

El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso*

Khemais Jouini**

El propósito de este artículo es postular la inclusión del texto literario en los programas de español como lengua extranjera (E/LE), en tanto este tipo de textos deja de ser un mero trazo ornamental en las distintas unidades enseñadas a los alumnos, para convertirse en un acto de comunicación, vehículo de la enseñanza-aprendizaje del E/LE en un contexto institucional y artificial —adaptado a un perfil de alumnado intermedio / avanzado—, catalizador de diversas actividades tanto de orden oral como escrito, e instrumento didáctico integrador de las habilidades comunicativas. Además, en este artículo se establecen unos criterios de selección para delimitar las características de los textos a utilizar, en correspondencia con los objetivos y los contenidos lingüísticos, las necesidades y los intereses de los estudiantes, y se sugieren unos parámetros didácticos y metodológicos útiles para la elaboración de actividades adecuadas a cada tipo de texto. Finalizamos el trabajo con dos propuestas de aplicaciones prácticas para la transformación de un texto literario en una actividad comunicativa.

Palabras clave: didáctica del español como lengua extranjera, texto literario, habilidades comunicativas

This article aims to propose the introduction of the literary text to the programs of Spanish as a foreign language (S/FL). The literary text in this frame is meant to be a communication act and a means for teaching / learning Spanish as a foreign language within an institutionalized and artificial context made suitable for an intermediate / advanced student profile. The research gives considerable importance to the literary text as an input that catalyzes a variety of both oral and written activities and as a didactical means integrating communication skills. Moreover, it establishes some selection criteria in order to target the characteristics of the texts to be used, in accordance with linguistic goals, contents and students' needs and interests, suggesting some useful didactical and methodological parameters for enhancing suitable activities for all text types. Finally, two practical proposals for transforming a literary text into a communication activity are presented.

Key words: didactics of Spanish a foreign language, literary text, communicative skills

Le propos de cet article est de postuler l'inclusion du texte littéraire dans les programmes d'espagnol langue étrangère (E/LE), en considérant le texte littéraire non plus comme un simple projet ornamental mais comme un acte de communication et comme véhicule d'enseignement / apprentissage d'E/LE dans un contexte institutionnel et artificiel adapté à un profil d'étudiants intermédiaire / avancé. Le texte littéraire fonctionne comme catalyseur de diverses activités aussi bien orales qu'écrites et comme instrument didactique intégrateur des habiletés communicatives. Nous établissons des critères de sélection pour délimiter les caractéristiques des textes qui nous intéressent, en accord avec les objectifs et les contenus linguistiques, les besoins et les intérêts des étudiants, et l'on suggère des

* Recibido: 26-02-2008 / Aceptado: 10-08-2008

paramètres didactiques et méthodologiques utiles pour l'élaboration d'activités adéquates. Nous terminons par deux propositions d'applications pratiques pour la transformation d'un texte littéraire en activité communicative.

Mots-clés: Didactique de l'espagnol langue étrangère, texte littéraire, habiletés communicatives

1. INTRODUCCIÓN

La notable transformación de los métodos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) permite constatar que se ha pasado de la reivindicación del texto literario, a la entrada efectiva de éste —con todos sus atributos propios—, en el aula, como material didáctico que ofrece muchas posibilidades de trabajo, tanto para profesores como para aprendices, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje. Un pequeño recorrido comparativo de los manuales de E/LE pone en evidencia la importancia que ha adquirido el texto literario como recurso didáctico,¹ después de un largo tiempo de exclusión de las aulas o de una presencia limitada a un “mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad” (Naranjo, 1999: 7),² y tímida, es decir, relacionada con un determinado tipo de actividades como la ejercitación de los signos de puntuación o de la acentuación, o como instrumento en la clase de cultura, ilustrando aquellos elementos típicos de la sociedad que se pretenden introducir; sin embargo, en otros casos no aparece la intención con la que un texto ha sido incluido.

Dicha exclusión se debe esencialmente a la falsa creencia de la inutilidad o inadecuación del texto literario, debido a su complejidad lingüística, para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Creemos que la razón de ello es la confusión que se hace entre literatura,³ en su sentido más amplio, y el texto literario como muestra viva de la lengua meta.

-
- 1 Quintana alude a esta situación diciendo que “si hasta finales de la década de los sesenta la actitud general era de rechazo a la inclusión de textos literarios en los *syllabus*, creo que actualmente el péndulo se escora hacia el otro lado” (1993: 92).
 - 2 Señalando la misma situación para el uso de textos poéticos en la clase de E/LE, Acquaroni (1997: 17) afirma que el poema tiende a presentarse como un mero trazo ornamental o cultural, justificado sólo desde un punto de vista temático y casi siempre al final de la unidad, quedando así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación, no llega nunca a realizarse en clase.
 - 3 La dificultad de una definición suficiente y analítica de la literatura se debe a la diversidad de criterios e ideologías desde las cuales preceden las formulaciones, nunca plenamente

Por otra parte, tal como señalan Cassany, Luna y Sanz:

[...] la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia (2000: 486).

En el presente trabajo queremos reflexionar sobre la importancia del texto literario en la clase de E/LE, en especial cuando se trata de grupos de nivel intermedio / avanzado, es decir, en el período sintáctico del desarrollo interlingual del discente, sin excluir su posible utilización para niveles iniciales (se recomendaría, en este caso, temas muy dirigidos y escasos ejemplos). Mi propósito es postular la inclusión del texto literario en el currículo de E/LE, cuando el aprendizaje ocurre dentro de un contexto institucional (situación de aula o de enseñanza) y artificial, limitado a pocas horas a la semana y con posibilidades muy reducidas de intercambios comunicativos con hablantes nativos.

El uso didáctico de la literatura en la clase de lenguas extranjeras representa un asunto de máxima actualidad. La enseñanza de los textos literarios y las po-

satisfactorias o aclaratorias de las características y las propiedades que le son intrínsecas. La siguiente cita del profesor Huamán, a pesar de su extensión, nos parece muy adecuada a nuestro propósito. “Lo que llamamos literatura designa en nuestra sociedad y cultura tres actividades diferentes. En primer lugar, llamamos literatura a la práctica de creación verbal que existe desde que el hombre desarrolló el lenguaje. La actual cultura moderna no inventó dicha actividad, pero sí le impuso ciertas restricciones: la autoría, su naturaleza escrita, cierta teleología discernible y la referencialidad como criterio de evaluación. Estas determinantes expresan la lógica de desarrollo de la sociedad e insuflan la tensión en la creatividad literaria que propicia su evolución. Gracias a esta primera acepción, denominamos literatura a la producción de obras escritas de ciertos individuos a los que llamamos literatos. En segundo lugar, la palabra literatura designa la actividad de investigación y conocimiento de la práctica anterior. Sobre la base de este nuevo sentido identificamos también con el mismo término a la labor del crítico o estudioso del proceso de producción de las obras literarias [...] En tercer lugar, identificamos como literatura la tarea de difundir entre los estudiantes la lectura y el conocimiento de ciertas obras de autores nacionales y universales, así como la formación universitaria o pedagógica para tal fin. Es decir, la práctica institucional educativa que permite socialmente reproducir y conservar los productos de la creación verbal considerados como componentes esenciales del patrimonio cultural de una nación” (2002: 3-4).

sibilidades que ofrecen en tanto que recurso para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en sus diferentes vertientes, son fundamentales, y no únicamente porque sea muy importante que los alumnos conozcan todos y cada uno de estos textos, sino porque la enseñanza de los textos literarios resulta ser una herramienta esencial para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, la gramática, la ortografía y un sin fin de contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua meta.

Los principios metodológicos que fundamentan nuestra propuesta para la enseñanza de E/LE mediante textos literarios, son lo que Krashen (1981) denomina “información de entrada comprensible” (*comprehensible input*). Según este autor, para que la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después. El texto literario es un documento auténtico que constituye un proceso interactivo de comunicación entre el autor, el alumno y el profesor como mediador. El texto literario representa, así, un “*input controlado*”, es decir, progresivo y en todo momento susceptible de ser adecuado al nivel de quien aprende.

