs. Dos herramientas valiosas para estimular la producción oral y escrita.” En: Revista *Puertas Abiertas*. Diciembre, 2008. Pp. 5-9.

GARRIDO, A. y S. MONTESA (1993), “Textos sobre España en un nivel avanzado. Ejemplos de explotación”, en MONTESA PEYDRO, S. y A. GARRIDO MORAGA (Eds.) *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga.

Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0091.pdf

GASSÓ, Lucila (Coord.) (2001) *Diseño curricular de lenguas extranjeras 1, 2, 3 y 4*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GHOSN, I. (2002) “Four good reasons to use literature in primary school ELT.” *ELT Journal*, Vol. 56/2.

GLOZMAN, Mara y Daniela LAURÍA (2012) *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la nacionalidad (Argentina, 1900-2000)*. Buenos Aires, Cibiria-Ediciones Biblioteca Nacional.

GOBIERNO DE ESPAÑA (2018) “El español en el mundo”. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

Enlace:

http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Documents/2018_%20INFOGRAFIA%20-%20EL%20ESPANOL%20EN%20EL%20MUNDO.pdf Fecha

de consulta: 14 de agosto de 2018.

GODOY, Christian (2015) “El guaraní en la educación superior”. En: Página Web de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL) de Paraguay.

Enlace: <http://secretariadepoliticasinguisticas.blogspot.ca/> (Fecha de consulta: 11 de octubre de 2018).

GOLDCLUK, Graciela B. (1996) “Silvina Ocampo: La inquietud por la palabra”. Alp: Cuadernos Angers - La Plata, 1 (1), 109-128. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2513/pr.2513.pdf [Consultado: 14/09/2018]

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1998) *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.

GÓMEZ REDONDO, Fernando (1996) *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid, EDAF: Autoaprendizaje.

GONZÁLEZ GARCÍA, María & María Teresa CARO VALVERDE (2009) “Didáctica de la literatura. La educación literaria.” From Digitum, biblioteca universitaria/ Universidad de Murcia. Enlace: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791>

GORRITI, Juana Manuela (1890) *Cocina ecléctica*. Buenos Aires, Félix Lajouane Editor (Librairie Générale).

GRABE, William (2009) *Reading in a Second Language. From Theory to Practice*. Cambridge, CUP.

GRELLET, F. [1981] (2002) *Developing Reading Skills*. Cambridge, CUP.

GROEBEL, L. (1979) "A comparison of two strategies in the teaching of Reading comprehension." *ELT Journal*, Vol. XXXIII, No. 4.

H.

HALL, Geoff (2005) *Literature in Language Education*. Hampshire, Macmillan Palgrave.

Enlace:

<https://elt343ciu.wikispaces.com/file/view/literature+in+language+teaching.pdf>

HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya HASAN (1976) *Cohesion in English*. London, Longman.

HALLIDAY, Michael A. K. [1975] (2004) "Chapter Two. Learning how to mean (1975)". En: *The Language of Early Education*. London-New York, Continuum.

----- [1977] "Ideas About Language" *Occasional Papers I*. Applied Linguistics Association of Australia. Pp. 32-55.

----- [1978] (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica.

----- (1993) "Towards a Language-Based Theory of Learning." En: *Linguistics and Education 5*, 93-116. ISSN: 0898-5898.

HAMEL, Rainer Enrique (2003) “Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?” Enlace: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>

HECHT, Ana Carolina (2011) “Lenguas indígenas de Argentina.” En: Cuadernos del Inadi. Número 4. Abril, 2011. Enlace: www.cuadernos.inadi.gob.ar

HERAS, Cristina Inés. (2014) “Políticas lingüísticas en el MERCOSUR: una reflexión acerca del español y el portugués como lenguas segundas y extranjeras.” En: Revista *Puertas Abiertas* (Revista digital de la Escuela de Lenguas, UNLP) ISSN 1853-614X Enlace: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/politicas-linguisticas-en-el-mercosur-una-reflexion-acerca-del-espanol-y-el-portugues-como-lenguas-segundas-y-extranjeras>

HORNBERGER, N.H. (1989) “Trámites y transportes. La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú.” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

HYMES, D.H. (1971) “Acerca de la competencia comunicativa.” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

----- (1971) “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

I.

IGLESIAS, Enrique V. (2001): «El potencial económico del español», en II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid, 16-19/10/ 2001), sesión plenaria; en línea: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/plenarias/iglesias_e.htm>.

IGLESIAS CASAL, I. (1998), "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", en MORENO FERNANDEZ, F. y otros (Eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, en Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

INFOBAE (2017) "El Mercosur suspendió indefinidamente a Venezuela del bloque por la 'ruptura del orden democrático'". 5 de agosto de 2017.

