



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LOS CUENTOS DE
EDUARDO GALEANO:
SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y
COMPETENCIA LITERARIA EN
EL AULA DE ELE, NIVEL B1,
CURSO DE LITERATURA**

Alumno/a: Miguel Duránte, Nuria

Tutor/a: Prof. D^a Aurora Biedma Torrecillas

Dpto: Filología española

Noviembre, 2017

RESUMEN:

El presente trabajo desarrolla tres secuencias didácticas en torno a tres cuentos del escritor Eduardo Galeano y tiene como fin favorecer la adquisición de la competencia literaria de estudiantes de un curso de Literatura Hispanoamericana en un contexto de ELE para un nivel B1. El punto de partida es la “literatura como objeto dentro del contexto de ELE”, que requerirá, en primer lugar, un acercamiento lingüístico al producto textual, para llegar a la competencia literaria a través de la adquisición de las distintas competencias, lingüística, pragmática y sociocultural, integrantes todas ellas de la competencia comunicativa.

Para comenzar, se presenta una justificación teórica del empleo de textos literarios en clase de Lengua extranjera, para pasar a centrarnos en el empleo de textos literarios en clase de Literatura en L2, y llegar así al desarrollo de las tres secuencias didácticas. En ella se han tomado como premisas el enfoque por tareas, el aprendizaje significativo y el desarrollo de la autonomía del aprendiz.

Palabras clave: Competencia literaria. ELE. Competencia comunicativa. Didáctica de la Literatura. Eduardo Galeano.

ABSTRACT:

The present work develops three didactic sequences around three stories by the writer Eduardo Galeano. This thesis has the purpose of favouring the acquisition of the literary competence of students of a course of Hispano-American Literature in a context of ESL (“Español” as a second language) for a level B1. The starting point is "literature as an object within the context of ESL", which will require, in the first place, a linguistic approach to the textual context, then to reach the literary competence through the acquisition of the different competences: linguistic; pragmatic; and sociocultural, all of them forming the communicative competence.

The presentation begins with a theoretical justification for the use of literary texts in foreign language class. The presentation follows with an emphasis on the use of literary texts in Literature class in ESL. In the following we develop the corresponding three didactic sequences. The sequences have been divided into: the focus for tasks; meaningful learning and the development of the student's autonomy.

Key words: Literary competence. ELE. Communicative competence. Teaching of Literature. Eduardo Galeano.

AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias al apoyo y ayuda de muchas personas que, por diferentes motivos y en distintos momentos, han permitido su comienzo, desarrollo y término, y por ello me resulta ineludible no darles las gracias.

En primer lugar, a todos y cada uno de mis profesores, con los que he aprendido y he puesto en práctica distintos estilos de aprendizaje, agradezco su llaneza de trato, su disposición y buen hacer. Entre ellos, a M^a Águeda Moreno, y a mi tutora de máster, Aurora Biedma, a la que le han correspondido varias revisiones y enmiendas en este trabajo.

En segundo lugar, a Elena Felú, como coordinadora del máster, y a Lola Aguayo y a Luna Bernard, becarias de colaboración, siempre dispuestas las tres a resolver mi poca pericia en la plataforma online durante el curso académico.

En tercer lugar, a mis compañeros de curso, con los que he aprendido a través de los foros, y, en especial, a Isaac Tinajero que, desde otro continente, se convirtió en compañero para un trabajo y actualmente en amigo virtual.

A mi familia, que ha participado con ilusión en este proyecto, que ha respetado mi espacio y mi tiempo, que se ha multiplicado para llegar allí donde no he estado yo.

A mis amigos, que siempre han permanecido ahí, aunque a veces yo no.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
2.1. ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. JUSTIFICACIÓN	7
2.1.1. CONSIDERACIÓN DEL MATERIAL LITERARIO EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS	7
2.1.2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL CONTEXTO DE LE. ENSEÑANZA DE LITERATURA EN CLASE DE LITERATURA	13
2.1.3. EL CAMBIO DEL ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO	14
2.2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA APLICADO A LA LITERATURA	16
2.2.1. LAS COMPETENCIAS GENERALES.....	17
2.2.2. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	18
2.2.3. LA COMPETENCIA LITERARIA Y SU REFLEJO EN EL MCER.....	24
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS CUENTOS DE EDUARDO GALEANO: SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y COMPETENCIA LITERARIA EN EL AULA DE ELE, NIVEL B1. CURSO DE LITERATURA.	26
3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	26
3.1.1. BASE CURRICULAR.....	27
3.1.2. OBJETIVOS.....	27
3.1.3. CONTENIDOS LITERARIOS.....	28
3.1.4. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS Y PRAGMÁTICOS.	28
3.1.5. METODOLOGÍA.....	29
3.1.6. EVALUACION	30
3.1.7. TEXTOS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS.	31
3.2. PROPUESTA DIDÁCTICA CONCRETA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES	35
3.2.1. CUENTO DE EDUARDO GALEANO “EL MUNDO”, <i>EL LIBRO DE LOS ABRAZOS</i>	35

3.2.2. CUENTO DE EDUARDO GALEANO “LA CASA DE LAS PALABRAS”, <i>EL LIBRO DE LOS ABRAZOS</i>	40
3.2.3. CUENTO DE EDUARDO GALEANO, “CELEBRACIÓN DE LA VOZ HUMANA/2”, <i>EL LIBRO DE LOS ABRAZOS</i>	44
3.3. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES Y DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS....	47
4. CONSIDERACIONES FINALES	51
BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXO I. CUENTOS DEL TEMA 1.	60
ANEXO II. PROCEDENCIA DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES.	62

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende ser una propuesta didáctica que refleje la validez del uso de los textos literarios y, en concreto, los cuentos de Eduardo Galeano, en el aula de español como Lengua extranjera, para un nivel B1. Apostaremos por el tratamiento de la competencia literaria para este nivel. Por lo tanto, nuestros alumnos serán aquellos que se hallen estudiando en un aula de español como lengua extranjera y se les ofrezca un curso de literatura. Somos conscientes de las críticas y de las objeciones que puede suscitar nuestra tarea, ya que propuestas didácticas de esta índole suelen recomendarse para niveles algo superiores, al menos, nivel B2. Este conocimiento lejos de producirnos desánimo ha supuesto un reto para quienes consideramos que la literatura ha de dejar de ser un pretexto y puede, por méritos propios, colocarse como eje central en un currículo de un sistema educativo de español lengua extranjera.

Dos son los capítulos que constituyen el cuerpo del mismo:

El primero, al que hemos denominado, Estado de la cuestión, constará de tres apartados. En el del comienzo haremos una revisión teórica del papel que ha venido desempeñando la literatura en la enseñanza de ELE, fundamentalmente en la clase de lengua, en los inicios del enfoque comunicativo y, posteriormente, justificaremos su presencia en la clase de ELE, y en la clase de literatura en lengua extranjera en la que se desarrolle un currículo de Literatura. Ello implica que nuestro punto de partida será el texto literario, a través de él abordaremos distintas cuestiones relacionadas con la competencia comunicativa, pero nuestro destino volverá a ser el texto literario.

En este espacio daremos cuenta de algunas de las teorías literarias del siglo XX, cuyos principios nos han servido en ocasiones como argumentos en este trabajo.

En el segundo apartado nos centraremos en el MCER. Inexcusablemente siempre que se pretenda hacer una propuesta didáctica sería hay que partir del MCER, por ello hemos plasmado las diferentes competencias que señala, así como los descriptores referidos a las mismas para el nivel B1, en base al cual se desarrolla nuestra propuesta didáctica. Asimismo, reflejaremos qué recoge respecto a la enseñanza de la Literatura.

En el tercer apartado haremos una revisión del concepto de competencia literaria y ofreceremos nuestras conclusiones sobre la misma.

El segundo capítulo, previo a las consideraciones finales, constará de tres apartados. En el primero ofreceremos la fundamentación de nuestra unidad didáctica, el marco teórico que constituirá nuestro punto de partida y que constará de: base curricular, objetivos, metodología, textos y criterios de selección, y tipos de tareas, para pasar a exponer nuestra propuesta práctica: la explotación didáctica de tres cuentos del escritor Eduardo Galeano, por medio de una unidad didáctica. Nuestro objetivo último es la adquisición de la competencia literaria a través de los cuentos “El mundo”, “La casa de las palabras” y “Celebración de la voz humana”. Finalmente, procederemos al análisis de la misma, en el apartado de conclusiones.

En las consideraciones finales, se recogerán nuestras apreciaciones personales respecto a la elaboración de este trabajo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. JUSTIFICACIÓN

En los inicios del enfoque comunicativo, en torno a los años ochenta, existió cierto rechazo al empleo de textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas por el mal uso de los mismos en el método tradicional, ya que en los enfoques tradicionales la enseñanza de la Literatura se abordaba desde el punto de vista de la Estilística, como si se tratara de una forma de lenguaje ajena a la realidad del hablante y se elegían textos grandilocuentes, aislados de la experiencia del aprendiz que ponían el foco en el docente como autoridad del que partía la interpretación definitiva. Se establecía, por tanto una oposición entre competencia literaria y competencia lingüística. Este planteamiento, extraído de la asignatura del máster “Literatura y ELE” impartida por la profesora Biedma (2016-2017), pone su acento en dos elementos que juzga como esenciales: la nueva consideración del material literario y el cambio del rol tanto por parte del docente como por parte del alumno, desde el enfoque comunicativo.

2.1.1. CONSIDERACIÓN DEL MATERIAL LITERARIO EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Actualmente ya no se sostiene la oposición entre competencia literaria y lingüística porque se entiende que el discurso literario es una manifestación más de la lengua, con semejanzas y diferencias respecto a otros tipos de discurso. Además la literatura forma parte de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural, y se necesita una aproximación a ella como objeto en sí mismo, o como aspecto de esa competencia intercultural, o como ambos, puesto que el lenguaje literario no está completamente separado de otros tipos de lenguaje. Obviamente, estudiarlo puede ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de L2, y a entender y apreciar diferentes niveles de significado.

Muchos son los autores que han recogido las diferentes y numerosas razones por las cuales los textos literarios han de estar presentes en la clase de Lengua extranjera. Nosotros recogemos las que Biedma (2007: 216) considera sobre el empleo de la Literatura en clase de lengua y comentaremos algunas de ellas.

- Es muy motivador.
- Es material auténtico.
- Tiene un valor educativo auténtico.
- Se puede encontrar en muchos syllabus.
- Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.
- Es un estímulo para la adquisición de la L2.
- Desarrolla las capacidades interpretativas del aprendiz.
- Los estudiantes se divierten.
- Tiene un alto valor y un alto nivel.
- Amplía el entendimiento del aprendiz hacia la L2.
- Permite a los aprendices expresar sus sentimientos y opiniones.

LA LITERATURA COMO MATERIAL AUTÉNTICO

Ser material auténtico implica que no ha sido creado de propio intento para enseñar una lengua y que, por tanto, el alumno extranjero tiene ante sí muestras de lengua que van dirigidas a los hablantes nativos. Plantear este argumento implica tener que detenerse en dos cuestiones esenciales: qué hechos influyen en el aprendiente y en qué estado se le ha de presentar el texto.