En la primera parte analizamos con mayor detalle las razones expuestas que abogan por el uso y la utilidad del texto literario en la clase de E/LE. En la segunda parte presentamos algunos criterios y bases sobre las que se sustenta la selección de textos con vistas a introducirlos en el aula. Luego, en la tercera parte, exponemos una metodología de explotación y de las posibles actividades y manipulaciones de los textos literarios, para extraer de ellos todo su potencial de material didáctico.

Estas propuestas se insertan dentro de un marco que contempla el uso del texto literario como plataforma para la práctica comunicativa de la lengua. Texto, por tanto, para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas. Nuestro propósito es, simplemente, ofrecer unos puntos de reflexión y análisis para la construcción y el desarrollo de los currículos correspondientes. No se pretende presentar una metodología en especial como la única acertada, terminante y estricta sino, más bien, se trata de ideas susceptibles de adaptación y ampliación por los docentes.

La última parte de este trabajo está dedicada a ejemplificar una explotación didáctica del texto literario a través de dos ejemplares, uno poético y otro narrativo. Dicha explotación debe considerarse como una propuesta de trabajo en clase, entre otras, pero teniendo en cuenta la necesidad de diseñar actividades que tengan como fin el uso de los textos literarios en castellano como material didáctico para la clase de español como lengua extranjera y que sean actividades interesantes, significativas y centradas en el alumno. La concepción de la propuesta se materializa en actividades previas, durante y después de la lectura, actividades de carácter comunicativo, aplicables a cualquier texto, que procuran convertir la lectura de un texto literario en una experiencia comunicativa en el aula que ayude al estudiante a aprender la lengua meta.

2. EL TEXTO LITERARIO COMO POTENCIAL DIDÁCTICO

Toda la bibliografía consultada coincide, más o menos, en destacar la eficacia de los textos literarios en la adquisición del español como lengua extranjera. Esta revalorización

[...] radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario (Naranjo, 1999: 8).

Romero señala que “un fragmento literario significa un recurso óptimo en el aprendizaje de la lengua meta” (1998: 380).

Por su parte, Almansa postula que

[...] son muchas las razones que abogan por su utilización sistemática y muestran su rentabilidad como recurso didáctico y como instrumento para la formación del individuo (1999: 5).

Pedraza defiende también la presencia constante de la literatura en las clases de lengua,

[...] no por la literatura en sí misma, sino porque los textos creativos son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y

comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar (1998: 61).

En otras palabras, si bien uno de los objetivos primordiales de las clases de español para extranjeros es el de familiarizar a los estudiantes con diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua, en los textos literarios encontramos una fuente inagotable para ejemplificarlos. Por otra parte, varios textos nos brindan excelentes oportunidades para comentar las situaciones socio-culturales que los motivaron; en otros aparecen algunos nombres geográficos que pueden servir de referencia para ampliar los conocimientos de geografía física y humana de los alumnos.

Sitman y Lerner concluyen su trabajo afirmando que

[...] la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural (1994: 231).

Estas consideraciones son suficientes para subrayar que la explotación de textos literarios ofrece varias experiencias para poner en práctica la lengua que se está enseñando. Sin embargo, si se analizan detenidamente las aportaciones más relevantes, se observa que la mayoría de las ideas y las sugerencias prácticas que se ofrecen no han sido constatadas mediante estudios experimentales. Casi siempre se desarrollan aspectos parciales del tema, pero todavía se espera un enfoque integral que demuestre el potencial formativo tan extraordinario que encierran los textos literarios si se explotan bajo todos los puntos de vista posibles.

A continuación citamos algunos de los razonamientos que abogan por la utilización del texto literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta:

1. Es material auténtico. Aunque son ficcionales, escritos con finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos; por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que

habla la lengua. En efecto, los enfoques actuales en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser un apoyo para conseguir tal objetivo, más que un fin en sí mismo.

En efecto, los diálogos o los textos iniciales de algunos manuales de E/LE, que servían para presentar los contenidos de aprendizaje de la unidad correspondiente, resultaban artificiales y forzados para adaptarse al contenido y al nivel. Pedraza opina a este propósito que

[...] la lengua real sólo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) la comunicación espontánea con los nativos, que sólo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir. 2) *la lectura de textos literarios* (1998: 61, resaltado del autor).

Sin embargo, debemos objetar a este respecto que los enormes avances de los medios de comunicación, especialmente internet, y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE, dotan a los aprendices de un medio alternativo al contacto directo con los nativos de la lengua que aquellos tienen en un medio de inmersión lingüística. En cualquier caso, el texto literario

[...] ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales (Albadalejo, 2004: 40).

2. Es *input* comprensible⁴ para el aprendizaje de estructuras de la lengua meta. El texto literario propone modelos explícitos e implícitos (estructurales,

4 Los seguidores del “enfoque natural” (Krashen y Terrel, 1983) postulan que la adquisición de una segunda lengua se logra mediante la exposición a ella, siempre que se envíe un mensaje comprensible para el oyente, aunque contenga elementos desconocidos. La entrada (*input*) o estímulo, es el elemento más importante en cualquier programa de enseñanza de lenguas, ya que consideran que el mejor contexto para su aprendizaje es el que fomenta la transmisión de un mensaje, es decir, la comunicación, y no puede haber ésta si el mensaje resulta incomprensible o carente de significado.

funcionales y pragmáticos) y muestras de la normativa de la lengua que el alumno está aprendiendo, posibilitándoles apropiarse de ellos. Así,

[...] permite al alumno perfeccionar su lengua española en las áreas gramatical y conversacional mediante el input presente en el texto (Romero, 1998: 380).

Para el aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiz necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que deben ser aprendidas. El texto literario, con su riqueza lingüística, constituye un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, al tiempo que otro tipo de textos puede ser exponente de las formas y las funciones del habla cotidiana y de los diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua. De ahí

[...] el carácter paradigmático del texto literario y su valor objetivamente didáctico más de cualquier intención que expresa (Montesa y Garrido, 1994: 453).

3. Es muestra de la cultura de la lengua meta. La literatura como arte refleja las representaciones propias de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura. De esta manera, el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta, en la medida en que le pone en contacto, aunque indirecto, con la ficha de identidad, las características más específicas, la idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales: modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc. Pues, como dice Torres:

[...] enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura (1998: 109).⁵

-
- 5 Por su parte, Sitman y Lerner afirman que “la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la competencia que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una ‘conciencia cultural’ más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural

4. El texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las distintas habilidades comunicativas, pues, a partir de él, el aprendiz puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión y la expresión oral, interactuando con el profesor o con otros compañeros.
5. La utilización del texto literario crea en la clase, a nuestro entender, una situación pedagógica favorable, pues significa una ruptura y un cambio respecto a lo habitual: el uso de textos no literarios, concebidos especialmente para la clase de español como lengua extranjera.
6. El texto literario ofrece, como todo texto escrito, la posibilidad de releerlo todas las veces que el alumno desee en clase o fuera de ella, y una vez terminado el curso puede permitirle guardar el contacto con la lengua extranjera, con el consiguiente reforzamiento del aprendizaje.

No son pocos los argumentos, que podríamos seguir enumerando, que abogan por la integración de los textos literarios en las clases de español como lengua extranjera, si se lleva a cabo una elección apropiada de los mismos y si se definen unos objetivos pedagógicos claros y concretos.

3. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Para empezar, debemos detenemos en el término “selección”. Palabra áspera, que despierta prejuicios, en general, porque se suele asimilar a la idea de descartar, eliminar, desvalorizar algunos textos. Sin embargo, debemos entender aquí que seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario: significa valorizar.

La elaboración de selecciones textuales y su progresión como material didáctico para su posterior uso en la clase han sido y siguen siendo interrogantes que constantemente han preocupado a profesionales de lenguas extranjeras deseosos de

diferente al suyo” (1994: 231). Montesa y Garrido consideran que “la literatura les amplía [a los estudiantes] la posibilidad de experiencias proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión” (1994: 453).

introducir este tipo de material en sus aulas. Una pregunta que se plantea muy a menudo al optar por la utilización de textos literarios es cuál es el tipo de texto “ideal” o más adecuado para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. La dificultad que entraña el establecimiento de criterios válidos, de modo que la selección de textos se aparte de la arbitrariedad y sea lo más apropiada posible a efectos didácticos, ha contribuido, sin duda alguna, a la escasez de propuestas con fundamento teórico, así como a la falta de unanimidad de algunas de ellas.