Enlace: <https://www.infobae.com/america/venezuela/2017/08/05/dia-clave-para-venezuela-en-el-mercosur-el-bloque-decide-si-le-aplica-la-clausula-democratica/>

(Consultado el 2 de noviembre de 2018).

INSTITUTO CERVANTES [2006] (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Edelsa.

----- (2012) "El español: una lengua viva. Informe 2012".

Enlace: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm

Fecha de consulta: 17 de agosto de 2018.

----- (2017) "El español: una lengua viva. Informe 2017".

Enlace: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

Fecha de consulta: 17 de agosto de 2018.

INSTITUTO CERVANTES BERLÍN (2018) "Presentación del Instituto Cervantes".

Enlace: https://berlin.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm Fecha de consulta:

25 de septiembre de 2018.

----- (2018) "La institución"

Enlace: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

(Consultado en octubre 2018)

ISER, W. (1978) *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Pp. 239.

IZQUIERDO ALBERCA, María José (2018) “El español en el mundo. Situación actual y peso de la acción educativa”. Gobierno de España, Ministerio de Defensa, Instituto Español de Estudios Estratégicos.

Enlace: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2018/DIEEEA05-2018_Espanol_Mundo_MJIA.pdf Fecha de consulta: 14 de agosto de 2018.

J.

JAKOBSON, R. (1984) [1963] *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel.

----- (1987) “What Is Poetry?” En: *Language in Literature*. Cambridge, Harvard University Press.

JAUSS, H. R. (1981) [1980] “Estética de la recepción y comunicación literaria.” Revista *Punto de vista*, 12 (Traducción Beatriz Sarlo)

Enlace: <https://socioculturarubinich.files.wordpress.com/2014/05/12.pdf>

JIMÉNEZ RAYA, Manuel (2009) “Task-Based Language Learning: An Interview with Rod Ellis.” En: Revista *GRETA*, 17/1&2. Pp. 13-17. ISSN 1989-7146.

JUAREZ MORENA, P. (1996), “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en CELIS, A. y J.R. HEREDIA (Eds.) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf

K.

KLAHN, Norma (1980) “La problemática del género discursivo ‘novela corta’ en Onetti”. En: Revista *Texto crítico*. U. V., Jalapa, Año VI, número 18-19, julio-diciembre, pp. 204-214.

Enlace: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6955/2/19801819P204.pdf>

KLEIN, Wolfgang (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.

KLETT, Estela (2007a) “Del enfoque comunicativo al accional”. En: Klett, Estela *et al. Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria Editora.

----- (2007b) “Aprendizaje plurilingüe: miradas de aprendientes”. En: Klett, Estela *et al. Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria Editora.

----- (2007c) “Lineamientos curriculares y políticas lingüísticas”. En: Klett, Estela *et al. Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria Editora.

KRAMSCH, C. (1998) *Language and culture*. Oxford, OUP.

----- (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford, OUP.

L.

LA NACIÓN (2006) “Sola, en la casa de la memoria”. 30 de julio. Enlace: <https://www.lanacion.com.ar/827115-sola-en-la-casa-de-la-memoria> [Consultado: 14 /09/2018]

LABRADOR GUTIERREZ, T. (1994) “Análisis e interpretación de textos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas”, en SANCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (Eds.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid.

LAKOFF, George y Mark JOHNSON [1980] (2003) *Metaphors we live by*. London, The University of Chicago Press.

Enlace: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf>

----- [1980] (2009). *Las metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.

Enlace: https://kupdf.net/download/lakoff-amp-johnson-metaforas-de-la-vida-cotidiana_5a00f07fe2b6f5c717b8cb92_pdf

LAROUSSE (2019) *Dictionnaire de français*. Edición en línea: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

LAZAR, Gillian (1993) *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge, CUP.

LÁZÁR, Ildikó *et al.* (Eds.) (2007) *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. ISBN: 978-92-871-6225-0.

LERNER, Ivonne (2001) “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE.” En: Revista *Espéculo*. Enlace: <http://www.ub.es/filhis/culturele/lerner.html>

LIFSZYC, A y S. SCHAMMAH GESSER (1998), “La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural”, en CELIS, A. y J.R. HEREDIA (Eds.) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LLOBERA CÀNAVES, M. (1995) “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras.” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

LOBRON, Alison & Robert SELMAN (2007) “The interdependence of social awareness and literacy instruction.” En: *The Reading Teacher*, Vol. 60, 528-537.

Enlace:

https://www.researchgate.net/publication/242640513_The_Interdependence_of_Social_Awareness_and_Literacy_Instruction

LONG, Michael (1985) “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training”. En: Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.

LONG, Mike (2015) *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

LÓPEZ CASANOVA, M. & A. FERNÁNDEZ (2005) *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires, Manantial.