La primera lleva implícita una obviedad: la enseñanza de la literatura a estudiantes extranjeros, o en un programa en el que se empleen textos literarios en una clase de lengua, añadimos nosotros, necesariamente ha de tener en cuenta una serie de hechos diferenciales respecto a la que pudiera darse para los estudiantes nativos. Coincidimos en señalar como principales los que señala y explica Plaza (2015: 30-32), quien considera que son tres los fundamentales: el menor dominio de la lengua, que incluso en niveles elevados, nunca será idéntico al del nativo; el conocimiento cultural básico, que deben asimilar y poner en relación con los conocimientos de su propia cultura; y la tradición hermenéutica o de lectura de los estudiantes.

La segunda nos lleva a rechazar el uso de adaptaciones y de lecturas graduadas de obras literarias, basándonos en el concepto de la “literariedad” que preside este tipo de textos en los que se hace obligatorio reproducir el mensaje sin alterar la forma, o en palabras de Lázaro (1976: 73) “la lingüística debe distinguir netamente dos usos diferentes del idioma: el destinado a perecer apenas la comunicación ha sido consumada, y el que se emplea para preservar la identidad del mensaje”. Al texto literario le correspondería el segundo uso, puesto que la forma en la que se transmite el mensaje constituye parte del contenido.

La controversia entre la adaptación o no de las obras literarias aun no está cerrada. Algunos autores rechazan en cualquier situación de aprendizaje las adaptaciones, como Albaladejo (2006: 12-13), quien considera que las obras literarias no han sido creadas con la intención de enseñar lengua y que alteran la auténtica naturaleza del texto literario:

Las razones para la no utilización de textos adaptados o lecturas graduadas son múltiples. Por una parte encontramos que los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se les ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material “mutilado”? Este género de textos ofrece una versión falsa del original que, aunque retiene la línea argumentativa de la historia, ha perdido mucho de su valor y que, como bien apunta Adeyanju (1978: 136) en su artículo, a la larga matará el interés del alumno por leer el texto original.

Otros, como Pedraza (1996: 62), defienden la validez de la adaptación de obras literarias del pasado, ya que parte de la premisa de que los textos han de presentar un vocabulario común y ser, por tanto, reflejo del habla cotidiana. Ello le hace excluir arcaísmos y determinados giros lingüísticos, a los que denomina “tropiezos inútiles”. La misma opinión, y no solo para el caso de las obras clásicas, es la de Sáenz (2010: 62-65), que no encuentra impedimento para el uso de las adaptaciones, siempre y cuando estén bien realizadas, sin perder la referencia del carácter literario del texto, puesto que considera que “hay adaptaciones que efectivamente son lengua y no literatura”. Sáenz (2010: 65) expresa lo siguiente:

En resumen, una adaptación puede resultar legítima cuando se trate de “una adaptación literaria con finalidad literaria” y no de “harapos cosidos”, sirviéndonos de la expresión de Manuel Rivas; una operación, pues, en la que se conjugue lo artístico y lo didáctico.

En una posición intermedia se sitúa Biedma (2013: 163) quien a veces sí, y a veces no, manifiesta la conveniencia de las adaptaciones. Esta aparente ambivalencia se diluye al contemplar los dos diferentes contextos de uso de los textos literarios en el aula de lengua extranjera. Sí, cuando los textos literarios se usan como input lingüístico en una clase de lengua extranjera, puesto que la adaptación no afectaría a los objetivos esenciales; sin embargo, si el contexto es el de una clase de literatura en lengua extranjera, los cambios operados respecto al texto auténtico ocultarían la verdadera finalidad del mismo e impedirían la adquisición de la competencia literaria, objetivo final.

LA LITERATURA AYUDA A LOS ESTUDIANTES A ENTENDER OTRA CULTURA.

Esta visión de la literatura como acceso a la cultura es una concepción que ha sido avalada por numerosos autores (Juárez, 1998; Millares, 2003). Sanz la define como “un espacio de encuentro entre los conocimientos de la cultura cotidiana” y la cultura prestigiada o con carácter institucional. Resulta ineludible no pasar por alto la distinción ofrecida por Miquel y Sans (2005: 516) entre cultura legitimada (o cultura con mayúscula) y cultura esencial (o cultura con minúscula). La primera tiene como base la cultura esencial, que es más duradera en el tiempo ya que afecta a aspectos que permiten hacer un uso adecuado de la lengua y es compartida por todos los miembros de

la comunidad no sólo por aquellos que tienen acceso a ella, normalmente a través de la educación formal. Recoge creencias, valores, pautas de conducta, juicios, pautas de cortesía, máximas conversacionales. Este hecho hace que el tratamiento de la cultura esencial sea incuestionable, y deba tener un carácter preeminente sobre la cultura legitimada, o “canonizada” si utilizamos la terminología de Even Zohar, aplicada a la literatura. En este sentido compartimos la visión de Andrade al considerar la cultura no como un acopio de creencias sino como conformadora de un esquema cognitivo que implica un modo de ver y entender la realidad, y, por tanto, conlleva unas pautas de actuación.

Funciona por tanto como medio para desarrollar entendimiento intercultural, puesto que contribuyen a tener distintas perspectivas de la vida y sirve para desmontar los estereotipos culturales.

¿LOS ESTUDIANTES SE DIVIERTEN?

Creemos conveniente llamar la atención sobre el hecho de que vincular la literatura a la diversión sistemáticamente puede producir una visión sesgada e incompleta del fenómeno literario, tal y como ha indicado Sanz (2006-2007: 353), puesto que implica ofrecer una visión “simplificada” e, incluso, “simplista” porque:

[...]el placer de la lectura literaria no está siempre asociado a la gratificación directa del lector, a su necesidad de pasar el rato o desconectar. Estas lícitas pretensiones se conjugan con otras —la lucidez sobre uno mismo o sobre la realidad a veces puede adquirir matices dolorosos— que, operando como un berbiquí como un microscopio, como una herramienta de profundización o una lente de aumento, implican un esfuerzo: la manera de aproximarse —con el berbiquí, con la lupa, con concentración, con paciencia, con la piel y con el ojo— al texto literario desarrolla estrategias intelectivas que, como ya se ha apuntado, podrían y deberían rentabilizarse en las aulas.

Ahora bien, si atendemos a la distinción que comenta Biedma (2007) entre los dos tipos de lenguaje en los que se fundamenta un acto de habla: el lenguaje referencial, cuya información puede extraerse de la mera consulta al diccionario, y el representativo, que cuestiona las reglas y presenta gran ambivalencia, no podemos rechazar el concepto de diversión. En la literatura predomina el lenguaje representativo, pero también en muchas situaciones de la vida cotidiana, ya que es bastante difícil encontrar textos exclusivamente referenciales. Esa condición sine qua non del texto

literario nos permite vincular la literatura al juego, con lo que la a interrogación que hemos establecido pasa a ser una afirmación: los estudiantes se divierten.

En el diccionario de Corominas se dice que juego tiene como origen la palabra latina “jocus”, cuyo significado es broma, chanza, diversión. Podemos entender la literatura como juego en tanto que cuestiona las reglas del lenguaje convencional. Si partimos de una de sus características que es su carácter estético o creativo, cuyo fin último es el disfrute o placer estético, podemos plantear que puede identificarse por su naturaleza lúdica.

Otra posibilidad es considerar que se trata de textos cuyas posibilidades de exploración son bastante amplias y permite por tanto desarrollar actividades lúdicas de las que son una buena muestra las representaciones teatrales y dramatizaciones.

DESARROLLA LAS CAPACIDADES INTERPRETATIVAS DEL APRENDIZ Y AMPLÍA EL ENTENDIMIENTO DE LA L2

Por su carácter altamente representativo al que hemos aludido anteriormente la comprensión de los textos literarios conduce a su descubrimiento en muchos actos del habla cotidiana en el que los usos del lenguaje dejan de ser referenciales y el receptor ha de enfrentarse a ciertos usos cuyo significado no es el literal. En palabras de Mendoza (2000) “la competencia literaria activa los distintos conocimientos para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua”, es decir, fusiona lo pragmático y lo elaborado literariamente, y señala que dicha complejidad no solo está presente en el discurso literario, sino que en los actos de habla coloquiales pueden resultar aún más complejos que los usos literarios. Las teorías de la recepción del discurso literario plantean que la recepción lectora genera actividades de aprendizaje, que la lectura resulta una actividad base para el aprendizaje, ya que activa los saberes de las competencias literaria y comunicativa. El esquema explicativo que propone es el siguiente:



Figura 1. Fuente: Los materiales literarios en la Enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa (Mendoza Fillola, 2000)

Según la Teoría de la recepción, cuyos principales promotores fueron Jauss e Iser, la comprensión de los textos por parte del alumno está condicionada por sus conocimientos previos (de la lengua, de la literatura y del mundo), y por la “actualización” de dichos conocimientos, producida en el momento de la lectura.

EL TEXTO LITERARIO COMO FIN EN SÍ MISMO

La consideración del material literario como texto auténtico en una clase de lengua extranjera implica que un acercamiento al texto literario como fin en sí mismo sería una opción válida que no entraría en conflicto con su uso para el desarrollo de la competencia comunicativa, tal y como refleja Acquaroni (2007: 95), al considerar, que desde una perspectiva integradora, la literatura puede servir para desarrollar objetivos comunicativos, culturales y literarios.

2.1.2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL CONTEXTO DE LE. ENSEÑANZA DE LITERATURA EN CLASE DE LITERATURA

Una vez justificada la inclusión de la literatura en el aprendizaje de una L2, tomaremos el texto literario como objeto en sí mismo del que partirá la explotación de los diferentes aspectos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos para llegar a la propia reflexión sobre el texto literario. El nuestro será un acercamiento propio de la Estilística, cuyo objetivo esencial será el desarrollo y adquisición de la competencia literaria de los estudiantes. Dicha competencia la trataremos en el apartado tercero.

La necesidad de propuestas sobre cursos de enseñanza de literatura en español en un contexto de lengua extranjera ha sido resaltada por Luján (2015). Expone que, así como es bastante sencillo encontrar la explotación de textos literarios en la enseñanza de lengua extranjera, “bajo la perspectiva textual, es decir, se habla de textos literarios, no de literatura” y a cuyas razones ya hemos hecho alusión, es más difícil encontrar materiales para realizar un curso específico de literatura española e hispanoamericana, que se centre en el desarrollo de la competencia literaria. Puesto que considera que muchos métodos que recogen contenidos de la historia de la literatura parecen haber sido diseñados más como material complementario para el aula de lengua que para el desarrollo de la competencia literaria. Y considera que su necesidad viene dada por dos razones: el Plan Curricular del instituto Cervantes recoge contenidos específicos de

literatura y la existencia de cursos específicos de Literatura Española e Hispanoamericana para estudiantes extranjeros, en programas de Bachillerato Internacional o en universidades.

Luján (2015: 2) cita como estudios que suponen una revalorización de la Literatura el trabajo del profesor Xaquín Núñez Sabarís, una programación de Historia de la Literatura Española, reflejo de una perspectiva interdisciplinar, y el de Coria Sánchez. El primero basa su programación en unidades organizadas en torno al autor y su obra, y los objetivos y contenidos de las mismas se desarrollan por medio de actividades en las que el alumno ocupa el rol central; además, incluye material auditivo y audiovisual. El segundo hace referencia al ámbito de los negocios y la economía, pero desde una perspectiva integradora.