El tipo de texto que elijamos seguirá siempre unos determinados criterios. Sabemos que esto no es tarea sencilla; por tanto, es interesante aportar parámetros que puedan ayudar a la toma de decisiones.

Cualquier texto que pueda suscitar el interés de los alumnos será siempre un texto adecuado. Si bien es el profesor quien elige los textos pertinentes para cada nivel, según las etapas y los momentos del aprendizaje, y realiza aquellas actividades que considera más motivadoras, interesantes o útiles, esto no excluye la posibilidad de que los estudiantes propongan textos que les interesen por algún motivo.

En cualquier caso, el criterio de selección tampoco ha de ser la calidad estética del texto, ya que éste no tiene por qué ser presentado necesariamente como modelo de escritura. De hecho, algunos textos “mal escritos” pueden ser mucho más motivadores que aquellos otros sintáctica y estructuralmente perfectos.

Al llevar a cabo una selección apropiada de textos literarios es importante tener en cuenta que éstos no deben sobrepasar la línea de competencia de los alumnos, tanto en contenido como en conocimientos lingüísticos, es decir, el grado de conocimiento que los alumnos tengan del español y de su cultura. Albadalejo señala al respecto que

[...] el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumno es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase (2004: 39).

Por eso, tal como hemos señalado al principio, cuando se opta por este tipo de material didáctico es preferible hacerlo con grupos de nivel intermedio /

avanzado; sin embargo, será la explotación didáctica que del texto se haga, la que nos indique a qué nivel puede aplicarse.

Por otra parte, al seleccionar un texto, los docentes nos encontramos con el problema de lo que algunos autores llaman *extratexto*, y otros, *estado epistémico*, es decir, con el conjunto de conocimientos enciclopédicos que un texto demanda a su lector. Sugerimos, entonces, hacer a los alumnos una pequeña presentación de estos conocimientos para que puedan actuar más fluidamente con el texto. Tales elementos, sin embargo, pueden ser mostrados a los estudiantes como preparación para la lectura, afianzarlos y profundizar en ellos durante y después de ésta.

Veamos ahora, de forma sintética, algunos de los aspectos clave que habremos de tener en cuenta para conseguir que la integración de los textos literarios sea exitosa en la mejora de las habilidades comunicativas de los alumnos. De entre los muchos criterios básicos que puedan orientar la elección de los textos, aludimos a continuación a los más relevantes para conseguir los objetivos que el docente se plantea.

3.1. Adecuación al nivel del alumnado

En primer lugar, y esto enlaza con lo que hemos dicho un poco más arriba, “no conviene nunca perder de vista que los textos elegidos han de ser simples en su sintaxis y vocabulario” (Pedraza, 1998: 63), especialmente cuando se trata de textos seleccionados para aprendices de niveles iniciales. Con esto aludimos a cualquier factor lingüístico u otro de tipo sociocultural que pueda afectar, en alguna medida, la adecuada lectura y comprensibilidad del texto y la asimilación de su contenido por los alumnos.

Es muy difícil, aunque no del todo imposible, que los rasgos formales y de contenido que presenta el texto coincidan o concuerdan con los contenidos estudiados. Es difícil también que el nivel de comprensión se corresponda con el nivel de lengua y con el nivel de comprensión de los alumnos. Por ello, es importante recordarles a los alumnos que aunque no entiendan todas y cada una de las palabras del texto, ello no significa que no serán capaces de entender el mensaje que éste encierra de manera global. Cassany, Luna y Sanz aconsejan que

[...] hay que evitar empezar por obras de un nivel de elaboración lingüística muy elevado. En principio, hay que huir de la complejidad, porque hay que acercarse no solamente a los intereses de los alumnos sino también a su capacidad comprensiva (2000: 505).

Esto en principio plantea el problema de dejar de lado o no textos —o fragmentos de textos— de la literatura de épocas pasadas, llenos de arcaísmos y expresiones que dificultan su comprensibilidad. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz advierten que

[...] también hay que tener en cuenta que cuanto más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla. Por lo tanto, también habrá que plantear el orden de las lecturas de acuerdo con este grado de dificultad (2000: 492).

Ello no excluye la posibilidad de utilizar textos clásicos lingüísticamente asequibles, que conectan con la sensibilidad y la perspectiva actual de los alumnos, pues pueden resultar también interesantes desde el punto de vista didáctico. Una escena de Calderón de la Barca o algunos textos medievales, en sus versiones originales, aunque —en algunos casos— puedan ir acompañados de su versión al castellano actual y de las notas aclaratorias pertinentes, pueden resultar tan atractivos como un texto actual, si la explotación didáctica es adecuada; y si presentan un estado de lengua no demasiado alejado de la lengua usual, ni demasiado marcado por rasgos estilísticos particulares. Sin embargo,

[...] los textos de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser ligeramente —solo ligeramente— adaptados para evitar ese inconveniente (Pedraza, 1998: 62).

3.2. ¿Adaptación o versión original de los textos?

En segundo lugar, y esto enlaza con lo que se acaba de decir, se plantea el problema de la adaptación-manipulación o no a la hora de seleccionar los textos. Aquí tampoco hay unanimidad y las opiniones parecen variadas.

Contrariamente a Pedraza, por ejemplo Naranjo opina que no es aconsejable abordar el texto literario partiendo de versiones reducidas o adaptadas, porque

[...] los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se las ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material mutilado? (1999: 42).

La manipulación de textos con vistas a introducirlos en la clase de E/LE parece no gozar de la unanimidad de los críticos que se han interesado por el tema, y gran parte de ellos se inclinan hacia el uso de los textos en su versión original, porque es necesario potenciar el interés de los alumnos por acercarse a textos que representen un reto, por su dificultad estructural o lingüística. Somos conscientes de que es difícil, aunque no del todo imposible, encontrar textos que coincidan o correspondan al nivel de los alumnos. Sin embargo, algunos textos clásicos, como hemos señalado más arriba, pueden ofrecer un potencial didáctico igual o superior al que pueda presentar cualquier otro texto actual, si se le efectúa un pequeñísimo retoque. Así, Cassany, Luna y Sanz aconsejan que a la hora de presentar los textos en clase, vale la pena “manipularlos lo mínimo posible” (2000: 343); además, no es preciso simplificar el texto, sino la tarea, al definir unos objetivos didácticos claros y concretos.

En cualquier caso y como subraya Pedraza,

[...] para evitar manipulaciones, siempre dudosas y complicadas aunque inevitables en algunos casos, es conveniente extremar la selección, de modo que el texto elegido presente una acción completa, una sintaxis y un vocabulario adecuados al nivel del alumno (1998: 65).

Debe tenerse presente la concepción del texto como unidad total de comunicación cerrada en sí misma, es decir, que los textos elegidos sean completos y que no rompan con su secuencia lógica, con la coherencia y la cohesión entre los párrafos, y el propósito del autor al escribir su texto; o lo que es lo mismo, que contengan una idea de pensamiento completa, pues de otro modo no se podría llegar a una comprensión del discurso.

En cuanto a su extensión, los textos deben ajustarse a la capacidad lectora de los destinatarios, de manera que aquélla será mayor o menor en razón de la mayor o menor habilidad lectora de éstos. La brevedad del texto permite la integra-

ción de diversas actividades y tareas a la clase. Cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los alumnos, más elevado puede ser el texto, más extenso y de mayor dificultad lingüística.

3.3. Género de los textos

El conocimiento de una lengua siempre supone el poder acceder a los distintos tipos de sus producciones literarias. Es esencial que exista, pues, variedad no sólo de géneros, sino también de períodos literarios y autores. A pesar de que se puede experimentar con distintos géneros literarios, la poesía, la narrativa (fragmentos de novelas o de cuentos, o un cuento entero si es breve), el teatro y, en casos muy determinados y para estudiantes de nivel avanzado, el ensayo son particularmente apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE.

Desde un punto de vista no estrictamente literario, Naranjo (1999: 18-20) señala varias características de los poemas que los hacen sumamente útiles para la enseñanza de una lengua extranjera, entre otras, su aptitud para ser recitados, su brevedad y condensación de significado, y su ritmo, que facilitan la práctica de ejercicios de gramática, de puntuación, de pronunciación, de entonación, de velocidad lectora, de expresiones idiomáticas, etc.

