



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA LITERATURA COMO
OBJETO EN EL CONTEXTO DE
LA L2: PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA NIVELES B2-
C1 Y A2-B1**

Alumno/a: Rubio Martínez, Beatriz

Tutor/a: Dra. Dña. Aurora Biedma Torrecillas
Dpto: Centro de Lenguas Modernas. Universidad de
Granada.

Noviembre, 2019

RESUMEN

El presente trabajo comprende dos propuestas didácticas orientadas a dos grupos universitarios irlandeses de niveles diferentes: B2-C1 y A2-B1. Se han diseñado actividades basadas en un texto teatral que se trabajan a partir del enfoque por tareas y que pretenden no sólo acercar al alumno a los textos literarios en lengua española, sino ayudarles a explotar las posibilidades tanto lingüísticas como pragmáticas o culturales que ofrecen. El objetivo, por tanto, de estas propuestas es trabajar la competencia lingüística, cultural y pragmática de cada uno de los niveles a partir de un texto teatral a la vez que se desarrolla la competencia literaria de los alumnos.

PALABRAS CLAVE:

Literatura y ELE, teatro y ELE, competencia literaria y ELE

ABSTRACT

This project comprises two proposals of lesson plans designed for two Irish University groups of different levels: B2-C1 and A2-B1. These activities, based on a theatre script, will be carried out taking into account the Task Based Methodology. Their main goal is not only to serve as the students' first contact with Spanish literary texts, but also help them exploit the linguistic, pragmatic and cultural possibilities they offer. Therefore, the focus of these proposals is to enrich the students' linguistic competence, together with the cultural and pragmatic one in each of the levels, as well as to develop the students' literary competence.

KEY WORDS:

Literature and ELE, Drama and ELE, literary competence and ELE.

ÍNDICE

1. Introducción.	5
2. La literatura en el aula de lengua	7
<i>2.1 La presencia de textos literarios en el aula de lengua.</i>	<i>7</i>
<i>2.2 Tratamiento de los textos literarios en el aula de lengua.</i>	<i>9</i>
<i>2.3 Competencia literaria.</i>	<i>11</i>
<i>2.4 Literatura como objeto o literatura como contenido.</i>	<i>13</i>
<i>2.5 Elección del texto.</i>	<i>14</i>
<i>2.6 Papel del profesor y del alumno.</i>	<i>16</i>
3. Justificación de las propuestas didácticas.	18
<i>3.1 Descripción del contexto.</i>	<i>18</i>
<i>3.1.1 La Universidad.</i>	<i>18</i>
<i>3.1.2 Perfil de los alumnos y oferta educativa de los estudios de español.</i>	
<i>3.2 Desafíos.</i>	<i>20</i>
<i>3.3 Objetivos.</i>	<i>22</i>
4. Propuesta didáctica B2-C1.	23
<i>4. 1 Nivel de los alumnos.</i>	<i>23</i>
<i>4.2 Objetivos específicos.</i>	<i>24</i>
<i>4.3 Contenidos.</i>	<i>25</i>
<i>4.4 Metodología.</i>	<i>26</i>
<i>4.5 Materiales.</i>	<i>26</i>
<i>4.6 Actividades.</i>	<i>26</i>
<i>4.6.1. Actividades de pre-lectura.</i>	<i>27</i>
<i>4.6.2. Actividades de lectura.</i>	<i>28</i>
<i>4.6.2.1. Actividades para mantener el interés en la lectura.</i>	<i>28</i>
<i>4. 6. 2. 2. Actividades de explotación de puntos cruciales.</i>	<i>30</i>

4. 6. 3. Actividades de post lectura.	31
4. 7. <i>Temporalización.</i>	32
4. 8. <i>Evaluación.</i>	34
5. Propuesta didáctica A2-B1.	35
5. 1. <i>Nivel de los alumnos.</i>	35
5. 2. <i>Objetivos específicos.</i>	36
5. 3. <i>Contenidos.</i>	37
5. 4. <i>Metodología.</i>	38
5.5. <i>Materiales.</i>	39
5.6. <i>Actividades.</i>	39
5.6.1. <i>Actividades de pre-lectura.</i>	39
5.6.2. <i>Actividades de lectura</i>	40
5.6.2.1. <i>Actividades para mantener el interés en la lectura.</i>	40
5. 6. 2. 2. <i>Actividades de explotación de puntos cruciales.</i>	42
5. 6. 3. <i>Actividades de post lectura.</i>	45
5. 7. <i>Temporalización.</i>	45
5. 8. <i>Evaluación.</i>	47
6. Conclusión.	48
7. Bibliografía.	50
8. Anexos.	53

1. Introducción.

En mi experiencia como profesora de español para extranjeros y, más concretamente, durante los últimos cinco cursos ejerciendo como docente universitaria en la República de Irlanda, he ido apreciando una notable falta de conexión y coordinación entre la lengua y la literatura en español y, de manera específica, entre los módulos de literatura y los módulos de lengua de las carreras universitarias. En ocasiones, los módulos de literatura española son impartidos en lengua inglesa y los alumnos no sienten la necesidad de acceder a los textos en español si tienen la posibilidad de hacerse con traducciones en su lengua materna.

Todo esto me llevó a pensar qué podría hacerse desde la clase de lengua española para motivar a los alumnos a adentrarse en el mundo de la literatura en español, haciéndoles entender que, lejos de tratarse de textos desconectados del lenguaje real que encontrarían fuera de las aulas, los textos literarios ofrecen incontables oportunidades para explorar la lengua desde múltiples perspectivas y son, además, una excelente manera de aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes. Esta es, por tanto, la razón que me llevó a elegir este tema para mi trabajo fin de máster.

Con este trabajo pretendo proponer dos maneras de trabajar un mismo texto literario en dos niveles diferentes que consigan aunar el aprendizaje de componentes lingüísticos, pragmáticos, culturales y literarios. Para llevar a cabo las dos propuestas didácticas que presento en este trabajo he tenido muy en cuenta las características específicas de los alumnos con los que he trabajado en estos años, especialmente sus intereses, su experiencia previa en el aprendizaje de la lengua española, las dificultades tanto lingüísticas como de motivación que suelen presentar, la carrera que estudian, así como si han vivido anteriormente en países de habla hispana.

Todo lo anteriormente expuesto me ha llevado a elegir un texto teatral que, si bien fue escrito en 1980, sigue de actualidad, no sólo por la gran influencia que tuvo en su día y que de alguna manera perdura, sino por la variedad diafásica de la que hace uso: un lenguaje coloquial que, salvo excepciones, sigue vigente. Considero que este texto ofrece la posibilidad de trabajar un registro de lenguaje que normalmente no tiene cabida en el aula, a la vez que nos da la oportunidad de repasar algunos de los

contenidos gramaticales anteriormente trabajados en el curso, en este caso en un contexto diferente, y a modo de diálogos.

Asimismo, el análisis del contexto de la obra puede ayudar a los alumnos a entender una época clave de la historia reciente de España. Muchos de mis alumnos han estudiado o van a estudiar la época de la Restauración y la Movida Madrileña, pero en la mayoría de los casos no tendrán suficientes ocasiones de apreciar y analizar producciones artísticas enmarcadas en este periodo, por lo que considero que un acercamiento a la época desde las consecuencias artísticas de la misma puede ser de gran utilidad para que los alumnos entiendan el alcance de este periodo y cómo cambió la mentalidad y la manera de hacer arte en estos años.

En lo que respecta a las actividades planteadas, los materiales diseñados para el nivel más avanzado requieren a los alumnos una notable autonomía a la hora de realizar los ejercicios. Sin embargo, las tareas incluidas en la propuesta para nivel A2-B1 precisan una intervención más continua del profesor y una introducción a los contenidos que implica la exposición de éste con mucha mayor frecuencia que en las actividades del nivel B2-C1. Todo esto pretende demostrar que, si bien el nivel de competencia comunicativa de los dos grupos es considerablemente dispar, es posible trabajar un mismo texto literario adaptando los objetivos, los contenidos, el papel del profesor y el enfoque a la hora de presentar las tareas.

En las siguientes páginas, por tanto, desarrollaré dos propuestas didácticas para trabajar, desde la clase de lengua española, una de las obras clave de la literatura española de los años 80. Estas propuestas están diseñadas con la intención y la ilusión de enriquecer la competencia comunicativa y literaria de mis alumnos, así como, espero, alimentar su motivación por la literatura en lengua española.

2. La literatura en el aula de lengua. Estado de la cuestión.

2.1. *La presencia de textos literarios en el aula de lengua.*

La literatura supone un recurso casi inagotable y de gran valor para trabajar la competencia comunicativa del alumno desde muchas y diversas perspectivas. Es indudable que, trabajando con textos literarios, los alumnos no sólo están expuestos al uso de la gramática o el léxico de la lengua meta, sino que también tienen la oportunidad de desarrollar la competencia cultural y conocer aspectos pragmáticos que pueden potenciarse con infinidad de actividades tanto de manera implícita como explícita. Si bien el gran valor didáctico de la literatura y sus innumerables posibilidades en el aula de español como lengua extranjera no son cuestionados hoy en día, no siempre los textos literarios han corrido la misma suerte en la enseñanza de lenguas.

El método conocido como de Gramática y Traducción, predominante en la enseñanza de lenguas hasta, aproximadamente, la primera mitad del siglo XX, daba una importancia fundamental a los textos escritos sobre los orales. Como defienden Fina García Naranjo y Concha Moreno, “el método esencial de aquellas metodologías era la mimesis” y “el texto literario era el punto de partida y de llegada de todo estudio relacionado con la lengua materna o segunda” (2000: 819). En otras palabras, los ejercicios predominantes en este método solían ser tareas de traducción o redacciones y los textos literarios eran utilizados, en la mayoría de los casos, como modelo de lengua. Los textos elegidos como material de aprendizaje de la lengua solían ser obras de autores reconocidos y consagrados, los autores clásicos, considerados representantes culturales de la lengua meta, por lo que la variedad diastrática elegida para la enseñanza era la culta, obviando, así, la heterogeneidad característica de toda lengua hablada por una comunidad amplia.

Como ocurre frecuentemente con la aparición de un nuevo método, a partir de los años 60 y 70, con la llegada del estructuralismo, se intenta eliminar, casi totalmente, los elementos más característicos del método anteriormente predominante. Los textos literarios, considerados materiales centrales del método de Gramática y Traducción, quedan relegados a un papel secundario, y son únicamente utilizados como un complemento para tratar aspectos culturales, generalmente cuando los alumnos han

alcanzado un nivel de competencia lingüística considerablemente alto. La razón que justificaba semejante cambio de perspectiva con respecto a la literatura estaba en la creencia de que para aprender correctamente una lengua era necesaria la repetición de patrones y estructuras, dando así prioridad a la lengua oral, que había sido arrinconada en métodos anteriores. Con este enfoque se pretendía favorecer un aprendizaje de la lengua más rápido, motivado por la necesidad que surgió tras la guerra y con la posguerra, de ser capaz de comunicarse en otras lenguas (García González, 1995:141)

Es a partir de los años 80 cuando se empieza a popularizar el método comunicativo, que dejaba definitivamente atrás los métodos basados en repetición, ya sea por escrito o de manera oral, de patrones previamente memorizados, para favorecer un aprendizaje basado en la comunicación real a partir del uso de la lengua. Si bien éste fue un cambio muy significativo en lo que respecta a la manera de enfocar el aprendizaje de la lengua extranjera, no podemos decir que supusiera un avance en lo que respecta al papel de la literatura, que seguía considerándose como ajena al lenguaje natural que se daba en contextos comunicativos cotidianos (Biedma Torrecillas, 2014)

El papel de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras cobra un protagonismo renovado a partir de la década de los 90. Angélica Alexopoulou y Susana Lugo explican este cambio afirmando que:

La renovada valoración didáctica del uso de los textos literarios se establece a partir de las orientaciones postestructuralistas que, traspasando los límites de la oración, abordan el texto como unidad específica de estudio y convergen en el nacimiento de la Lingüística del Texto, disciplina que desde sus inicios recibió la fuerte influencia de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística (2014:3).

A este respecto es necesario recordar que tanto el Plan Curricular del Instituto Cervantes como el Marco Común Europeo de Referencia aluden, de manera directa e indirecta, a las habilidades relacionadas con la competencia literaria. Se puede considerar, por tanto, que la literatura ha vuelto a las aulas de lenguas extranjeras, y su presencia en las mismas no es solo constatada por estos documentos, sino que es en ellos donde se manifiesta necesario que los alumnos sean capaces de trabajar con textos literarios para proporcionar una experiencia de aprendizaje más holística.

2.2 Tratamiento de los textos literarios en el aula de lengua.

Si bien en el apartado anterior mi objetivo principal era ilustrar la presencia o ausencia de los textos literarios en el aula de lenguas extranjeras a lo largo de la historia de la enseñanza de las mismas y dependiendo de los métodos o enfoques que predominaran en cada momento, en esta sección me propongo explicar, en mayor detalle, las maneras de abordar la literatura que se han ido dando.

Como hemos visto en el apartado anterior, la literatura ha vuelto a estar presente de manera habitual y con carácter necesario en el aula de lenguas extranjeras. No obstante, se pretende que el uso de textos literarios poco tenga que ver con los ejercicios repetitivos en los que se basaba el método de Gramática y Traducción. A pesar de que esto es lo que recomienda el enfoque comunicativo, lo cierto es que, en muchas aulas y en no pocos materiales, la literatura sigue trabajándose desde una perspectiva tradicional e historicista. Antonio Mendoza (2004) resume la situación actual de la enseñanza de la literatura de la siguiente manera:

La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente trabajada en los de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más. Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos; sobre este tipo de secuenciación se han incrustado las actividades propias del conocimiento enciclopédico y del comentario/ análisis de texto y, más recientemente, actividades de “creación/manipulación/ producción” de textos literarios. (2004)

Llegados a este punto, cabría cuestionarse lo siguiente: si la formación literaria sigue anclada en los antiguos métodos tradicionales, ¿ha corrido mejor suerte la literatura dentro del aula de lengua? Como afirma Aurora Biedma (2007), la dicotomía entre literatura y lengua en el aula ya no tiene sentido, pues la relación entre ambas está más que probada y reconocida. El lenguaje literario permite a los alumnos entender una gran cantidad de aspectos relacionados con la lengua meta que sería difícil explicar sin el uso de la literatura:

“El contraste entre textos literarios con otras formas de discurso permite a los aprendices sensibilizarse con un campo más amplio de estilos en la nueva lengua y los diferentes momentos en los que se emplean, por lo que leer textos literarios les ayudará a entender y apreciar múltiples niveles de significado, metáforas, aspectos fonéticos... ya que para distinguir un texto literario necesitarán más ayuda para entender entre líneas y analizar la manipulación lingüística con la

cual se ha construido el texto, no la imaginación y la intuición, como algunos creen”. (2007: 245)

La literatura dentro del aula de lengua se percibe ahora como un recurso motivador para promover el conocimiento integrado de competencias por parte del alumno, que, por otro lado, se sitúa en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Los textos, por tanto, se eligen no únicamente en base a los objetivos didácticos del profesor, sino, también, teniendo en cuenta los intereses de los discentes y las posibilidades del propio texto. Se intenta, así, que la elección de los materiales promueva un aprendizaje significativo que se adapte a las necesidades de los estudiantes y teniendo en cuenta que la literatura favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, pero también de la competencia intercultural (Biedma, 2007: 245).

Dicho de otra manera, el foco deja de estar en los textos mismos, que anteriormente eran siempre seleccionados teniendo en cuenta la relevancia de los autores de los mismos, generalmente considerados como clásicos. A partir de ahora, lo verdaderamente relevante son las posibilidades de los textos. Acquaroni afirma que “lo importante no es tanto la naturaleza del material como el procedimiento didáctico que se lleve a cabo para conseguir la implicación real de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje” (2007: 53).

En palabras de Aurora Biedma y M^a Ángeles Lamolda (2003), el texto empieza a usarse como objeto y no únicamente como pretexto para enseñar estructuras gramaticales, sintácticas o pragmáticas. Los alumnos, de acuerdo con las autoras, se enfrentan a la lectura de un texto literario de una manera diferente a como se enfrentarían a un texto de otras características (pensemos en los diálogos de los libros de texto, los artículos informativos, las explicaciones gramaticales, entre otros textos con los que los alumnos están familiarizados). Esto se debe a “la diferencia entre una lectura puramente comprensiva, y otra, a la que, además, se le añade el valor estético” (2003). Si bien Biedma y Lamolda enfocan su trabajo a alumnos que aprenden literatura a través de la segunda lengua y no al contrario, esta manera de trabajar los textos puede –y debe– aplicarse a las clases de lengua que pretendan hacer un uso de los textos literarios yendo más allá de la mera exposición de reglas y patrones a seguir.

No obstante, son numerosos los materiales que siguen sin incluir literatura en sus programaciones o que lo hacen relegándola a un lugar secundario, sin darle el protagonismo que merece. En muchas ocasiones esto se debe a la creencia, extendida con la aparición del método comunicativo y como oposición a los métodos tradicionales, de que la literatura no proporciona un modelo válido de lengua que los alumnos puedan utilizar fuera del aula. Sergio Palacios González y Galina A. Khimich justifican este tratamiento de la literatura en el aula de lenguas extranjeras de la siguiente manera:

[...] desde la dificultad, las licencias agramaticales o la falta de naturalidad presentes en el lenguaje literario hasta la falta de rendimiento comunicativo del mismo, ya que –en opinión de los defensores de esta postura– no satisface las necesidades de los estudiantes, que en su mayoría vinculan el aprendizaje del español con fines técnicos, académicos o profesionales alejados de lo estrictamente literario.” (2011:90)

2. 3. Competencia literaria.

Una vez analizado el papel de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, es necesario detenerse en un concepto que utilizaremos en numerosas ocasiones: la competencia literaria. Definir con precisión la competencia literaria no es tarea sencilla, de ahí que no pocos autores hayan intentado proporcionar una definición apropiada de la misma, con mayor o menor suerte. Lo primero que se debe aclarar es que se considera que la competencia literaria forma parte de la competencia comunicativa. A este respecto es importante distinguir la competencia comunicativa de la competencia lingüística o gramatical, término propuesto por Noam Chomsky en 1957 y enmarcado dentro de la Gramática Generativa. D. H. Hymes (1972) fue el primero que, antes del auge del método comunicativo, empezó a hablar de competencia comunicativa y a distinguirla de la competencia lingüística o gramatical de Chomsky. La competencia comunicativa es descrita en el Diccionario de Términos Clave de ELE como:

La competencia comunicativa es 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 socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (VV.AA: 2008)

Michael Canale (1983) fue quien relacionó la idea de competencia comunicativa propuesta por Hymes con la didáctica de lenguas extranjeras. Canale consideraba que la

competencia comunicativa era la combinación de cuatro competencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Tres años más tarde, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social en su propósito de definir los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien se ha escrito mucho acerca de las competencias que integrarían la competencia comunicativa y se han añadido nuevas o eliminado algunas ya propuestas (algunas de las últimas propuestas datan de los 90, con el modelo de competencia comunicativa desarrollado por Bachman, y posteriormente modificado por Bachman y Palmer en 1996) el modelo de Canale sigue considerándose vigente.

