

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Pristup usmjeren zadatku i književni tekstovi u nastavi španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Ivana Krolo

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica: dr. sc. Ana Čavar

Zagreb, veljača 2015.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Enfoque por tareas y textos literarios en la clase de E/LE

Estudiante: Ivana Krolo

Tutora: prof. dr. sc. Mirjana Polić-Bobić

Cotutora: dr. sc. Ana Čavar

Zagreb, febrero de 2015

SAŽETAK

Cilj je ovoga rada opisati osobitosti književnog teksta kao lingvodidaktičkog predložka i ispitati mogućnosti primjene književnih tekstova u okviru pristupa usmjerena zadatku. Pristup usmjeren na zadatak jedan je od didaktičkih programa koji je razvijen u okviru komunikacijskog pristupa. Stoga će se u radu najprije razmotriti temeljne smjernice komunikacijskog pristupa i pristupa usmjerena na zadatak, a zatim će se prikazati uloga književnog teksta u suvremenoj nastavi stranih jezika, kriteriji njihova izbora i mogućnosti primjene književnih predložaka u razvoju čitateljske sposobnosti. U drugom dijelu rada na primjeru udžbenika *Más que palabras* razmotrit će se mogućnosti praktične primjene u radu opisanih teorijskih smjernica.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, španjolski kao strani jezik, pristup usmjeren zadatku, književni tekstovi

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir las peculiaridades del texto literario como el material didáctico y examinar las posibilidades de aplicación del mismo dentro del enfoque por tareas. El enfoque por tareas es uno de los programas didácticos desarrollados en el enfoque comunicativo. Por eso se considerarán primero las características básicas del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas y después se demostrarán el papel del texto literario en la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras, los criterios de su selección y las posibilidades de su aplicación en el desarrollo de la competencia lectora. En la segunda parte del trabajo, en el ejemplo del manual *Más que palabras*, se considerarán las opciones de aplicación práctica de las directivas teóricas descritas.

Palabras clave: competencia comunicativa, español como lengua extranjera, enfoque por tareas, textos literarios

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. COMPETENCIA COMUNICATIVA	3
2.1. Comunicación, competencia comunicativa y comunicación real.....	3
2.2. Competencia comunicativa y sus orígenes	4
3. ENFOQUE POR TAREAS	9
3.1. Principios de enfoque por tareas.....	9
3.2. Tarea	11
3.3. Pasos para la construcción del enfoque por tareas en el aula	15
4. TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	17
4.1. Uso del texto literario en la clase de la lengua española	18
4.2. Selección de textos literarios para la clase de E/LE	20
4.3. Textos literarios y actividades didácticas en la clase de E/LE	23
4.3.1. Tipología de actividades	26
5. ANALISIS DEL MANUAL <i>MÁS QUE PALABRAS</i>	29
5.1. Objetivos de análisis	29
5.2. Análisis del manual	29
5.2.1. Unidades	30
5.2.2. Discusión.....	38
5.2.3. Conclusión del análisis	40
6. CONCLUSIÓN	42
7. BIBLIOGRAFÍA.....	1

1. INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo XX se ha discutido mucho sobre la competencia comunicativa, incluyendo el nombre del concepto, sus rasgos y su importancia en la clase de lenguas. No obstante, con el paso del tiempo se han extraído conclusiones que han ayudado mucho a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como la competencia comunicativa es el objetivo de cada clase comunicativa, hemos abarcado sus rasgos más importantes, exponiendo brevemente la historia y los autores más significantes que habían participado en la creación del término. Por otro lado, muchos autores desarrollaban en sus trabajos distintos programaciones didácticas, señalando sus ventajas y desventajas y tratando de encontrar una programación que fuera óptima para la clase de lenguas. Entre ellos estaba, hoy ya muy conocido, el enfoque por tareas. Este enfoque fue creado en los postulados del enfoque comunicativo y gradualmente fue introducido a las clases. Muchos estudios, artículos y libros hablan precisamente de este enfoque, poniendo énfasis en su importancia en el área de enseñanza/aprendizaje. En este trabajo nos interesaba la aplicación concreta del enfoque por tareas en la clase de E/LE, es decir, de qué manera se organiza la clase de E/LE a través del enfoque por tareas como un modelo didáctico específico.

Puesto que el objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa, se ha puesto mucho esfuerzo en el análisis de la aplicabilidad de materiales didácticos y diferentes técnicas óptimas para la realización de este objetivo. También se han examinado las opciones de la utilización de los textos literarios como uno de los materiales didácticos y todo esto ha llevado a conclusiones asombrosas.