Díaz considera que

[...] muchas son las posibles formas de trabajar con un poema, muchos son los aspectos relevantes que justifican su explotación. Un poema podrá tener el mismo tratamiento didáctico que cualquier otro texto si consideramos que también transmite información (más o menos codificada); después, y según las características del alumnado o el curso, podremos desvelar, si se considera pertinente (muy puntualmente lo será), su literariedad (2000: 41).

Martín y Coello piensan “que la palabra poética puede ser un excelente medio para que el joven mejore también sus insuficiencias en el área del Lenguaje” (2004: 119).⁶

6 Guerrero indica que “la poesía aporta modelos de lengua y de discurso a la vez que maneras de indagar el mundo y sobre la condición humana. Por ello, la educación poética debe favorecer el acceso del lector escolar a los textos poéticos en la medida que éstos no

Los textos narrativos no sólo presentan estructuras que les resultan familiares a los alumnos, sino que, además, poseen rasgos lingüísticos que les permiten reconocerlos fácilmente. Por otra parte, posibilitan aplicar procesos analíticos y sintéticos de resumen, descubrimiento de los elementos narrativos básicos (personajes, acción, escenario...) y practicar los procedimientos de comprensión lectora, así como la expresividad en la lectura. De igual manera, cada vez que trabajamos con un texto perteneciente a este género podemos revisar las estructuras gramaticales que aparezcan, facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos, si lo consideramos necesario.

En cuanto a los fragmentos teatrales, tal como indica Ubach,

[...] si bien son textos escritos por las mismas características del género al que pertenecen, tienden a reflejar los modos de expresión del habla coloquial y las estrategias de la comunicación cara a cara (2000: 709).⁷

Además, textos elegidos de los géneros literarios mencionados permiten, como se verá en el apartado siguiente, la práctica de las cuatro formas básicas de expresión: la descripción, la narración, el diálogo y la exposición. Se pueden encontrar descripciones (objetivas y subjetivas) de personas, animales, lugares y objetos, tanto en la prosa como en el género poético, así como en las acotaciones de obras teatrales. El diálogo suele desempeñar un papel esencial en las creaciones en prosa y, obviamente, es la forma de expresión propia del género dramático. La narración (objetiva o subjetiva) predomina en la prosa, en este caso la novela y el cuento. El ensayo permite ver los rasgos propios de la exposición y la argumentación.

sólo se utilizan de una manera creativa el lenguaje sino también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con los tiempos” (2000: 70). Pedraza opina lo mismo y señala que “la poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua. Además, los versos unen con frecuencia cierta simplicidad sintáctica y de vocabulario a la riqueza simbólica, a las connotaciones y resonancias que calan hondo en la sensibilidad de los lectores” (1998: 62).

7 A este propósito, Romero advierte que debemos ser muy cuidadosos en la selección de textos teatrales para la clase de lengua, ya que su “lenguaje puede resultar demasiado informal y, como consecuencia, requerir un mayor grado de decodificación por parte del alumno” (1998: 384).

Por último, al seleccionar los textos a trabajar con los alumnos, procuremos no descuidar a ninguno de los integrantes del mosaico lingüístico cultural del mundo hispánico e intentar incluir la mayor gama posible de textos de diversos autores, procedentes de distintos países de habla hispana: Hispanoamérica y España. De este modo, el alumno se ve expuesto a múltiples diferencias léxicas, distintos registros, variedades dialectales, todo un repertorio surgido de una herencia cultural común que comprende lo hispano.

4. METODOLOGÍA DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Casi siempre se utilizan los textos literarios en el aula de español con el fin de realizar ejercicios de gramática, aclarar dudas acerca del vocabulario o de ciertas estructuras morfosintácticas, etc., según los casos. Sin embargo, las posibilidades de explotación didáctica de un texto literario pueden ser múltiples. Albadalejo señala que

[...] un factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de E/LE es la selección de textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados. Siguiendo este criterio, el profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua (2004: 41).

Los textos elegidos para su explotación en clase de español deben ser manejados como yacimiento que hay que aprovechar exhaustivamente, procurando sacar de ellos el mayor número de actividades acordes con los contenidos y los objetivos que estamos tratando en las distintas unidades del curso; pues tal como señalan Montesa y Garrido:

[...] el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confieren su especial *status* son aprovechables para nuestros fines (1994: 453).

Este tipo de actividades, desde un punto de vista didáctico, no son del todo ilegítimas; al contrario, son fundamentales y a veces muy provechosas. Sin

embargo, se podrían explotar aún más destrezas que a menudo se dejan de lado. En cualquier caso, debemos pensar en diseñar actividades que requieran de la implicación personal del alumno y de la colaboración con sus compañeros.

La utilización de materiales literarios no debe hacerse con una sola metodología de explotación; su presencia y uso didáctico pueden insertarse en distintas opciones metodológicas, jugando con las varias habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir, entender, narrar, describir, persuadir, etc., además de las obvias actividades lingüísticas. Como señalan Cassany, Luna y Sanz:

[...] con los textos seleccionados, hay que decidir qué ejercicio o actividad didáctica realizará el alumno en cada caso, es decir, si leerá o escuchará, si analizará algún aspecto lingüístico del discurso, hasta qué punto será necesario trabajar cada texto, si los alumnos trabajarán por parejas o en pequeños grupos, el tiempo de dedicación, etc. (2000: 343-344).

Los profesores no deben limitarse a los textos —sean literarios o no— y a actividades que determinan y diseñan los programas de estudios. Este tipo de material debe utilizarse en los inicios como una primera toma de contacto, pero a medida que el alumno se familiariza, es más útil que sea el mismo profesor quien, dependiendo del nivel de conocimiento de su alumnado y del programa, mejor puede decidir qué textos y qué actividades elegir para trabajar en el aula, porque los fines últimos que persigue todo docente no son otros que el desarrollo, en el alumno, de esa competencia lingüística tan deseada en nuestras clases.

La tabla 1, que resume los rasgos lingüísticos más destacados de los géneros literarios apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE, nos puede ayudar para determinar qué tipo de actividad es el más idóneo para un texto seleccionado de uno de los géneros mencionados, teniendo en cuenta que un solo texto puede reunir características gramaticales y aspectos textuales perteneciente a varios géneros a la vez.

En cuanto a los ejercicios concretos que se pueden desarrollar en las clases de lectura, son muchos y muy variados; aquí señalaremos los procedimientos generales y los pasos a seguir, sin detallar cada uno de ellos.

Tabla 1 Resumen de los rasgos lingüísticos más destacados de los géneros literarios apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE

Género y formas de expresión	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
<p>(Novela-teatro-poesía)</p> <p>* Descripción de personas físicas y psíquicas, de paisajes, lugares, objetos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Sustantivos</i>: precisión léxica – <i>Adjetivos calificativos</i>: morfología, posición y concordancia – <i>Verbos imperfectivos</i>: tiempo presente e imperfecto – <i>Adverbios</i> de lugar – Estructuras de comparación – <i>Enlaces</i>: adverbios, locuciones, etc. – Oraciones de predicado nominal 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Estructura</i>: orden en el espacio: <ul style="list-style-type: none"> • De lo general a lo concreto • De arriba, abajo, de izquierda a derecha, etc.
<p>(Novela y cuento)</p> <p>* Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Verbos perfectivos</i>: pasado remoto y pasado reciente – Relación de tiempos verbales – <i>Adverbios</i> de tiempo – <i>Conectores temporales</i>: conjunciones temporales, locuciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Estructura</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones) • Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace • Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva (1.^a-2.^a personas), etc.
<p>(Teatro-novela-cuento)</p> <p>* Usos orales, diálogos, conversaciones, discusiones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Pronombres</i>: personales, interrogativos – <i>Adverbios</i> de afirmación y de negación – <i>Enlaces</i>: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Modalidades</i>: interrogación, aseveración, exhortación, etc. – <i>Fórmula</i>: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. – Presencia de códigos no verbales, gestos, etc. – Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc. – Lenguaje coloquial

Tabla 1 (continuación)

<p>(Ensayo)</p> <p>* Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, defensa de opiniones, etc.</p>	<p>– <i>Oraciones subordinadas:</i> causales, consecutivas, finales, adversativas, etc.</p> <p>– <i>Conectores y conjunciones:</i> causa, efecto, consecuencia, etc.</p> <p>– <i>Organizadores del discurso</i></p> <p>– Verbos del tipo <i>decir, creer, opinar</i>, etc.</p>	<p>– <i>Estructura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización lógica de la información y de las ideas por partes o bloques • Exposición analítica y sintética • Relación entre tesis y argumentos
---	--	--

Fuente: adaptado de Cassany, Luna y Sanz (2000: 336-337).