LOZANO, Gracia y José Plácido RUIZ CAMPILLO (2006): “Criterios para el diseño y elaboración de materiales comunicativos”. En: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre.

Enlace: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf (Consultado: 11 de enero de 2019)

LVOVICH, Daniel (2017) “Vida cotidiana y dictadura militar en la Argentina: un balance historiográfico”. En: *Estudios Ibero-Americanos*, ISSN-e 1980-864X, Vol. 43, Nº 2 (História, cotidiano e memória social — a vida comum sob as ditaduras no século XX), 2017, págs. 264-274.

M.

MALAMUD, Elina y María José BRAVO (2007) *Macanudo. Nueva edición. Acceso al español del Río de la Plata. Español Lengua Extranjera*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.

MALEY, Alan y Alan DUFF [1990] (1999) *Literature*. Oxford, OUP.

MARÍN ARRESE, Fernando *et al.* (2014) *Vente 2*. Madrid, EDELSA.

----- (2015) *Vente 3*. Madrid, EDELSA.

----- (2016) *Vente 1*. Madrid, EDELSA.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2004) “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” En: *Revista RedELE*. Nro. 0 Marzo, 2004. ISSN: 1571-4667.

----- *et al.* (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Instituto Cervantes, SGEL.

----- (2013) *Gente hoy 1 (A1/A2)*. Barcelona, Difusión.

----- (2014) *Gente hoy 2 (B1)*. Barcelona, Difusión.

MARTÍNEZ, Angelita (2009) (Coord.) *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999) “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE” en *Mosaico 2*, Conserjería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, pp. 19- 22.

Enlace: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-3-revista-de-difusion-cultural-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-literatura/ensenanza-lengua-espanola/13137>

MARTINEZ VIDAL, E. (1994), “El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos”, en SANCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (Eds.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid.

MASID, Ocarina (2014) "La metáfora lingüística en el aula de ELE". En: CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso Miguel (ed. lit.). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas XXIV Congreso Internacional ASELE*. ISBN 978-84-617-1475-9, págs. 893-902

Enlaces: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_895.pdf
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423455>

McKAY, Sandra (1982) "Literature in the ESL Classroom", *TESOL Quarterly*, 16 (4), pp. 529-536.

Enlace: <http://www.u.arizona.edu/~jcu/nos/LitinESL.pdf>

McRAE, John (1991) *Literature with a small "l"*. London, Macmillan.

MENDOZA FILLOLA, A. (1993) "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de lengua extranjera". *Lenguaje y textos*, núm. 3, A Coruña: Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad, pp. 19-42.

Enlace: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html

----- (1994) "Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje de lengua extranjera", en *Problemas y métodos en la enseñanza de E/LE*. Madrid: Universidad Complutense / SGEL pp. 313-324.

----- & Anna DÍAZ-PLAJA TABOADA (2006) *Textos literarios*. Universitat de Barcelona Virtual. DL: B.18799-2006

----- (2007) *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona / Horsori Editorial.

MERBILHAÁ, Margarita y Fabio ESPÓSITO (2014) (Eds.) *Viajes urbanos*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Eulp-Eudeba. 112 pp. ISBN 978-987-1985-48-7.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2019)
« Exploiter des textes littéraires en classe de FLE (du niveau A2 au niveau B2) », CIEP.
Artículo en línea: <http://www.ciep.fr/formation/exploiter-textes-litteraires-classe-fle>
(Consultado : 11 de enero, 2019).

MIQUEL, L. y N. SANS (1991) “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, 9, pp.15-21.

MERCOSUR (2018) “Página oficial del Mercosur”. Enlace:
<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/3862/2/innova.front/en-pocas-palabras>
(Fecha de consulta: septiembre de 2018)

MOLINA, César Antonio Molina (2006) *Enciclopedia del español en el mundo*. Centro Virtual Cervantes.
Enlace: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf

MONTESA PEYDRÓ, Salvador y GARRIDO MORAGA, Antonio (1994) “La literatura en la clase de lengua”. En: MONTESA PEYDRO, S. y A. GARRIDO MORAGA (Eds.) *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE (Madrid, 1990)* Málaga, ASELE.
Enlace en Centro Virtual Cervantes:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf

----- (1993) “Textos sobre España en un nivel avanzado. Ejemplos de explotación.” En: Salvador MONTESA PEYDRO y Antonio GARRIDO MORAGA (editores) *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE (Málaga, 1991)* Málaga, 1993, pp. 443.

Enlace en Centro Virtual Cervantes:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0091.pdf

MORENO TORRES, M. & E. CARVAJAL CÓRDOBA (2009) “Aportes de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura.” Revista *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 9 No.1, 2009.