2.1.3. EL CAMBIO DEL ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

Una vez abandonada la enseñanza estructuralista y centrándonos en el paradigma comunicativo, los roles del docente y del alumno han experimentado un cambio sustancial. En líneas generales, podemos afirmar que la situación de jerarquía entre ambos ha desaparecido, el docente tiene como principal función actuar como promotor del aprendizaje y al alumno le corresponde asumir un papel mucho más importante y participativo (Salazar, s.f.). Respecto a los roles del profesor y sus implicaciones ofrecemos en el anexo una tabla que expresa gráficamente todo lo que lleva aparejado, según el tipo de enseñanza.

<i>Funciones tradicionales¹</i>	<i>Funciones actuales²</i>
• La única fuente del <i>input</i> indiscutible. • Es prácticamente el único que habla en clase. • No favorece la interacción en clase, ya que el método es de repetición. • Corrige los errores. • Trata a todos los alumnos igual (no hace un análisis de necesidades). • No enseña estrategias de aprendizaje a los alumnos, puesto que todos son iguales.	• Presenta, como modelo, las estructuras lingüísticas. • Organiza y dirige la práctica de las estructuras. • Corrige errores. • Verifica el progreso. • Facilita los procesos de comunicación entre el grupo. • Analiza las necesidades del alumno. • Asesora a los alumnos.

Figura 2. Fuente: Roles en los papeles del profesor y alumno (Collado Hurtado, s.f.)

<i>Funciones tradicionales</i>	<i>Funciones actuales</i>
• Dirige el aprendizaje. • Evalúa. • Selecciona el material para llevarlo a clase. • Transmite autoridad pero no confianza.	• Dirige el proceso. • Calla. • Dirige la escena. • Enseña, evalúa y se aparta a un lado del camino. • Participa activamente en la interacción. • Es la primera fuente del <i>input</i> comprensible. • Crea un clima positivo, de bajo nivel de ansiedad. • Selecciona y combina una <i>variada</i> mezcla de actividades. • Transpira autoridad y confianza.

Figura 3. Fuente: Roles en los papeles del profesor y alumno (Collado Hurtado, s.f.)

Juan Rubio, A. D. y García Conesa, I. M. (2012) recoge también entre los roles del profesor, el de promotor, el de apuntador (anima o hace sugerencias), el de organizador, partícipe y recurso.

Por último, en relación a esta cuestión aludiremos a una interesante comunicación de Mora (1994) que puede servirnos para explicar el rol de ambos en el planteamiento de la unidad didáctica objeto de estudio. Y que pone su acento en la autonomía del aprendizaje. Según Mora (1994: 219), dicha autonomía consiste en "la creación/ potenciación de estrategias individuales del alumno". Así recoge que es el alumno es el responsable de su propio aprendizaje y es él quien debe poner en práctica la toma de decisiones. Esta última es una capacidad que se puede adquirir, pero necesita una fase de adiestramiento.

Expone y comenta el esquema básico de las relaciones en el proceso de instrucción. Cuando esta se centra en el alumno incita a la autonomía en el proceso de

aprendizaje. Si se centra en los materiales, incide en el aprendizaje programado. Entre ambos se da un estadio de semiautonomía centrado en el autoaprendizaje. Para llegar a la autonomía ha de partirse de un aprendizaje programado, entendido como un proceso en el que es necesario considerar un estadio intermedio, en este proceso el rol del profesor es esencial.

2.2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA APLICADO A LA LITERATURA

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) fue desarrollado por el Consejo de Europa para aportar unidad en asuntos educativos y culturales entre los Estados miembros en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para promover la transparencia y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas en Europa. Se publicó oficialmente en 2001. El MCER proporciona un marco general que indica lo que los estudiantes de idiomas tienen que aprender para ser capaces de utilizar una lengua extranjera de manera eficaz en la práctica.

De este modo, crea una base común para los programas de aprendizaje de idiomas o las directrices, las calificaciones, los libros de texto, exámenes y planes de estudio en los Estados europeos. El MCER¹ se basa en un enfoque orientado a la acción para el aprendizaje y el uso de idiomas. Incluye seis niveles de aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Describe tres dimensiones que ilustran todo lo que precisan los usuarios de una lengua para ser competentes en las distintas situaciones de la comunicación.

La primera, la vertical, refleja el nivel de dominio lingüístico. Recoge tres estadios con dos niveles: A1, A2; B1, B2; C1, C2. El tercero presenta la competencia propia de un nativo experto.

¹ La aplicación de los principios del MCER a la lengua concreta del español fue encomendada al Instituto Cervantes, organismo público, fundado a instancias del gobierno español en marzo de 1991, para la promoción de la cultura hispánica y enseñanza del español en el exterior. Dicha institución ya contaba con un plan curricular en 1994, que supuso una importante aportación para la enseñanza de ELE, pues establecía cuatro niveles de referencia (inicial, intermedio, avanzado y superior) y se adscribía al trabajo por tareas. El Plan Curricular del instituto Cervantes se presentó en enero de 2007

La segunda dimensión, la horizontal, muestra el proceso de comunicación y define las competencias generales y comunicativas, y las estrategias necesarias (planificación, ejecución y control o reparación).

La tercera dimensión hace referencia a las situaciones en las que tiene lugar el uso de la lengua. Señalan cuatro grandes ámbitos contextuales, manifestados sobre todo en cambio de registro: ámbito personal, académico, profesional y educativo.

Para tratar las competencias nos vamos a detener en la dimensión horizontal. En el capítulo 5 del MCER aparecen explicadas. Se distinguen las competencias generales de las competencias comunicativas.

Las competencias le sirven al alumno para desarrollar tareas y actividades para aplicar en situaciones comunicativas. Se distinguen las competencias generales y las competencias comunicativas.

2.2.1. LAS COMPETENCIAS GENERALES

Estas competencias implican una menor relación con la lengua y se componen de conocimientos, destrezas y su competencia existencial, y de su capacidad de aprender.

Los conocimientos declarativos (saber) son aquellos derivados de su conocimiento del mundo (proveniente tanto de su experiencia personal como del aprendizaje formal), el conocimiento sociocultural (relacionado con la vida diaria, las relaciones personales, los valores, creencias, actitudes o lenguaje corporal) y la consciencia intercultural, que consiste en la apreciación de las similitudes y diferencias entre su conocimiento del mundo y el que le aporta el mundo de la comunidad de la lengua meta.

Las destrezas y habilidades prácticas resumidas en *saber hacer* incluyen destrezas sociales, destrezas para hacer frente a acciones de la vida cotidiana, profesionales o de ocio. También destrezas y habilidades interculturales que plantean el ser capaz de asumir el papel de mediador intercultural, superando estereotipos y resolviendo eficazmente los malentendidos culturales.

La competencia existencial planteada como *saber ser* hace referencia a la propia personalidad como individuo, su carácter, su estilo cognitivo, su actitud, sus

motivaciones, que inciden en su capacidad de aprender. El desarrollo de una “personalidad intercultural” es un fin importante.

La capacidad de aprender o *saber aprender* consiste en adquirir nuevos conocimientos, que en ocasiones pueden modificar los existentes, en el transcurso de la experiencia de aprendizaje. Esta implica una actitud reflexiva y engloba diferentes componentes:

- La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, ya que conocer como se organizan las lenguas permite usarlas con mayor facilidad y como fuente de enriquecimiento.
- La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes que supone la capacidad de pronunciar y distinguir sonidos de la nueva lengua.
- Las destrezas de estudio que consisten en usar eficientemente las oportunidades que aparecen en el contexto de la enseñanza: materiales, agrupamientos, aplicando la observación y participación y desarrollar estrategias adecuadas en función de las características propias.
- Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis), la capacidad que tiene el alumno de enfrentarse a la nueva experiencia que implica el uso de una nueva lengua, transmitir y buscar nueva información. En este apartado se destaca el uso de las nuevas tecnologías.

2.2.2. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

La competencia comunicativa presenta tres componentes esenciales: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

Las competencias lingüísticas:

- La competencia léxica.
- La competencia gramatical, refleja el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos, e incluye entre sus aspectos los siguientes: clases de palabras, estructura de las mismas, sintagmas y relaciones de concordancia.
- La competencia semántica, que correspondería a la capacidad de organizar y reconocer significados.

- La competencia fonológica, recoge el conocimiento de la producción y percepción de sonidos.
- La competencia ortográfica, supone el conocimiento del sistema de escritura que afecta no sólo a las letras, sino también a los signos empleados.
- La competencia ortoépica, que consiste en articular de forma correcta un texto que está escrito.

Las competencias sociolingüísticas atañen al uso social de la lengua y suelen presentar rasgos bastante diferentes, según las culturas. Engloban aspectos como:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales que atañen a factores como el estatus relativo, la cercanía de la relación o el registro del discurso.
- Las normas de cortesía cuyo conocimiento es esencial para evitar malentendidos.
- Las expresiones de sabiduría popular son fórmulas fijas que contribuyen a la cultura popular. Incluyen refranes, modismos, comillas coloquiales o graffiti.
- Las diferencias de registro reflejan las distintas variedades lingüísticas que se usan en función del contexto y que reflejan diferentes grado de formalidad.
- Dialecto y acento. Existen una serie de marcadores no sólo lingüísticos, sino paralingüísticos, como pueden ser el ritmo, tono o volumen de la voz, o elementos que incluyen la kinésica (posturas corporales y gestos) y proxémica (las distancias mantenidas) y que ofrecen una serie de datos del hablante sobre su procedencia geográfica, etnia, profesión o clase social. Este apartado muestra que ninguna comunidad lingüística es homogénea y que dentro de ella hay bastantes variedades de uso de la lengua.

Las competencias pragmáticas giran en torno al mensaje e incluyen :

- La competencia discursiva referida a la organización de los mensajes de manera coherente y al conocimiento de las normas de la comunidad que los estructura. Afecta a aspectos como la flexibilidad, los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones, y la coherencia y cohesión.
- La competencia funcional supone el uso de los textos en funciones concretas. Se describen tanto las microfunciones, o categorías usadas en los turnos de palabra, generalmente breves, en una situación de interacción como las

macrofunciones, que consisten en una secuencia de oraciones que dan lugar a descripciones, comentarios, argumentaciones, etc., y los esquemas de interacción o las acciones realizadas por cada una de los intervinientes en el turno de palabra. Dos factores que indican que se ha adquirido esta competencia son la fluidez y la precisión.

Los descriptores que reflejan las competencias comunicativas son los siguientes:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.	
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.	
COMPETENCIA LÉXICA	Riqueza de vocabulario	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
	Dominio	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
COMPETENCIA GRAMATICAL	Corrección gramatical	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
		Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
COMPETENCIA FONOLÓGICA	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.	

COMPETENCIA ORTOGRÁFICA Y ORTOÉPICA	Dominio de la ortografía	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión.
		La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	Adecuación sociolingüística	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.
		Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
		Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.
COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	Flexibilidad	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
		Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
	Turnos de palabra	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
		Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
	Desarrollo de descripciones y narraciones	Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos
	Coherencia y cohesión	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.

COMPETENCIA FUNCIONAL	Fluidez oral	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas con al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
		Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.
	Precisión	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
		Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante.
		Expresa la idea principal que quiere comunicar.