Para la explotación de los textos, proponemos un enfoque que abarque procedimientos mediante los que se trabajen contenidos gramaticales, destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita) e intelectuales (reconocer, localizar, analizar, relacionar, comparar, buscar información, responder preguntas, inferir, hacer hipótesis, sustituir, transformar, completar, continuar, resumir, etc.).

4.1. Contenidos gramaticales

El texto literario, en muchas ocasiones, debido a sus características, puede dar pie a la práctica de ejercicios gramaticales (formas lingüísticas, relaciones sintácticas, etc.), de pronunciación (acento, ritmo y entonación) y de vocabulario (palabras nuevas, campos semánticos, sinónimos y antónimos, etc.). Algunos de los aspectos que pueden repasarse son:

- Concordancias
- Conjugación de los verbos irregulares
- Conjugación de los verbos reflexivos
- Uso de los verbos ser y estar
- Elección del tiempo verbal (pretérito / imperfecto)
- Elección del modo verbal (indicativo / subjuntivo)
- Pronunciación
- Uso del “se” impersonal, etc.
- Pronunciación

- Uso de preposiciones (“a” personal, por / para)
- Uso de preposiciones con verbos
- Uso de los verbos “saber” / “conocer”
- Uso de adverbios y conjunciones
- Uso de pronombres personales
- Construcciones con los verbos “gustar”, “encantar”, “interesar”.

Desde el punto de vista fonético, podemos utilizar los textos para la enseñanza de los fonemas segmentales (vocales, consonantes y diptongos) y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). La utilidad de los poemas para hacer ejercicios de pronunciación ha sido reconocida desde hace mucho tiempo. En la actualidad, la mayoría de los autores validan su importancia, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza (Millares, 1996: 44-47).

Por otra parte, la prosificación de poemas puede servir para practicar el uso convencional de los signos de puntuación. Este tipo de planteamiento tiene ventajas sobre el ejercicio tradicional en el que se proporciona a los estudiantes un fragmento sin signos de puntuación y se espera de ellos que adivinen dónde se encontraban estos originariamente.

Desde el punto de vista semántico, la frecuencia de ciertas palabras y la riqueza del léxico de los textos constituyen rasgos estilísticos importantes. El significado de las palabras sólo puede ser aprendido dentro de un contexto, donde el nuevo vocabulario puede ser satisfactoriamente aprendido y usado. Conviene, pues, prestar atención a sustantivos simples o compuestos, verbos de acción, de estado, adverbios, campos nocionales del adjetivo, así como los campos semánticos y las palabras que articulan el sentido del texto, etc. Por otra parte, otros textos brindan excelentes oportunidades para comentar las situaciones socio-culturales que los motivaron.

Ya hemos señalado que no concebimos de antemano la explotación del texto con estos fines, pues nos parece que, a veces, pueden desvirtuar el verdadero valor de la lectura, convirtiéndola en una actividad pesada, difícil y no divertida. Los fenómenos cuya comprensión se quiere facilitar se presentan enmarcados en textos que hacen más patente su valor y función, centrandó en ellos la aten-

ción de los alumnos mediante la activación de sus esquemas cognitivos, con el fin de que ellos participen conscientemente en la búsqueda del significado, aportando al texto sus conocimientos sobre el mundo y sobre el lenguaje. Si el maestro establece sólo ejercicios gramaticales desde un principio, el documento auténtico pierde su autenticidad, porque no se le sitúa dentro de un contexto comunicativo ni se hace mención a su función comunicativa. Pero si el texto se presta para ello, tampoco desecharemos una posible explotación lingüística.

4.2. Desarrollo de las habilidades comunicativas e intelectuales

Teniendo en cuenta que los textos literarios que se ofrezcan al aprendiz de E/LE implican siempre una actividad de lectura, se llegará, mediante una diversidad de actividades, a la práctica de las habilidades esenciales, pues a raíz de un texto se puede oír, hablar, leer, preguntar, interactuar con el compañero, escribir y reflexionar sobre su contenido. Estas actividades pueden ser: hablar del texto, responder a preguntas orales o escritas sobre él, responder a cuestionarios basados en el texto y crear sus propios textos, etc.

Estas actividades se pueden agrupar en tres grandes bloques. En primer lugar están las *actividades previas a la lectura* del texto, cuya finalidad es el desarrollo de estrategias de movilización de conocimientos previos, preparando así al alumno para la recepción del texto, e ilustrar cómo estos conocimientos le ayudan a comprenderlo mejor. Tales actividades sirven para: explicar las dificultades o practicar ejercicios de tipo lingüístico (cada vez que trabajamos con un texto, podemos revisar las estructuras gramaticales que aparezcan, facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos, si lo consideramos necesario); presentar el tema, sugerir preguntas o puntos significativos, y despertar el interés de los alumnos; darles una razón para que lean, y proporcionar la lengua necesaria para la tarea. Además, sirven de guía al alumno durante su primera lectura, de tal forma que centre su atención en aquellos aspectos más revelantes del contenido del texto.

En el segundo bloque estarían aquellos ejercicios que se derivan de la lectura del texto. Las *actividades que se realizan durante el proceso de leer* tienen como objetivo ayudar a los alumnos a que desarrollen las destrezas de lectura detallada y búsqueda de información, y mantenerles activos mentalmente

mientras leen. Es aconsejable, en esta fase, realizar una lectura en voz alta del texto. Primero la lectura es hecha por algún estudiante, mientras los demás leen también el texto. Con posterioridad (inmediatamente después), otro estudiante con buena pronunciación (o el mismo profesor) lee el texto mientras los otros sólo escuchan. Estos ejercicios irían encaminados a desarrollar diferentes destrezas de comprensión en los alumnos: ampliar el vocabulario en términos generales, asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas; captar el sentido general del texto; buscar algún dato específico; obtener un conocimiento más detallado del contenido; leer entre líneas; relacionar diferentes partes del texto; realizar una lectura crítica, etc.

En términos cognitivos, el papel de las preguntas y las cuestiones se ha planteado en gran medida mediante la distinción entre preguntas de *bajo* y *alto nivel*. Preguntas de bajo nivel son las que piden al estudiante que recuerde o recupere, de forma más o menos literal, la información que ha leído en un texto. Preguntas de alto nivel son aquellas cuya contestación correcta exige que el estudiante ponga en marcha operaciones mentales complejas, como relacionar distintas informaciones textuales, aplicar un concepto a una situación nueva, o explicar y razonar fenómenos utilizando la información estudiada.

Contestar a preguntas de alto nivel haría que los estudiantes emplearan una estrategia de *revisar e integrar* información, es decir, leer informaciones y conectarlas para formar una representación mental coherente del texto. Sin embargo, contestar a preguntas literales haría que los estudiantes emplearan una estrategia de *localizar y memorizar* información de forma aislada.⁸ En consecuencia, el segundo tipo de preguntas debería producir más aprendizaje que el primero. Por ello, el profesor ha de plantear las preguntas adecuadas para cada caso:

8 Cassany, Luna y Sanz afirman al respecto que “las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas [...] Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer. Pero no siempre tiene que ser así” (2000: 225).