Inicialmente, se consideraba que la competencia literaria tenía carácter sociocultural y no estaba relacionada con el aprendizaje de la lengua (Mendoza, 1999: 29). Van Dick, en 1972, hizo una interesante aportación al debate iniciado unos años antes acerca de qué era y en qué consistía la competencia literaria, al describirla como “la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar los textos literarios” (Van Dick, 1972: 170, citado en Rienda, 2014: 769). Es interesante a este respecto remarcar la doble vertiente de esta competencia que señala Van Dick: por un lado, la producción de textos literarios y, por otra parte, la interpretación de éstos. Mendoza afirma que la competencia literaria no debe entenderse como una cualidad innata sino como una habilidad que se deriva del contacto con textos literarios a partir de la actividad lectora. Tras analizar varias definiciones y las limitaciones que éstas presentan, Mendoza define la competencia literaria en base a los tres siguientes aspectos:

- La depositaria de la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto¹ del lector, ya sea a través de su experiencia lectora, ya sea a través del aprendizaje de determinados conocimientos, contando que siempre la competencia literaria se construye, entre otros factores, con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos, que se orientan hacia el intertexto del lector y de su capacidad para relacionar.
- La formación de la CL está vinculada muy estrechamente con la lectura, pues leer (lo que quiere decir *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*) es la actividad de base que hace germinar la competencia literaria. [...]

¹ El intertexto es, a su vez, descrito por Mendoza en la misma obra como “un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios” (2001)

- La adecuada interpretación enlaza con la valoración, y esta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque la valoración requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario [...] (1999)

Mendoza, por tanto, va un paso más allá y, lejos de buscar una definición simple que englobe todos los conocimientos, capacidades y tareas que abarcaría el desarrollo de la competencia literaria, intenta evitar caer en generalidades y señala la relación inherente de la competencia literaria con la experiencia y conocimientos previos de los alumnos, que ayudan a activar una red de saberes que, a su vez, acciona la comprensión y valoración de los textos literarios. La competencia literaria, pues, se desarrolla a partir de la exposición y trabajo de textos literarios, esto es, de la lectura, y no se queda en la producción e interpretación de los textos de la que hablaba Van Dick, sino que añade la valoración de los mismos. Para llevar a cabo esta valoración, debe establecerse una comunicación entre el texto y el lector, entre el emisor y el receptor, que permita el reconocimiento y activación de los conocimientos previos del alumno que puedan aplicarse a la interpretación y correcta apreciación del texto.

Dicho todo esto, podemos considerar la competencia literaria como una parte de la competencia lingüística general ya que esta última se desarrolla a partir de la comprensión y producción de productos textuales de diferente naturaleza y no podemos olvidar a este respecto que los textos literarios no son sino productos textuales.

2.4 Literatura como objeto o literatura como contenido.

De acuerdo con la complejidad de la definición de competencia literaria arriba expuesta, puede parecer demasiado ambicioso perseguir el objetivo de desarrollar dicha competencia, junto con la competencia lingüística, cultural y pragmática, desde el aula de español como lengua extranjera, especialmente cuando trabajamos con alumnos de niveles no muy avanzados. A este respecto es importante no olvidar que la lectura es la principal fuente de desarrollo de la competencia literaria y que ésta está directamente relacionada con las competencias lingüística, pragmática y cultural, a partir de las cuales los alumnos se verán expuestos a conocimientos semánticos, pragmáticos, metaliterarios, etc. Dicho de otro modo, son estas últimas competencias las que ayudan a los alumnos a acercarse al texto, a descifrarlo y, mediante el trabajo de interpretación del mismo, se desarrolla la competencia literaria.

Sin embargo, no son pocas las cuestiones que debemos considerar a la hora de utilizar la literatura tanto como objeto como como contenido en el aula de lengua. Begoña Sáez (2010) afirma que con ambas opciones corremos riesgos: por un lado, si utilizamos la literatura sólo para enseñar lengua, nos arriesgamos a acabar trivializando los textos y que éstos acaben perdiendo toda carga literaria, de manera que no sería más significativo el uso de los mismos que el de otro tipo de textos no literarios. Por otro lado, si utilizamos literatura para enseñar sólo literatura, también debemos pensar en cómo esto se lleva a cabo, cómo se trata el texto, y cómo se plantea el curso desde una perspectiva comunicativa, que a menudo se deja de lado en favor de cursos que bien podrían estar orientados a hablantes nativos de la lengua. Aunque siendo consciente de la dificultad que ello conlleva, Sáez plantea la necesidad de encontrar una manera de trabajar la literatura que no suponga elegir entre contenido u objeto, que permita integrar, en la medida de lo posible, ambas opciones. La autora afirma que, “sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma.” (Sáez, 2010: 59)

En las dos propuestas didácticas de este trabajo se intentará, pues, establecer una relación directa y constante entre el desarrollo de la competencia lingüística, en un sentido amplio, y la competencia literaria, sin perder de vista la idea de intertexto planteada por Mendoza. Para ello, se trabajarán dos extractos de una obra literaria desde la clase de lengua española, con el objetivo general de utilizar la literatura como producto textual para desarrollar la competencia lingüística general de los alumnos.

2. 5. Elección del texto.

Una vez decidido el enfoque integrador de la propuesta didáctica, en el que se trabajen la competencia lingüística y literaria, es fundamental reflexionar acerca de qué texto sería adecuado para los objetivos didácticos y las características concretas de los grupos seleccionados. Begoña Sáez, sin decantarse únicamente por un tipo de texto, plantea la idea de la *lecturabilidad*, y propone una reflexión sobre las adaptaciones literarias, que considera válidas como material didáctico en el aula de E/LE siempre y cuando mantengan su calidad literaria y no sean una reinterpretación irreconocible del texto original. Sáez expone también una reflexión sobre las lecturas adaptadas, que a menudo incorporan de manera forzada estructuras gramaticales concretas en detrimento de la naturalidad del lenguaje con la que querríamos que nuestros alumnos se

familiarizaran. No obstante, autores como R. Acquaroni (2007) consideran que el texto elegido debe ser original, no adaptado, si nuestro objetivo es trabajar el texto desde la perspectiva de la competencia literaria, no de la lengua.

Puesto que el objetivo general de este trabajo es proponer una manera de trabajar los textos literarios desde el aula de lengua española, que sirva como un lazo de unión entre las clases de lengua y las de literatura, los textos no sólo se elegirán en base a las posibilidades de enseñanza de aspectos estrictamente lingüísticos o la *lecturabilidad* o facilidad de comprensión de los mismos. Para poder trabajar la competencia literaria de los alumnos, se pretende utilizar textos que ofrezcan posibilidades de interpretación, valoración, y producción, siendo un punto de partida para otros textos.

A. Berns y F. Zayas Martínez afirman que la elección de un texto debe basarse en “el interés temático que advertimos para nuestros estudiantes y la previsión que podamos hacer del esfuerzo de procesamiento que proponen” (2005: 144) A este respecto, cabe decir que los textos elegidos responden a ambos criterios. Por un lado, han sido seleccionados en base a lo que considero puede ser un tema y una manera de expresión atractiva para los alumnos. Por otro lado, se han tenido en cuenta las posibilidades que el texto ofrece a los alumnos no sólo de descodificarlo y entenderlo, sino de interpretarlo, valorarlo y modificarlo, teniendo siempre en cuenta los dos niveles diferentes y las limitaciones y posibilidades de los alumnos en cada uno de ellos.

Si bien, como afirmaba Sáez, existen textos adaptados que pueden ser de gran utilidad para las clases de lengua, para este caso se han elegido textos originales. La razón principal es que se pretende que los alumnos, desde niveles pre-intermedios, sean capaces de trabajar con textos en la lengua meta y entiendan que la dificultad de un texto, desde la perspectiva de la clase de lengua, en ocasiones reside en las tareas que se realicen a partir del mismo, que a su vez deben corresponderse con los objetivos de todas las competencias establecidos en la programación del curso. De esta manera pretendemos animar a los alumnos a perder el miedo a leer en la lengua meta, a la vez que presentamos la literatura en lengua española de manera atractiva e interactiva.

Para evitar, también, que los alumnos cometan el error de creer que los textos literarios siempre ofrecen un modelo de lengua ajeno a la que necesitarían aprender para

expresarse fuera del aula, se utilizarán un texto teatral en concreto que ofrece formas de discurso coloquiales que muchos alumnos, especialmente aquellos que tienen un nivel superior y han cursado su año de Erasmus en una universidad hispanohablante, pueden encontrar familiares. Esto, a su vez, nos dará la posibilidad de trabajar con variedades diastrásicas y diafásicas diferentes a las normalmente utilizadas en el aula, lo que nos permitirá reflexionar sobre cuestiones de registro coloquial y formal, sobre las características de los textos orales y escritos y sobre errores cometidos por los personajes –hablantes nativos- en un contexto comunicativo informal.

Teniendo en cuenta que no es viable trabajar con la totalidad de la obra en clase de lengua, se seleccionarán extractos de la misma que se consideren de especial interés para trabajar tanto aspectos meramente lingüísticos como los relativos a la competencia literaria de los alumnos. Berns y Zayas Martínez aconsejan, también, que se busque un texto que consiga desconcertar o provocar al alumno, para así mantener el interés. Considero que el texto elegido, *Bajarse al moro* (1985) de José Luis Alonso de Santos, reúne todos los requisitos que se han ido desgranando en este apartado.

2.6 Papel del profesor y del alumno.

En ambas propuestas didácticas el papel del profesor será, en líneas generales, muy similar. Ambas propuestas didácticas encajarían en lo que se espera del paradigma comunicativo. Por un lado, el profesor se muestra como un facilitador del aprendizaje, no como un líder en el aula, como era común en el paradigma estructuralista. El profesor debe comprender tanto lo que ocurre dentro del aula, como las diferentes formas de aprendizaje que pueden darse en el contexto concreto en que se encuentre para, de esta manera, promover el aprendizaje autónomo de los alumnos y proporcionar la mayor cantidad posible de oportunidades de aprendizaje. Para ello, no solo debe controlar los factores cognitivos, sino también los afectivos, que favorecerán una atmósfera agradable y propicia al buen aprovechamiento de las actividades colectivas. El uso del discurso pedagógico, tan común en el paradigma estructuralista, da aquí paso a actividades en las que los alumnos participan en intercambios comunicativos que bien podrían darse fuera del aula en contextos reales. Este rol se mantiene a lo largo de todas las fases de las propuestas didácticas.

En aquellas actividades que requieran la interpretación de los alumnos, y se les requiera ir más allá del significado objetivo del texto, el profesor podrá guiar a los estudiantes, dándoles pautas desde las tareas mismas, si fuera necesario, pero debe tener cuidado de no imponer su interpretación o su valoración, ya que, en muchos casos, los alumnos esperan una respuesta correcta o incorrecta a las actividades planteadas, también aquellas que consisten en tareas abiertas.

En cuanto al **papel del alumno**, en todas las actividades propuestas lo que se busca es la completa involucración del alumno en el aula, tanto en ejercicios de grupos pequeños, parejas o con toda la clase. Su papel es, por tanto, participativo, activo y autónomo, y su participación en el aula no depende de las preguntas dirigidas por el profesor sino de su trabajo independiente y colaborativo. En algunas actividades en concreto, se le da al alumno la oportunidad de llevar a cabo una reflexión previa que posteriormente desembocará en un ejercicio práctico.

No solo el alumno tiene autonomía a la hora de llevar a cabo las tareas sino que incluso, cuando se le propone que busque información sobre un aspecto en concreto, se le da libertad para que elija las fuentes de información que considere más apropiadas. Es importante tener en cuenta que, que el papel del alumno sea efectivamente activo y autónomo como sugieren las actividades propuestas, dependerá en gran medida de la labor del profesor, ya comentado anteriormente, y de su función facilitadora del aprendizaje, así como de la atmósfera en el aula, que debe propiciar la participación y promover la interacción entre los alumnos, eliminando el miedo a cometer errores.

Lógicamente, es posible que muchos alumnos no se encuentren cómodos con un cambio de papel tan radical si anteriormente han trabajado en entornos más tradicionales donde el paradigma predominante era el estructuralista y donde su rol era notablemente pasivo. Mi trabajo durante los últimos cinco cursos como profesora de lengua española en el ámbito universitario irlandés me ha dado la experiencia para entender que forzar un cambio de actitud pasivo a participativo en el cambio de la escuela secundaria a la universidad, en lo que a aprendizaje de lenguas se refiere, puede tener consecuencias negativas y es conveniente trabajar este cambio de papel del aprendiz de manera pausada y progresiva.

3. Justificación de las propuestas didácticas.

Tanto la contextualización, los desafíos y los objetivos generales de las dos propuestas didácticas que presentaré a continuación son las mismas para ambas propuestas, ya que el único elemento diferenciador entre ambas es el nivel de los alumnos.

3. 1. Descripción del Contexto

3. 1.1 La Universidad.

La universidad irlandesa en la que me baso para el presente trabajo es una universidad pública de la República de Irlanda fundada en 1854 en Dublín, en la costa este del país. La universidad se precia de ser la universidad más grande del país y de haber contribuido notablemente a la historia reciente de Irlanda desde su fundación, además de encontrarse entre el 1% de las mejores universidades del mundo. Se trata, también, de la universidad irlandesa más internacional, con más de 33.000 estudiantes provenientes de un total de 139 países diferentes. Un 27% de los estudiantes y un 30% de los profesores de esta universidad son extranjeros. Esta universidad se considera, también, la universidad que más alumnos eligen como primera opción de toda la República, además de la universidad irlandesa líder en empleabilidad de sus graduados.

3. 1. 2. Perfil de los alumnos y oferta educativa de los estudios de español.

El perfil de los alumnos es muy diverso. La mayoría de ellos vienen tanto de diferentes partes de la ciudad de Dublín y su condado, como de los condados circundantes como Louth, Wicklow, Kildare o Meath. No obstante, no son pocos los alumnos procedentes de otros condados del oeste que eligen esta universidad debido a su prestigio dentro de la República.

En lo que respecta a los estudios de español, éstos se imparten en varios grados (BA Spanish, BA International Modern Languages, BCommerce International) y un máster (Modern Languages). Los alumnos que se han tenido en cuenta para la presente propuesta didáctica pertenecen a los tres grados ofertados. En el primer grado mencionado, BA Spanish, los alumnos estudian los diferentes módulos relacionados con la lengua, literatura y cultura hispana como opción principal, si bien pueden cursar

asignaturas de otra disciplina con un número menor de créditos. Esta segunda disciplina no tiene necesariamente que ser un idioma. En el caso de BA International Modern Languages los alumnos estudian dos idiomas y sus correspondientes asignaturas de lengua, literatura y cultura, y ambas tienen el mismo peso en cuanto a créditos. Los alumnos pueden elegir, en su tercer año, dónde quieren cursar los estudios de su estancia Erasmus.

El caso de los alumnos de BCommerce International es significativamente diferente. Si bien, estos alumnos cursan las mismas asignaturas obligatorias relativas a los estudios de español que sus compañeros de BA Spanish y BA International Modern Languages, el resto de asignaturas están relacionadas con los estudios de Comercio, que son los principales de su grado. Estos alumnos tienen asignaturas como Matemáticas, Contabilidad Financiera, Microeconomía, Análisis de Datos, Fundamentos del Pensamiento Directivo, Nuevas Tecnologías Aplicadas a los Negocios, Marketing, etc. Estas asignaturas, no obstante, comparten protagonismo con las materias relativas a los estudios de español que, además de las asignaturas obligatorias de Lengua y de Sociedad y Cultura Española, incluyen módulos optativos de literatura entre los que los alumnos pueden elegir asignaturas como Novela en la Dictadura de Franco, Literatura Latinoamericana, Poesía, Teatro, Cine Español, etc. Aunque el perfil de los alumnos de BCommerce International no es humanístico, deben cursar las mismas asignaturas de español que el resto de sus compañeros de BA Spanish y BA Modern International Languages.

Para acceder a cualquiera de estos tres grados es necesario haber aprobado el Leaving Certificate, un examen de acceso a la Universidad equivalente a la Selectividad en el sistema educativo español. Las notas de acceso para los tres grados son notablemente diferentes. Para el grado de BA Spanish y BA Modern International Languages los alumnos necesitan 399 puntos, mientras que para el grado de BCommerce International los alumnos deben obtener 510, de un máximo de 600 puntos.

Los alumnos que decidan estudiar español en cualquiera de los grados, pueden hacerlo empezando con un nivel de principiantes, si nunca han estudiado español en la secundaria, o empezar directamente con un nivel intermedio si han estudiado español

anteriormente y se han examinado de esta asignatura en el examen de acceso a la universidad. Si bien los alumnos de intermedio y principiantes empiezan sus respectivas clases de español en grupos diferentes, estos se unen a mitad del segundo curso, por lo que el programa de los estudiantes que empiezan sus estudios de español como principiantes es mucho más intensivo que los de sus compañeros de nivel intermedio. A partir de la segunda mitad del segundo curso, no se hace ninguna distinción entre los alumnos que empezaron a estudiar la lengua el año anterior y los que empezaron en la secundaria, y a todos se les exige al final del grado un nivel mínimo de español de B2. Sólo se considerará que los alumnos han obtenido un nivel C1 si obtienen una nota media de B o A en la asignatura de Lengua Española, lo que correspondería a un Notable o Sobresaliente en el sistema español.

3. 2. Desafíos.

Uno de los desafíos principales a los que se enfrenta el profesor de Lengua Española en las clases es, por un lado, el nivel heterogéneo de las clases. Incluso los grupos de alumnos de último curso que ya han cursado su tercer año Erasmus pueden tener niveles significativamente diferentes. Como he comentado anteriormente, los alumnos de BA Modern International Languages pueden decidir cursar su tercer año en un país de habla hispana o en un país donde se habla la otra lengua que hayan elegido. Algunos alumnos que cursan español junto con otra asignatura que no necesariamente tiene que ser una lengua extranjera (Sociología, Música, etc.) pueden elegir no marcharse a ningún país extranjero en su tercer año. En el caso de los alumnos que deciden estudiar su tercer año en un país de habla no hispana o que deciden pasar directamente al último curso del grado, es muy posible que su nivel de español no haya mejorado al mismo nivel que el de los compañeros que decidieron pasar su tercer año en una universidad española, chilena o mexicana.

Por otro lado, para los alumnos de BA Spanish, el tercer año en una universidad extranjera no es un requisito indispensable para graduarse, como sí lo es en los otros dos grados. Algunos alumnos, por tanto, deciden acceder al último curso directamente tras haber aprobado el segundo año, lo que, en ocasiones, conlleva un desnivel muy significativo. Se ha podido observar, no obstante, que, al contrario de lo que cabría esperar, no siempre los alumnos que cursaron español en la secundaria y accedieron al grado partiendo de un nivel intermedio son aquellos que obtienen los mejores

resultados. Algunos de los alumnos que empezaron a estudiar español por primera vez en el primer año del grado han demostrado tener un nivel tan alto como sus otros compañeros y, en ocasiones, incluso superior.