Figura 4. Fuente: Elaboración propia basada en el MCER

2.2.3. LA COMPETENCIA LITERARIA Y SU REFLEJO EN EL MCER

El concepto de competencia literaria fue formulado por Bierwisch (1965) y puede definirse, en líneas generales, como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos y la capacidad para su apreciación estética.

Sanz Pastor (2006: 18) considera que

[...] incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber [...]

En el MCER los textos literarios aparecen junto a otro tipo de textos, tanto orales como escritos. Se tratan, pues, como cualquier otro tipo de discurso. De ellos se recoge que contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática y discursiva. También se explicita que ayudan a formar hablantes instrumentales, agentes sociales y mediadores interculturales. Incide especialmente en el aspecto cultural y sociocultural de la literatura, sin restarle importancia a la oportunidad que supone para la práctica lingüística.

Biedma (2007: 248) señala que el marco hace referencia explícita a la “competencia literaria” tan solo en los niveles C1 y C2 (en los descriptores de actividades de comprensión lectora) sin embargo, todos los referentes discursivos que implica dicha competencia aparecen descritos en todos los niveles, por lo que considera que se refleja dicha competencia desde el nivel A1. Y plantea que a las tres competencias que refleja el marco: lingüística, cultural y pragmática, habría que añadirle otra, que es la competencia literaria, y que supondría un paso más para “recomponer el discurso deconstruido” bajo el filtro de las tres competencias, que son la base para dominar el mensaje textual literario.

Propone el siguiente esquema para una clase de Literatura en L2:

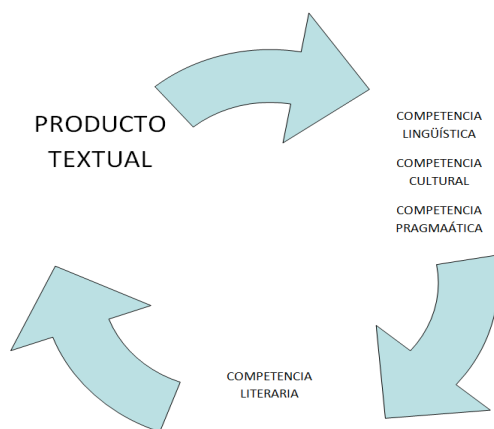


Figura 5. Fuente: Literatura y ELE. Curso 2016/2017. Universidad de Jaén. Biedma Torrecillas, Aurora

Dicho esquema será el que seguiremos en nuestra propuesta didáctica.

Aventín (2005), por su parte, también entiende que la literatura, y con mayor exactitud, la lectura de textos literarios, además de ser parte de la “Cultura”, debe considerarse como una competencia, "ya que supone la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación de una serie de conocimientos que se materializan en el acto de la lectura".

Acquaronni (2007:61) refleja que la literatura puesta al servicio de la lengua contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y como fin en sí misma, al desarrollo de la competencia literaria. Para esta autora la combinación de ambas es el punto de partida de las secuencias didácticas que propone. Además se refiere a la competencia cultural, que aparece articulada a través de la literatura, y a la que considera una asignatura pendiente en el aula de L2, la competencia metafórica. A su tratamiento dedica una sección fija en cada propuesta didáctica titulada *Palabras comunicantes*.

Insiste Acquaroni en la competencia metafórica(2007: 65-70) Si nos detenemos en la reflexión que hace sobre la metáfora, nos hallamos ante el concepto de lenguaje representativo, frente al referencial, que como ya señalamos en otro apartado, no sólo es propio del lenguaje literario, sino de la mayoría de los actos de habla cotidianos. La metáfora conceptual y las expresiones metafóricas que de ellas se derivan no deben entenderse como una característica exclusiva de los textos literarios, más bien debe ser considerada un mecanismo cognitivo general que permite referirse a conceptos abstractos a través de conceptos concretos y generar nuevas conexiones entre ideas. En

este sentido, cita como esencial, la obra de Lakoff y Jhonson *Metaphors We Live By*, que contribuyó a que la metáfora fuese considerada una “herramienta esencial del pensamiento”. Como manifiestan estos autores, constantemente en el uso cotidiano del lenguaje se usan metáforas convencionalizadas pero también se crean muchísimas nuevas, e incluso existen algunas semejantes o muy parecidas en diferentes lenguas. Esto hace que necesariamente deba ser tratada en el ámbito de L2, necesidad que planteó por primera vez Danesi. Como partícipe de sus ideas, Acquaroni recoge varias citas de este autor que plantea que la capacidad para comprender y producir metáforas es un elemento esencial en la competencia comunicativa, y que si resulta importante comprenderlas, el hecho de crearlas constituye una prueba de haber desarrollado la competencia comunicativa.

A la competencia metafórica dedicaremos algunas actividades de nuestras secuencias didácticas, ya que compartimos la importancia que tiene en el desarrollo de la competencia comunicativa por el uso del lenguaje figurativo o connotativo en los “usos normales de la lengua” y como elemento imprescindible en el desarrollo de la competencia literaria.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS CUENTOS DE EDUARDO GALEANO: SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y COMPETENCIA LITERARIA EN EL AULA DE ELE, NIVEL B1. CURSO DE LITERATURA.

3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En nuestra propuesta tratamos de desarrollar tres secuencias didácticas para un tema de un curso de Literatura Hispanoamericana para alumnos de español lengua extranjera. Su título, “Pequeños cuentos de grandes autores hispanoamericanos” indica que el género a tratar será el del cuento. La materia se integra en un curso de Lengua y Cultura Española e Hispanoamericana, en el que se oferta como materia opcional junto a otros cursos. La asignatura tendrá como foco el propio texto literario, su objetivo principal será el desarrollo de la competencia literaria, dentro de la que se incluye el conocimiento de los recursos y autores más representativos del cuento corto hispanoamericano, pero ello no implicará el descuido de la competencia cultural, lingüística y pragmática, puesto que la literatura se crea con palabras, su materia prima es la lengua, y lengua y cultura son elementos indisolubles. En la aproximación al

fenómeno literario, como recoge Acquaroni (2007), se “van movilizando en el aprendizaje distintas competencias (generales y comunicativas), conocimientos y destrezas”.

Además, conviene recordar que se trata de un curso de literatura para alumnos extranjeros, lo cual conlleva una serie de implicaciones, entre ellas una esencial, la de realizar un acercamiento lingüístico desde los recursos de la enseñanza de lengua extranjera.

Este sílabo literario ha sido diseñado para ser puesto en práctica como curso de verano de una universidad española y su duración es de 40 horas, tres horas para cada tema, que se va a desarrollar mediante tres secuencias didácticas. El grupo meta al que va destinado está compuesto por alumnos de edades dispares (entre 18 y 50 años), de diversas nacionalidades, con un nivel de estudios heterogéneo: algunos alumnos han terminado el equivalente al Bachillerato español, otros están cursando estudios universitarios y otros ya los han terminado. Aunque sus intereses en el aprendizaje son variados todos presentan un alto grado de motivación. A pesar de que sus lenguas nativas son diversas las clases se desarrollarán en español, pues su competencia comunicativa en este idioma corresponde al nivel B1, según el MCER.

3.1.1. BASE CURRICULAR

El proyecto curricular en el que se enmarcan estas secuencias didácticas que presentamos está basado en las competencias, desarrolla un enfoque integrador, que fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

3.1.2. OBJETIVOS

Objetivos generales:

- ✓ Contribuir al desarrollo de la competencia literaria del alumno a partir del propio texto.
- ✓ Contribuir al desarrollo de las diferentes competencias.

Objetivos específicos

- ✓ Aproximar al alumnado a la figura de autores clave del cuento corto hispanoamericano.

- ✓ Dar a conocer y profundizar en las características de distintos tipos de discurso escrito: narraciones, textos dialogados, cartas...
- ✓ Realizar actividades de escritura creativa que permitan explorar, consolidar y plasmar de manera lúdica los conocimientos adquiridos tanto en términos socioculturales como comunicativos.
- ✓ Detectar y crear figuras literarias en y para la creación de textos literarios.
- ✓ Reconocer en los textos literarios una fuente de información histórica, cultural y social.

3.1.3. CONTENIDOS LITERARIOS

- ✓ Pequeños cuentos de grandes autores hispanoamericanos:
 - Los cuentos de Eduardo Galeano.
 - Los cuentos de Mario Benedetti.
 - Los cuentos de Enrique Anderson Imbert.
 - Los cuentos de Adolfo Bioy Casares.
 - Los cuentos de Julio Cortázar.
 - Los cuentos de Ana María Shua.
 - Los cuentos de Álvaro Mutis.
 - Los cuentos de Juan José Arreola.
 - Los cuentos de Augusto Monterroso.
 - Los cuentos de Álvaro Mutis.
 - Los cuentos de Luis Britto García.
 - Los cuentos de autores noveles.
- ✓ Metáfora y otras figuras literarias.
- ✓ Interpretación y creación de textos literarios.

3.1.4. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS Y PRAGMÁTICOS.

Contenidos lingüísticos

- Contenidos gramaticales: Tiempos verbales, adjetivos (apócope de adjetivos, comparativos, superlativos y diminutivos, pronombres personales de CD y CI,

pronombres y adjetivos indefinidos, adverbios relativos de modo y de lugar, estilo directo e indirecto...

- Contenidos léxicos: Vocabulario general sobre temas de su interés, gusto y especialidad.

Contenidos sociolingüísticos: El lenguaje no verbal, el registro formal y coloquial, las variedades geográficas o dialectos, las normas de cortesía o las expresiones de sabiduría popular.

Contenidos pragmáticos: Producción y análisis de textos de diferente tipología: narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y dialogados. Identificar, improvisar, expresar opiniones, hacer hipótesis. Análisis y comentario de textos literarios.

3.1.5. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta didáctica se enmarca en el paradigma comunicativo. Además, se ha utilizado el enfoque por tareas, cuya práctica se potencia en el propio MCER. Partimos de la definición de tareas dada por Martín Peris (2004: 349), como

Cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posea determinadas características. Tales características son las siguientes: estar estructurada pedagógicamente; estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan; requerir de ellos, en su ejecución una atención prioritaria al contenido de los mensajes, y facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma.

El Marco define “tarea” como todas aquellas acciones que una persona lleva a cabo de forma intencionada y estratégica, es decir, desplegando sus competencias, para lograr los objetivos que se había propuesto.

En el enfoque por tareas se pasa de la teoría a la *acción* y de los contenidos a los *procesos*. Es decir, no solo hay que aprender cómo se hace algo, sino que el alumno debe hacerlo realmente. Técnica que motiva a los alumnos, produce en clase procesos de comunicación auténtica y estrategias de recursos lingüísticos imprescindibles para llevar a cabo la tarea.

Martín Peris (2004: 29) explica que el conjunto de actividades de la tarea busca la consecución de un determinado producto, que puede ser un texto oral o escrito, pero también otro tipo de producto, no necesariamente lingüístico. Con la metáfora del tren ilustra la función que tiene dicho producto.

[...] a diferencia del objetivo, que viene marcado por el currículo, el producto es totalmente libre. Actúa como una especie de locomotora que arrastra el tren del aprendizaje: la carga, sin embargo, no va en el producto, sino en los vagones que aquel arrastra, especialmente en los vagones de capacitación: es ahí donde se producen los procesos de aprendizaje.