----- (2014) “Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el siglo XXI.” Revista *Redlecturas4. Un espacio para la lectura y el diálogo razonado*. Consultado el 3 de noviembre de 2014.

Enlace: <http://www.faceduccion.org/redlecturas4/?q=node/33>

MOURE, José Luis (2014) “Unidad de la lengua, pluricentrismo y academias: una encrucijada”. En: Elizaincín, Adolfo (Coord.) *Actas de las II Jornadas Académicas Hispanorrioplatenses (2; 2013, 6-8 Noviembre; Montevideo)*. Montevideo, Academia Nacional de Letras. Pp. 89-110.

----- (2017) *Nuestra expresión. Lecturas sobre la identidad de la lengua de los argentinos*. Selección, edición, prólogo y notas: José Luis Moure. Buenos Aires, Eudeba.

N.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira & José DEL VALLE (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispmanismo. En: *Spanish in Context 7:1*. John Benjamins Publishing Company. ISSN 1571-0718 Pp. 1-24.

Enlace: www.benjamins.com

NATION, I. S. P. (2013) *Learning Vocabulary in a Second Language (Second Edition)*. Cambridge, CUP.

----- (2014) “How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?”. En: Revista: *Reading in a Foreign Language*. October 2014, Volume 26, No. 2 ISSN 1539-0578 pp. 1—16.

Enlace: <http://nflrc.lll.hawaii.edu/rfl/October2014/articles/nation.pdf>

----- (2015) “Principles guiding vocabulary learning through extensive reading”. En: Revista: *Reading in a Foreign Language*. April 2015, Volume 27, No. 1 ISSN 1539-0578 pp. 136—145.

Enlace: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2015/discussion/nation.pdf>

NATOLI, Cecilia (2010) “La importancia de los textos literarios en la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera”. Publicado en: *Actas de las “Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza de Español como Primera y Segunda Lengua”*. Rosario, Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario. ISBN: 978-987-677-037-8

----- (2012) “La Literatura en la enseñanza de ELSE. Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta”. Publicado en: *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius. “Literaturas compartidas.”* La Plata: UNLP. ISSN 2250-5741.

http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/search?Description='Natoli,%20Cecilia'&portal_type%3Alist=File&submit=Buscar

----- (2016a) Reseña: “José del Valle (ed.), *A political history of Spanish: the making of a language*, Cambridge: Cambridge University Press (2013) 2015”, 430 pp. *Revista Olivar* 2016 17(25): e010.

Enlace: <https://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/OLle010/pdf>

----- (2016b) Capítulo 5: “Del consumo al consumismo. Compras y salidas” y capítulo 6: “Los hábitos y la rutina: ¿Una cuestión personal o cultural?” Curso autoinstruccional de español: “Español sin fronteras”. Nivel inicial (A1).

<http://www.cursosdeespanolautoinstruccionales.com.ar/cursos/>

Curso gestionado por el “Consejo Interuniversitario Nacional” (CIN). Argentina. (<http://www.cin.edu.ar/>) y el “Consorcio ELSE” (<http://www.else.edu.ar/>).

----- (2018) “El cancionero popular infantil en el aula de ELSE. Una propuesta metodológica para los niveles iniciales de aprendizaje del español como lengua extranjera”. En: Chicote, G., M. Maserá y V. Stedile Luna (coords.) *Lyra*

Minima de la voz al papel: difusión oral y escrita de los géneros poéticos populares.
México D.F., Universidad Autónoma de México / Escuela Nacional de Estudios
Superiores / Unidad Morelia.

----- (En prensa) “The Value of Literature in the Second Language
Teaching Classroom: Towards an Intercultural Social Integration Process”.

----- (En prensa) La literatura en la enseñanza de una L2/LE: un recurso
para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI).

----- (En prensa) La literatura como recurso para el desarrollo de la
competencia comunicativa intercultural (CCI) en la clase de español lengua extranjera
(ELE).

NORRIS, J. M., BROWN, J. D., HUDSON, T. y YOSHIOKA, J. (1998) *Designing
second language performance assessments.* (Vol. SLTCC Technical Report
#18) Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of
Hawaii at Manoa.

NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge,
CUP.

----- (2010) [2004]. *Task Based Language Teaching.* Cambridge, CUP.

NUÑEZ RUIZ, G. (1998) “Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la
didáctica de la literatura.” *Revista Interuniv. Form. Profr.*, 31. Pp. 91-99. ISSN 0213-
8646

NUTTALL, Christine (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* London,
Heinemann Educational Books.

O.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2018) *Marco de referencia preliminar para la competencia lectora. PISA 2018 draft analytical frameworks*, pp. 1-49.

Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018-draft-frameworks.pdf>

----- (2006) “La Competencia Lectora”. En: *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana Educación S.L. para la edición española. PISA 2006 (Programa para la evaluación internacional de alumnos) Pp. 46-72.

Enlace: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>

OSUNA GARCÍA, F. (1996) “El vocabulario”, en: *Teoría y Enseñanza de Gramática*. Málaga: Ágora. pp. 54-sigs.

OXMAN, Claudia *et al.* (2002) *Voces del Sur. Español de hoy. Nivel elemental*. Buenos Aires, Voces del Sur.

_____ (2006) *Voces del Sur. Español de hoy. Nivel intermedio*. Buenos Aires, Voces del Sur.

P.

PAATZ, Annette (2012) “Dos géneros narrativos: aportaciones recientes sobre cuento y microrrelato”. En: *Revista Iberoamericana (2001-2012)*. Nueva época, Año 12, No. 46 (Junio 2012), pp. 205-219).

Enlace: https://www.jstor.org/stable/41677636?seq=15&refreqid=excelsior%3Af8820dbd88e07ca4edacce91c236318e#page_scan_tab_contents

PAREDES NUÑEZ, J. (1998) “El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera”. En: FENTE, R. y otros (Eds.) *Español como lengua extranjera: aspectos generales* (Granada, 1989) Reedición de las Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y Primer Congreso Nacional de ASELE, Málaga.

PARLAMENTO DEL MERCOSUR & SECRETARÍA DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY (2014) “Convenio de cooperación entre el Parlamento del Mercosur y la Secretaría de políticas lingüísticas de la República del Paraguay”

Enlace: <http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/file/8221/1/convenio-pm---spl-idioma-guarani-es.pdf>

PANDER MAAT, Henk L.W. & Sanders, Ted J.M. (2006). “Connectives in text.” En: K. BROWN (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 3* (pp. 33-41) (9 p.). Amsterdam, Elsevier.

PARLAMENTO DEL MERCOSUR (2018) “II Semana en Lengua Guaraní debatirá su inclusión en el MERCOSUR”. Fuente: <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/9707/1/parlasur/ii-semana-en-lengua-guarani-debatira-su-inclusion-en-el-mercosur.html> (Fecha de consulta: septiembre, 2018)

PIATTI, G. (2006) “¿Quién? ¿Qué cosa? En busca del sujeto perdido... Desde la gramática, hacia la pragmática y la literatura.” Revista *Puertas Abiertas*. Diciembre 2006. Pp. 89-93.

_____ (2008) “Textos y géneros en los cursos de español.” En: Revista *Puertas Abiertas*. Diciembre, 2008. Pp. 32-34.

PIATTI, Guillermina & Cecilia NATOLI (2011) “Literatura en el curso intensivo de Español UNLP/Leiden University (Netherlands)”. En: Ma. Leticia Móccero (ed.) *Actas de las “III Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Experiencias, desarrollos y propuestas”*. La Plata: UNLP. ISSN 2250-7396

_____ (2013) (Coord.) *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. Edulp, La Plata. E-book.

PIATTI, Guillermina (2014) (Ed.) *Literatura y reflexión lingüística*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Edulp-Eudeba.

PRAT, Adela (2013) “Fue Reglamentada la Ley de Doblaje N° 23.316/1986”. En: *Dra. Adela Prat Blog legal*. Enlace: <https://www.adelaprat.com/2013/07/fue-reglamentada-la-ley-de-doblaje-no-23-3161986/> (consultado en noviembre de 2018).

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (1986) “Doblaje. Ley N° 23.316”. En: enlace: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23775/norma.htm> (Consultado en noviembre de 2018).

R.

RAE y ASALE (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Barcelona, Santillana. Edición en línea: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

----- (2010) *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Espasa.

----- (2010) *Diccionario de americanismos*.

----- [2010] (2011) *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires, Espasa.

----- (2011) *Nueva gramática básica de la lengua española*. México D.F., Espasa.

----- (2011) *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona, Espasa.

----- (2018) *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Edición en línea (versión electrónica N° 23.2): <http://dle.rae.es/>

REGAZZONI, Susanna (2014) “El camino de los recuerdos: Silvina Ocampo y Matilde Sánchez”. *Les Ateliers du SAL* 4: 12-22.

RODILLO, Soledad (2014) “Los ‘chicos’ de Silvina Ocampo”. Fundación La Fuente (*Publicado: 5 noviembre, 2014 por: Soledad Rodillo en: Reportajes*).

<http://www.fundacionlafuente.cl/los-chicos-de-silvina-ocampo/>

[Consultado: 12/09/2018].

RICOEUR, Paul (2001) *La metáfora viva*. Madrid, Cristiandad / Trotta.