El nivel del grupo de alumnos de primer curso que acceden al nivel intermedio es también considerablemente dispar. Si bien cabría esperar que su nivel fuera más homogéneo ya que todos han cursado español en la secundaria, en incontables ocasiones es necesario repasar aspectos básicos que se darían por sabidos en su nivel, mientras que otros alumnos cuentan con conocimientos de la lengua española que bien podrían compararse a los requeridos para el segundo curso.

El segundo desafío, y principal motivación para la realización de este trabajo, es la variedad de preferencias y el perfil académico de los alumnos que el profesor de lengua española encuentra en cada uno de los cursos. Esto es debido a los diferentes grados de los que los estudiantes proceden. Si bien aproximadamente la mitad de ellos proceden de grados relacionados con las Humanidades, sus motivos para haber elegido español pueden ser muy variados. Una gran mayoría de los alumnos muestra más interés por dominar la lengua española, que por todos los contenidos culturales y literarios que se imparten, como asignaturas independientes pero obligatorias para la obtención del grado. Esto es notablemente más común en aquellos alumnos que estudian el grado de Comercio Internacional. Para estos alumnos, su principal interés radica en conocer la lengua española y poder comunicarse de manera eficiente, en la mayoría de los casos, para aplicarlo a sus estudios o futuro empleo y multiplicar sus opciones laborales. Estos estudiantes, con excepciones, no suelen mostrar un especial interés en las asignaturas de literatura, pues consideran que no contribuyen a su aprendizaje de la lengua española.

Es necesario también señalar que en la mayoría de los casos, estas asignaturas conocidas como “asignaturas de contenido”, son impartidas en la lengua materna de los alumnos. Esto motiva a muchos de ellos a buscar los materiales traducidos al inglés, especialmente en lo que se refiere a textos escritos, en lugar de intentar trabajar con las obras originales. Todo ello ha llevado a una percepción de desconexión por parte de los alumnos entre las asignaturas de lengua y las asignaturas de literatura, que parecen perseguir objetivos totalmente independientes.

3. 3. *Objetivos generales.*

El presente trabajo pretende ser una propuesta para demostrar a los alumnos las incontables ventajas de estudiar literatura en español para mejorar, no solo la competencia literaria, sino también, en general, la competencia comunicativa y, más concretamente, la lingüística. Se pretende, por tanto, diseñar una propuesta didáctica a partir de un acercamiento lingüístico del texto que sirva a los alumnos como base para reflexionar sobre las posibilidades de aprendizaje lingüístico que se presentan al trabajar con una obra literaria, sea ésta de la dificultad que sea, y sin importar el nivel de competencia lingüística de los alumnos. Para ello, se diseñarán dos programaciones didácticas dirigidas a dos niveles diferentes a partir de un mismo texto. No se trabajará en una clase de contenido en literatura, sino en una clase de lengua española como lengua extranjera con contenidos, que incluyen competencia literaria. El resultado deseado no es otro que demostrar a los alumnos que el aprovechamiento didáctico de un texto literario no depende de la dificultad de éste, sino de las tareas que se lleven a cabo a partir del mismo, y que todos los textos literarios ofrecen oportunidades para mejorar nuestro repertorio lingüístico y nuestra competencia comunicativa, además de la literaria.

Es necesario recalcar que ambas propuestas didácticas se han diseñado para ser llevadas a cabo desde el aula de lengua española, y no desde una clase de contenido en literatura. La clase de lengua española pretende abarcar una serie de contenidos entre los que se incluye la competencia literaria en lengua española. Se intenta, de esta manera, que los alumnos desarrollen la competencia literaria en lengua española a la vez que trabajan otros aspectos más directamente relacionados con la competencia lingüística, favoreciendo así la percepción que éstos tienen sobre el papel de la literatura en el proceso de aprendizaje de la lengua española. El objetivo final es conseguir que los módulos de lengua y los módulos de literatura puedan estar más interconectados y ayudar a los alumnos a entender que “el lenguaje literario no está completamente separado de otros tipos de lenguaje y por ello estudiar textos literarios puede ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de conocimiento de la L2” (Biedma, 2007:245)

4. Propuesta didáctica B2-C1

4. 1 Nivel de los alumnos.

Los alumnos a los que irá dirigida la siguiente propuesta didáctica se encuentran cursando el primer cuatrimestre del tercer o cuarto año de su grado, dependiendo de si, durante el curso inmediatamente anterior, estudiaron en el extranjero o pasaron directamente al último curso del grado. Su nivel de español es notablemente heterogéneo, pero correspondería a un B2/ C1. Como comenté anteriormente, el nivel mínimo que se pretende que los alumnos alcancen al finalizar el grado es B2, aunque se considera que aquellos alumnos que obtengan resultados de A o B (notable o sobresaliente) tienen un nivel C1.

Por un lado, en estas tareas se pretende que los alumnos pongan en práctica algunos elementos gramaticales ya trabajados anteriormente, tanto en el presente curso, como en cursos precedentes, pero desde una perspectiva y con un material diferente a años previos. En los cursos inmediatamente anteriores, los estudiantes han trabajado la gramática de manera específica y directa, pero en este curso se realizará una revisión de algunos elementos considerados problemáticos por los propios alumnos y los profesores (como las estructuras para expresar opinión, por y para, ser y estar, verbos con preposición o los pasados) a partir de tareas. Se trabajará con materiales auténticos, como textos literarios, periodísticos, divulgativos, entrevistas o charlas en vídeo, etc.

Por otro lado, habrá un énfasis en la ampliación de léxico, tanto formal como coloquial, en este curso. Se pretende que los alumnos sean capaces de adaptar su uso de la lengua a diferentes situaciones comunicativas de manera efectiva y puedan distinguir diferentes registros y distintas maneras de usar la lengua en diversos tipos de textos. Esto permitirá que no trabajemos sólo con objetivos lingüísticos, sino también pragmáticos, socioculturales y literarios, como se especificará más tarde.

4. 2. Objetivos específicos.

Objetivos literarios	Objetivos pragmáticos	Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos
Identificar las características del tipo de discurso típico de textos teatrales, así como el uso de acotaciones y su utilidad dentro del discurso teatral.	Leer textos teatrales en voz alta o hacer pequeñas representaciones, haciendo énfasis en la pronunciación y la entonación adecuada al mensaje.	Familiarizarse con expresiones informales relativas al lenguaje coloquial.	Entender el mensaje general de diálogos en textos teatrales, centrándose en el vocabulario conocido y tratando de entender el léxico nuevo a partir del contexto.
Tener una primera toma de contacto con textos reales, no creados para ser utilizados en el aula de lengua española como un primer paso hacia el desarrollo de la competencia literaria en la lengua meta.	Escribir textos sencillos en lengua española: pequeños diálogos y narraciones o resúmenes a partir de un texto base, así como añadir alteraciones sencillas a un texto dado para conseguir cambiar la intención comunicativa.	Utilizar el vocabulario coloquial aprendido en contexto.	Poner en práctica lo aprendido anteriormente sobre adjetivos de carácter y mecanismos de intensificación (muy, -ísimo, adverbios acabados en -mente) para describir a los personajes.
Distinguir las características y requisitos de un texto teatral en contraposición con las características de una película.	Entender la diferencia entre lenguaje coloquial y lenguaje formal y cuándo utilizarlos.	Aprender sobre los años 80 en España, aspectos como la Restauración, la Movida Madrileña, ETA, las ciudades dormitorio, etc.	Utilizar, en un texto escrito, aspectos trabajados en cursos precedentes: estructuras para dar opinión con y sin subjuntivo, conectores, pasados, verbos con preposiciones, etc.
Crear un texto literario sencillo con el texto base como ejemplo, guiándose por las	Hacer, y posteriormente, comprobar hipótesis sobre el texto, a partir de estímulos	Aprender sobre el significado de la obra en el contexto en que fue escrita, así	Aprender el concepto de “expresión idiomática” y repasar expresiones

acotaciones dadas.	visuales y textuales.	como su influencia artística.	conocidas así como aprender nuevas.
	.		Ser capaces de resumir y sintetizar la información esencial de un texto dado

4. 3. Contenidos.

Contenidos literarios	Contenidos pragmáticos	Contenidos culturales	Contenidos lingüísticos
Lectura de extractos de un texto literario teatral. Ejercicios de comprensión lectora sobre el mismo.	Reflexión acerca de los registros formales e informales y sus diferencias.	Vocabulario coloquial de la obra, así como práctica del mismo en contexto. Ampliación de vocabulario informal a partir de ejercicios de relacionar y de escritura de frases	Repaso, en contexto, de elementos previamente trabajados como pasados, estructuras para dar opinión, conectores, etc.
Reflexión de las características formales de textos teatrales. Comparación con escenas de la película homónima de Fernando Colomo	Breves presentaciones orales sobre elementos relativos al contexto de la obra.	Estudio del contexto de la obra, con énfasis en algunas de las claves de la España (y el Madrid) de los años 80, así como reflexión sobre el carácter transgresor de la misma	Descripción de personajes. Repaso de adjetivos de carácter, descripciones físicas y mecanismos de intensificación de adjetivos.
Lectura individual de la totalidad del texto, una vez trabajado los extractos en clase.	Escritura y posterior lectura dramatizada de un texto teatral sencillo	Visualización de escenas cortas de la película <i>Bajarse al Moro</i> , como estímulo para la reflexión que dará lugar a parte de la	Introducción del concepto de “expresión idiomática”. Presentación, repaso y ampliación de conocimiento de

		tarea final.	expresiones idiomáticas comunes
--	--	--------------	---------------------------------------

4.4. Metodología

Esta propuesta didáctica está diseñada teniendo en cuenta el enfoque por tareas. En las tareas planteadas no se hace una exposición detallada inicial de los contenidos léxicos, gramaticales, estructuras morfosintácticas, funciones, nociones, etc; que sería necesario conocer antes de la realización de las actividades, sino que, son las tareas mismas las que hacen al alumno empezar a comunicarse utilizando la lengua. Esto no significa que se deje de lado la precisión lingüística o que el único objetivo sea la comunicación en detrimento de la atención a la forma.

Las tareas cumplen una serie de condiciones, que se describen en el diccionario de términos ELE del CVC: “tienen una estructura pedagógicamente adecuada; están abiertas, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes y les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística” (2008)

4.5. Materiales

Los materiales que se utilizarán para la realización de las actividades serán las hojas de trabajo con las actividades, a modo de cuadernillo o dossier, que se adjuntan como anexos, los textos y el proyector para poder visualizar en clase imágenes de las portadas de diferentes ediciones de la obra, así como las escenas de la película basada en la obra, entre otros elementos incluidos en estos materiales impresos.

4.6. Actividades.

Las actividades que se llevarán a cabo se han diseñado siguiendo la clasificación de tareas de pre-lectura, lectura y post lectura o, en palabras de María Dolores Albaladejo: “actividades de pre-lectura, actividades para mantener el interés, actividades de explotación de puntos cruciales y actividades finales” (2007: 14).

4.6.1. Actividades de pre lectura.

Actividad 1: Hipótesis. Anexo 2.1.

El profesor enseña, proyectadas, varias portadas de ediciones diferentes de la obra a los alumnos. Éstos tienen que reflexionar en parejas, y después comentar con la clase, las cuestiones planteadas en su hoja de trabajo.

Se pretende que los alumnos, a partir de estímulos visuales que no desvelan demasiada información, sean capaces de hacer predicciones acerca del texto. Algunas de ellas las podrán comprobar en los extractos que leeremos en clase de lengua y otras cuando los alumnos lean la totalidad de la obra por su cuenta antes de la realización de la tarea final. De esta manera, se pretende crear una motivación inicial por el texto en los alumnos que el profesor deberá mantener con la realización de las actividades restantes.

Actividad 2: Personajes. Anexo 2.2

A partir de tres frases de los tres personajes que aparecen en los extractos elegidos, los alumnos deben imaginar cómo son y comprobar si son similares a lo que habían imaginado en el ejercicio anterior. Deberán escribir una descripción breve de cada uno de los personajes utilizando elementos trabajados en cursos anteriores y previamente repasados en el presente curso, como los adjetivos de carácter y las estrategias de intensificación de adjetivos (adverbios como muy, bastante, sumamente, ligeramente, considerablemente, extraordinariamente, prefijos y sufijos, etc.) o las estructuras para dar opinión sin y con subjuntivo. Los alumnos trabajarán de manera individual en esta tarea.

Actividad 3: El Madrid de los años 80. Anexo 2.3

El contexto es muy importante para entender y disfrutar de esta obra. Pero, en lugar de una exposición directa y explícita por parte del profesor de los aspectos más relevantes de los años 80 en Madrid, se va a animar a los alumnos a llevar a cabo una pequeña investigación y posterior exposición en grupos de algunos de los aspectos más relevantes de la época. Muchos de ellos ya han estudiado en otros módulos aspectos destacados de este periodo, como la Movida Madrileña o la Transición española, aunque esto se ha llevado a cabo de manera bastante resumida.

Se planteará la actividad como una buena oportunidad para recordar lo aprendido y expandirlo un poco más gracias a la nueva información que los alumnos van a buscar y exponer, así como a todo lo que van a tener la oportunidad de escuchar en boca de sus compañeros. Tras las breves introducciones, el profesor hará un pequeño resumen de las principales ideas expuestas que ayudará a los alumnos a tener una idea más concreta del contexto de la obra. Esto se llevará a cabo gracias a un ejercicio de lluvia de ideas que se realizará entre todos una vez que hayan terminado las exposiciones breves.

4.6.2. Actividades de lectura.

4.6.2.1 Actividades para mantener el interés en la lectura.

Si bien este texto contiene bastante vocabulario y estructuras gramaticales con las que los alumnos de este nivel están familiarizados, no son pocas las expresiones que, por tratarse de una variedad diafásica muy coloquial, pueden resultarles complicadas. Por esta razón, utilizando la estrategia *flipped classroom*, vamos a pedir a los alumnos que lean los dos extractos de la obra de teatro en casa y que lleven a cabo las siguientes actividades, algunas en casa antes de venir a clase, y otras en clase para trabajar en parejas:

Actividad 4: Vocabulario informal. Anexo 3.1

Los alumnos deberán leer el texto en casa y, valiéndose del contexto, tratar de enlazar las palabras o expresiones seleccionadas, que son presumiblemente nuevas para ellos, con las definiciones. Esto les ayudará a utilizar el contexto para el resto de elementos desconocidos.

Palabra/ Expresión	Significado
Tela	Serio, enfadado
Facha	Forma coloquial para dirigirse a alguien de manera informal.
Borde	Muy
Pirada	Maleducado, desagradable.
Pelas	Cinco pesetas.
Cara de pocos amigos	Loca
“María”	Fascista

Duro	Periódico nacional español.
Tía	Marihuana
El País	Pesetas, antigua moneda española, antes del euro.

Actividad 5: Práctica de vocabulario informal. Anexo 3.2.

Con el objetivo de poner en práctica lo aprendido en el ejercicio anterior, los alumnos deberán completar una serie de frases con algunas de las palabras que han trabajado en la actividad previa. Se pretende que los alumnos sean capaces tanto de comprender estas nuevas palabras o expresiones en contextos informales como de ponerlas en práctica, entendiendo que se trata de una variedad diafásica coloquial y no podrán darse en contextos comunicativos formales o académicos.

Actividad 6: Ampliación de vocabulario informal. Anexo 3.3.

En este ejercicio se busca que los alumnos establezcan relaciones entre algunos términos o expresiones aprendidas en los ejercicios previos y otros que ya conocían. Para ello, en la primera parte del ejercicio se explicará el concepto de “expresión idiomática” y se pedirá que relacionen dos de las expresiones trabajadas con una de las expresiones idiomáticas que se presentan en el ejercicio. Una vez que los alumnos hayan elegido su opción, se preguntará qué significan el resto de expresiones y, entre el profesor y los alumnos, se pondrán ejemplos de situaciones donde se utilizarían para asegurar la comprensión en contexto de las mismas.

En la segunda parte del ejercicio se pide que, en parejas, los alumnos comenten una serie de expresiones idiomáticas nuevas, y busquen el significado de las que no conozcan. De esta manera los alumnos pueden poner en común el conocimiento adquirido sobre estas expresiones y enriquecerse del conocimiento que de ellas pueda tener su compañero. Tras este ejercicio en parejas, se pide que los alumnos, de manera individual, elijan cuatro de estas expresiones y formen una frase con cada una de ellas. Con esto se pretende que muestren que, no sólo conocen los significados, sino que son capaces de usarlas en contexto.

4.6.2.2 Actividades de explotación de puntos cruciales.

Actividad 7: ¿Qué has comprendido? Anexo 3.4

En esta actividad se pretende que los alumnos sean capaces de sintetizar, en no más de cinco líneas, el resumen de los extractos de la obra que han leído. Se pide que cada miembro de la pareja lea y resuma uno de los extractos y lo ponga en común con su compañero/a. Como ambos han leído previamente los dos extractos, deben ser capaces de comentar, completar o corregir lo que el compañero ha escrito, de manera que, entre los dos, puedan asegurarse de que han comprendido correctamente el mensaje general de los textos. Una vez terminado el ejercicio, el profesor preguntará a varios alumnos por sus resúmenes y comentará los errores de comprensión que hayan surgido, si los hubiera.

Actividad 8: Escritura creativa. Nuestra propia obra. Anexo 3.5.

Una vez que los alumnos han comprendido el texto, tanto desde el punto de vista de la competencia lingüística como de la competencia pragmática, el objetivo será que se impliquen e interactúen con él. Para ello, se dividirá la clase en grupos de seis y a cada uno de los alumnos del grupo se le asignará uno de los textos con huecos que aparecen en el anexo 3.5. En cada uno de ellos, se han eliminado las frases de uno de los personajes, pero no las acotaciones. Cada alumno debe completar los huecos con frases diferentes a las del texto original. Es importante recalcar que no tienen por qué seguir el mismo tema que el del texto que han leído, que lo importante es usar la imaginación para cambiar la conversación totalmente y buscar un efecto divertido. Una vez que todos los alumnos de cada grupo hayan terminado de completar su texto, tendrán que leerlo en alto en su grupo, pero leyendo sólo las frases que han cambiado. Se espera que el nuevo texto, formado por las aportaciones de todos los miembros del grupo, sea completamente diferente al texto inicial y que los alumnos hayan sabido utilizar el contexto y las acotaciones para crear un diálogo apropiado, con las exigencias inherentes al nivel B2/C1.

En esta tarea se pretende que los alumnos sean capaces de utilizar lo que han aprendido sobre lengua coloquial para adaptarlo a un contexto comunicativo dado, pero también que comprendan la estructura del diálogo en las obras de teatro, así como la

función de las acotaciones, y lo pongan en práctica al escribir un texto teatral. Los objetivos son, por tanto, no únicamente lingüísticos, sino también pragmáticos (los alumnos son capaces de utilizar los recursos lingüísticos aprendidos para adaptarse a una situación comunicativa concreta), socioculturales (los alumnos entienden las diferencias sociales y culturales propias de la variedad diafásica utilizada, así como el significado cultural y simbólico de algunas expresiones coloquiales utilizadas en el texto) y literario (los estudiantes entienden la estructura y las características generales de un texto teatral y son capaces de escribir un texto teatral sencillo a partir de un texto modelo y siguiendo las acotaciones del texto base).