En este sentido enfocaremos nuestra propuesta didáctica. Los alumnos han de realizar varias tareas finales que se adecuarán a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones del grupo-clase. En ellas el grado de dificultad irá aumentando, pero siempre se partirá del conocimiento previo para, así proporcionar un aprendizaje significativo.

Las puestas en común a lo largo de las diferentes tareas hacen tomar conciencia al alumno de su nivel en la L2.

3.1.6. EVALUACION.

La evaluación será formativa y continua, centrada en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de juzgar no solo los progresos de los alumnos, sino de encontrar posibles disfunciones. Se prestará especial atención a las dos tareas finales de cada unidad, puesto que la evaluación persigue la consecución de las tareas marcadas. Y persigue dicha consecución porque una de las características de las mismas es la de ser factible para todos, si está bien elaborada, aunque cada alumno la lleve a cabo de forma diferente. Según Martín Peris (2004: 33), resulta factible si la tarea está “bien planteada, bien controlada, bien adecuada, bien modificada durante su desarrollo”. Tal afirmación pone de manifiesto los diferentes roles que ha de asumir el docente, desde la planificación de la tarea hasta su ejecución, y el papel activo que juega el alumno, que ha de desarrollar sus estrategias de aprendizaje, y que podrá evaluar él mismo el grado de consecución de los objetivos. Por tanto, resultará imprescindible la participación en clase y la asistencia al curso. No se realizará ningún examen. Además,

la evaluación también será docente, para evaluar la idoneidad del trabajo y detectar en qué se puede mejorar.

3.1.7. TEXTOS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS.

CONSIDERACIONES GENERALES

Muchos son los autores que han realizado propuestas sobre el tipo de textos para trabajar en el aula. Albaladejo (2007: 9-12) propone como cualidades de los textos las siguientes:

1. Accesibles, en el sentido de que la dificultad lingüística no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora del alumno.
2. Significativos y motivadores. En el sentido de que habrá que tener en cuenta los intereses del alumnado en relación a su contenido.
3. Integradores de varias destrezas. En torno a él deben crear actividades que integren las cuatro destrezas esenciales.
4. Facilitadores de diversas formas de explotación como las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o colectiva... que permitan despertar el interés por la literatura.
5. Portadores de connotaciones socioculturales. Importante para incluir aspectos sociales y culturales del mundo hispano
6. *Originales o no adaptados*, la dificultad lingüística puede paliarse si cumple varias de las características anteriormente señaladas. En este sentido, puesto que partimos de textos literarios en clase de Literatura y, por tanto, nuestro objetivo es la adquisición de la competencia literaria, la dificultad del texto se suple con la adaptación de la tarea.

Acquaroni (2007) refiere una serie de criterios recogidos en el Marco:

- a. Criterios pedagógicos: Han de buscarse textos auténticos, originales, no adaptados, puesto que el foco de la clase se centra en la competencia literaria; hay que considerar también el interés de los alumnos en base a factores personales como la edad, o circunstanciales
- b. Criterios lingüísticos: Aunque muchas veces sean los que determinen la elección del texto, en función de los objetivos o del grado de dificultad. La

autora considera que dicha la dificultad no debe centrarse en el lenguaje sino en la forma de afrontar la tarea.

- c. Criterios didácticos: Recogen la potencialidad didáctica del texto como desencadenante de diferentes procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos; o bien la extensión del texto en función de los objetivos marcados.
- d. Criterios temáticos: pueden reflejar aspectos socioculturales específicos, una época histórica, afinidad o proximidad cultural, la idiosincrasia cultural de la lengua meta o principios de universalidad y de interculturalidad.
- e. Otros criterios pueden ser el de autoridad, el de los gustos y preferencias del profesor o el tipo de curso.

En cuanto a los factores del texto, Lazar (1993) indica una serie de peculiaridades: su viabilidad, su longitud, sus posibilidades de explotación didáctica, su relación con el syllabus. Para evaluar el material concreto (la actividad o secuencia de actividades para un texto propone la siguiente tabla:

	EXCELENTE	BUENO	ADECUADO	POBRE
Adecuado para presentar a mis alumnos.				
Adecuado al nivel de mis alumnos.				
Es pertinente e interesante la elección del texto.				
Actividades y tareas apropiadas.				
Gradación de las tareas y de las actividades				
Oportunidades para personalizar				

y participar los alumnos.				
Aportación y apoyo lingüístico suficiente.				
Aporte informativo suficiente de tipo histórico, cultural y literario.				
Claridad en las instrucciones				
Presentación y diseño				

Figura 6. Fuente: Literatura y ELE. Curso 2016/2017. Universidad de Jaén. Biedma Torrecillas, Aurora

CONSIDERACIONES DE NUESTRA PROPUESTA

En la selección de textos han primado varios criterios. En primer lugar, partimos de un currículum concreto, el propio título del curso orienta hacia un género determinado, el cuento corto; y entre las posibles opciones hemos optado por servirnos del criterio de autoridad, aunque no exclusivamente, pues junto a autores consagrados ofrecemos textos de autores nóveles o no tan conocidos a nivel internacional, como los cuentos de Ana María Shua. Además, la flexibilidad del currículum nos permite cambiar el syllabus, de ahí que los cuentos a seleccionar de los autores propuestos puedan ir eligiéndose en función del grado de interés sobre algún tema en concreto. Para ello se realizará una encuesta sobre los temas favoritos de los estudiantes.

Entendemos que todos los autores tienen algo que transmitir, por tanto, en este caso, nuestro gusto, obviamente subjetivo, también ha formado parte como criterio de selección, pero acompañado o matizado por la experiencia práctica que determina qué textos usualmente han venido despertando más curiosidad en alumnos anteriores, bien por los criterios temáticos que desarrollan, o por los criterios didácticos. Insistimos en que el carácter abierto y flexible con el que concebimos el currículo sirve para

replantearnos mejoras en la manera de impartir una clase, en la actualización de textos y autores. Al terminar la secuencia didáctica nos preguntaremos si hemos asesorado, participado, organizado o motivado lo suficiente, según el rol que en diferentes momentos nos haya tocado ejercer. Para ello proponemos que una vez finalizada cada secuencia didáctica se complete, tanto por parte del profesor, como por parte del alumnado la tabla propuesta por Lazar para la evaluación del material, que hemos recogido al comienzo de este apartado.

TIPOS DE TAREAS

Los tipos de tareas aparecerán estructurados en tres fases: tareas de prelectura, durante la lectura y poslectura. Así las reflejan la mayoría de los autores encargados de realizar secuencias de actividades para trabajar textos literarios, tanto en clase de lengua extranjera como de Literatura en lengua extranjera.

Durante las tareas de prelectura o fase de contextualización se busca despertar el interés del estudiante hacia el texto o tantear los conocimientos previos. La activación estratégica de sus conocimientos previos servirá tanto para reflejar sus necesidades léxicas o funcionales como para expresar sus experiencias, sentimientos... También en esta fase se le proporcionará al alumno información relevante para la comprensión del texto

En la fase de desarrollo o tareas durante la lectura, se ayuda a los estudiantes a entender el texto en diferentes aspectos. Acquaroni (2017: 83) la denomina “etapa de descubrimiento y comprensión” Para ello propone diferentes tareas como: aplicar o reconocer durante la lectura algo ya tratado en la fase anterior, localizar vocabulario de la lectura, evaluar el grado de comprensión, organizar la información inferida a través del texto, tomar conciencia de las estrategias desplegadas, marcar opciones correctas, reflexionar sobre aspectos de la teoría literaria, actividades que implican una reflexión gramatical, etc.

La última fase, de consolidación o tareas de poslectura pretende llegar a la consolidación de la competencia literaria, partiendo del texto lingüístico. Es el momento de las actividades que desarrollan productos textuales tanto orales como escritos.

3.2. PROPUESTA DIDÁCTICA CONCRETA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

3.2.1. CUENTO DE EDUARDO GALEANO “EL MUNDO”, *EL LIBRO DE LOS ABRAZOS*

Actividades de prelectura (20 minutos)

1.  Fíjate en la portada de uno de los principales periódicos españoles.



En parejas,

- a) Completad el cuadro con nombres de periódicos de diferentes países.

Nombre	País

- b) Elegid el título del que os parece más adecuado y exponedlo a la clase. Explicad por qué.

2. Observa la portada del periódico

- Explica el significado que puede tener el titular de *El infierno a las puertas de Doñana*.
- ¿Cuál crees que es el origen de las imágenes?
- ¿Qué sensación te produce lo ocurrido? Puedes señalar más de una

TRISTEZA

INDIFERENCIA

RABIA

ALEGRÍA

3. Fíjate en las imágenes

- Coloca una o varias de las sensaciones del cuadro del ejercicio anterior debajo de las imágenes, según tu impresión.



- Coloca también debajo de la imagen la idea que corresponda:

Incendio

Hoguera

Incendio de una ciudad

Fuegos artificiales

- Comenta con tu compañero una de las imágenes y explicádsela después a la clase: describid la imagen, lo ocurrido. Para ello completad la tabla

QUÉ	
DÓNDE	
CUÁNDO	
CÓMO	
POR QUÉ	

Actividades durante la lectura (20 minutos)

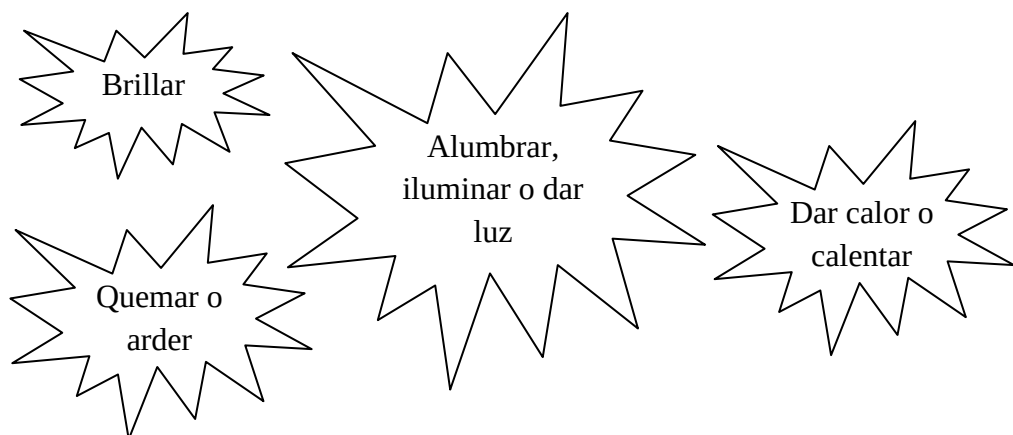
4.  Escucha una parte del cuento en la voz del propio autor <https://www.youtube.com/watch?v=9V922yOgsXc>. (27 segundos)

- a) ¿Cómo se define el mundo en el cuento? ¿Con qué metáfora se identifica? Entre todos vamos a tratar de explicarla.
- b) Marca con una x la cantidad a la que se refiere la metáfora y añade, al menos, dos más. Copia la propuesta de tu compañero.