1. Buscar sinónimos o antónimos de las palabras dadas en el texto.
2. Completar el espacio en una oración con una palabra.
3. Proporcionar a los alumnos una lista de palabras del texto, para que digan o escriban su significado; pueden usar el diccionario o comentarlo entre ellos, para ir descubriendo solos el significado.
4. Unir palabras con su significado.
5. Poner títulos. Esta actividad requiere una lectura comprensiva del texto y algún tipo de síntesis. Proporcionar a los alumnos varios textos y varios temas, títulos o subtítulos, y pedirles que los emparejen; o bien un texto y varios temas o títulos para que decidan cuál corresponde al texto.
6. Anticipación. Ésta es una capacidad básica de comprensión. El éxito de una lectura depende, en parte, de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla. Para mejorar los ejercicios de anticipación, es preferible darles un toque personal y cercano, es decir, intentar relacionar el texto con el mundo y los intereses de los alumnos. Por ejemplo, preguntar: “¿Cómo crees que podría continuar el siguiente texto?”.
7. Llenar espacios en blanco. Las frases con espacios en blanco para rellenar (con la forma verbal, el pronombre o la letra adecuados, por ejemplo) se utilizan bastante como ejercicios de gramática. En cambio, apenas se conocen los textos con espacios en blanco que se usan como técnica para evaluar y fomentar la comprensión lectora. Por ejemplo, proponer esta instrucción: “Lee el texto siguiente e intenta llenar los espacios en blanco”.
8. Preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso, preguntas cuya respuesta puede ser afirmativa o negativa.
9. Preguntas sobre algún aspecto puntual del texto. Por ejemplo: sobre el lugar (¿dónde?), tiempo (¿cuándo?), personajes (¿quién?), acción (¿qué?); sobre el acontecimiento inicial que provoca la acción; sobre el punto culminante; desenlace / fin, etc.

10. Resumen de las ideas fundamentales, frases o cuadros que los alumnos completen con datos del texto, etc.

En la tercera agrupación de *actividades* estarían las *posteriores a la lectura*, cuyo objetivo es interiorizar la lengua, integrar la destreza lectora con las restantes competencias de escribir, hablar y entender mensajes orales, hacer que los alumnos mediten sobre lo que han leído, relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista, e interactuar con sus compañeros. Ejemplos de actividades posteriores a la lectura serían:

1. Reconstruir frases o el texto completo, previamente recortado por elementos: es decir, realizar rompecabezas de grupos de palabras o frases. Este ejercicio facilita el paso al escrito, al mismo tiempo que sirve para memorizar lo que se ha leído.
2. Preparar un texto similar.⁹ Por ejemplo, si el texto que se ha leído es un texto descriptivo o si se ha leído una receta, escribir otro parecido o una carta, o contestarla. Si es un poema, crear, entre profesor y alumnos, otro a partir de éste (siempre y cuando sea un poema fácil y de estructura sencilla).
3. Escuchar un texto parecido al que se ha leído, pero que tiene ciertas alteraciones, y corregirlo.
4. Inventar una continuación, unas variantes, un nuevo final a la historia leída.
5. Hacer un crucigrama, basado en el tema y el vocabulario del texto, etc.
6. Prosificar un poema, ampliándolo con detalles adecuados al contexto.

9 Cuando se trata de aprender a escribir, el texto escrito presenta la ventaja, frente a otras informaciones teóricas con las que puede combinarse, de facilitar la adquisición de conocimientos, retenerlos y poder utilizarlos. Gómez y Martín observan que “la utilización de un modelo puede ser más versátil que la simple presentación de contenidos lingüísticos” (1990: 52). Los alumnos en contacto con el lenguaje escrito aprenden muchos elementos fundamentales acerca de la expresión escrita. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

Como hemos señalado al principio de este apartado, la utilización de materiales literarios no genera una sola metodología de explotación. El objetivo es precisamente destacar la importancia de realizar una buena preparación a la lectura, así como mostrar diferentes recursos que el profesor puede utilizar para llevar a cabo estas tareas, ayudando a sus alumnos a leer y comprender textos literarios.

En clases de lengua, el procedimiento de acompañar el estudio de ciertos aspectos gramaticales con ejercicios prácticos de lectura, análisis, conversación, reflexión y escritura, permite potenciar el aprendizaje de la lengua en distintos niveles. Así, los estudiantes mejoran su comprensión de lectura, su conocimiento de gramática, su nivel de conversación y su nivel de redacción.

5. PROPUESTA DE APLICACIONES PRÁCTICAS

A continuación presentamos una muestra de explotación didáctica de dos textos, uno poético y otro narrativo. Son propuestas que hemos trabajado con alumnos del cuarto nivel de la Licenciatura de Lengua Española y Traducción, de la Facultad de Lenguas y Traducción de la King Saud University, correspondiente al de aprendices de nivel avanzado / superior. Los objetivos son trabajar las diferentes destrezas lingüísticas.

5.1 Primera propuesta

Inventario de lugares propicios para el amor

Son pocos.

La primavera está muy prestigiada, pero
es mejor el verano.

Y también esas grietas que el otoño
forma al interceder con los domingos
en algunas ciudades

ya de por sí amarillas como plátanos.

El invierno elimina muchos sitios:
quicios de puertas orientadas al Norte,
orillas de los ríos, bancos públicos.

Los contrafuertes exteriores
de las viejas iglesias
dejan a veces huecos

utilizables aunque caiga nieve.
Pero desengañémonos: las bajas
temperaturas y los vientos húmedos
lo dificultan todo [...]
¿A dónde huir, entonces?

Ángel González (1967)

— Actividades previas a la lectura

Explicamos a los alumnos que el texto a leer trata de las estaciones del año y por ello les preguntamos que si saben cuáles son. Miramos los gráficos que acompañan al poema y simbolizan las cuatro estaciones del año, y preguntamos: “¿Qué estación es en cada uno de los gráficos siguientes?”.

1. La clase se divide por estaciones del año. Primero, cada uno piensa en las características de la estación del año que le ha tocado. Contesta con frases completas:
 - ¿Qué tiempo hace? (usa adverbios de frecuencia: siempre, a veces, a menudo, nunca).
 - ¿Qué actividades puedes hacer durante esa estación? (afuera y dentro de casa).
 - ¿Qué deportes puedes practicar?
 - ¿Qué te gusta de esa estación? ¿Qué te gusta de la naturaleza?
 - ¿Cuáles son los atributos más positivos de esa estación?

Después, se juntan en grupos (todos de la misma estación), comparan las respuestas individuales e inventan un argumento a favor de su estación. A continuación se crea un debate con la clase entera sobre cuál es la mejor estación, ya que casi todas las personas prefieren una estación del año.

2. Agrupa las palabras del recuadro en función de la estación del año con la que las relacionas.

el calor	el frío	la tormenta	la flor	la nieve	las vacaciones
la vendimia		la gripe	el catarro	la playa	el membrillo
las heladas	el sol	esquiar	la montaña		

3. Aquí tienes unos cuantos refranes en donde se referencian algunos meses del año y al tiempo que hace en ellos. Intenta explicarlos. Agrúpalos en las cuatro estaciones.
- En *febrero* busca la sombra el perro.
 - Para San Blas [3 de *febrero*] las cigüeñas verás.
 - En *abril*, aguas mil.
 - *Marzo* ventoso y *abril* lluvioso sacan a *mayo* florido y hermoso.
 - Por San Juan [24 de *junio*] comienzan las uvas a madurar.
 - En *agosto* frío en rostro.
 - *Septiembre* seca las fuentes o arrastra los puentes.
 - Por los Santos [1.º de *noviembre*] nieve en los altos.
4. ¿En qué meses se da cada estación?

La primavera, del 21 de marzo al 20 de junio

El verano, del ____ de _____ al __ de _____

El otoño, del ____ de _____ al __ de _____

El invierno, del ____ de _____ al __ de _____

5. Algunos meses tienen 30 días, otros tienen 31 y un mes tiene 28 o 29 días.
- ¿Sabes qué meses tienen 31 días?
 - ¿Y cuáles tienen 30 días?
 - ¿Y cuál es el que tiene solamente 28 o 29 días?

— Actividades derivadas de la lectura

Estas actividades están más centradas en la interpretación del texto, en la comprensión última de su mensaje. Se enfatiza en que el alumno aprenda a diferenciar significados literales y significados ocultos en el texto poético, así como a defender sus propias apreciaciones de lo leído.

1. Busca en el diccionario el significado de las palabras “inventario” y “propicios”.
2. Contrariamente a lo que indica el título, el poema, más que de amor, nos habla de sus impedimentos. ¿Qué versos crees que nos dan la clave del sentido del texto?

3. A raíz de esto, elige otro título para el poema.
4. Según el poeta, la estación ideal para los encuentros amorosos es el verano. ¿Por qué?
5. ¿Qué simbología encierran los obstáculos del amor a los que hace referencia el poeta?
6. ¿Qué actitud toma el poeta?

— Actividades posteriores a la lectura

1. ¿Qué tiempo hace?