RODRÍGUEZ REYES, C. (2012) “El lugar de la Teoría literaria en la didáctica de la literatura.” *Álabe* 5, junio 2012 [<http://www.ual.es/alabe>] ISSN 2171-9624

ROGERS, Geraldine y Ana Sofía PRÍNCIPI (2013) (Eds.) *Amores, caminos y fronteras. Poesías y canciones para aprender español*. Colección: ELSE Literatura. La Plata, Edulp-Eudeba. 108 pp. ISBN 978-987-1985-09-8.

ROJAS, Margarita y Flora OVARES (2001) “La tenaz memoria de esos hechos: *El perjurio de la nieve* de Adolfo Bioy Casares”. En: *Revista Iberoamericana*. Vol. LXVII, Núms. 194-195, Enero-Junio 2001, 121-133.

ROJAS-PRIMUS, Constanza (2016). “CHILCAN: a Chilean-Canadian intercultural telecollaborative language exchange”. En: S. JAGER, M. KUREK & B. O’ROURKE (Eds), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 69-75). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.491>

ROMERO BLAZQUEZ, C. (1998) “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en CELIS, A. y J.R. HEREDIA (Eds.) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca (Almagro 1996), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0377.pdf

S.

SAID, Edward (1979) *Orientalism*. New York, Vintage Books.

SANCHEZ LOBATO, J. (1996) "Modelos de uso de lengua en la literatura actual. La lengua desde la enseñanza", en MONTESA PEYDRO, S. y P. GOMIS BLANCO (Eds.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I - Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (2007) [2005] *De la Estética de la Recepción a una estética de la participación*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Enlace: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1849/ASV_De%20la%20Estetica%20de%20la%20Recepcion_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SANDERS, Ted J.M. y Henk PANDER MAAT (2006) "Cohesion and Coherence: Linguistic Approaches." En: K. BROWN (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 2* (pp. 591-595) (5 p.). Amsterdam, Elsevier.

SANS BAULENAS, Neus *et al.* (2016) *Bitácora 1. Nueva edición*. Barcelona, Difusión.

SANS BAULENAS, Neus *et al.* (2016) *Bitácora 2. Nueva edición*. Barcelona, Difusión.

SANTAMARÍA, Rocío (2008) *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral.

Enlace: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=F28789A2AA489C4B2A363ADBED328F28?sequence=1>

----- (2006) "Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento en el aula de E/LE". Revista *Carabela. La literatura en el aula de ELE*. Madrid, SGEL.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco /Libros.

SANZ PASTOR, Marta [2005] (2006) “Didáctica de la literatura. El contexto en el texto y el texto en el contexto.” En: Revista *Carabela. La literatura en el aula de ELE*, 59, pp. 5-23. Madrid, SGEL.

Enlace: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf

----- (2007) “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: Perspectivas y propuestas.” En: Revista *La enseñanza del español como lengua extranjera*.

Enlace: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

SCARINO, Ángela *et al.* (1988) *Language Learning in Australia. Book 1. Australian Language Levels Guidelines*. Commonwealth of Australia, Curriculum development Centre. Enlace: <https://eric.ed.gov/?id=ED340199> (Consultado: noviembre 2018).

SEARLE, John R. [1965] (1991a) “¿Qué es un acto de habla?” En: Valdés, L. (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos. Pp. 431-447.

----- [1969] (1994) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Planeta Argentina.

----- [1975] (1991b) “Una taxonomía de los actos ilocucionarios”. En: Valdés, L. (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos. Pp. 449-476.

SELINKER, Larry (1972) “Interlanguage.” *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10:3, 209—231.

SENZ, Silvia y Montserrat ALBERTE (eds.) (2001) *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, 2 vols., Barcelona, Melusina. ISBN:

978-84-96614-97-0; ISBN vol. 1: 978-84-96614-98-7; ISBN vol. 2: 978-84-96614-99-4. <http://www.melusina.com/libro.php?idg=47602>

SERCU, L., E. BANDURA, P. CASTRO, L. DAVCHEVA, C. LASKARIDOU, U. LUNDGREN, M.C. MÉNDEZ GARCÍA y P. RYAN (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Multilingual Matters.

SHKLOVSKI, Víctor (1916) "El arte como artificio." En: TODOROV, T. (Comp.) (1991) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México, Siglo XXI.

SHORT, Mick (ed.) [1988] (1992) *Reading, Analysing & Teaching Literature*. London-New York, Longman.

SITMAN, Rosalie e Ivonne LERNER (1994) "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5 (2), pp.129-135.

----- (1999) "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo*, nº 12,

Enlace: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>

SMITH, F. (1984) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.

SPOLSKY, B. (1989) "Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua." En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

STEMBERT, Rudolf (1999) "Propuestas para una didáctica de los textos literarios en clase de ELE." En: *Didáctica del español como Lengua extranjera*. En: *Cuadernos del Tiempo Libre*. Madrid. Colección Expolingua.