Al terminar de leer las obras nuevas, éstas se leerán en alto para el resto de la clase y el profesor, que previamente habrá estado ayudando a los grupos y corrigiendo los errores que haya considerado de mayor relevancia, tendrá la oportunidad de comentar los nuevos textos y corregir errores que se hayan pasado por alto, si fuese necesario.

Actividad 9: Nueva obra, nuevo título. Anexo 3.6

Al terminar de leer las obras nuevas, éstas se leerán en alto para el resto de la clase y el profesor, que previamente habrá estado ayudando a los grupos y corrigiendo los errores que haya considerado de mayor relevancia, tendrá la oportunidad de comentar los nuevos textos y corregir errores que se hayan pasado por alto, si fuese necesario. Una vez hecho esto, los grupos deberán leer la obra de nuevo y decidir un título para la misma.

4.6.3. Actividad de post lectura.

Actividad final. Anexo 4.1. Actividad final.

Esta última actividad, que supone una puesta en común de todo lo aprendido durante la unidad didáctica, es la única que será evaluada formalmente. Para llevarla a cabo los alumnos habrán tenido que leer la totalidad de la obra, no únicamente los extractos con los que hemos trabajado en las tareas precedentes.

Una primera parte de la tarea consiste en la visualización de tres escenas de la película homónima de Fernando Colomo. Se busca que los alumnos sean capaces de

analizar las similitudes y las diferencias entre ambas obras y la posible razón por la que hay escenas añadidas a la película que no existen en la obra de teatro. Se pretende que la visualización de estas escenas, tras la lectura de la obra teatral, ayude a los alumnos a reflexionar más profundamente sobre las características del teatro, ayudándoles al ofrecerles la posibilidad de analizarlo en contraposición con el cine.

Tras esto, se pedirá a los alumnos que reflexionen sobre todo lo aprendido previamente y, en un escrito en forma de ensayo, comenten los siguientes puntos:

- Contexto de la obra
- Tipo de lenguaje utilizado
- Descripción física y psicológica de los personajes principales.
- Similitudes y diferencias entre la obra y las escenas vistas. ¿A qué se deben las diferencias?
- Breve comentario sobre el carácter transgresor de la obra en la época en que fue escrita.

4. 7 Temporalización

En el siguiente cuadro se puede ver que la propuesta didáctica está dividida en cinco días, incluyendo actividades individuales que el alumno debe realizar en clase como preparación al resto de tareas que se llevarán a cabo el quinto día. Las clases duran 50 minutos en total y en la temporalización de cada actividad se ha tenido en cuenta, de manera aproximada, el tiempo que llevaría la corrección o puesta en común de cada actividad. Dependiendo de la heterogeneidad del nivel de los alumnos, es posible que las actividades se alarguen considerablemente y sea necesario utilizar parte de una sesión más para finalizar las actividades propuestas o para dar a los alumnos información más detallada sobre sus errores y su proceso de aprendizaje.

Actividad	Duración	Clase/ Casa	Distribución
1. Hipótesis	Día 1: 20 minutos	Clase	Individual
2. Personajes	Día 1: 20 minutos	Clase	Individual
3. El Madrid de los años 80	Día 1: 10 minutos (Presentación de la actividad, organización de grupos y distribución de temas) Día 2: 30 minutos de	Clase	Grupos

	realización de la actividad 20 minutos de exposiciones y comentario/correcciones a las mismas por parte del profesor.	Clase	
4. Vocabulario informal	-	Casa	Individual
5. Práctica de vocabulario informal.	-	Casa	Individual
6. Ampliación vocabulario informal	- Día 3: 2ª parte: 15 minutos. Corrección de tareas 4, 5 y 6: 15 minutos.	1ª parte en casa. 2º parte en clase	1ª parte individual 2ª parte por parejas
7. ¿Qué has comprendido?	Día 3: 20 minutos.	Clase	Parejas
8. Escritura creativa: Nuestra propia obra	Día 4: 25 minutos	Clase	Grupos
9. Nuevo obra. Nuevo título	Día 4: 1ª parte: lectura de las obras por parte de cada grupo, posibles correcciones: 15-20 minutos. 2ª parte: selección de título: 10 minutos.	Clase	Grupos
10. Actividad final	Día 5: 1ª parte: visualización y comentario en grupo/clase de las escenas seleccionadas: 20-25 minutos. 2ª parte: Explicación detallada de la actividad. Resolución de dudas: 20-25 minutos. Realización de la actividad	Clase	Grupos/Clase
		Casa	Individual

4.8. Evaluación.

La mayoría de los ejercicios descritos en esta propuesta formarían parte de las tareas habituales del aula, por lo que no tendrían una nota que repercutiera de manera definitiva en la nota final de los alumnos. Todos los ejercicios serán corregidos en grupo, aunque el profesor guiará a los alumnos y hará correcciones de manera individual cuando los alumnos así lo requieran, mientras están realizando las tareas. Para comprobar que los alumnos están cumpliendo con los objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica, el profesor llevará a cabo la evaluación por observación.

No obstante, como comenté anteriormente, la última tarea será evaluada de manera formal y sí repercutirá en la nota final del módulo. Se trata de la tarea final en la que los alumnos tendrán que escribir un ensayo de unas mil palabras sobre lo aprendido acerca de la obra de teatro que se trabajará en clase. En esta tarea no sólo se evaluarán los contenidos lingüísticos aprendidos a partir de las actividades propuestas, sino que también se tendrán muy en cuenta las habilidades críticas e interpretativas de los alumnos, así como su capacidad de analizar el lenguaje de la obra, el contexto, la influencia y repercusión de la misma en el momento en el que fue escrita. Esto, es contenidos literarios, pragmáticos y socioculturales, además de los meramente lingüísticos. Toda la información que los alumnos necesitan para elaborar este escrito se obtendrá a partir de la realización de las tareas anteriores.

La nota final de los alumnos se compondrá de los siguientes elementos:

Tarea final: Bajarse al moro	Otras tareas escritas llevadas a cabo a lo largo del curso	Examen de comprensión audiovisual	Examen oral	Examen final escrito
20%	10%	15%	15%	40%

5. Propuesta didáctica A2-B1.

5. 1. Nivel de los alumnos

El nivel de los alumnos a los que va dirigida la siguiente propuesta didáctica oscila entre un A2 a un B1. Se trata de un grupo especialmente heterogéneo debido a que algunos de los alumnos han cursado español durante la secundaria y comenzaron los estudios universitarios con un nivel aproximado de A2, mientras que otros comenzaron la universidad sin haber estudiado nunca español. Estos últimos cursaron en su primer año un módulo llamado “Curso Intensivo de Español” que pretende cubrir, en dos semestres, el nivel A1 y el nivel A2. En este curso intensivo se ofrecen a los alumnos tres horas de clase a la semana y se facilitan numerosos materiales para que éstos trabajen en casa los aspectos que no es posible cubrir durante las horas de clase. Estos materiales, normalmente, consisten en actividades de comprensión auditiva basadas en vídeos, o, en algunos casos, pequeños textos escritos con actividades de comprensión lectora. Se anima, igualmente, a los alumnos a que completen ejercicios de gramática de apoyo a cada una de las unidades que se cubren durante el periodo lectivo y, en caso de duda, hagan uso de las horas de tutoría de sus profesores, para solventar cualquier dificultad que haya surgido durante el estudio autónomo.

En el caso de los estudiantes que ya han tenido un contacto previo con la lengua española en la secundaria, se les ofrece una clase magistral a la semana donde se presentan los contenidos gramaticales más relevantes del nivel A2. A su vez, tendrán una hora a la semana de clases prácticas, donde podrán trabajar de manera más interactiva y en contexto, los contenidos aprendidos. En muchos casos, los contenidos que se ven en las clases magistrales los alumnos ya los han trabajado anteriormente, por lo que la clase magistral puede suponer una oportunidad de repaso. Al terminar este módulo, se pretende que los alumnos hayan alcanzado un nivel B1.

Ambos grupos de alumnos se unen en una única clase en el segundo trimestre del segundo curso. Si bien se supone que ambos grupos habrán alcanzado el nivel B1 para entonces, lo cierto es que las clases muestran un nivel muy dispar, y muchos de los alumnos que eran principiantes el año anterior todavía no han alcanzado el nivel deseado. Por ello, la propuesta didáctica que presento a continuación tendrá en cuenta esta diversidad.

5.2 *Objetivos específicos*

Objetivos literarios	Objetivos pragmáticos	Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos
Leer un texto literario y reflexionar sobre qué se debe hacer para leer literatura en lengua española	Reconocer la diferencia entre vocabulario formal y coloquial y entender en qué contextos y situaciones utilizar cada registro.	Entender algunas expresiones informales de la obra y saber utilizarlas en contexto, intercambiándolas por otras con significado similar.	Relacionar descripciones con imágenes.
Familiarizarse con la estructura de los textos literarios teatrales	Adaptar un discurso informal a un contexto formal, cambiando las palabras que pertenecen a un registro coloquial.	Entender la diferencia del uso del imperativo en español con relación al inglés.	Describir la ropa que llevan los personajes en una foto.
Aprender sobre el teatro de los años 80 y la repercusión de la obra.	Familiarizarse con el uso de imperativos para peticiones, consejos o recomendaciones.	Reflexionar sobre qué se debe hacer para aprender más sobre cultura española.	Entender el significado de los textos leídos, reconociendo la información verdadera y corrigiendo la falsa cuando sea necesario.
Aprender los conceptos de metáfora, comparación y símbolo en el contexto literario y aprender a reconocerlos en un texto.	Entender las diferencias de los pasados y la implicación en el significado que una u otra forma puede conllevar.	Reflexionar sobre la influencia de la obra en el contexto de los años 80.	Reconocer las formas del imperativo y escribir consejos, recomendaciones y órdenes con verbos regulares e irregulares
Ser capaz de crear metáforas, comparaciones y símbolos teniendo en cuenta lo aprendido sobre la obra y los personajes.	Relacionar metáforas y símbolos con la intención comunicativa del autor.	Aprender sobre aspectos relacionados con el momento histórico en el que fue escrita la obra, con especial énfasis en la Movida Madrileña y la Restauración democrática.	Comprender el uso de los pasados en español, y poder razonar cuándo se utiliza uno u otro y cuándo y por qué una frase es correcta o incorrecta.

5.3 Contenidos.

Contenidos literarios	Contenidos pragmáticos	Contenidos culturales	Contenidos lingüísticos
Lectura de extractos de un texto literario teatral. Ejercicios de comprensión lectora sobre el mismo.	Reflexión acerca de los registros formales e informales y sus diferencias.	Vocabulario coloquial de la obra, así como práctica del mismo en contexto.	Descripción de personajes. Repaso de estructuras para describir la ropa (colores, orden del adjetivo, concordancia de éste en género y número con el nombre que lo precede, etc.)
Concepto de metáfora, comparación y símbolos en textos literarios.	Descripción y posterior lectura y puesta en común grupal de descripciones de personajes	Estudio del contexto de la obra, con énfasis en la Movida Madrileña y su impacto en la cultura de España. Lectura de un texto sencillo sobre el tema.	Repaso de la forma y el uso del imperativo, tanto afirmativo como negativo, en forma regular e irregular con sentido de orden, recomendación o consejo.
Creación de metáforas, comparaciones y símbolos para describir a los personajes principales.	Imperativo como estructura para pedir, dar órdenes, consejos o recomendaciones. El uso de los pasados y la diferencia de significado que uno u otro implica.	Escucha de una de las canciones más representativas de la Movida Madrileña	Repaso, en contexto, del uso de los pasados.

5.4 Metodología

Como ocurría con la propuesta de los niveles B2-C1, en esta propuesta se trabajará a partir del enfoque por tareas. Se pretende que los alumnos lleven a cabo una serie de actividades en parejas, grupos o de manera individual a partir de la lectura de los extractos de la obra propuestos. Aunque los objetivos, y por tanto, los contenidos, son muy variados, las actividades se suceden de una manera progresiva y estrechamente entrelazada, pues se pretende que, con la realización de las mismas, el alumno sea consciente de su progreso de aprendizaje y de la utilidad lingüística de los contenidos asimilados. Para ello, se presentarán contenidos que, inmediatamente después, deberá utilizar en contexto. La metodología es, por tanto, principalmente comunicativa e interactiva.

A diferencia de la propuesta anterior, en este caso no se pedirá a los alumnos que, una vez introducida la obra a través de extractos, lean la totalidad de la misma, sino que se utilizarán tres extractos para trabajar el vocabulario, la gramática, así como aspectos culturales, pragmáticos y literarios concretos de cada uno de ellos. Se pretende que este trabajo funcione como una primera toma de contacto con textos literarios en español, especialmente en lo que respecta a obras teatrales en lengua española, ya que, en cursos posteriores, deberán estudiar esta obra y otras, en la asignatura de Teatro Español.

La obra, no obstante, nos dará la oportunidad de trabajar aspectos culturales que forman parte del currículum del curso, como es la Transición y la Movida Madrileña, así como aspectos lingüísticos como los pasados, los imperativos y la descripción de personajes. Los contenidos pragmáticos trabajados estarán relacionados con la función comunicativa del lenguaje informal presentado así como el uso de imperativos para dar órdenes, peticiones o consejos, situaciones comunicativas éstas que suelen requerir tiempos verbales diferentes en la lengua materna de los alumnos. Gracias a la introducción de la idea de metáfora, comparación y símbolo, se pretende que los alumnos vayan más allá del significado objetivo del texto y entiendan que leer un texto literario requiere ciertas habilidades pragmáticas que, en ocasiones, son diferentes a las que necesitamos al leer un texto no literario.

5.5. Materiales.

Los materiales que se utilizarán para llevar a cabo la presente propuesta se presentan en anexo. Los alumnos recibirán los materiales en forma de dossier o cuadernillo, así como una fotocopia con los extractos seleccionados. Para algunas actividades será necesario el proyector para poder visualizar algún vídeo, como una representación de un monólogo o un videoclip.

5.6. Actividades

5.6.1. Actividades de pre-lectura

Las actividades de pre-lectura se centrarán principalmente en dos aspectos: presentar a los personajes e introducir el contexto, que juega un papel tan importante en la comprensión de la obra.

Actividad 1: Personajes. Anexo 6.2

Con la doble intención de ofrecer una primera toma de contacto con los personajes de la obra y trabajar las descripciones, el profesor mostrará a los alumnos una fotografía de los personajes de la obra en una de las muchas representaciones que se han hecho de ésta. Los alumnos, para empezar, deberán relacionar cada uno de los personajes de la fotografía con las descripciones de los mismos extraídas del texto.

Cuando esto se haya llevado a cabo, la segunda parte de la tarea consistirá en describir la ropa que los personajes llevan en la foto. Para ello, se recordará a los alumnos algunos aspectos que suelen llevar a error a los estudiantes angloparlantes, como es el orden de los adjetivos con respecto al nombre, la obligación de concordar en género y número los sustantivos y los adjetivos, así como la necesidad de utilizar el verbo llevar para hablar de prendas de ropa.

Aprovechando que los alumnos deberán trabajar con los colores y que se ha recordado previamente la necesidad de prestar atención al género, se les recordará también que algunos colores no cambian al acompañar a un sustantivo en femenino y se les dará una lista de colores para que marquen aquellos que sean invariables.

Para terminar esta actividad, algunos alumnos leerán sus descripciones en alto para el resto de la clase y los demás deberán adivinar de qué personaje de las fotografías

se trata. Una vez hayan hecho esto, tendrán que completar sus propias descripciones con la información de los personajes que los compañeros hayan leído y que falte en sus propios escritos.

Actividad 2: La Movida Madrileña. Anexo 6.3

Los alumnos trabajarán la siguiente actividad en casa, y se llevará a cabo una puesta en común de los resultados de la misma en clase. Se pedirá a los alumnos que lean un texto sencillo sobre la Movida Madrileña que explica, con estructuras gramaticales y léxicas adaptadas a su nivel, la repercusión de ésta y lo que supuso en la sociedad de la época. Tras la lectura, deberán contestar tres preguntas breves, las dos primeras de ellas de comprensión lectora.

En lo que respecta a las artes, en este texto se habla principalmente de música y de cine, pero se espera que el alumno, en base a lo leído, haga, en la respuesta a la tercera pregunta, una hipótesis sobre la obra teatral que va a leer que, se espera, se confirmará o desmentirá al ir avanzando el conocimiento de la obra y de los muchos elementos transgresores que la componen. Esta pregunta, es: *¿Por qué crees que Bajarse al moro fue un símbolo teatral de los años 80 y la Movida Madrileña?*

Una vez hayamos acabado todas las tareas, volveremos a esta pregunta, teniendo en cuenta tanto lo aprendido sobre la época en la que se enmarca la obra como todo lo relativo a la obra misma. El objetivo es que, entre todos, podamos entender por qué esta obra fue tan importante en el teatro de los 80, por qué tuvo tanta repercusión, por qué fue, y sigue siendo, tantas veces representada e, incluso, llevada al cine.

5.6.2. Actividades de lectura

5.6.2.1. Actividades para mantener el interés en la lectura

Actividad 3: Vocabulario nuevo. Anexo 7.1

Uno de los aspectos de la obra que más dificultad puede presentar para los alumnos de este nivel es el vocabulario nuevo, especialmente el vocabulario coloquial. Por ello, los alumnos llevarán a cabo diversas actividades encaminadas a familiarizarse con el registro informal que domina el texto, así como a utilizar, en contexto, algunas de las expresiones coloquiales más usadas.

Lo primero que los alumnos deberán hacer es leer un breve glosario que contiene la definición en español de algunas de las expresiones coloquiales más relevantes para entender el significado de los dos primeros extractos. Tras ello, deberán reflexionar sobre cómo se dicen estas expresiones en inglés y comentarlas con el compañero.

La siguiente actividad consistirá en leer frases del texto que contienen algunas de las palabras o expresiones trabajadas previamente y cambiarlas por otras con significado similar que se muestran en un recuadro. Tras esto, los alumnos tendrán que completar una serie de frases con palabras o expresiones del ejercicio anterior para comprobar que, no solamente conocen el significado de las mismas, sino que pueden utilizarlas en contexto.

Actividad 4. Más vocabulario: El monólogo. Anexo 7.2.

Esta actividad tiene como objetivo trabajar el vocabulario de este tercer extracto (anexo 5), perteneciente al final de la obra, pero, también, servir como introducción a otros contenidos literarios y culturales relacionados con este texto que se trabajarán más tarde, como es el caso de las metáforas, comparaciones y símbolos.

Además de facilitar a los alumnos un extracto reducido del monólogo de uno de los personajes, se les dará la posibilidad de ver el monólogo en un vídeo, mientras leen. El profesor proyectará el vídeo mientras los alumnos, de manera individual, leen el texto. Tras esto, los alumnos deberán centrarse en algunas palabras marcadas en negrita en el texto, y tendrán que intentar relacionarlas con otras, con significado similar, que se ofrecen. Tras esto, se pide a los alumnos que, para utilizar estas expresiones en contexto, escriban una frase con cada una de las nuevas expresiones aprendidas.