Mira el mapa del clima de España (se puede conseguir de cualquier diario español o del sitio web: www.meteored.com). Escoge una comunidad y describe el tiempo que hace en ella, utilizando el gráfico como guía y los siguientes verbos, sustantivos y adjetivos. Tus compañeros tienen que decir de qué comunidad estás hablando.

Verbos	nieva
	llueve
	hace (frío / calor / sol / viento...)
	hay (nieve / niebla / tormenta...)
	es / está (caluroso/tranquilo...)
Adjetivos	frío
	caluroso
	templado
	tranquilo
	suave
	húmedo
	seco
	nublado
	despejado

Sustantivos la nieve
 el frío
 el cielo
 la lluvia
 la niebla
 la temperatura
 el calor
 el mar

2. Enlaza los siguientes refranes:

Mucha flor en primavera,	→	y otoño desastroso
El verano que más dura,		el verano está encima
Primavera seca, verano lluvioso		tiemble el enfermo
Frío en invierno, calor en verano,		esto es lo sano
Cuando viene la golondrina		buen otoño nos espera
En otoño y en invierno,		buen invierno asegura

3. Confecciona una lista de pareados o simplemente enuncia una serie de refranes referentes al tiempo, estaciones o meses del año. Empieza el pareado siempre con una preposición distinta.

En	el mes de enero se come mucho corde- ro	
Con	el frío de febrero no quites el puchero	
—	_____	marzo
—	_____	abril
—	_____	
Hasta	el treinta de mayo no te quites el sayo	
—	_____	junio
—	_____	julio

_____	_____	agosto
_____	_____	septiembre
_____	_____	octubre
_____	_____	noviembre
_____	_____	diciembre

4. Convierte el poema en un texto en prosa, ampliándolo, expansionándolo y dando más detalles. Puedes empezar así:

Los amantes no tienen refugio. Los lugares propicios para el amor son pocos y apenas los logran; y ellos se esconden en esta época inhóspita. La primavera está muy prestigiada para el cariño, pero es mejor el verano para que no los encuentre el frío. Es el momento propicio para encontrarse a gusto. En esta estación, los enamorados encuentran los lugares más agradables para el encuentro...

5.2 Segunda propuesta

Tenía la Benina voz dulce, modos, hasta cierto punto, finos y de buena educación, y su rostro moreno no carecía de cierta gracia interesante que, manoseada ya por la vejez, era una gracia borrosa y apenas perceptible. Más de la mitad de la dentadura conservaba. Sus ojos, grandes y oscuros, apenas tenían el ribete rojo que imponen la edad y los fríos matinales. Su nariz destilaba menos que las de sus compañeras de oficio, y sus dedos, rugosos y de abultadas coyunturas, no terminaban en uñas de cernícalo. Eran sus manos como de lavandera y aún conservaban hábitos de aseo. Usaba una venda negra bien ceñida sobre la frente; sobre ella, pañuelo negro, y negros el manto y vestido, algo mejor apañaditos que los de las otras ancianas. Con este pergeño y la expresión sentimental y dulce de su rostro, todavía bien compuesta de líneas, parecía una Santa Rita de Casia que andaba por el mundo en penitencia. Faltábanle sólo el crucifijo y la llaga en la frente, si bien podía creerse que hacía las veces de ésta el lobanillo del tamaño de un garbanzo, redondo, cárdeno, situado como a media pulgada más arriba del entrecejo.

Benito Pérez Galdós (1897).

— Actividades previas a la lectura

Se explica a los alumnos que estas actividades tienen por objetivo principal que discriminen atributos de un personaje, con el fin de aprender a describir. Por otra parte, ellas sirven para recordar vocabulario que ya conocen y aprender otro nuevo (por ejemplo, partes del cuerpo humano, caracteres, ropa, etc.).

1. En esta actividad se sugiere reunir a los alumnos en grupos. Es necesario contar con retratos de personas que exhiban diferentes atributos.

Cada grupo tiene que elegir un retrato, sin señalarlo con el dedo y sin revelárselo a nadie. Por turnos, los demás tienen que hacerles preguntas para tratar de adivinar qué personaje eligió el compañero. Tienen que ser preguntas que puedan ser respondidas por sí o por no, como: ¿es mujer?, ¿usa sombrero?, ¿tiene barba?, ¿tiene el pelo corto?, ¿lleva gafas?, etc. Cuando alguien crea que ya sabe de qué personaje se trata, lo dice en voz alta. Si acierta, es el ganador y le toca elegir un retrato. Si no acierta, sigue intentándolo.

2. En la siguiente sopa de letras, busca las partes del cuerpo humano que se te indican abajo.

n	d	g	b	c	t	g	s	x	h	l	b	k	m	x
a	s	d	b	r	l	h	v	o	k	n	a	r	i	z
p	b	m	n	f	a	g	o	g	k	p	r	m	z	q
v	a	x	f	w	q	p	u	h	y	b	r	a	z	o
t	m	n	t	i	d	e	d	o	s	o	i	o	h	u
i	l	f	x	h	r	c	p	m	s	c	g	h	n	w
j	s	k	c	k	j	h	h	b	o	c	a	p	w	s
d	y	l	a	b	i	o	x	r	y	r	t	r	r	h
o	o	j	r	u	e	w	g	o	j	m	s	o	i	j
c	e	j	a	u	f	n	e	s	p	a	l	d	a	l
i	n	s	i	l	s	u	n	r	m	n	v	i	n	r
n	l	p	k	y	c	u	e	l	l	o	u	l	m	e
t	l	b	v	u	r	g	b	r	s	d	s	l	n	r
u	d	f	e	d	v	b	e	o	r	e	j	a	s	t
r	c	a	s	t	r	v	t	j	v	s	r	q	r	u
a	r	r	r	m	m	s	k	o	w	s	v	q	d	b
s	o	v	k	i	n	l	u	s	n	b	s	m	s	v

- **Horizontalmente:** ceja; labio, cuello, boca, orejas, espalda, dedos, nariz, brazo.
- **Verticalmente:** hombros, ojos, ~~barriga~~, cintura, rodilla, pecho, mano, cara.

Después, el profesor pide a los alumnos que digan otras partes del cuerpo humano y que establezcan unas listas para calificarlas; por ejemplo: cara: redonda-risueña-expresiva...; ojos: dulces-vivos-saltones...; etc.

3. ¿Conoces todos estos adjetivos? Escribe al lado de cada uno de ellos su opuesto, ayudándote de las letras que te damos.

1. pasiva			A	C	T	I	V	A						
2. perezosa				A										
3. aburrida				R										
4. lento				A										
5. desprendido				C										
6. tranquila				T										
7. inseguro				E										
8. alegre				R										
9. idealista				E										
10. amable				S										
11. pesimista				P										
12. inconstante				E										
13. débil				R										
14. loco				S										
15. subjetiva				O										
16. mentirosa				N										
17. espontáneo				A										
18. severa				L										
19. torpe				E										
20. generoso				S										

— Actividades derivadas de la lectura

1. Señala qué tipo de descripción es la de Benina:
▫ Retrato ▫ Etopeya ▫ Prosopografía
2. Explica por qué.
3. ¿Es Benina una persona joven o mayor? ¿Qué rasgos se seleccionan para demostrarlo?
4. Los adjetivos expresan rasgos de la realidad descrita, de ahí su abundancia. Señala los que aparezcan indicando a qué parte del cuerpo se refieren.
5. ¿Por qué dice el autor que las manos de Benina eran como de lavandera?
6. El texto no es una pura descripción; ¿podrías decir en qué consiste la parte no descriptiva?
7. ¿Qué rasgos morales de Benina podemos sacar del texto?
8. ¿Es una descripción subjetiva u objetiva?

— Actividades posteriores a la lectura

1. En español se utilizan muchas frases hechas relacionadas con partes del cuerpo humano. Completa las frases que se presentan a continuación, con una de las expresiones siguientes (no olvides conjugar los verbos):

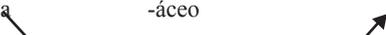
pillar (a alguien) con las manos en la masa
poner el dedo en la llaga
al pie del cañón
hacérsele (a alguien) la boca agua
costar un ojo de la cara
tener pelos en la lengua
hacer oídos sordos

- Sofía en su trabajo no descansa nunca, está todo el día _____.
- Cuando llegó la policía, los ladrones no habían salido y los _____.
- Cuando has dicho que el único mal de nuestro mundo es la desigualdad social, _____.
- A mi madre no le importa decir siempre lo que siente, no _____.
- Lo mejor ante las críticas es _____ y seguir haciendo tu trabajo como hasta ahora.
- A mucha gente, cuando ve el escaparate de una pastelería, _____.
- ¡Chica, qué coche tan impresionante te has comprado!, seguro que te _____.