Enlace: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf

T.

TANNEN, Deborah (Ed.) (1993) *Framing in Discourse*. Oxford, Oxford University Press.

TYLER, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. New York, Harcourt Brace.

U.

UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS (2018) “Página oficial de la UNASUR”. Enlace: <http://www.unasursg.org/es> (Fecha de consulta: septiembre de 2018)

V.

VACAS HERMIDA, Asunción. “El enfoque por tareas.” Enlace: <http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm> [03/12/2010 04:44:12 p.m.]

VAN DER BRADEN, Kris (Ed.) (2006) *Task Based Language Education*. Cambridge, CUP.

VARELA, Lía (2007) “Política lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina?” En: GETINO, O. (Coord.) *Indicadores culturales*, N° 6. Buenos Aires, UNTREF.

----- (2008) “La cuestión lingüística del Mercosur.”

Enlace: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2008/marzo/mercosur.html>

----- (2014) ¿Hay una política lingüística en la Argentina? En: *Revista Todavía* N°32. Enlace: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia32/32.lenguas03.html>

Publicación digital de la Universidad Tres de Febrero:

Enlace: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

VIGOTSKY, L. S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, The MIT Press.

----- [1978] (1997) “Interaction between learning and development.” En: GAUVAIN M. & M. COLE (1997) *Readings on the development of children*. Nueva York, W. H. Freeman Co. Enlace: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>

W.

WIDDOWSON, Henry G. (ed.) (1975) *Stylistics and the teaching of literature*. London, Longman.

----- [1989] “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla.” En: LLOBERA CÀNAVES, M. (Comp.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

----- (1986) “Design principles for a communicative grammar.” En: BRUMFIT, C. J. (Ed.) *The Practice on Communicative Teaching*. Oxford, Pergamon Press & The British Council.

Z.

ZANON, Javier (1995) “La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas.” En: Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N°14 Enero-Marzo, 1995, pp. 52-67 ISSN: 1131-8600.

ZANÓN, J. y Sheila ESTAIRE (2010) “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español”. Revista *marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010.

Obras literarias

A.

ALCOBA, Laura (2013) *Le bleu des abeilles*. París, Gallimard.

----- (2014) *El azul de las abejas*. Buenos Aires, Edhasa.

ALLENDE, Isabel (1997) *Afrodita*. Barcelona, Debolsillo.

B.

BASCH, Adela (2002) *El reglamento es el reglamento*. Colección: “Las abuelas nos cuentan”. Buenos Aires, Norma.

BIOY CASARES, Adolfo [1943] (2008) *El perjurio de la nieve*. Buenos Aires, Colihue.

BORGES, Jorge Luis (1956) “Tema del traidor y del héroe”. En: *Ficciones*. Buenos Aires, Emecé.

----- (1956) “El milagro secreto”. En: *Ficciones*. Buenos Aires, Emecé.

C.

CARVALHO, Cássio (2016) “La mascota”. Adaptación del original "Pollito Pío" de Pedro Farías Gomez. En: Grupo Pim Pau. Álbum *Recreo*.

Enlace: <https://store.cdbaby.com/cd/pimpau>

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=925q8XCzXPE>

CHUANG TZU (300 A.C.) “Sueño de la mariposa”. En: BORGES, Jorge Luis, Adolfo BIOY CASARES y Silvina OCAMPO (1977) *Antología de la literatura fantástica*. Buenos Aires, Sudamericana.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1940) *Antología folklórica argentina. Para las escuelas primarias*. Buenos Aires, Guillermo Kraft Ltda.

CORTÁZAR, Julio [1962] (2000) “Historia”. En: *Historia de cronopios y de famas*. Buenos Aires, Alfaguara.

----- [1962] (2000) “Discurso del oso”. En: *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires, Alfaguara.

----- [1983] (1996) “Pesadillas”. En: *Deshoras*. Buenos Aires, Alfaguara.

----- (1969) “Los amantes”. En: *Último round*. Tomo I. México, Siglo XXI Editores.

----- (2005) “Los amantes”. En: *Narraciones y poemas (Audio-CD)*. Textos leídos por el autor. ISBN: 9788475227979.

----- (2008) *Discurso del oso*. Libro ilustrado por Emilio Urberuaga. Barcelona / Madrid, Alfaguara / Libros del Zorro Rojo. Colección: Libros del cordel.

----- (2010) “Un oso rojo” (Carta). *Página 12*, lunes 12 de julio de 2010. Enlace: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-6305-2010-07-12.html>
Carta extraída de: *Cartas a los Jonquières* (2010). Madrid, Alfaguara.