Actividad 5. ¿Formal o informal? Anexo 7.3.

Continuando con el trabajo del vocabulario de la obra, en esta actividad se pretende que los alumnos reflexionen sobre uno de los objetivos pragmáticos más importantes de la propuesta didáctica. Esto es, la distinción entre registro formal e informal y cuándo utilizarlo. Para empezar, se pide a los alumnos que reflexionen acerca de si el lenguaje de la obra podría catalogarse como formal o informal y, en parejas, que busquen tres ejemplos en los extractos leídos que apoyen su respuesta.

Tras esto, se presentan cuatro frases pertenecientes a diferentes partes del texto (no incluidas en los extractos con los que se trabajará) y se pide a los alumnos que intenten decir lo mismo con otras palabras, utilizando el diccionario en caso de ser necesario. Se pretende que, de esta manera, escriban frases que, diciendo lo mismo, pertenezcan al registro formal.

Actividad 6. Comprensión lectora. Anexo 7.4.

Una vez trabajado el vocabulario que pudiera resultar problemático para los alumnos, nos centraremos en comprobar que éstos han podido comprender correctamente el contenido de los textos leídos. Esta actividad, por tanto, presenta una serie de afirmaciones sencillas que los alumnos deberán calificar de verdaderas o falsas. Tendrán, también, que corregir las frases incorrectas. Este ejercicio se centra en los primeros extractos, los relativos al inicio de la obra (anexo 1)

5. 6. 2. 2. Actividades de explotación de puntos cruciales.

Actividad 7. Órdenes, consejos o recomendaciones. Anexo 7.5

Esta actividad tiene como objetivo principal trabajar los imperativos en contexto. Los alumnos han estudiado anteriormente este aspecto gramatical en clase de lengua y lo han trabajado con actividades centradas en la forma, pero ahora van a tener la oportunidad de ver cómo se utilizaría este tiempo verbal en un contexto comunicativo concreto.

Este punto gramatical es de especial importancia para los alumnos por dos motivos. Por un lado, la forma suele ser problemática para ellos y suelen considerarla complicada a la hora de ponerla en práctica, especialmente en lo que respecta a los irregulares. Por otro lado, en inglés, la lengua materna de los alumnos, no suele usarse imperativo para hacer peticiones, sino que suelen usarse preguntas, a menudo con verbos en condicional, o incluso preguntas indirectas (*Could you do it, please?/ I was wondering if you would mind doing it*). Aunque a la hora de formular consejos o recomendaciones, el imperativo es mucho más común, también suelen utilizarse estructuras con condicional y, en algunos casos, preguntas (*I think you should try this... Why don't you try this?*)

Lo expuesto anteriormente justifica que se lleve a cabo esta actividad basada en los imperativos para trabajar, no solo los aspectos puramente lingüísticos ligados a esta

estructura, como su reconocimiento en contexto, la utilización de formas formales e informales, etc; sino también los pragmáticos ligados a la utilización de este tiempo verbal en situaciones comunicativas diferentes a las de la lengua materna de los estudiantes.

Para ello, esta actividad empezará con la presentación de algunos imperativos presentes en los primeros extractos de la obra (anexo 1) y una breve mención de las situaciones donde se usa. Posteriormente, se pedirá a los alumnos que, utilizando esta estructura, escriban consejos para tener éxito en las siguientes situaciones: leer literatura en español y aprender lengua y cultura española. Los alumnos, trabajando en parejas, deberán ser capaces de utilizar, reconocer y marcar las formas irregulares que hayan utilizado. Para terminar con el repaso del imperativo y, enlazando con la actividad 2, se propone a los alumnos que escuchen la canción de los Secretos “Déjame” y completen la letra con los imperativos que faltan. De esta manera, además de seguir repasando el uso de esta estructura, se conectaría esta actividad con los contenidos culturales presentados previamente.

Actividad 8. Metáforas, comparaciones y símbolos. Anexo 7.6

Esta tarea pretende ser una primera aproximación a estas tres figuras literarias. Se pretende que el alumno sea capaz, con ayuda del profesor si es preciso, de ir más allá del significado estrictamente literal del texto y entienda que trabajar con textos literarios implica la puesta en marcha de habilidades pragmáticas para descifrar, también, el significado implícito.

Como introducción, se ofrece al alumno ejemplos de estas figuras y el profesor explica la diferencia entre ellas. Después, para comprobar que los alumnos han entendido correctamente, se presentan las siguientes frases, con la intención de que los alumnos intenten distinguir entre las tres figuras aprendidas:

Jaimito es como un hámster encerrado en una jaula

El hámster en la jaula representa a los jóvenes como Jaimito y Chusa, que no pueden cambiar su vida, que no van a mejorar.

Jaimito es un hámster encerrado en una jaula.

Tras esto, y como primer paso para comenzar la segunda parte del ejercicio, el profesor pregunta a los alumnos qué creen que ha pasado con Jaimito, Chusa y Elena en base a los extractos que han leído. Tras comentar las posibles hipótesis que los alumnos hayan formulado, el profesor expone un pequeño resumen del argumento: *Jaimito se enamora de Elena, pero ésta se enamora del otro compañero de piso de Jaimito y Chusa, Alberto, que es policía y tenía una relación con Chusa. Alberto, por error, da un tiro en el brazo a Jaimito y éste pasa unos días en el hospital. Chusa baja a Marruecos a comprar droga pero la policía la detiene. Elena y Alberto compran una casa y se marchan del piso de Chusa y Jaimito. La policía libera a Chusa y vuelve al piso con Jaimito, que está muy triste porque Elena ha elegido a Alberto. Chusa también está muy triste, pues cree que está embarazada y que el bebé es de Alberto. Ambos sienten que todo el mundo evoluciona, menos ellos.*

Una vez que los alumnos sepan qué ha ocurrido con cada uno de los personajes, se les pedirá que, usando los ejemplos y las frases del ejercicio anterior, escriban frases con metáforas, comparaciones y/ o símbolos para describirlos. Lo importante en este caso es el uso de las figuras literarias, si el contenido de las descripciones no fuera el correcto, el profesor puede puntualizarlo, pero haciendo énfasis en si la frase es o no correcta y si el alumno la ha construido correctamente en base a la figura literaria elegida.

Actividad 9. ¿Qué pasó ayer? Anexo 7.7.

Esta actividad tiene como objetivo repasar otro de los aspectos que supone una dificultad para los alumnos de este nivel. Para empezar, se les pedirá que presten atención a una serie de frases escritas en pretérito perfecto y en pretérito indefinido, así como a los marcadores temporales que las acompañan, para así poder repasar cuándo se utilizaba uno y otro tiempo verbal. Tras esto, se pide a los alumnos que, en base a lo visto en las frases anteriores, reflexionen sobre una frase del texto y sobre si es correcta o no: “*Nos hemos conocido anoche, ya te lo he dicho*”. Deberán, también, justificar por qué es correcta o incorrecta. Para terminar, tendrán que completar una serie de frases con la forma correcta del pasado, teniendo en cuenta el marcador temporal o la ausencia de éste.

5. 6. 3. Actividades de post lectura

Actividad final: Reflexión. Anexo 8.1.

Esta última actividad pretende ser una oportunidad para el alumno para reflexionar sobre todo lo aprendido y repasado en esta unidad, explicando qué actividades o contenidos les han resultado más sencillos, más difíciles, más estimulantes o más tediosos. Deberán incluir, también, una reflexión acerca de los contenidos culturales aprendidos, cuáles les gustaría aprender, y cómo valoran su experiencia al trabajar con un texto literario real, no creado específicamente para enseñar español como lengua extranjera.

Se pretende que los alumnos utilicen estructuras sencillas, principalmente alternando pretérito perfecto y pretérito indefinido, como se ha visto en el ejercicio inmediatamente anterior, y que hagan referencia al vocabulario informal, a la Movida Madrileña y la música característica, al repaso de pasados e imperativos y al aprendizaje de figuras retóricas, entre otros contenidos trabajados. Con esto se busca que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, siendo, con ello, más conscientes tanto de su progreso como de aquellos aspectos que requieren más atención y trabajo. A su vez, a la hora de redactar esta reflexión tendrán que utilizar muchos de los recursos lingüísticos trabajados durante el curso y, más concretamente, durante los ejercicios de la presente propuesta didáctica, como serían el uso de pasados.

Esta última tarea será la única de la propuesta didáctica que tendrá una evaluación formal, y no únicamente de observación. Tendrá, por tanto, impacto en la nota final de los alumnos.

5. 7. Temporalización.

Como ocurría con la propuesta anterior, esta propuesta didáctica está dividida en cinco días. Las clases duran 50 minutos en total y también en este caso en la temporalización de cada actividad se ha tenido en cuenta, de manera aproximada, el tiempo que llevaría la corrección o puesta en común. La heterogeneidad del nivel de los alumnos es una de las características más notables de este grupo y, debido a que necesitan más apoyo, orientación y supervisión que los alumnos de niveles superiores, es posible – y ocurre a menudo- que la realización de las tareas y la corrección de las

mismas se alargue, especialmente si es necesario hacer un seguimiento más detallado de éstas durante su realización debido a las posibles dificultades que puedan presentar.

Actividad	Duración	Clase/ Casa	Distribución
1. Personajes	Día 1: 25 minutos	Clase	1ª parte individual 2ª parte en grupo
2. Movida Madrileña	- Día 1: Comentario de las ideas principales del texto y corrección de las preguntas. 25 minutos.	Casa Clase	1ª parte individual 2ª parte en grupo
3. Vocabulario nuevo	Día 2: 30 minutos	Clase	1ª parte en parejas (ejercicio del glosario) 2ª parte individual.
4. Más vocabulario: El monólogo	Día 2: Lectura del extracto y visualización del monólogo. 10 minutos. Actividades de vocabulario: 10 minutos.	Clase	Individual
5. ¿Formal o informal?	Día 3: Primera parte: 15 minutos. Segunda parte: 15 minutos	Clase	1ª parte por parejas. 2ª parte individual.
6. Comprensión lectora	Día 3: 15 minutos.	Clase	Individual
7. Órdenes, consejos y recomendaciones.	Día 4: 1ª parte: Presentación de las estructuras, escritura y puesta en común en parejas de los consejos/recomendaciones: 20 minutos. 2ª parte: Trabajo de la	Clase	1ª parte por parejas. 2ª parte individual.

	canción. 15 minutos.		
8. Metáforas, comparaciones y símbolos.	Día 4: Presentación y ejemplos: 15 minutos. Día 5: Resumen de lo visto en la clase anterior y ejercicio de identificar la metáfora, la comparación y el símbolo en las frases: 10 minutos. Día 5: Ejercicio de escritura de frases para describir a los personajes: 15 minutos.	Clase	Grupo/clase Parejas Individual
9. ¿Qué pasó ayer?	Día 5: 15-20 minutos.	Clase	Individual
10. Actividad final	Día 5: 5-10 minutos. Explicación de la tarea final	Explicación en clase. Realización en casa	Individual.

5. 8. Evaluación.

Por un lado, las nueve primeras actividades arriba descritas forman parte de las tareas habituales de clase y serán evaluadas de manera informal a través de la evaluación por observación. El profesor se asegurará de que se cumplen los objetivos de cada una de ellas a partir de la guía y el apoyo continuos durante la realización de cada una de las actividades, así como en la corrección y puesta en común de las respuestas de cada una de ellas. Por otro lado, la última actividad, la tarea final, será evaluada por el profesor de manera formal y tendrá una nota, que repercutirá en un 10% en la nota final de los alumnos.

Tarea final: Bajarse al moro	Otras tareas escritas cortas llevadas a cabo a lo largo del curso (un máximo de 5)	Test de gramática y vocabulario a mitad de curso	Test de comprensión audiovisual	Examen oral	Examen final escrito
10%	15%	15%	15%	15%	30%

6. Conclusión.

Este trabajo fin de máster es el resultado de todo lo estudiado a lo largo de los últimos doce meses en las diferentes asignaturas que lo componen. He intentado incluir, tanto en la parte teórica como en las actividades de la propuesta didáctica, los conocimientos y competencias adquiridas durante estos meses de estudio, así como todo el aprendizaje que obtuve de las correcciones, sugerencias y consejos de mis profesores y, más concretamente, de mi tutora.

Teniendo en cuenta todo ello, he procurado que las dos propuestas presentadas supusieran una manera diferente e innovadora de trabajar con textos literarios en la clase de español como lengua extranjera en la universidad irlandesa, incluyendo, no sólo extractos literarios, sino también escenas de películas, breves representaciones teatrales o canciones. Considero, por tanto, que estas propuestas promueven la idea de que trabajar con literatura en el aula, además de favorecer el aprendizaje de contenidos literarios y el desarrollo de la competencia literaria, puede ser una excelente manera de trabajar muchos y muy diversos aspectos lingüísticos, además de suponer una fuente de contenidos culturales y pragmáticos que enriquecen enormemente la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Los extractos seleccionados y las actividades diseñadas para cada uno de los niveles pretenden trabajar un léxico que pertenece a una variedad diafásica diferente a la normalmente trabajada en el aula, a partir de ejercicios en los que deben entender el significado y el uso de las expresiones seleccionadas y, también, intercambiarlas por otras o utilizarlas en contexto. Para aprovechar las muchas posibilidades de aprendizaje de léxico que estos textos proporcionan, se ha procurado ampliar vocabulario coloquial, relacionando el conocimiento adquirido en las actividades con el vocabulario activo de los alumnos. También, se ha extendido el vocabulario aprendido conectándolo con expresiones nuevas, igualmente consideradas coloquiales.

En lo que respecta a la gramática, los aspectos que se trabajan en estas propuestas son muy relevantes en los currículums de cada uno de los niveles. Los extractos seleccionados y las tareas diseñadas a partir de los mismos ofrecen la posibilidad de repasar y reflexionar sobre contenidos gramaticales en contextos nuevos así como crear pequeños textos escritos teniendo en cuenta la teoría trabajada.

Los contenidos culturales, asimismo, están presentes en prácticamente la totalidad de las dos propuestas didácticas, ya sea desde el estudio de una época de la historia reciente de España, la visualización de escenas de películas o extractos de representaciones teatrales, la reflexión sobre el papel de la obra trabajada en la época en la que fue escrita o la audición de una canción representativa de la Movida. Además de esto, por un lado, el estudio del vocabulario informal y la reflexión acerca de los contextos donde se utilizaría, el contraste entre determinadas estructuras verbales y cuándo se usarían en español y cuándo en la lengua materna de los alumnos y toda la información relativa a las expresiones idiomáticas da al alumno la posibilidad de avanzar en su conocimiento de la cultura española. Por otro lado, todo este aprendizaje le dota de conocimientos pragmáticos que repercuten positivamente en su competencia comunicativa.

De igual forma, se ha pretendido que, si bien la metodología principal era la de utilizar la literatura como objeto, los contenidos literarios no quedaran totalmente relegados en favor de los lingüísticos ni se utilizara el texto como una excusa para trabajar otros aspectos que nada tenían que ver con la literatura. Por ello, en ambas propuestas, se ha pretendido que los alumnos se familiarizaran con la estructura de un texto teatral y, en el caso de la propuesta B2-C1, fueran capaces de crear otro, escribiendo su propia obra o, al menos, su propio extracto.

En el caso de la propuesta A2-B1, se ha intentado que los alumnos se familiarizaran con ciertas figuras literarias que, sin duda, les ayudarán a entender cómo se descifra el significado tanto explícito como implícito en una obra literaria, y les enseñara que leer literatura exige una manera diferente de acercarse al texto y una puesta en práctica de todas las estrategias pragmáticas adquiridas.

En resumen, las propuestas didácticas aquí expuestas son el producto de una profunda reflexión, así como de la ayuda, guía, apoyo, recomendaciones y consejos de mi tutora, y de una preocupación constante por poder ofrecer a mis alumnos una experiencia de aprendizaje enriquecedora, que intente reforzar, no sólo su motivación inicial por aprender la lengua española, sino que también les descubra los muchos y apasionantes mundos a los que la cultura y la literatura en lengua española les pueden llevar.

7. Bibliografía.

- ACQUARONI, Rosana (2007) *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- ALBADALEJO, M.D., (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, MarcoELE Revista didáctica ELE, 5, <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- ALEXOPOULOU, Angélica & LUGO, Susana. (2014). La literatura en la clase de E/LE. Estudios y Homenajes Hispanoamericanos II.
- BACHMAN, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-129
- BACHMAN, L., y PALMER, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: OUP.
- BIEDMA, Aurora. (2007) “¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?”, Boletín Millares Carlo, 26 (2007), pp. 242-260
- _____ (2014) “La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco”, La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI, CONTRERAS, N. (coord.), *Actas XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Jaén, 159-170.
- BERNS, A y ZAYAS MARTÍNEZ, F. (2005): “DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?”, *Porta Linguarum*, 4, junio, 135-149. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/berns.pdf
- BIEDMA, A. y LAMOLDA, A. (2003): “Un texto no es un pretexto”, Encuentro Práctico de International House, Barcelona, <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html>.
- CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-82. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC,

Anaya e Instituto Cervantes. [En línea:
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/marco/default.htm. Fecha de
consulta: 20/07/2019]

GARCÍA, J. (1995) “Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la
enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes”. *Didáctica*, 7, 439- 444.
Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.

GARCÍA NARANJO, Fina y MORENO, Concha (2000): “Cuentos, cuentos, cuentos.
Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en M^a Antonia Martín
Zarraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación
lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XII Congreso
Internacional de ASELE, Zaragoza, pp. 819-829
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0819.pdf.

HYMES, D. H. (1972). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas
extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

MENDOZA, Antonio. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la
formación de la competencia literaria", en Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime
(coord.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_3

_____ (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del
texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>

_____ (2004) *La educación literaria: bases para la formación de la competencia
lectoliteraria*. Málaga: Aljibe. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/>

PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio y KHIMICH, Galina, (2011): “La literatura y el
desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la
clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes
rusos”. *Cuadernos de Rusística Española* N° 7 (2011), 89-101.

RIENDA, J. (2014). “Límites conceptuales de la competencia literaria”, en *Revista
Signa*, 23: 753-777. file:///C:/Users/beatr_000/Downloads/Dialnet-LimitesConceptualesDeLaCompetenciaLiteraria-4526838.pdf

SÁEZ, B. (2010): Texto y literatura en la enseñanza de ELE, XXI Congreso Internacional

de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2- LE, pp. 57-64.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.

VV.AA. (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid, España: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.

VV. AA. (2008). «Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

VV. AA. (2008). «Competencia gramatical» *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm

VV. AA. (2008). «Enfoque por tareas». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

ANEXO 1: TEXTO.

[...] en escena está JAIMITO, un muchacho delgadito de edad indefinida, haciendo sandalias de cuero. Suena Chick Corea en un casete. Es la una de la tarde y entra el sol por la ventana de la habitación. Se abre la puerta de la calle y aparece la cabeza de CHUSA, veinticinco años, gordita, con cara de pan y gafas de aro.