2. Enlaza las siguientes expresiones con su significado:

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Estar hasta las narices• (No) dar el brazo a torcer• Tomar a pecho• Ser como uña y carne• Dormir a pierna suelta• Hablar por los codos• Creerse el ombligo del mundo |  | <ul style="list-style-type: none">• creerse muy importante• hablar demasiado• estar siempre juntos• rendirse, desistir de su propósito• estar harto de algo o de alguien• tomarse alguna cosa muy en serio• dormir demasiado |
|--|---|--|

3. Asocia cada color con un afijo, para formar un tono:

- | | | |
|-------------|--------------|---------------|
| 1. Rojo | | 1. _____ |
| 2. Azul | | 2. _____ |
| 3. Amarillo | -ado | 3. _____ |
| 4. Naranja | -áceo | 4. anaranjado |
| 5. Blanco | -uzco | 5. _____ |
| 6. Negro | -ento | 6. _____ |
| 7. Verde | -oso | 7. _____ |
| 8. Violeta | -a- ...- ado | 8. _____ |
| 9. Marrón | -izo | 9. _____ |
| 10. Rosa | | 10. _____ |
| 11. Gris | | 11. _____ |
- 

4. Elige una de las tres opciones para explicar el significado de las siguientes expresiones:

- “Es el vivo retrato de” su madre.
 - Es muy parecido a su madre. ▫ Es muy fotogénico. ▫ Su madre es fotógrafa.
- “Es un cero a la izquierda” en la oficina.
 - Es alguien sin importancia. ▫ Es quien lleva las cuentas. ▫ Es muy cercano al jefe.
- Juana “es de lo que no hay”.
 - Juana no existe. ▫ Juana es muy amable. ▫ No hay personas como Juana.
- Ana y María “son uña y carne” desde la universidad.
 - Son compañeras. ▫ Son muy parecidas. ▫ Son muy buenas amigas.
- Luis “es muy suyo”.
 - Es muy egoísta. ▫ Es muy simpático. ▫ Es muy particular por raro.

5. Se trata de describir a las distintas personas de la clase y luego tratar de reconocerlas. El profesor escribe en la pizarra un cuadro como el siguiente:

Ropa	Colores	Descripción	Otras cosas

Cada alumno describe en voz alta a uno de los compañeros, sin decir quién es, y va rellenando el cuadro anterior. Por ejemplo:

- Lleva puesta una camiseta blanca y una camisa vaquera negra. También lleva un pantalón vaquero de color azul y unas zapatillas de deporte.
- Es castaña, tiene los ojos marrones, es alta y delgada.
- Lleva una cadena de oro y pendientes blancos.

El resto de los alumnos tienen que tratar de adivinar a quién corresponde la descripción.

6. Vuelve a escribir el texto, cambiando la edad que tiene Benina, y haciendo las modificaciones textuales necesarias.

6. CONCLUSIONES

Hasta hace pocos años, el texto literario se relegaba de la clase de idioma, aduciéndose que tanto la complejidad del lenguaje y el estilo, como la dificultad inherente a la temática y la descodificación de los mensajes contenidos en los textos, hacían de estos un material poco apropiado para los aprendices, especialmente en los niveles iniciales. Sin embargo, si hacemos un repaso al papel que durante las últimas décadas ha ocupado la literatura dentro del área de la didáctica de E/LE, habremos de reconocer que la situación actual ofrece perspectivas bastante alentadoras. En este sentido, la utilización de textos literarios en el aula de E/LE suele justificarse mediante la alegación de que dichos textos constituyen una excelente herramienta con vistas a desarrollar las habilidades comunicativas, al funcionar como catalizadores de diversas actividades tanto de orden oral como escrito y, al mismo tiempo, ser paradigmáticos de un uso específico del lenguaje.

Nuestro estudio se ha planteado desde la necesidad de introducir, en la clase de E/LE, el texto literario, entendido éste no como base única del aprendizaje, sino como un instrumento más al alcance del profesor, para llevar a cabo su labor docente. Según nuestra concepción, el texto literario permite establecer la comunicación interactiva en clase de español en un contexto artificial. Es material auténtico, no se ha producido ad hoc para la clase de idiomas, preexiste y seguirá existiendo.

Consideramos que la introducción de los textos literarios en el aula, que constituyen parte integrante de la cultura de la lengua meta, es una tarea considerablemente enriquecedora, especialmente con vistas a alumnos de nivel intermedio / avanzado.

La metodología utilizada va orientada a integrar objetivos en torno a la competencia comunicativa y el desarrollo lingüístico, y preconiza un acercamiento al texto como fuente generadora de actividades de comprensión y expresión.

Establecer unos criterios para la selección de textos literarios, con el fin de integrarlos en el aula, es un paso primordial para sacar de ellos el potencial que encierran como herramienta de aprendizaje. Es relativamente sencillo encontrar

fragmentos literarios para introducir en el aula, pero lo más difícil es el uso que hacemos de ellos. Una buena programación de actividades didácticas es la que nos permite sacar de los textos todo su potencial didáctico.

Las experiencias que presentamos como ejemplos prácticos de explotación didáctica en la última parte de este trabajo son una muestra sencilla de que, esforzándonos un poco, el texto literario dejará de ser un mero trazo ornamental en las distintas unidades que enseñamos a nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (1997). La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia L. Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 4, 17-20.
- Albadalejo García, D. (2004). Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE. *Cervantes*, 7, 37-42.
- Almansa Monguilot, A. (1999). La literatura española en un currículo de lengua española. Algunas reflexiones. *Mosaico*, 3, 4-8.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*, 5.^a ed. Barcelona: Graó.
- Díaz Fernández, C. (2000). La poesía en la clase de español. *Tintero*, 11, 40-42.
- Gómez Casañ, P. y Martín Viaño, M. (1990). La expresión escrita: de la frase al texto. En *Didáctica de las segundas lenguas* (pp. 43-63). Madrid: Santillana.
- González, Á. (1967). *Tratado de urbanismo*, Barcelona: El Bardo.
- Guerrero Castro, G. (2000). Explotación de poesías en el aula de español. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp. 70-79). Sao Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- Huamán, M. Á. (2002). ¿Para qué enseñar literatura en la nueva secundaria? *El Peruano. Diario Oficial*, Lima, 3-5. Recuperado noviembre 20 de 2007, <http://www.elperuano.com.pe/edc/02/07/08/03-05.pdf>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press, Regents, Prentice hall.
- Martín Rodríguez, A. y Coello Mesa, A. (2004). Gramática y poesía: propuestas didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 117-126.
- Millares Martín, S. (1996). El texto literario y la enseñanza de la fonética, *Frecuencia-L. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1, 44-47.

Montesa, S. y Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga, (Eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE* (pp. 449-457). Málaga: Universidad de Málaga.

Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En A. Celis y J. R. Heredia, (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 59-66). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Pérez Galdós, B. (1998). *Misericordia*. Madrid: Cátedra.

Quintana, E. (1993). Literatura y enseñanza de E/LE. En S. Montesa y A. Garrido, (Eds.), *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (pp. 89-92). Málaga: Universidad de Málaga.

Romero Blázquez, C. (1998). El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. En A. Celis y J. R. Heredia, (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 379-387). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Sitman, R. y Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gragallo, (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 227-233). Madrid: SGEL.

Torres, C. (1998). El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes* (pp. 104-110). Brasil: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

Ubach Medina, A. (2000). El texto teatral: sugerencias para su utilización. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, Eds. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 709-716). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

EL AUTOR

** Khemais Jouini es doctor en filología hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, profesor titular de literatura española en la Universidad de Manouba (Túnez); en la actualidad trabaja como profesor cooperante en la Facultad de Lenguas y Traducción (Departamento Lenguas Europeas y Traducción), King Saud University, en Arabia Saudita. Correo electrónico: khemais_jouini@yahoo.es