	Muchos	Pocos
Una montaña de problemas		
Un montón de planes		
Una gota de recuerdos		

5.  Lee el resto del cuento para realizar tres actividades

- a) Anota los tipos de fuego que nombra.
- b) Recuerda una serie de acciones propias del fuego:



- c) Subraya los verbos que identifiques y añade otros relacionados con el fuego que aparecen en el texto.

Actividades de poslectura (20 minutos)



6. En parejas observad el texto.

- Intentad dibujar los tipos de fuego.
- Mostrad los dibujos a la clase y explicad qué tipo de fuego os ha resultado más difícil de dibujar y por qué.



7. El fuego puede tener significados diferentes: se asocia a la destrucción (muerte), pero también a la fiesta. Además se usa como metáfora de la vida, de la energía y... Añade uno más. (Reflexión grupal)



8. En parejas, echadle un poco de fuego o inspiración a vuestra creatividad y escribid otro cuento con una metáfora de la vida humana distinta.

La metáfora puede ser un elemento natural (agua, tierra, aire) o no (un objeto, un sabor).

Como ejemplos os presentamos dos comienzos con dos cuadros de vocabulario

OPCIÓN A: El mundo es un montón de ríos

Cortos/ largos; grandes/pequeños; superficiales/profundos; azules/negros
De agua limpia, clara, transparente/ de agua sucia, oscura
Hacer crecer, regar, dar vida, calmar la sed, refrescar/ contaminar, estropear,
destruir, inundar

OPCIÓN B: El mundo es un montón de piedras

Ligeras/ pesadas; blandas/duras; coloridas/descoloridas
Construir, proteger, sostener/ destruir, golpear, herir, aplastar

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



9. Tarea para casa (Opcional)

- a) Piensa en una persona (un familiar, un amigo o un personaje popular: cantante, deportista, científico...),
- b) ¿Qué sensación te comunica?
- c) Identifícala con un tipo de fuego, de agua, y de piedra, y también con algún objeto que para ti tenga significado positivo (una llave, un abrigo).

Ejemplo:

Mi abuela me comunica energía, siempre está cerca cuando la necesito. Es un fuego loco que se mueve para calentarme en invierno y es agua clara que riega mi vida y la hace crecer. También es una piedra brillante que me ilumina por la noche y una llave mágica, llave maestra, que abre las puertas de la ilusión.

Actividades de prelectura (20 minutos)

-

- 40

3.  Juego de adivinanza.

- Escoge dos palabras de la imagen, pero solo pueden ser un sustantivo o un verbo.
- Comparte con la clase lo que te transmiten, a quién o a qué te recuerdan: un lugar, un sabor, una sensación, una persona, un color, un recuerdo...
- El resto del grupo ha de tratar de adivinar las palabras.

4.  Indica a qué se refieren los siguientes títulos y ponlo en la tabla

La casa de las flores	
La casa de los zapatos	
La casa de los sentimientos	

Actividades durante la lectura (20 minutos)

5.  Busca el significado de las palabras de la columna 1 en la columna 2.

Locas de ganas	que tenían muchas ganas o querían
Rogaban	arrugaban la frente y cejas como señal de disgusto
Se relamían	disfrutaban
Fruncían el ceño	pedían

6.  ¿Qué llama más tu atención en este texto? ¿Las palabras saben, huelen...? (Actividad grupal)

7.  Completa el cuadro.

- Haz una lista de palabras (adjetivos) que relaciones con:

olor	
sabor	
tacto	
oído	

- b) Completa tu lista con la de tu compañero y después con el resto de la clase. Subraya las palabras que sean nuevas para ti.



8. Piensa en los colores que conoces.

- a) En el texto aparece el amarillo limón, rojo sangre... Explica a la clase si existen esas combinaciones en tu lengua.
- b) Completa la lista de colores que aparece en el texto...amarillo limón o amarillo sol, azul mar o de humo.... Para ello relaciona los colores con las palabras situadas a su izquierda.

	Butano chillón
	Sucio pistacho
	Botella vino
	Turquesa paja
	Marino chicle
	Canario roto
	Palo oliva
	blanco

- c) ¿Existe alguno de ellos en tu idioma? Compártelo con la clase.
- d) Añade algún color más tomando como base un color de la tabla o proponiendo otro.



9. Escucha el cuento en https://www.youtube.com/watch?v=Ih_Z2AjpYbE y comenta alguna característica que percibas: ritmo, acento, tono, dialecto... (Actividad grupal)

Actividades de poslectura (20 minutos)



10. En parejas, continuad el cuento siguiendo el modelo anterior. Imaginad qué otras cosas había en la casa de las palabras.

Podéis empezar así: En la casa de las palabras había un armario de los sentimientos. En diferentes estanterías había cajas de diferentes tamaños y colores y cada poeta cogía el sentimiento que le hacía falta.....



11. Después de escribir vuestro texto, leedlo en clase.

a) ¿Cuál se parece al tuyo?, ¿cuál encuentras más original? (Actividad grupal)

12.  Tarea para casa (Opcional). Busca en internet el cuento de Eduardo Galeano "Los colores", de *Memoria del fuego*

Enumera los colores que aparecen en el cuento y asocia algún elemento a ellos. Si ese elemento aparece en el cuento, mejor. Por ejemplo, azul lago. Si no aparece, propón tú uno.

Envía un e-mail a tu profesor con esa lista

3.2.3. CUENTO DE EDUARDO GALEANO, “CELEBRACIÓN DE LA VOZ HUMANA/2”, *EL LIBRO DE LOS ABRAZOS*.

Actividades de prelectura (20 minutos)

1.  Observa la siguiente imagen.



 En parejas, comenta con tu compañero quién podría ser esta persona, dónde estaría y por qué, cómo se sentiría. Describid la situación.

 Comentadlo posteriormente a la clase.

2.  Agrupad el vocabulario del recuadro en la siguiente tabla.

Lugar				
Situación				
Sensación auditiva				
Acción				

preso, ruido, prisión, cárcel, calabozo, inclinarse, cuartel, ataúd, estrépito, penal, torturar, encarcelar, encadenar, castigar, enterrar, incomunicado, silencio, encapuchado, entre rejas

Si desconocéis el significado de alguna palabra se lo podéis preguntar a algún compañero, y si tampoco lo sabe, al profesor. Pero la respuesta será mediante gestos, en ningún caso utilizaréis palabras.

 Bajo qué sistema político podría aceptarse una situación como esta.

Dictadura

Democracia



¿En tu país ha existido alguna vez una dictadura? ¿Conoces otros países donde existió en el pasado o donde exista hoy en día? Coméntalo a la clase



Si la literatura refleja y denuncia esta situación podríamos decir que se trata de un tipo de literatura. Subraya la palabra o palabras que para ti reflejan ese tipo.

FANTÁSTICA REALISTA COMPROMETIDA DE EVASIÓN

Durante la lectura (20 minutos)



1. Lee el primer párrafo del cuento y contesta:

- ¿Qué estaba prohibido para los presos y qué hacían ellos?
- ¿Alguna vez te han prohibido hablar? Comenta a tus compañeros cuándo y dónde sucedió, y cómo te sentiste



2. En algunas ocasiones y lugares hay prohibiciones o normas. Dile a tu compañero cuatro normas que debías cumplir cuando eras menor de edad

	En tu casa	En tu país
Se podía		
No se podía		
Estaba prohibido		
Se permitía		



3. Observa las imágenes.

- ¿Utilizas los siguientes gestos?, ¿los conoces? En caso afirmativo, explica a la clase qué significado tienen para ti. Coméntalo a la clase.



A



B



C



D



E



F



G



H

- b) El gesto F de “perfecto”, en Brasil y Alemania es un gesto obsceno, un insulto, significa “que te den”, en Japón significa “dinero” y en Francia “cero, inútil”. ¿Conoces algún otro gesto que pueda ser interpretado como positivo o negativo en diferentes contextos?

4.  Lee el resto del cuento y por parejas contestad verdadero o falso:

	V	F
El alfabeto de los dedos se refiere al lenguaje de gestos		
Pinio Ungerfeld no sabía hacer ningún gesto		
Algunos presos se comunicaban dando grandes golpes		
Hablar por las manos es utilizar las manos para comunicarse		
Los ojos de una persona no comunican nada		
Con las palabras se hacen cosas: enfadarse o quererse		
Negar la voz significa prohibir hablar		

Tareas de poslectura (20 minutos)

5.  Escritura creativa colaborativa.

Vamos a inventar parte del diálogo entre dos presos. Un alumno escribe la primera frase del diálogo en un trozo de papel y lo pasa a otro estudiante. Requisitos:

- Cada estudiante debe escribir dos frases, por tanto, debe intervenir dos veces en momentos diferentes.
- Una parte de cada una de las frases debe incluir el dibujo o descripción de un gesto que sustituirá a determinadas palabras.
- Debéis usar algunos de los gestos comentados en la clase, pero también podéis añadir otros.

6.  Se representa en clase.

7.  Tarea para casa (opcional).

Busca en internet información sobre Eduardo Galeano. Elabora un pequeño cartel que contenga la fotografía o imagen del escritor, alguna información interesante para ti, y una metáfora, un color y un gesto que tú asocies al escritor. (Recuerda las actividades trabajadas en este tema sobre Eduardo Galeano).

3.3. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES Y DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

La propuesta presentada ha sido la de la literatura como objeto dentro del contexto de lengua extranjera, y por ello, la competencia literaria es el objetivo esencial que han de conseguir nuestros alumnos. Además, el hecho de presentarse como programación para alumnos extranjeros ha determinado que partamos de un acercamiento lingüístico al texto literario, para desarrollar las capacidades competenciales de los alumnos, no sólo lingüísticas, sino también culturales y pragmáticas, necesarias para la correcta adquisición de la competencia literaria, que incluye todas las demás y le añade sus cualidades propias. La suma de competencias señalada por el MCER, comunicativas y generales, son las que se han puesto en práctica en el diseño de nuestra propuesta. Asimismo, el curso está destinado a hablantes de nivel B1, por lo que la adaptación de las actividades ha sido enfocada para este nivel.

Hemos intentado englobar en cada secuencia de actividades la práctica de las diferentes destrezas utilizando agrupamientos variados (en parejas, en grupos de tres, en gran grupo mediante debates y lluvia de ideas) pero también hemos dejado margen para el trabajo individual del alumno mediante la propuesta de actividades que son tarea para casa al finalizar cada secuencia de actividades. Por ello hemos planteado la realización de, al menos, dos tareas después de la lectura, una colaborativa y otra autónoma.

Los alumnos tienen que hablar y escuchar, tienen que escribir y argumentar, tienen que leer y crear. En este sentido, al partir de un paradigma comunicativo se ha fomentado el rol del alumno como sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje y como individuo que debe poner en práctica sus diferentes habilidades y destrezas, competencias tanto generales como comunicativas para llevar a cabo las tareas propuestas. De ahí que hayamos procurado incluir actividades de diferente tipo, en cada una de las fases que hemos establecido para el diseño de las actividades. Para comentarlas hemos seguido el modelo propuesto por Acquaroni (2007: 85:94).