D.

DE ERCILLA Y ZÚÑIGA, Alonso (1569) *La araucana*. Enlace: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89803.pdf> (Consultado en noviembre de 2018).

G.

GELMAN, Juan (1983) “Niños”. En: *La Voz Juan Gelman. Poesía en la Residencia*. Residencia de Estudiantes, Madrid.

Enlace: <http://www.poesi.as/jge8499010.htm> (poema)

Enlace: <http://www.poesi.as/recijge8499010.htm> (poema en la voz de Juan Gelman)

Enlace: <https://www.lyrikline.org/es/poemas/ninos-2549>

(Consultados en noviembre de 2018).

----- (1998) “Carta abierta a mi nieto” (12 de abril de 1995). Carta publicada en el semanario *Brecha*, Montevideo, el 23 de diciembre de 1998.

Enlace: <http://www.juangelman.net/2011/07/13/carta-abierta-a-mi-nieto/> (Consultado en noviembre de 2018).

GIRONDO, Oliverio (1923) *Espantapájaros*. En: Girondo, O. (1996) *Oliverio Girondo. Obras I. Poesía*. Buenos Aires, Losada.

GORRITI, Juana Manuela (1980) *Cocina ecléctica*. Buenos Aires, Félix Lajouane Editor (Librairie Générale).

Enlace: <http://allandalus.com/apicius/cocina%20eclastica.pdf> (Consultado en noviembre de 2018).

H.

HERNÁNDEZ, José [1872] (1992) *Martín Fierro*. Buenos Aires, Losada.

HILLAR, Ruth (2013) “Cumbia del monstruo” (letra y música). En: Canticuénticos. Álbum: *Nada en su lugar*. Santa Fe, Argentina.

Enlace: <https://canticuenticos.bandcamp.com/track/cumbia-del-monstruo>

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eFdUXU9ZGls>

L.

LANGE, Norah [1937] (1973) *Cuadernos de infancia*. Buenos Aires, Losada.

M.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón [1938] (1993) “Poema del enamorado y la muerte”. En: *Flor nueva de romances viejos*. Buenos Aires, Espasa Calpe.

MILOCCO, Lucho (2013) “Buen día, día” (Adaptación del tema musical homónimo, compuesto e interpretado por Miguel, 1984). En: FLEITAS, Magdalena (2013) *Crianza y arte. La magia de aprender*. Buenos Aires, Grijalbo.

O.

OCAMPO, Silvina [1962] (2010) “La casa natal”. En: *Lo amargo por dulce; en: Poesía completa II*. Buenos Aires, Emecé.

P.

PUIG, Manuel [1968] (1980) *Boquitas pintadas*. Buenos Aires, Planeta.

----- [1976] (1993) *El beso de la mujer araña*. Barcelona, RBA.

Q.

QUINO (2010) *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

V.

VALLADARES, Leda y María Elena WALSH (1958) *Canciones de Maricastaña. Folklore español*. Buenos Aires.

VALLEJO, César [1919] (1959) *Los heraldos negros*. Lima, Perú Nuevo.

















VILLAFAÑE, Javier (1985) *El panadero y el diablo*. En: *Cuentos y títeres*. Buenos Aires, Colihue.

Contenido del CD

1) Tesis doctoral

«La literatura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Aplicaciones al campo cultural argentino» (Doctoranda: Cecilia Natoli).

2) Pistas de audio y video:

-  Pista 1 - Los amantes - Julio Cortázar
-  Pista 2 - Poema 12 - Oliverio Girondo
-  Pista 3 - Reincidentes. Laura Alcoba - Audiovideoteca de Escritores
-  Pista 4 - SEGMENTO - La escritora Laura Alcoba con Jordi Batalle en El invitado de RFI
-  Pista 5 - La mancha de café
-  Pista 6 - La difunta Correa
-  Pista 7 - La ciudad de Esteco
-  Pista 8 - Buen día, día 2013 - Lucho Morocco y Risas de la tierra
-  Pista 9 - Buenos días su Señoría. Canciones infantiles. Canciones del jardín
-  Pista 10 - Arroz con leche & Yo soy la viudita (Canciones y Rondas Infantiles)
-  Pista 11 - Tiempo de Otoño - MAGDALENA FLEITAS - CD Risas del Sol (videoclip original)
-  Pista 12 - Cumbia del monstruo de la laguna 'CANTICUÉNTICOS'
-  Pista 13 - LA MASCOTA (Pollito Pío) • PIM PAU
-  Pista 14 - Cumbia del monstruo & La mascota - BURLINGTON SPANISH - CONCERT
-  Pista 15 - Discurso del oso (1952) - Cortázar (1962)
-  Pista 16 - El reglamento es el reglamento - Adela Basch - representada