Una de estas conclusiones es el hecho de que los textos literarios ayudan muchísimo a la hora de aprender la lengua extranjera, puesto que están escritos en la lengua materna de autores y por esto los alumnos tienen la oportunidad de leerlos en su forma original. Puesto que los textos literarios usualmente no se adaptan, permiten a los alumnos conocer la lengua en la forma completa, inadaptada, podemos decir “cruda”, lo que es la lengua de nativos. Además, tienen la oportunidad de conocer la cultura y la historia de esos países, puesto que los textos contienen los rasgos de ambas. Teniendo en cuenta el hecho de que los textos literarios ofrecen tantas posibilidades, nos interesaba cómo se podían usar en la clase de E/LE, más bien, cómo se seleccionan, cómo se introducen en la clase de E/LE y qué destrezas y competencias se pueden desarrollar a través de su uso.

Las respuestas a estas preguntas las podemos encontrar en diferentes manuales que ayudan a los profesores a organizar sus clases de lenguas. Estos manuales a menudo contienen los textos literarios los cuales ofrecen varias opciones para ser explotados y, en consecuencia, permiten el desarrollo de cuatro destrezas. Para comprobarlo, en este trabajo hemos analizado uno de estos manuales. El manual *Más que palabras* se basa en el uso del enfoque por tareas y de los textos literarios, lo que nos ha dado la oportunidad para comprobar la utilización y la aplicación concreta del enfoque por tareas y los textos literarios en la clase de E/LE. También hemos averiguado si la competencia comunicativa se puede desarrollar adecuadamente sólo a través del uso de los textos literarios.

2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para comenzar, vamos a explicar un término que nos servirá como la base para nuestro tema. Se trata del término de competencia comunicativa, que apareció en la segunda mitad del siglo XX. Hoy en día la competencia comunicativa es considerada uno de los términos más importantes en el campo de enseñanza/aprendizaje de lenguas. En el año 1972 D. Hymes desarrolló y formalmente introdujo el término competencia comunicativa, que supone el uso adecuado de la lengua que se utilizará en una situación de comunicación concreta. Incluye tanto los conocimientos como las capacidades para usar la lengua adecuadamente. Canale y Swain elaboraron y aclararon el modelo de la competencia comunicativa y gracias a su trabajo, el modelo era aplicable en la enseñanza/aprendizaje. En los capítulos siguientes trataremos de explicarlo brevemente, recorriendo la historia de su desarrollo. Primero vamos a definir unos términos similares, que nos pueden facilitar el entendimiento del concepto de la competencia comunicativa.

2.1. Comunicación, competencia comunicativa y comunicación real

Michael Canale fue el primer autor que detalladamente elaboró el término “competencia comunicativa”. Más bien, él desarrolló un marco teórico y enumeró los componentes de la competencia comunicativa, lo que fue un hito en el campo de enseñanza/aprendizaje, porque desde este momento el término ha sido utilizable en la clase.

Lo hizo precisa y detalladamente y distinguió los términos comunicación, comunicación real y competencia comunicativa. Según él, la comunicación implica un lenguaje espontáneo y auténtico, con un alto grado de imprevisibilidad y creatividad. La comunicación siempre tiene un propósito e incluye varias limitaciones psicológicas. Es una forma de interacción social y se adquiere y usa de este modo (Canale, 2000:64). Según Canale (2000:65),

(...) la comunicación es entendida (...) como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión. (...) tal información nunca está completamente desarrollada ni es fija sino que está constantemente cambiando y siendo modificada por factores como más información, contexto de comunicación, elección de formas verbales y comportamiento no verbal.

En cuanto a la comunicación real, Canale la define como una “realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo”¹ (Canale, 2000:65). Esto es muy importante, dado que el objetivo de cada clase de lenguas es precisamente aprender a comunicarse, aprender a usar la lengua, los conocimientos y las habilidades en un contexto real, fuera del aula. Esto se realiza en la clase a través de una serie de tareas que se acerquen a una comunicación real, que exijan de los alumnos el uso de la lengua natural, la lengua del mundo real.

Competencia comunicativa implica tanto el conocimiento como la habilidad para usar el mismo conocimiento en una comunicación real. Es la parte esencial de la comunicación real, que puede resultar muy confundible, dado que las definiciones de ambos términos pueden parecer muy similares y difícilmente identificables. Pero, como observa Canale (2000:66),

(...) tanto el conocimiento como la habilidad subyacen a la comunicación real de modo sistemático y necesario y por tanto ambos están incluidos en la competencia comunicativa. Más aún, este punto de vista no sólo es consecuente con la distinción entre competencia comunicativa y comunicación real sino que depende de manera decisiva de esta distinción; concretamente, este concepto de habilidad (lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en situaciones reales) requiere distinguir entre las capacidades subyacentes (competencia) y su manifestación en situaciones concretas (comunicación real).

Para poder explicar mejor el concepto de competencia comunicativa, lo vamos a dedicar el capítulo siguiente.