Por lo que respecta a la secuencia 1, dedicada al cuento “El mundo”, en la etapa de contextualización o de prelectura pretendemos que el alumno se aproxime al texto para activar sus conocimientos previos y despertar su interés. Con este fin hemos diseñado actividades en las que se le pide al alumno que anticipe el tema [1 (pág.35)], para ello hemos jugado con la similitud del nombre del cuento y un conocido periódico español; hemos aportado imágenes [1, 3 (págs. 35-36)] que buscan despertar en él sentimientos, emociones, a la vez que activar el léxico disponible; en este caso, se trata de sustantivos para expresar sensaciones. Asimismo, mediante las imágenes hemos introducido aspectos socioculturales, como la oportunidad de hablar sobre las fiestas en las que el fuego se convierte en un elemento central, o en el agente de una mala noticia que con frecuencia forma parte de la información de los medios de comunicación o que puede haber formado parte de la experiencia personal de un alumno.

En la fase de descubrimiento y comprensión el alumno va a tener la oportunidad de escuchar el comienzo del cuento [4 (pág. 37)] en la voz del propio autor, lo cual le puede llevar a reflexionar implícitamente sobre aspectos sociolingüísticos como las variedades del español, o el tono o entonación con el que se recrea el texto literario. En esta fase el alumno reflexionará sobre el contenido de la metáfora expresada [4 a (pág.37)], lo cual implica un acercamiento no solo lingüístico, sino también literario y cultural. Al mismo tiempo reflexionará sobre cuestiones gramaticales como las estructuras cuantificadoras, muchas ellas de base metafórica [4 b (pág. 37)]. Otras actividades que presentamos son las de extraer información puntual del texto escrito [5 a (pág. 37)], activar el vocabulario durante la lectura, ofreciendo una serie de verbos relacionados con el texto [5 b (pág.37)] y pidiendo que subraye los que aparecen o añada alguno más que lea [5 c (pág. 38)]

En la fase de poslectura hemos planteado dos actividades creativas, una implica la creación de dos productos, un dibujo sobre el tema del cuento [6 a (pág. 38)] y la expresión oral sobre el proceso creativo y las dificultades halladas [6 b (pág. 38)] y la otra [8 (pág. 38)] propone un ejercicio de reescritura de un texto literario, semejante al modelo analizado.

Hemos añadido una breve actividad [7 (pág. 38)] en la que se vuelve a recapitular sobre la metáfora del fuego y se pide llegar a su asociación con el amor por ser una de las más previsibles en las diferentes culturas. Para casa, como tarea opcional,

se propone que los alumnos practiquen el uso de metáforas, tomando como referentes a personas de su entorno o ajenas a él [9 (pág. 39)].

Explicada la secuencia 1, entendemos que hemos recogido contenidos literarios: a través de conceptos como la metáfora; la reflexión sobre los mecanismos de expresión del lenguaje representativo; la obra de un autor destacado, Eduardo Galeano; el tratamiento de un género narrativo, el cuento corto; contenidos lingüísticos: como pueden ser los sustantivos para expresar sentimientos; el léxico relacionado con el fuego o las expresiones cuantificadoras de carácter metafórico, y contenidos socioculturales: las fiestas en diferentes países, los elementos metafóricos comunes a diferentes culturas o las variedades geográficas del español, reflejados en la audición de los primeros 27 segundos del cuento recitado por el escritor uruguayo.

En la secuencia 2, correspondiente al cuento “La casa de las palabras”, se busca anticipar el tema [1 a (pág. 40)] y activar sus conocimientos previos; conocimientos lingüísticos, cuando le pedimos al alumno que trate de decir la palabra que corresponde a la definición dada por su compañero [2 (pág. 40)]; gramaticales, al pedirle que escoja únicamente sustantivos o verbos [3 a (pág. 41)] o exprese las sugerencias o imágenes que le despiertan determinadas palabras [3 b (pág. 41)] . La actividad 3 planteada como juego de adivinanza pretende trabajar el aspecto lúdico del aprendizaje, ya que se le indica al alumno que exprese lo que le sugiere una palabra para que otros traten de descubrir de qué palabra se trata [3 c (pág. 41)].

Para la etapa de descubrimiento hemos planteado actividades que persiguen activar el vocabulario durante la lectura[5 (pág. 41)] el aprendizaje o reflexión sobre el lenguaje representativo [6 (pág. 41)], la reflexión gramatical implícita al tratar adjetivos relacionados con los sentidos [7 a (pág. 41)], la reflexión sobre unidades fraseológicas relacionadas con colores [8 (pág. 42)], o sobre las variedades del español cuando presentamos un vídeo de una persona latinoamericana que recita el cuento [9 (pág. 42)].

La etapa de expansión concluye con una tarea de escritura creativa colaborativa, pues se pide que en parejas se elabore un texto por escrito tomando como referente el propio cuento [10 (pág.42)] y que tras la lectura de los mismos se produzca la interacción oral entre estudiantes, que han de leer sus textos y contrastarlos con los de sus compañeros [11 (pág.43)]. Como tarea para casa se propone la búsqueda en internet del cuento “Los colores” y la escritura de un e-mail al profesor en el que se practica la expresión de los colores mediante unidades fraseológicas y en las que se pone el foco en

el lenguaje representativo. En ella se incluyen las nuevas tecnologías como recurso y medio de aprendizaje [12 (pág.43)].

En esta segunda secuencia se han recogido contenidos literarios: la interpretación del lenguaje representativo, la obra de un autor destacado, Eduardo Galeano; la creación de un texto literario; contenidos lingüísticos, como los adjetivos relacionados con los sentidos o unidades fraseológicas relacionadas con los colores; y contenidos socioculturales: como la asociación de colores a determinados elementos en diferentes culturas.

La secuencia 3 gira en torno al cuento “Celebración de la voz humana/1”. En la primera fase se parte de una imagen como elemento motivador [1 (pág. 44)] para activar sus conocimientos previos. Seguidamente, se proporciona una serie de vocabulario que aparecerá en el texto [2 (pág. 44)], se propone una actividad centrada en el lenguaje gestual, aspecto relevante para la comprensión del texto y se introduce el contexto sociopolítico. En la misma actividad [2 (pág. 45)] se hace referencia a elementos de la teoría literaria, al pedir que califiquen de alguna forma la literatura de denuncia.

Durante la lectura se ha tratado de evaluar el grado de comprensión del texto, por medio de preguntas concretas [1a (pág. 45)] y a través de un ejercicio de verdadero o falso [4 (pág. 46)]. También se ha buscado la reflexión sobre la importancia del lenguaje no verbal como elemento sociocultural de primer orden [3a, 3b (págs. 45-46)].

Como tareas de poslectura hemos planificado una actividad de escritura creativa colaborativa en la que se combina el lenguaje verbal y el gestual [5 (pág. 46)] y su posterior dramatización [6 (pág. 46)]. Para casa hemos propuesto la preparación de un cartel sobre el autor en el que se combinen datos biográficos, que ha de aportar el alumno, y elementos del lenguaje representativo desarrollados a lo largo de las tres secuencias didácticas que se agrupan en torno al tema de “Los cuentos de Eduardo Galeano”. Con esta actividad que requiere el uso de la búsqueda de información a través de internet, el propio alumno de ha de desarrollar su capacidad de aprendizaje autónomo y su apreciación estética [7 (pág. 47)].

En esta tercera secuencia como contenidos literarios se ha debido interpretar el lenguaje representativo del texto, la obra de un autor reconocido, Eduardo Galeano y el

desarrollo de la creatividad a través de la producción de textos literarios escritos; como contenido lingüístico se ha tratado el léxico del mundo carcelario, las estructuras para la expresión de la posibilidad; y como contenido cultural, el contexto sociopolítico de la dictadura, y el lenguaje gestual.

Desde el punto de vista de las competencias generales y comunicativas hemos planteado actividades en las que se han intentado desarrollar las capacidades del aprendiz, así el alumno ha sido expuesto a situaciones comunicativas que implican su capacidad para conocer y utilizar debidamente los elementos lingüísticos, tanto en las producciones orales como escritas. Del mismo modo, en las diferentes actividades han estado presentes elementos sociolingüísticos que implican su capacidad para reconocer y usar los marcadores de relaciones sociales, las normas de cortesía, los elementos paralingüísticos, las fórmulas fijas o los registros y su capacidad de expresarse de manera coherente.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Tras haber realizado nuestra propuesta de explotación de tres cuentos para un curso de literatura cuya lengua es una lengua extranjera y destinado a alumnos de nivel B1, hemos tratado de mostrar cómo en el proceso de adquisición de la competencia literaria en L2 una opción bastante adecuada, al menos para nosotros, es aquella cuyo enfoque es el de la literatura como objeto. Los textos literarios son el punto de partida, y resulta necesario un acercamiento lingüístico a los mismos. Así tras haber desplegado las diferentes competencias (lingüísticas, culturales y pragmáticas) se vuelve al texto para poder interpretarlo en toda su complejidad. Desarrollando de este modo la competencia literaria. Este planteamiento metodológico nos lleva a asumir la especificidad que plantea la adquisición de la competencia literaria para alumnos de L2.

Hemos planteado como objetivo la competencia literaria, objetivo que no se plantea como prioritario en las clases de lengua destinadas a la enseñanza del español como lengua extranjera, a pesar de que en ellas se empleen con frecuencia los textos literarios como recursos por muchas razones, las cuales han sido expuestas al comienzo de nuestro trabajo.

Por un lado, y partiendo del enfoque comunicativo en ambos casos, los objetivos en una clase de lengua extranjera en la que se emplean textos literarios, es decir, una

clase con foco en ELE, son distintos a los objetivos que se persiguen en una clase de literatura en ELE.

En el primer caso, el producto textual entendido como conjunto de elementos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, se analiza a través de las tres competencias que los representan. Las actividades que se plantean tratan de descomponer el texto para llegar a la mejor comprensión lectora. Sin embargo, tal y como recoge Biedma (2016-2017), en el segundo caso, no solo se busca la competencia lectora, sino la interpretación en la recepción del discurso.

En una clase de literatura, siguiendo el enfoque postulado en este trabajo, la literatura como objeto en el contexto de L2, el punto de partida es el texto literario y resulta esencial un acercamiento lingüístico que permita interpretarlo con toda su complejidad para volver a él, gracias a la competencia literaria y al alto grado de representatividad que reflejan los textos literarios.

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana.

_____ (2008): *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, Universidad Complutense de Madrid [Tesis doctoral] [En línea: <http://eprints.ucm.es/8598/>. Fecha de consulta: 25/05/2017].

Albadalejo, M^a Dolores (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, MarcoELE, 5. [En línea: <http://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>. Fecha de consulta: 20/ 05/2017].

Aventín, Alejandra (2005): “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, *Espéculo*, 29, Universidad de Madrid. [En línea: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>. Fecha de consulta: 03/07/2017].

Biedma, Aurora (2007): “¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?”, *Boletín Millares Carlo*, 26, págs. 241- 260. [En línea: <http://www.boletinmillarescarlo.es/index.php/BMC/article/view/112/125>. Fecha de consulta: 27/03/2017].