CHUSA.— ¿Se puede pasar? ¿Estás visible? Que mira, ésta es Elena, una amiga muy maja. Pasa, pasa Elena. (*Entra, y detrás ELENA con una bolsa en la mano, guapa, de unos veintiún años, la cabeza a pájaros y buena ropa.*) Éste es Jaimito, mi primo. Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.

ELENA.— (*Tímidamente.*) ¿Qué tal?

JAIMITO.— ¿Quieres también mi número de carné de identidad? ¡No te digo! ¿Se puede saber dónde has estado? No viene en toda la noche, y ahora tan **pirada** como siempre.

CHUSA.— He estado en casa de ésta. ¿A que sí, tú? No se atrevía a ir sola a por sus cosas por si estaba su madre, y ya nos quedamos allí a dormir. (*Saca cosas de comer de los bolsillos.*) ¿Quieres un bocata?

JAIMITO.— (*Muy enfadado, con la sandalia en la mano.*) Ni bocata ni leches. Te llevas las **pelas**, y la llave, y me dejas aquí colgado, sin un **duro**... ¿No dijiste que ibas a por papelillo?

CHUSA.— Iba a por papelillo, pero me encontré a ésta, ya te lo he dicho. Y como estaba sola...

JAIMITO.— ¿Y ésta quién es?

CHUSA.— Es Elena.

ELENA.— Soy Elena.

JAIMITO.— Eso ya lo he oído, que no soy sordo. Elena.

ELENA.— Sí, Elena.

JAIMITO.— Que quién es, de qué va, de qué la conoces...

CHUSA.— De nada. Nos hemos conocido anoche, ya te lo he dicho.

JAIMITO.— ¿Otra vez? ¿Qué me has dicho tú a mí, a ver?

CHUSA.— Que es Elena, y que nos conocimos anoche. Eso es lo que te he dicho. Y que estaba sola.

ELENA.— (*Se acerca a JAIMITO y le tiende la mano presentándose.*) Mucho gusto.

JAIMITO la mira **con cara de pocos amigos** y le da la sandalia que lleva en la mano; ella la estrecha educadamente.

JAIMITO.— ¡Anda que...! Lo que yo te diga.

CHUSA.— (*A ELENA.*) Pon tus cosas por ahí. Mira, ése es el baño, ahí está el colchón. Tenemos "**maría**" plantada en ese tiesto, pero casi no crece, hay poca luz. (*Al ver la cara que está poniendo JAIMITO.*) Se va a quedar a vivir aquí.

JAIMITO.— Sí, encima de mí. Si no cabemos, **tía**, no cabemos. A todo el que encuentra lo mete aquí. El otro día al mudo, hoy a ésta. ¿Tú te has creído que esto es el refugio El Buen Pastor, o qué?

CHUSA.— No seas **borde**.

ELENA.— No quiero molestar. Si no queréis, no me quedo y me voy.

JAIMITO.— Eso es, no queremos.

CHUSA.— (*Enfrentándose con él.*) No tiene casa. ¿Entiendes? Se ha escapado. Si la cogen por ahí tirada... No seas **facha**. ¿Dónde va a ir? No ves que no sabe, además.

[...]

JAIMITO.— (*Cortándola.*) ¿Qué es eso?

ELENA.— ¿Esto? Pues ya he dicho, estaba aquí, que se parece a las...

JAIMITO.— No, eso. Eso que llevas debajo el brazo.

ELENA.— ¿Esto? **El País** de hoy. ¿Por qué?

JAIMITO.— Tú eres una tía **tela de** rara. ¿Por qué compras tú el periódico, a ver?

¿Estás buscando piso?

ELENA.— Es que mi madre, siempre que me escapo, manda una foto a El País, con un anuncio para que me encuentren. A ver si he salido... (*Hojea el periódico ante la mirada sorprendida de los otros dos*) Si, mira, aquí está.

JAIMITO.— ¿Esta eres tú? Pues si te tienen que encontrar por la foto...

CHUSA.— La verdad, no te pareces en nada.

ELENA.— Es de cuando era pequeña. Hace mucho que no me hago fotos. Salgo muy mal yo en las fotos.

JAIMITO.— Sí sales mal, sí. Tienes cara de loca.

ELENA.— Como estoy de frente... y luego el papel.

CHUSA.— (*Leyendo el pie de la foto*) "Vuelve a casa, hija, que te perdono. Tu madre"

ELENA.— (*Recortando el trozo de periódico*) Hago colección.

Anexo 2: Actividades de Pre-lectura.

PROPUESTA DIDÁCTICA B2-C1

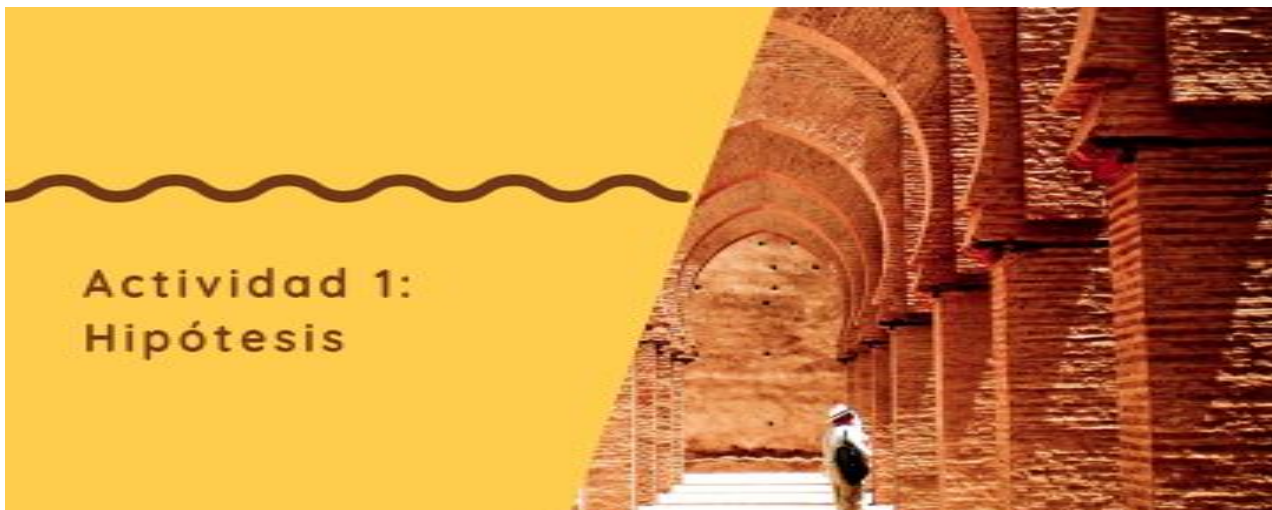
BEATRIZ RUBIO MARTÍNEZ

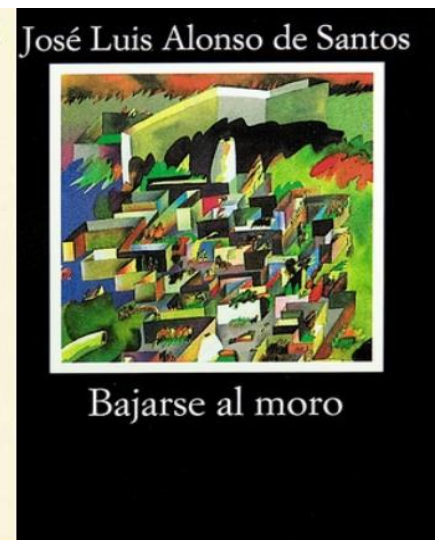
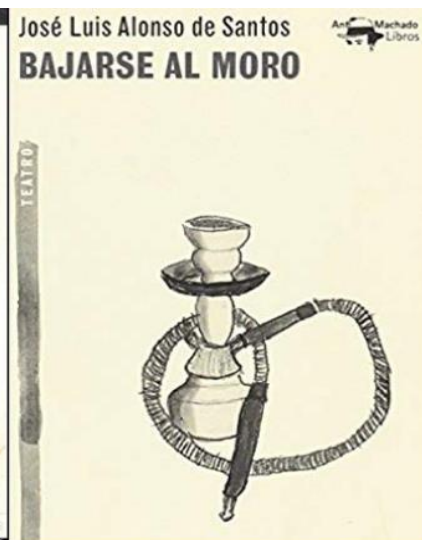


Anexo 2. 1

Actividad 1: Hipótesis

Actividad 1: Hipótesis





a) ¿Qué elementos en común ves en estas portadas?

b) Según las imágenes que has visto ¿Cuál crees que es el tema/uno de los temas de la obra de teatro?

c) ¿Qué tipos de personajes imaginas que habrá en esta obra? (¿Edad, clase social, nacionalidad, aficiones...?) Descríbelos.

d) ¿Qué crees que significa “el moro”?



Anexo 2. 2

Actividad 2: Personajes

Actividad 2: Los personajes



- a) A partir de los tres extractos que verás a continuación, ¿cómo imaginas los personajes de Jaimito, Elena y Chusa? Escribe una pequeña descripción de cada uno. ¿Se parecen a lo que pensabas en el ejercicio anterior?
- b) Subraya las frases, expresiones o palabras en los textos que justifican tu opinión.

PERSONAJE DE JAIMITO:

CHUSA.— Éste es Jaimito, mi primo.
Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.

Personaje de CHUSA:

JAIMITO.— ¿Se puede saber dónde has estado? No viene en toda la noche, y ahora tan pirada como siempre.

Personaje de ELENA:

ELENA.— Es que mi madre, siempre que me escapo, manda una foto a El País, con un anuncio para que me encuentren. A ver si he salido... (Hojea el periódico ante la mirada sorprendida de los otros dos) Si, mira, aquí está.



Aproximadamente 400 palabras

Jaimito

Chusa

Elena



Recuerda utilizar la información aprendida sobre adjetivos de carácter y técnicas de intensificación. Ejemplos:

Es inteligentísimo/ Es sumamente arrogante./ Es ligeramente despistado. / Es un poco despistado.

No olvides las estructuras para expresar opinión:

Yo creo que es inteligentísimo. / No creo que sea muy inteligente.

Anexo 2. 3

Actividad 3: Contexto



Actividad 3: Contexto



EL MADRID DE LOS AÑOS 80

Bajarse al moro está inspirado en el Madrid de los años 80. La obra fue escrita en 1985 y, además de muchas representaciones en teatro, también ha sido llevada al cine. Para entender a los personajes y el argumento de la obra, debemos entender el contexto. En grupos de tres, buscad información sobre los siguientes elementos clave que ayudan a entender la sociedad de los años 80.





GRUPO 1: ETA

GRUPO 2: Ciudades dormitorio

GRUPO 3: Felipe González



GRUPO 4: Movida madrileña

GRUPO 5: Cárcel de Yeserías

GRUPO 6: Lavapiés

Anexo 3. Actividades de lectura

Anexo 3.1.

Actividad 4. Vocabulario informal

Actividad 4: Vocabulario informal



El vocabulario de esta obra de teatro es muy informal. Es posible que no lo conozcas todo. ¿Puedes enlazar estas expresiones con la definición correcta?

Tela

Serio, enfadado

Pelas

Forma coloquial para dirigirse a una chica/mujer de manera informal.

Facha

Muy

Cara de pocos amigos

Maleducado, desagradable

Borde

Cinco pesetas

“María”

Loca

Pirada

Fascista

Duro

Periódico nacional español

Tía

Marihuana

El País

Pesetas, antigua moneda española, antes del euro.

Anexo 3.2.

Actividad 5: Práctica de vocabulario informal

Actividad 5: Práctica de vocabulario informal



Ahora, vamos a poner en práctica lo aprendido. Completa las siguientes frases con las palabras/expresiones de los recuadros. ¡Sobran cuatro!

pelas

duro

con cara de
pocos
amigos

“tía”

tela de

pirada

fachas

borde

“María”

1. Es una persona un poco especial. La primera impresión que da es que está un poco _____

2. Nadie ha hablado con Juan esta mañana. Dice Ana que le vio salir de la reunión enfadado y _____

3. ¡No me hables así! ¡No seas _____!

4. A mí me parece una situación _____ extraña.

5. Lo siento, no voy a poder ir. He pagado el alquiler y no tengo ni un _____



Recuerda que todas estas expresiones son coloquiales y se utilizan en contextos informales, normalmente en textos orales.

Anexo 3.3.

Actividad 6: Ampliación vocabulario informal.

Actividad 6: Ampliación de vocabulario informal



Vamos a ampliar vocabulario. Hay algunas expresiones idiomáticas que tienen un significado similar a las expresiones que ya hemos conocido. ¿Las conoces? Selecciona la opción que no tiene un significado parecido.



Estar pirado/ pirada

- ☐ Estar como una cabra
- ☐ Estar como una foca
- ☐ Estar como una regadera



Tener cara de pocos amigos

- ☐ Estar de mala uva
- ☐ Estar de mala leche
- ☐ Estar como un toro

¿Conoces las siguientes expresiones? Coméntalo con tu compañero y buscad en el diccionario las que no conocéis. ¿Alguna tiene un significado similar a las vistas en los ejercicios anteriores? Elige 4 expresiones y escribe una frase con cada una.

Estar hasta el gorro

Hablar por los codos

Estar negro

Ponerse hecho una fiera

Ser una mosquita muerta

Estar como un flan

Faltarle a alguien un tornillo

Ponerse morado

Estar verde

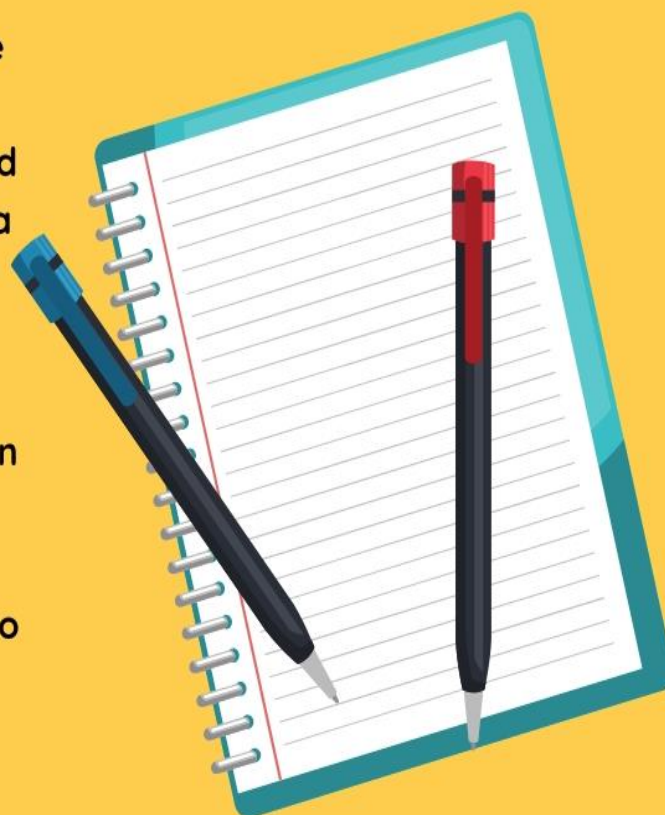
Anexo 3.4.

Actividad 7: ¿Qué has comprendido?

Actividad 7: ¿Qué has comprendido?



El texto se compone de dos extractos de la obra. En parejas volved a leer un extracto cada uno y preparad un resumen de no más de cinco líneas. ¿Estás de acuerdo con el resumen de tu compañero?
¿Añadirías algo?
¿Habéis comprendido lo mismo?



Anexo 3.5.

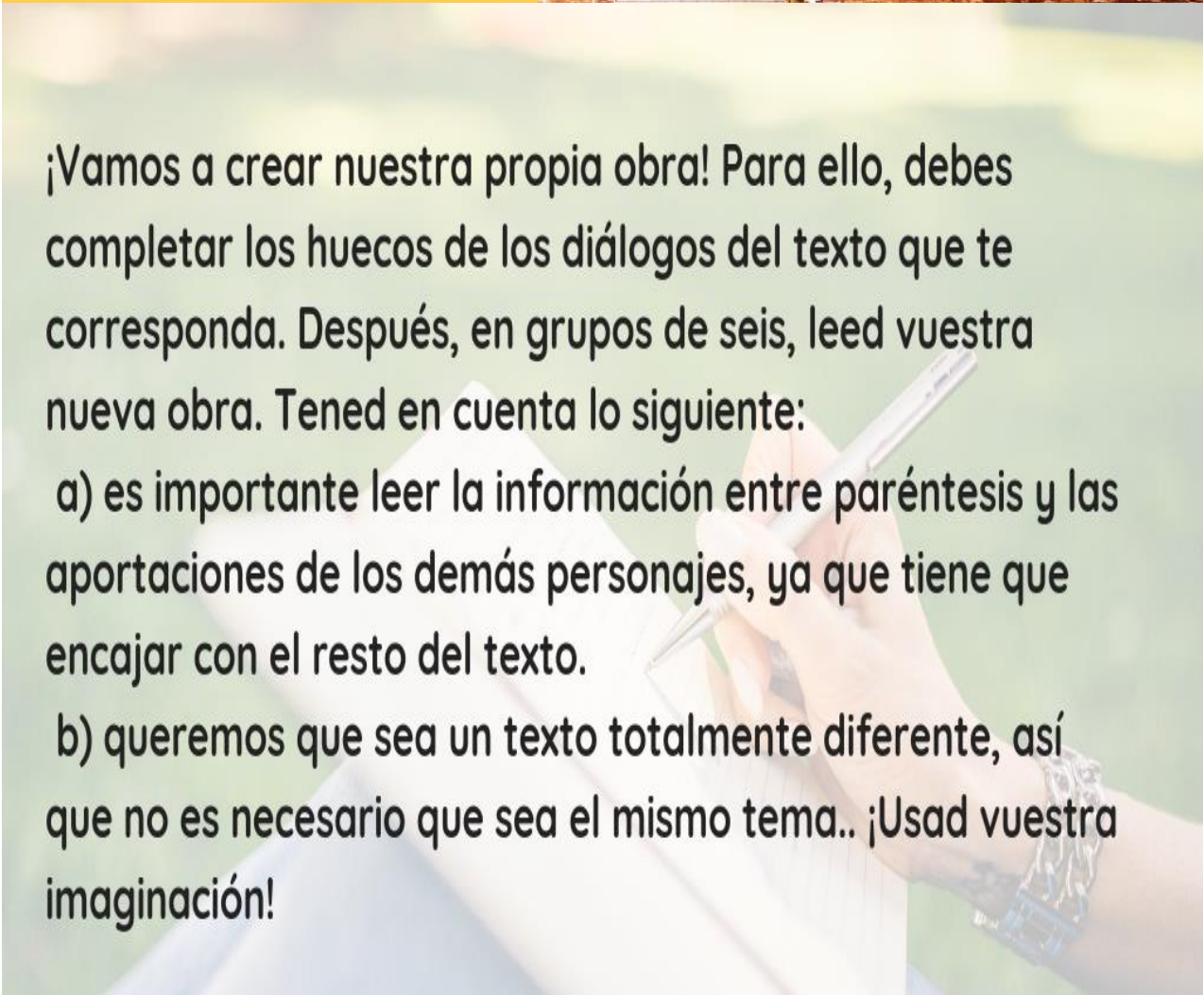
Actividad 8: Nuestra propia obra.