_____ (2013): “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, Narciso (coord.), Actas XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Jaén, págs. 159-170. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_159.pdf. Fecha de consulta: 27/03/2017]

_____ (2016-2017): *Literatura y ELE*, Universidad de Jaén [Curso de máster]

- Biedma, Aurora y Lamolda, M^a Ángeles (2003): “Un texto no es un pretexto”, Encuentro Práctico de International House, Barcelona. [En línea: <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html>. Fecha de consulta: 28/03/2017]
- Bierwisch, Manfred (1970): *Poetics and linguistics*, Freeman, Donald (ed.), Linguistics and literary style, Nueva York, Rinehart&Winston, págs. 97-115.
- Carter, Ronald y Long, Michael (1987): *The Web of Words*, Cambridge University Press.
- Collado, Elena (s.f): “El rol del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido en Francia”. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0395.pdf. Fecha de consulta: 03/11/2016].
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, (2002) [En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Delmiro, Benigno (s.f.) : “Los talleres literarios. (Historia y propuestas)”. [En línea: http://www.quadernsdigital.net/datos_web/biblioteca/l_971/enLinea/5.htm. Fecha de consulta: 04/06/2017].
- Delmiro, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Barcelona. Graó.
- Esch, Kees Van (2010): “La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje”. Marco ele, N 11, Antología de los encuentros de español como lengua extranjera, las Navas del Marqués. [En línea: <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>. Fecha de consulta: 03/09/2017].

- Even-Zohar, Itamar (1999): “La posición de la literatura traducida en el polisistema literario”, en Monserrat Iglesias, *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco, págs 223-231.
- Fuertes, Mara y Gutiérrez, Inés (2009): “¡Aplicáte el cuento! Propuestas de explotación de textos literarios en el aula de ELE”, *3 de julio*, págs. 33-42 [Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/07_fuertes-gutierrez.pdf) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/07_fuertes-gutierrez.pdf. Fecha de consulta: 30/06/2017].
- González Cobas, Jacinto (2014): “Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE”, Universidad Autónoma de Madrid, págs. 99-130. [En línea: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/108384>. Fecha de consulta: 05/07/2017].
- González, M^a Dolores (1986): “El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura”, *Cauce*, 9, págs. 195- 208. [En línea: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce09/cauce_09_010.pdf. Fecha de consulta: 08/07/2017].
- González, Teresa y Artuñedo, Belén (1995): “Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ele”, *Actas XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0168.pdf. Fecha de consulta: 10/07/2017].
- Hidalgo, Yolanda (2011): “ Propuesta curricular para un curso de literatura en el ámbito del aula de ELE para un nivel B1”, Universidad de Granada [Memoria de máster] [En línea: http://marcoele.com/descargas/12/hidalgo_literatura.pdf. Fecha de consulta: 10/1/2017.
- Iriarte, M^a Dolores, (2009) : “ Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”, *Tinkuy*, 11, mayo, Section d’études hispaniques, Université de Montréal, págs.. 187-206 [En línea: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-ComoTrabajarConTextosLiterariosEnElAulaDeELE-3303936%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-ComoTrabajarConTextosLiterariosEnElAulaDeELE-3303936%20(1).pdf). Fecha de consulta: 05/03/2017].

- Jouini, Khemais (2008): “ El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 20, págs.149-176. [En línea: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110149A/18965>. Fecha de consulta: 22/06/2007].
- Juárez Morena, Pablo (1998): “ La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en CELIS, Ángela y HEREDIA, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español para extranjero. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, págs. 277-284. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0477.pdf. Fecha de consulta, 16/08/2017].
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago University Press.
- Lazar, Gilliam (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Lázaro, Fernando (1976): *Estudios de poética*, Madrid, Taurus.
- Luján-Ramón, Salvadora (2015): “La competencia literaria en el aula de ELE/L2”, *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, Vol. 4, 1, págs. 1-23. [En línea: journals.epistemopolis.org/index.php/humanidades/article/download/731/300. Fecha de consulta: 16/03/2017]
- Mager, Elisabeth (2009): “La aplicación de textos literarios en la enseñanza de idiomas extranjeros”, *Relingüística Aplicada*, 6, junio-noviembre [En línea: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no006/04.htm>. Fecha de consulta: 28/07/2017]
- Martín Peris, Ernesto (2004) *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera. Red ELE*, 0, marzo. [En línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6c042cff-8f14-43de-87f3-9de353ab511d/2004-redele-0-18martin-pdf.pdf>. Fecha de consulta: 21/07/2017].
- Mendoza Fillola, A. (2004) *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. *RedELE*, 1, junio. [En línea:

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>. Fecha de consulta: 20/01/2017].

Miquel, Lourdes y Sanz, Neus (1992), “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, 9, págs. 15-21. [En línea: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf. Fecha de consulta: 20/08/2017]

Nubiola, J. (2000): “El valor cognitivo de las metáforas”. En P. Pérez-Illzarbe y R. Lázaro (eds.), *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Pamplona, págs. 73-84. [En línea: <http://www.unav.es/users/ValorCognitivoMetaforas.html>. Fecha de consulta: 03/08/2017].

Ocasar, José Luis (2009): “Historia de la literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso”, *RedEle*, 15. [En línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:195ae9bb-eca5-43d2-9ef8-27901a00fb54/2009-redele-15-03ocasar-pdf.pdf>. Fecha de consulta: 06/06/2017].

Pedraza, Felipe (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en: Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 59-66. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf. Fecha de consulta: 10/01/2017].

Plaza, Marta (2015): “Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: Selecciones de textos y modelos de lectura”. *Doblele*, 1, diciembre, págs. 25-45. [En línea: https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1/doblele_a2015v1n1p26.pdf. Fecha de consulta: 16/01/2017].

Quintana, Emilio (1991): “Literatura y enseñanza de ELE”, en: Montesa, Salvador y Garrido, Antonio (coords.), *Actas del III Congreso de ASELE: El español como*

Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula, Universidad de Málaga, págs.. 89-92.
[En línea: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm.
Fecha de consulta: 01/06/2017].

Rubio, Juan y García Isabel M^a (2013):“ Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera”, Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos, 25. [En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491785>. Fecha de consulta: 12/12/2017].

Salazar García, Ventura (1999): “El enfoque por tareas como búsqueda de un curriculum centrado en el alumno”, en *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Sagrario Salaberri Ramiro (ed.), Universidad de Almería, págs. 307-332.

Sanz , Marta (2000): “La literatura en el aula de ELE”, *Frecuencia L*, págs. 24-27.

_____ (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, Carabela, 59, págs. 5-23. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf. Fecha de consulta: 19/06/2017].

_____ (2006-2007): “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”, en *Enciclopedia del español en el mundo*, anuario, Instituto Cervantes, págs.349-354. [En línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf. Fecha de consulta: 19/06/20].

Souto, Ismael (2008): “La adquisición de la competencia literaria: explotación didáctica de un cuento de Bernardo Atxaga”, *redELE*, 12. [En línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8f19398b-3f34-4503-a9db-a375b027c1ea/2008-redele-12-07souto-pdf.pdf>. Fecha de consulta: 16/03/2017].

Millares, Selena (2003): “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, *Frecuencia L*, 22, febrero, págs. 40-45. [En línea: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.edinumen.es/images/stories/aticulosPDF/selenamillares.pdf>. Fecha de consulta: 20/06/2017].

Soler-Espiauba, Dolores (2000): “Lo no verbal como un componente más de la lengua”, Espéculo, Universidad Complutense de Madrid, [En línea: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html. Fecha de consulta: 01/08/2017].

Vergara, Nora (2006); “La Literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE”, Universidad Antonio de Nebrija [Memoria de Máster] [En línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:2457fbb9-9c11-4965-965c-d623c6e10331/2006-bv-06-15vergara-pdf.pdf>. Fecha de consulta: 15/01/2017].

Widdowson, Henry (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.

_____ (1981) *The use of literature*. Hines and Rutherford (ed.), 213.

_____ (1997) *Stylistic and the Teaching of Literature*. Londres. Longman.

ANEXO I. CUENTOS DEL TEMA 1.

EL MUNDO

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso -reveló- Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano (*El libro de los abrazos*)

LA CASA DE LAS PALABRAS

A la casa de las palabras soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas, y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, `probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vivo...

Eduardo Galeano (*El libro de los abrazos*)

CELEBRACIÓN DE LA VOZ HUMANA/2

Tenían las manos atadas o esposadas y sin embargo los dedos danzaban. Lo presos estaban encapuchados; pero inclinados alcanzaban a ver algo, aliguito, por abajo. Aunque hablar estaba prohibido, ellos conversaban con las manos.

Pinio Ungerfeld me enseñó el alfabeto de los dedos, que en prisión aprendió sin profesor:

- Algunos teníamos mala letra- me dijo- otros eran unos artistas de la caligrafía.

La dictadura uruguaya quería que cada uno fuera nada más que uno, que cada uno fuera nadie; en cárceles y cuarteles y en todo el país, la comunicación era un delito.

Algunos presos pasaron más de diez años enterrados en solitarios calabozos del tamaño de un ataúd, sin escuchar más voces que el estrépito de las rejas o los pasos de las botas por los corredores. Fernández Huidobro y Mauricio Rosencof, condenados a esa soledad, se salvaron porque pudieron hablarse, con golpecitos a través de la pared.

Así se contaban sueños y recuerdos, amores y desamores, se abrazaban, se peleaban; compartían certezas y bellezas y también compartían dudas y culpas y preguntas de esas que no tienen respuestas.

Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada.

Eduardo Galeano (*El libro de los abrazos*)

LOS COLORES

Eran blancas las plumas de los pájaros y blanca la piel de los animales. Azules son, ahora, los que se bañaron en un lago donde no desembocaba a ningún río, ni ningún río nacía.

Rojos, los que se sumergieron en el lago de la sangre derramada por un niño de la tribu Kadiueu. Tienen el color de la tierra los que se revolcaron en el barro, y el de la ceniza los que buscaron calor en los fogones apagados. Verdes son los que frotaron sus cuerpos en el follaje y blancos los que se quedaron quietos.

Eduardo Galeano (*Memoria del fuego*)

ANEXO II. PROCEDENCIA DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES.

Imágenes

Imagen 1, portada de el periódico El Mundo, recuperado desde <http://www.europapress.es/nacional/noticia-portadas-periodicos-hoy-lunes-26-junio-2017-20170626000354.html>.

Imagen 2, recuperado desde <https://es.pinterest.com/pin/368591550735101225/>

Imagen 3, recuperado desde <http://masoneriaantigua.blogspot.com.es/2015/01/el-gran-incendio-de-londres-de-1666.html>.

Imagen 4, recuperado desde http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-31117_thumbnail.jpg.

Imagen 5, recuperado desde https://www.vanitatis.elconfidencial.com/estilo/2017-06-22/noche-de-san-juan-2017-planear-disfrutar-hogueras-agua-playas-barcelona-alicante-mojacar_1402168/.

Imagen 6, recuperado desde <https://thetab.com/uk/cambridge/2015/03/15/tale-two-fires-trinity-tivoli-spoons-threatened-flames-49004#>.

Imagen 7, recuperado desde <HTTP://WWW.ELECODEVALDEPENAS.ES/TEXTO-DIARIO/MOSTRAR/468471/PODER-PALABRAS>, publicado el 15 de julio, 2015

Imagen 8, recuperado desde <http://www.taringa.net/comunidades/comunidaduruguayos/8015590/Torturas-en-Uruguay.html>

Imágenes 9 recuperado desde <http://www.colloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

Vídeos

Cuento “El Mundo”, recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=9V922yOgsXc>

Cuento “La casa de las palabras”, recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=Ih_Z2AjpYbE