Actividad 8: Nuestra propia obra



¡Vamos a crear nuestra propia obra! Para ello, debes completar los huecos de los diálogos del texto que te corresponda. Después, en grupos de seis, leed vuestra nueva obra. Tened en cuenta lo siguiente:

- a) es importante leer la información entre paréntesis y las aportaciones de los demás personajes, ya que tiene que encajar con el resto del texto.
 - b) queremos que sea un texto totalmente diferente, así que no es necesario que sea el mismo tema.. ¡Usad vuestra imaginación!
- 

TEXTO 1:

CHUSA.— _____.

ELENA.— (Tímidamente.) ¿Qué tal?

JAIMITO.— ¿Quieres también mi número de carné de identidad? ¡No te digo! ¿Se puede saber dónde has estado? No viene en toda la noche, y ahora tan pirada como siempre.

CHUSA.— _____ (Saca cosas de comer de los bolsillos.) _____

JAIMITO.— (Muy enfadado, con la sandalia en la mano.) Ni bocata ni leches. Te llevas las pelus, y la llave, y me dejas aquí colgado, sin un duro... ¿No dijiste que ibas a por papelillo?

CHUSA.— _____

JAIMITO.— ¿Y ésta quién es?

CHUSA.— _____

ELENA.— Soy Elena.

JAIMITO.— Eso ya lo he oído, que no soy sordo. Elena.

ELENA.— Sí, Elena

TEXTO 2:

CHUSA.— ¿Se puede pasar? ¿Estás visible? Que mira, ésta es Elena, una amiga muy maja. Pasa, pasa Elena. (Entra, y detrás ELENA con una bolsa en la mano, guapa, de unos veintiún años, la cabeza a pájaros y buena ropa.) Éste es Jaimito, mi primo. Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.

ELENA.— (Tímidamente.) ¿Qué tal?

JAIMITO.— _____.

CHUSA.— He estado en casa de ésta. ¿A que sí, tú? No se atrevía a ir sola a por sus cosas por si estaba su madre, y ya nos quedamos allí a dormir. (Saca cosas de comer de los bolsillos.) ¿Quieres un bocata?

JAIMITO.— (Muy enfadado, con la sandalia en la mano.)

CHUSA.— Iba a por papelillo, pero me encontré a ésta, ya te lo he dicho. Y como estaba sola...

JAIMITO.— _____

CHUSA.— Es Elena.

ELENA.— Soy Elena.

JAIMITO.— _____

ELENA.— Sí, Elena.

TEXTO 3:

JAIMITO.— Que quién es, de qué va, de qué la conoces...

CHUSA.— _____

JAIMITO.— ¿Otra vez? ¿Qué me has dicho tú a mí, a ver?

CHUSA.— _____

ELENA.— (Se acerca a JAIMITO y le tiende la mano presentándose.)

Mucho gusto.

JAIMITO la mira con cara de pocos amigos y le da la sandalia que lleva en la mano; ella la estrecha educadamente.

JAIMITO.— ¡Anda que...! Lo que yo te diga.

CHUSA.— (A ELENA.) _____ (Al ver la cara que está poniendo JAIMITO.) _____

JAIMITO.— Sí, encima de mí. Si no cabemos, tía, no cabemos. A todo el que encuentra lo mete aquí. El otro día al mudo, hoy a ésta. ¿Tú te has creído que esto es el refugio El Buen Pastor , o qué?

CHUSA.— _____.

ELENA.— No quiero molestar. Si no queréis, no me quedo y me voy.

JAIMITO.— Eso es, no queremos.

CHUSA.— (Enfrentándose con él.) _____

TEXTO 4:

JAIMITO.— _____

CHUSA.— De nada. Nos hemos conocido anoche, ya te lo he dicho.

JAIMITO.— _____

CHUSA.— Que es Elena, y que nos conocimos anoche. Eso es lo que te he dicho. Y que estaba sola.

ELENA.— (Se acerca a JAIMITO y le tiende la mano presentándose.) Mucho gusto.

JAIMITO la mira con cara de pocos amigos y le da la sandalia que lleva en la mano; ella la estrecha educadamente.

JAIMITO.— _____

CHUSA.— (A ELENA.) Pon tus cosas por ahí. Mira, ése es el baño, ahí está el colchón. Tenemos "maría" plantada en ese tiesto, pero casi no crece, hay poca luz. (Al ver la cara que está poniendo JAIMITO.) Se va a quedar a vivir aquí.

JAIMITO.— _____

CHUSA.— No seas borde.

ELENA.— No quiero molestar. Si no queréis, no me quedo y me voy.

JAIMITO.— _____.

CHUSA.— (Enfrentándose con él.) No tiene casa. ¿Entiendes? Se ha escapado. Si la cogen por ahí tirada... No seas facha. ¿Dónde va a ir? No ves que no sabe, además.

TEXTO 5.

JAIMITO.— (Cortándola.) _____

ELENA.— ¿Esto? Pues ya he dicho, estaba aquí, que se parece a las...

JAIMITO.— _____

ELENA.— ¿Esto? El País de hoy. ¿Por qué?

JAIMITO.— _____

ELENA.— Es que mi madre, siempre que me escapo, manda una foto a El País, con un anuncio para que me encuentren. A ver si he salido...(Hojea el periódico ante la mirada sorprendida de los otros dos) Si, mira, aquí está.

JAIMITO.— _____

CHUSA.—La verdad, no te pareces en nada.

ELENA.— _____

JAIMITO.—Sí sales mal, sí. Tienes cara de loca.

ELENA.— _____

CHUSA.—(Leyendo el pie de la foto)”Vuelve a casa, hija, que te perdono. Tu madre”

ELENA.—(Recortando el trozo de periódico)

TEXTO 6.

JAIMITO.— (Cortándola.) ¿Qué es eso?

ELENA.— _____

JAIMITO.— No, eso. Eso que llevas debajo el brazo.

ELENA.— _____

JAIMITO.— Tú eres una tía tela de rara. ¿Por qué compras tú el periódico, a ver? ¿Estás buscando piso?

ELENA.— _____

JAIMITO.—¿Esta eres tú? Pues si te tienen que encontrar por la foto...

CHUSA.—La verdad, no te pareces en nada.

ELENA.— _____

JAIMITO.—Sí sales mal, sí. Tienes cara de loca.

ELENA.— _____

CHUSA.—(Leyendo el pie de la foto)”Vuelve a casa, hija, que te perdono. Tu madre”

ELENA.— _____

Anexo 3.6.

Actividad 9: Nueva obra. Nuevo título.



Ya tenemos nuestra
propia obra.
Leedla en grupos
y, entre todos,
buscad el título
apropiado para la
obra que habéis
escrito. ¿Se parece en
algo a la obra
original?



Anexo 4. Actividad de post-lectura.

Anexo 4.1. Actividad final.



Actividad Final.



¿Conoces la expresión "abrir boca"? Es lo que hemos hecho al presentarte estos extractos de la obra. Ahora es tu turno para disfrutarla entera.

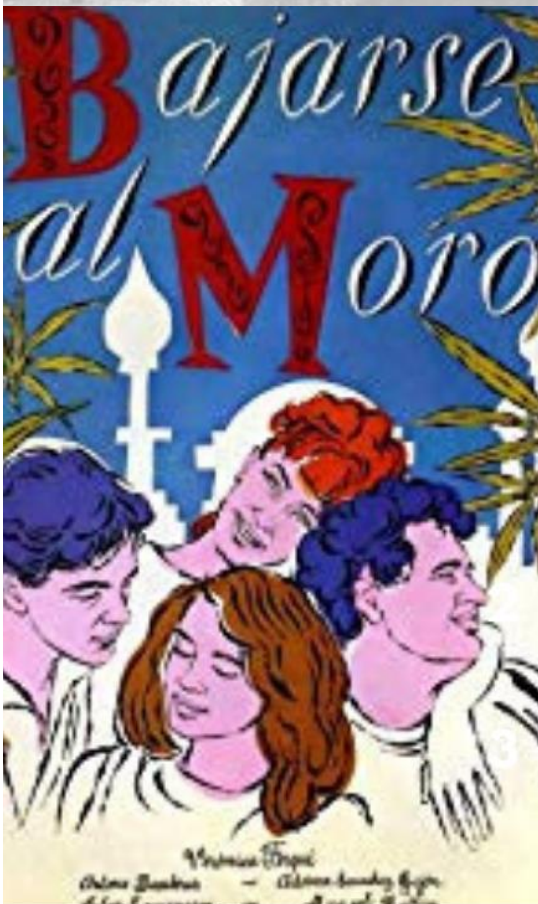
Esta última tarea estará basada en la comprensión e interpretación de la totalidad de la obra teatral.

¿Preparado/a?



LA ADAPTACIÓN AL CINE DE FERNANDO COLOMO

Fernando Colomo hizo una adaptación al cine de la famosa obra teatral en 1988 con conocidos actores y actrices españoles. Vamos a ver una escena de la película.



AL CINE...

Escena 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=R7DTa4Yv5kQ>

Escena 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=Mk41VI2Uy2Q>

Escena 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=QwRrlxaZeLc>



¡¡Llegó el momento de escribir tu tarea final!

Se trata de un ensayo donde explicarás lo que has aprendido de esta obra de teatro. Dicho de otra manera, un texto de unas 1000 palabras donde, expliques, en tus palabras, lo que sabes ahora sobre los siguientes aspectos:

- breve contexto de la obra.
- el lenguaje de la obra (¿cómo lo describirías? Menciona alguna de las nuevas palabras/expresiones que has aprendido y en qué contextos se utilizan)
- descripción física y psicológica de los personajes principales .
- a partir de las escenas que has visto, ¿qué es diferente en la película y en la obra? ¿qué es similar? ¿a qué crees que se deben las diferencias?
- ¿por qué crees que esta obra fue transgresora en la época? Da ejemplos.

Recuerda incluir una introducción y una conclusión, organizar las ideas en párrafos separados y repasar la gramática antes de entregarlo.

ALGUNAS RECOMENDACIONES:

Repasa las estructuras para dar opinión y cuáles van con subjuntivo.

Recuerda incluir conectores.

Repasa los contenidos gramaticales y léxicos trabajados durante este curso y cursos anteriores: uso de pasados, ser/estar concordancia de género y número, por/para, adjetivos de carácter, verbos con preposiciones, etc.

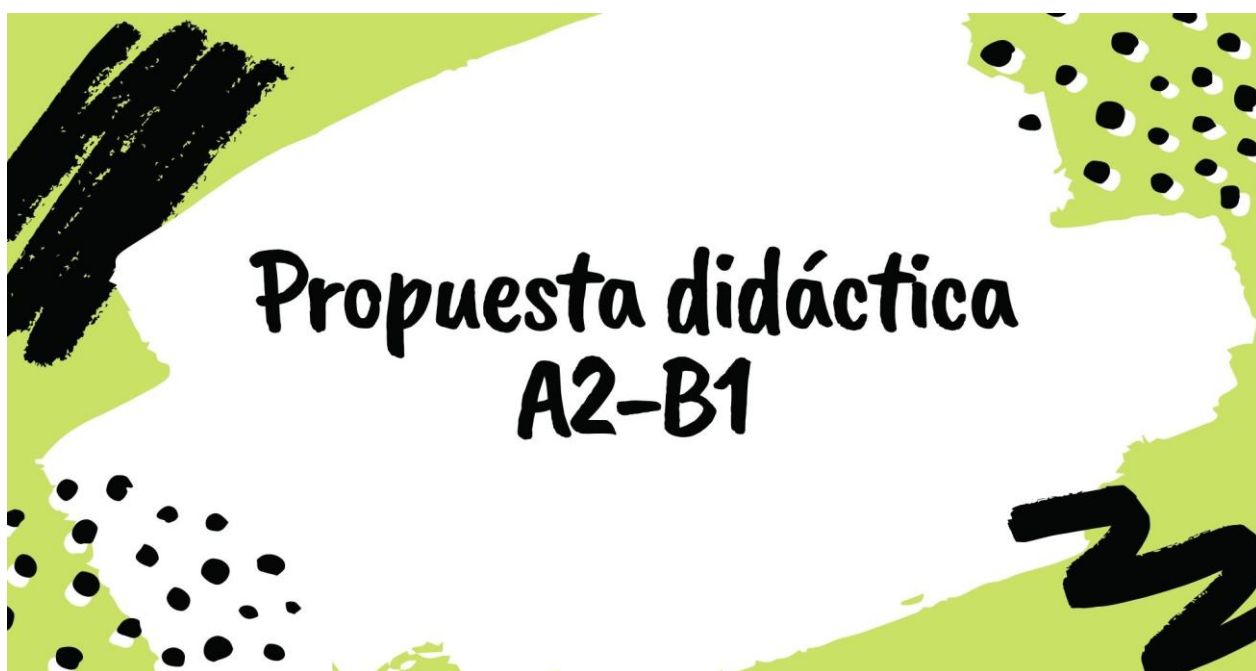
PUNTOS: 20%

Anexo 5.

Toma, Humphrey, lechuga, come. ¿Está buena? A la Chusa le darán la comida también por las rejas. ¿Quieres más? [...] Si quieres que te diga la verdad, Humphrey, estoy **hecho polvo**. No, no es el brazo. Eso no duele ya, un tiro no es nada. Bueno, si te lo dan a ti, que eres pequeñajo, a lo mejor te **espachurran**. Lo que duele es lo otro. ¿Qué le habré visto yo a esa gilipollas? [...] Cada vez que iba a verme al hospital me sentaba peor que la penicilina. Por cierto, que tú no has aparecido por la cuatrocientos veintidós, sinvergüenza. Hay que ir a visitar a los amigos cuando les dan un tiro. Ya lo sabes para la próxima vez. En el hospital se estaba bien. Era un poco triste, pero tranquilo. Lo peor eran las vistas. Mi ventana daba justo enfrente del depósito de cadáveres. Un **palo**, tío. Cada vez que me asomaba me daba un **bajón**. Pero tranquilo; me iba al pasillo y paseo va y paseo viene. Allí todos te cuentan la vida. En cuanto te ven se te acercan, y que si la tía, que si el padre, que si yo soy el más enfermo de toda la planta, que no me entienden los médicos... A veces dos, uno de cada brazo a la vez. ¿Tú crees que esto se me pasará? ¿Quieres dejar de dar vueltas de una vez a ese **cacharro**! No sé cómo no te hartas ya de la rueda esa [...]

Anexo 6. Actividades de pre-lectura.

Anexo 6. 1. Actividad 1. Personajes.





ACTIVIDAD 1: PERSONAJES

Relaciona cada descripción de los personajes de la obra con uno de los personajes de la fotografía



CHUSA:

veinticinco años, gordita,
con cara de pan y gafas de
aro.



JAIMITO:

un muchacho delgado
de edad indefinida



ALBERTO:

Tiene unos veinticinco años,
alto y buena presencia.



ELENA:

con una bolsa en la mano,
guapa, de unos veintiún años,
la cabeza a pájaros y buena
ropa.

¿Puedes describir qué llevan puesto?

Por ejemplo:
Creo que Jaimito lleva unos pantalones cortos,
unas zapatillas blancas, etc.



Recuerda utilizar la estructura: X lleva...



El color siempre va detrás de la prenda de ropa. Por ejemplo: camisa roja



Cuidado con el femenino/masculino:
pantalón rojo/ camisa roja



Cuidado con el singular/plural:
zapatillas blancas,
camiseta blanca

RECUERDA QUE ALGUNOS
COLORES SE DICEN IGUAL EN
MASCULINO Y FEMENINO.

¿RECUERDAS CUÁLES?

Rojo	Marrón
Rosa	Naranja
Lila	Granate
Morado	Blanco
Azul	Negro
Gris	Amarillo
Verde	





Ahora, algunos compañeros leerán sus descripciones para el resto de la clase. Los demás deben adivinar qué personaje es. ¿Son iguales que las tuyas? Si no es así, complétalas.

Anexo 6.2.

Actividad 2. La Movida Madrileña

LA MOVIDA MADRILEÑA

Era el año 1975 y por fin España cerraba la puerta al franquismo y se abría a la libertad. Entonces surgió en Madrid un fenómeno artístico social que adoptó el nombre de la Movida Madrileña. Así, España pudo comenzar a expresarse.

Durante los primeros años de la Transición española hasta mediados de los años 80, la Movida fue un movimiento contracultural y artístico. Aunque surgió en Madrid, el espíritu liberador fue contagiando a otras ciudades españolas en la década de los 80. En esta época, los españoles salieron a las calles a vivir y a disfrutar de una vez por todas. Encontraron su hueco en la música, el cine, la literatura, la fotografía, etcétera. Así, nuestro país comenzó a recuperar su voz, identidad y un futuro que se creía perdido.

La Transición trajo consigo mejoras en todos los ámbitos de la sociedad española. Comenzaba a existir por parte de los jóvenes un interés inusual en las culturas alternativas. La llegada de las culturas underground fue un cambio y una liberación cultural e ideológica.

Se cree que el inicio de la movida madrileña fue el homenaje a Canito, el batería del grupo Tos, después conocido como Los Secretos. En ese momento, Tos no era apenas conocido y el concierto estaba pensado para los amigos. En ningún momento pensaron que ese concierto sería el principio de algo nuevo.



El momento más importante de esta fue el 23 de mayo de 1981 en «El Concierto de Primavera». Al concierto asistieron aproximadamente unas 15.000 personas que disfrutaron de más de 8 horas de música. A partir de este concierto, el fenómeno se extendió a otras capitales españolas. El movimiento fue apoyado por los políticos, entre ellos, Tierno Galván, que en ese momento era el alcalde de Madrid.

Algunos de los grupos más conocidos de la movida son: Alaska y los Pegamoides, Nacha Pop, Los Secretos o Burning.

En la televisión, programas como La Edad de Oro y la Bola de Cristal revolucionaron la televisión en una época en la que tan solo existía una cadena de televisión, TVE.

El cine cambiaría radicalmente. Con Franco teníamos un tipo de cine en el que predominaba la España rural, más campesina, más humilde. Pero cuando llegó la Transición en el año 1975, este tipo de cine cambió radicalmente.

Pedro Almodóvar fue el máximo exponente, pero también Fernando Trueba, Fernand Colomo o Manuel Iborra.

Texto adaptado de <https://xn--malasaa-9za.com/historia/la-movida-madrilena/>



ACTIVIDAD 2: LA MOVIDA MADRILEÑA. En casa...

Bajarse al moro es una obra teatral que representa algunos de las características más importantes de la Movida Madrileña y el teatro español de los años 80. En casa, lee el texto sobre la Movida Madrileña y contesta a las siguientes cuestiones en tus propias palabras:

¿Cuál fue el comienzo de la Movida Madrileña?

¿Cómo era el cine antes de la Transición?

¿Por qué crees que *Bajarse al moro* fue un símbolo teatral de los años 80 y la Movida Madrileña?

Anexo 7. Actividad de lectura.

Anexo 7.1. Actividad 3. Vocabulario nuevo.

ACTIVIDAD 3: VOCABULARIO NUEVO

En esta obra hay mucho vocabulario informal. Mira el glosario. ¿Cuál es su significado en inglés? ¿Conocías estas palabras o expresiones? Coméntalas con tu compañero.



GLOSARIO

Pirada: que hace cosas extrañas, que está mal de la cabeza

Pelas: Pesetas, antigua moneda española, antes del euro.

Duro: Cinco pesetas.

Cara de pocos amigos: Serio, enfadado.

"María": Marihuana.

Tía: Forma coloquial para dirigirse a alguien de manera informal.

Facha: Fascista

Tela de: Muy





¡VAMOS A PRACTICAR!

Vas a leer algunas frases del texto.
Cambia las palabras o expresiones
seleccionadas por otras del recuadro.
Recuerda que el significado debe ser
similar a la frase original.

Desagradable. El dinero.

Un céntimo. Solo.

Enfadado. Loca.

- No viene en toda la noche, y
- ahora **tan pirada** como
siempre.
- Te llevas **las pelas**, y la llave,
y me dejas aquí colgado, sin
un duro
- JAIMITO la mira **con cara de**
pocos amigos
- No seas **borde**.



Vamos a practicar un poco más...

Ahora, completa las siguientes frases con las palabras
o expresiones del ejercicio anterior:

Un duro. Colgado. Pirada. Cara de pocos amigos. Borda.





Chusa hace cosas muy raras,
Jaimito dice que está un poco
_____.

Lo siento, hoy no puedo ir al cine.
Aún no me han pagado en el
trabajo y
no tengo ni _____

¿Estás enfadado conmigo? ¿Por
qué me miras con esa

_____?
Necesito ayuda, por favor, no me
dejes _____ ahora.

No debes hablar así, no debes ser tan

Anexo 7.2

Actividad 4: Más vocabulario. El monólogo.

ACTIVIDAD 4: MÁS VOCABULARIO. EL MONÓLOGO

Vamos a leer un extracto de la parte final de la obra. En él, Jaimito comenta con su hámster Humphrey lo que ha pasado y cómo se siente. Puedes ver y escuchar una representación completa de este monólogo en el siguiente enlace mientras lees: <https://www.youtube.com/watch?v=46xilJugliA>



VOCABULARIO

En el texto hay palabras marcadas en negrita. ¿Sabes qué significan?
Intenta relacionarlas con las siguientes definiciones:

muy mal (enfermo, triste...)

tristeza

aplastar, destrozar

cosa

experiencia desagradable

¿Puedes hacer frases con cada palabra/ expresión?

Por ejemplo...Pablo suspendió el examen y le dió bajón

Anexo 7.5.

Actividad 5: ¿Formal o informal?

ACTIVIDAD 5: ¿FORMAL O INFORMAL?

¿Crees que el lenguaje de esta obra es formal o informal? ¿Por qué?

Busca, con tu compañero, tres ejemplos que justifiquen tu respuesta.



¿Puedes decir las siguientes frases con otras palabras?
Utiliza el diccionario si es necesario.

Tú eres una **tía tela de rara**.

Me va a meter en un **follón**.

Está de **coña**.

Vas a coger un **trancazo**, si sigues ahí **calado**.



Anexo 7.4

Actividad 6: Comprensión lectora.

ACTIVIDAD 6: COMPRENSIÓN LECTORA.

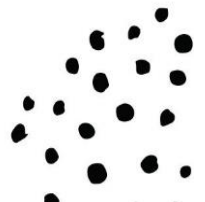
Vamos a ver qué has comprendido del texto. ¿Son las siguientes frases verdaderas o falsas. Corrige las frases falsas.



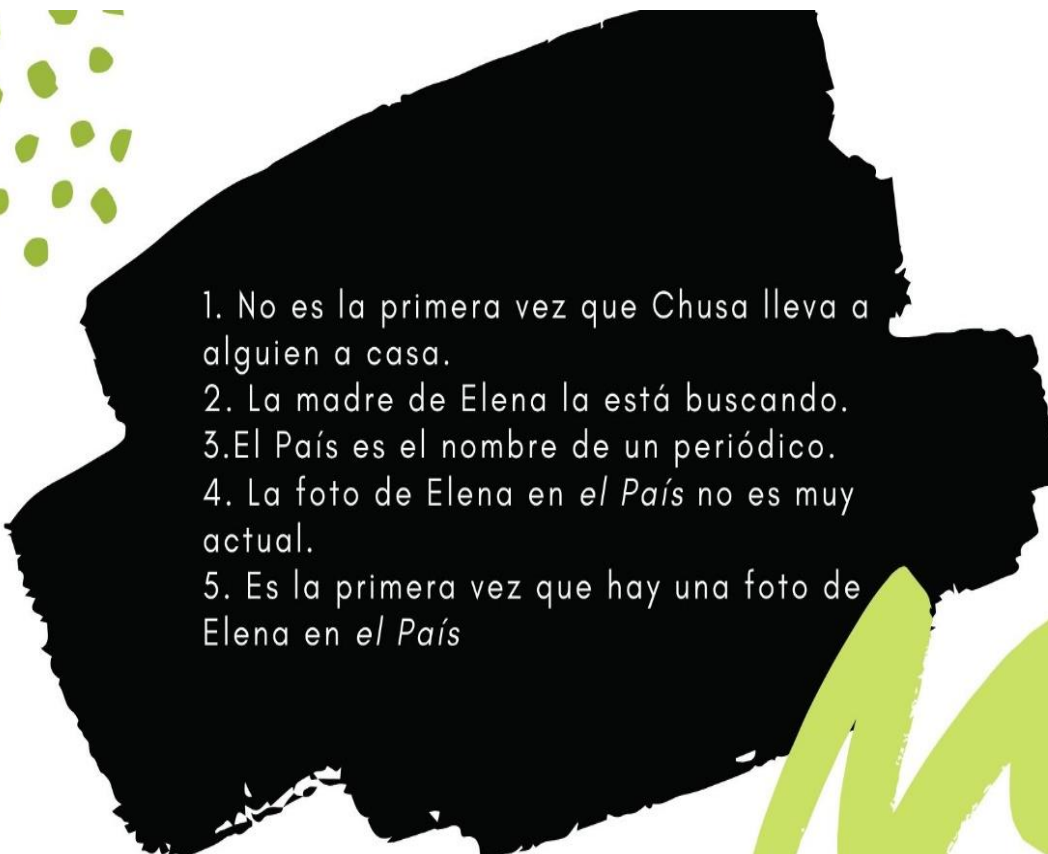
VERDADERO



FALSO



1. Jaimito es primo de Elena.
2. Jaimito está enfadado con Chusa
3. Chusa no ha pasado la noche en casa.
4. Chusa conoció a Elena hace mucho tiempo.
5. A Jaimito cree que es buena idea que Elena viva con él y con Chusa.

- 
- 
- 
1. No es la primera vez que Chusa lleva a alguien a casa.
 2. La madre de Elena la está buscando.
 3. El País es el nombre de un periódico.
 4. La foto de Elena en *el País* no es muy actual.
 5. Es la primera vez que hay una foto de Elena en *el País*

Anexo 7.5

Actividad 7: Órdenes, consejos o recomendaciones.

ACTIVIDAD 7: ÓRDENES, CONSEJOS O RECOMENDACIONES

En el texto aparecen las siguientes estructuras para dar órdenes, aunque pueden usarse también para dar recomendaciones, consejos, etc.

Pasa, pasa

No seas borde

Vuelve a casa.

En parejas, utilizad la misma estructura para dar consejos en las siguientes situaciones. Recuerda usar también frases en negativo:

ALUMNO



Leer literatura en español.

ALUMNO



**Aprender lengua y cultura
española**



Ejemplos: Para leer literatura en español,
empieza por textos cortos. No **tengas**
miedo a encontrar palabras nuevas

¿Habéis utilizado alguna forma irregular? Si
es así, marcadlas como en el ejemplo.

Ahora vamos a escuchar una de
las canciones más conocidas de
la movida Madrileña

Completa los huecos con estructuras para dar
órdenes como en los ejercicios anteriores.

_____, no _____ más conmigo
esta vez, en serio te lo digo
tuviste una oportunidad,
y la dejaste escapar.

_____, no _____ a mi lado
una vez, estuve equivocado,
pero ahora todo eso pasó,
no queda nada de ese amor.

No hay nada que ahora ya, puedas hacer
porque a tu lado yo, no volveré, no
volveré.

_____, ya no tiene sentido,
es mejor que sigas tu camino,
que yo el mío seguiré,
por eso ahora _____.

No hay nada que ahora ya, puedas hacer

...

Anexo 7.6

Actividad 8: Metáforas, comparaciones y símbolos.

ACTIVIDAD 8: METÁFORAS, COMPARACIONES Y SÍMBOLOS

Las obras literarias suelen tener metáforas, comparaciones y símbolos. Para entenderlos, es necesario, a veces, conocer el contexto. ¿Sabes que es una metáfora, una comparación o un símbolo? Vamos a ver ejemplos:



METÁFORA

Se usa una frase/palabra por otra:

Su pelo eran tiras de oro



COMPARACIÓN

Relación de similitud entre dos elementos:

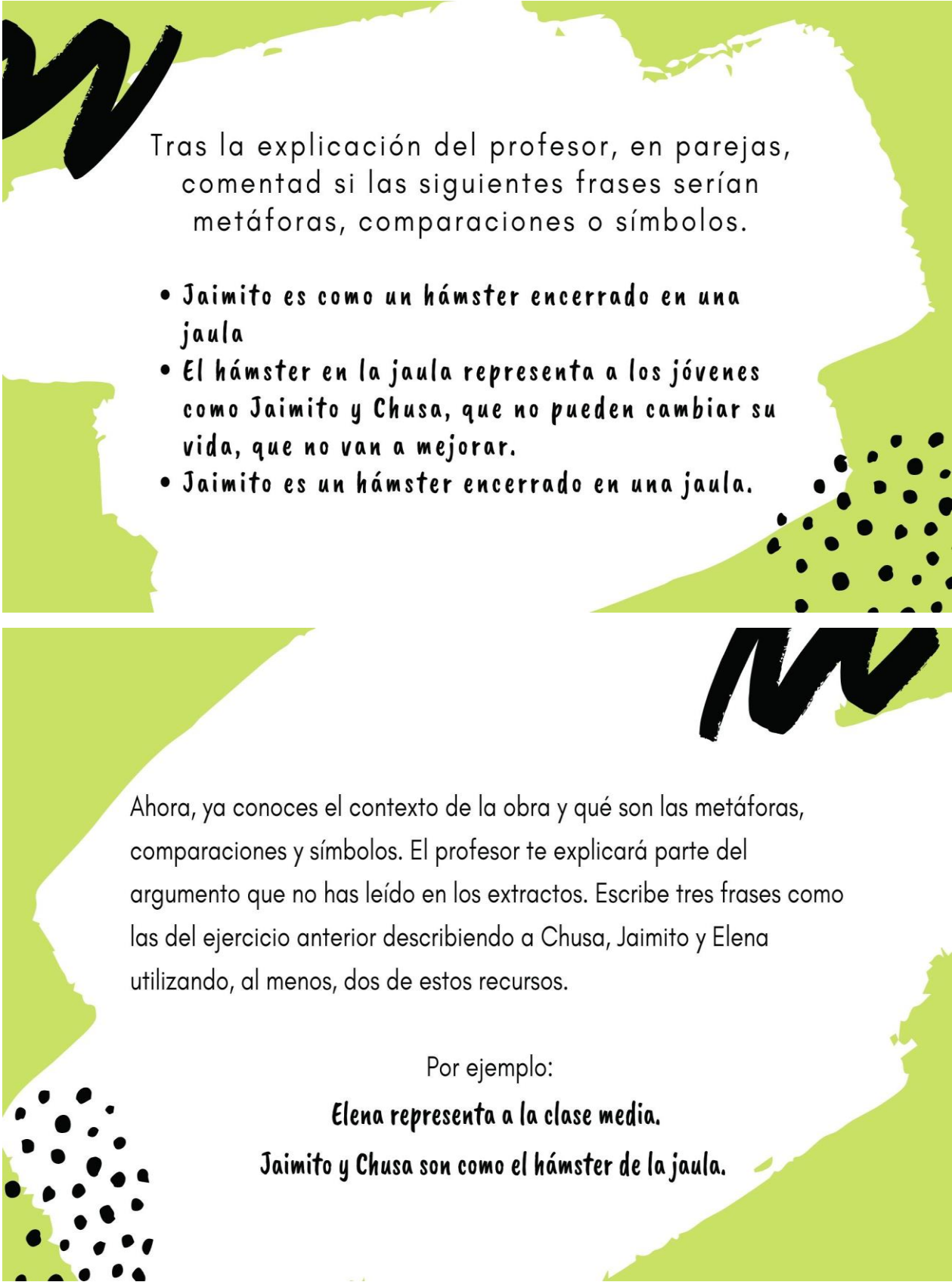
El cielo era como un mar de nubes



SÍMBOLO

Una imagen o figura que representa a un concepto.

Chusa representa a la juventud de la Movida Madrileña



Tras la explicación del profesor, en parejas, comentad si las siguientes frases serían metáforas, comparaciones o símbolos.

- **Jaimito es como un hámster encerrado en una jaula**
- **El hámster en la jaula representa a los jóvenes como Jaimito y Chusa, que no pueden cambiar su vida, que no van a mejorar.**
- **Jaimito es un hámster encerrado en una jaula.**

Ahora, ya conoces el contexto de la obra y qué son las metáforas, comparaciones y símbolos. El profesor te explicará parte del argumento que no has leído en los extractos. Escribe tres frases como las del ejercicio anterior describiendo a Chusa, Jaimito y Elena utilizando, al menos, dos de estos recursos.

Por ejemplo:

Elena representa a la clase media.

Jaimito y Chusa son como el hámster de la jaula.

Anexo 7.7.

Actividad 9. ¿Qué hiciste ayer?

ACTIVIDAD 9: ¿QUÉ PASÓ AYER?

Mira las siguientes frases en pasado:

Anoche fui a casa de Ana

Hace dos días comí con mis primos

Ayer estuve mala y no pude ir a trabajar

En 1998 visité Galicia

Esta mañana he desayunado con Isabel

Esta semana he estudiado mucho

Hoy he terminado muy tarde el trabajo

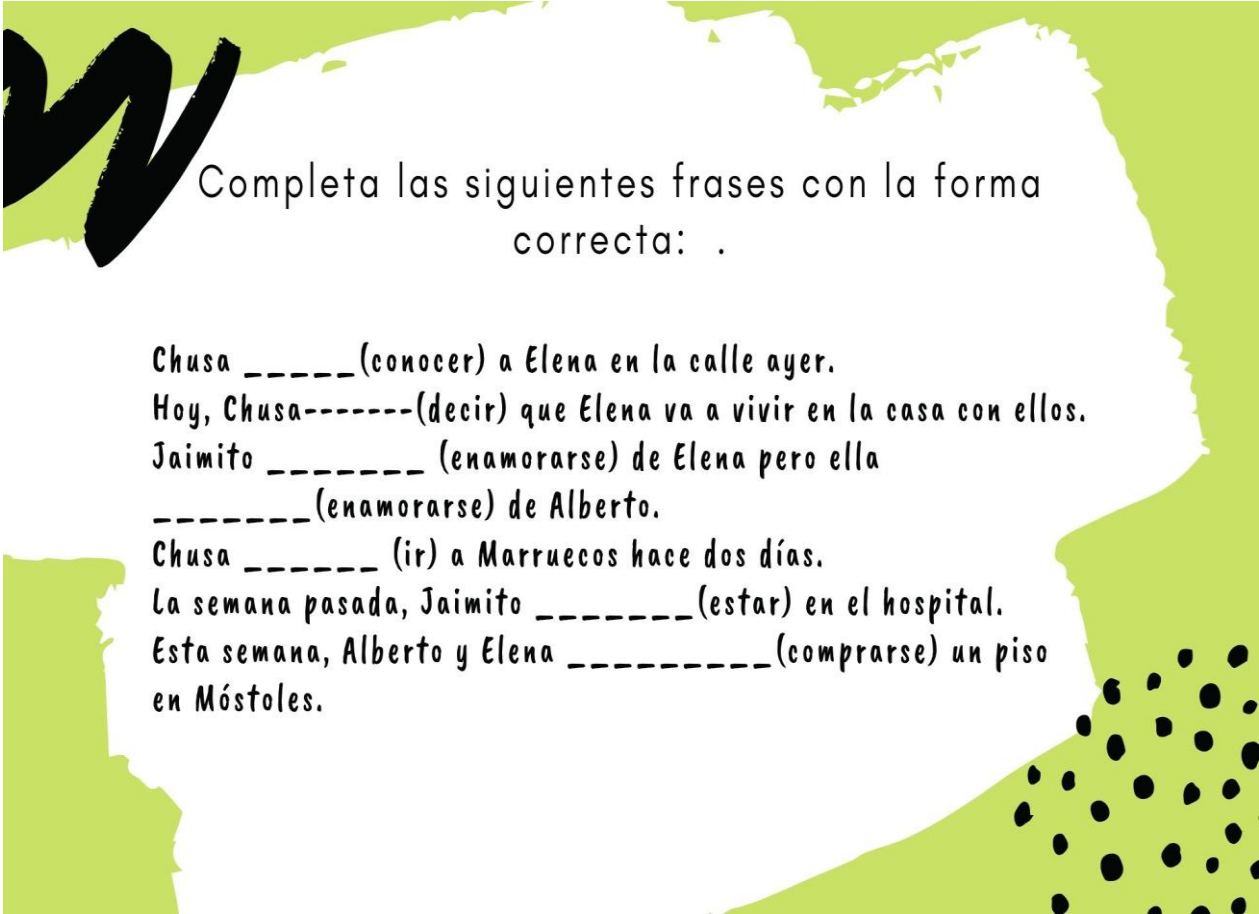
Este verano hemos estado en la playa.

Fíjate en la siguiente frase del texto. Según las frases anteriores ¿es correcta o incorrecta?

¿Por qué?

Nos hemos conocido anoche, ya te lo he dicho.





Completa las siguientes frases con la forma correcta: .

Chusa _____ (conocer) a Elena en la calle ayer.

Hoy, Chusa _____ (decir) que Elena va a vivir en la casa con ellos.

Jaimito _____ (enamorarse) de Elena pero ella
_____ (enamorarse) de Alberto.

Chusa _____ (ir) a Marruecos hace dos días.

La semana pasada, Jaimito _____ (estar) en el hospital.

Esta semana, Alberto y Elena _____ (comprarse) un piso en Móstoles.

Anexo 8 Actividades de post-lectura.

Anexo 8.1. Actividad 10. Actividad final.



PARA TERMINAR, VAMOS A REFLEXIONAR...

- He aprendido...
- He repasado...
- Lo que más difícil me parece es...
- Lo que más me ha gustado es...
- Lo que menos me ha gustado es...



- ¿Sabes algo de la cultura española que antes no sabías? ¿Qué es?
- ¿Qué otros aspectos culturales te gustaría conocer?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia con el texto literario? ¿Te ha parecido difícil, fácil, interesante, aburrido...?

Escribe un texto de unas 200 palabras en el que expliques tu experiencia con esta unidad. Ten en cuenta los puntos anteriores.