2.2. Competencia comunicativa y sus orígenes

La competencia comunicativa es un término que significa “la competencia para comunicarse”, cuyo desarrollo empezó en los años sesenta del siglo pasado. En el *Diccionario de términos clave de ELE* (2014) el término “competencia comunicativa” está explicado como una capacidad que permite al individuo comportarse de manera adecuada en ciertas situaciones, es decir, saber cómo, cuándo, de qué y dónde hablar; ser capaz de reconocer la situación y las circunstancias en cuales la conversación tiene lugar. La competencia comunicativa supone el conocimiento práctico de la lengua o sea la capacidad

¹ Hay que mencionar aquí que Chomsky introdujo el término “actuación”, lo que es un equivalente al término “comunicación real” de Canale, que él introdujo queriendo eliminar la confusión que el término “actuación” hizo en la lingüística aplicada (Canale, 1983:65).

para usar el conocimiento teórico. Nunan (1989:12) observa que “debe distinguirse entre ‘aprender qué’ y ‘saber cómo’. En otras palabras, tenemos que distinguir entre el conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación.” Esta capacidad ayuda a asimilar y comportarse de una manera socialmente apropiada.

Chomsky fue el primer autor que hizo la diferencia entre “competencia” y “actuación”, diciendo que la competencia se encontraba frente a la actuación (Llobera, 2000:7). Para él, la competencia es el conocimiento sobre la lengua, mientras que la actuación es el uso de la lengua en situaciones concretas. Sin embargo, Canale y Swain fueron los autores que desarrollaron el término para que fuese aplicable en la clase.

En los años 70 y 80 del siglo XX, otros lingüistas interesados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras trataban de elaborar y aclarar el concepto de la competencia comunicativa.

Uno de ellos fue Widdowson, que introdujo otra definición para describir la competencia comunicativa. Él, por otro lado, hizo la diferencia entre los términos “competencia” y “capacidad”. Para él, la competencia es el conocimiento sobre las reglas de un lenguaje y la capacidad es la habilidad de usar los conocimientos sobre la lengua. En este caso, la capacidad no forma parte de la competencia, sino sigue siendo una fuerza para la creatividad, para el mismo uso de la lengua. Widdowson, sin embargo, prestaba más atención al uso de la lengua (la capacidad) que a los conocimientos (competencia).

La introducción del término se atribuye a Hymes. La base para el desarrollo del término fue la crítica de Chomsky. Lo presentó en el año 1966 en la conferencia *Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*, bajo el título *On communicative competence*. Él usó la teoría de Chomsky como la base para el desarrollo del término. Lo explica Hornberger (2000:49) en su trabajo, diciendo que:

Hymes encontró problemático el uso de Chomsky de los términos competencia y adecuación ya que, por un lado, la perspectiva de competencia parece estar limitada al incluir sólo competencia gramatical e incluso asume una competencia uniforme entre el individuo y la lengua del grupo; y por otro lado, la perspectiva de actuación parece estar limitada al referirse sólo al uso de la lengua del hablante oyente como afectada por ‘limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés’.

En los años 70 del siglo XX Hymes cuestionaba el concepto de la comunicación lingüística, formulando cuatro dimensiones de la competencia comunicativa (Hymes, 2000:40-41):

- 1.) La competencia lingüística – incluye las reglas gramaticales que crean un sistema formal de la lengua
- 2.) La factibilidad – El interés principal son los factores psicolingüísticos, por ejemplo, percepción, memoria, emociones y comportamiento cultural, lo que supone que las expresiones se puedan realizar considerando la edad, formación, estado de ánimo, etc. Es posible que las expresiones sean sintácticamente correctas y no adecuadas o posibles.
- 3.) La aceptabilidad o adecuación – se pone énfasis en el contexto en el que la conversación se realice, es decir, se cuestiona si las expresiones son apropiadas, dado el contexto.
- 4.) El darse en la realidad – organización de las expresiones verbales de una manera apropiada fuera del aula. Como explica Hymes: “Resumiendo, se puede afirmar, que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad” (Hymes, 2000:41).

Él ofrece otro aspecto de la competencia, además de lo ya existente de Chomsky, que principalmente incluye la competencia gramatical. Hymes reconoce que además de la competencia gramatical existe competencia para el uso, lo que supone la capacidad para usar la lengua.

Desde que el término competencia comunicativa fuese presentado por Hymes, ha disfrutado la popularidad inmensa entre los lingüistas y profesores. Este concepto de la comunicación ha cambiado la consideración limitada de la lengua como gramática, ofreciendo una perspectiva nueva en el campo de aprendizaje/enseñanza. Sin embargo, el concepto, tal como lo entendía Hymes, no estaba aplicable en la clase, lo que también observa Canale (2000:63) en su artículo:

Las razones para preocuparse no son sólo la falta de acuerdo y la investigación poco cuidadosa sobre las aplicaciones de la competencia comunicativa en la pedagogía de la segunda lengua. Aun en la lingüística aplicada uno también encuentra confusión y falta de consideración de muchas de las nociones básicas incluidas en este concepto.

Canale y Swain ven el problema en la falta de un marco teórico adecuado. Por esta razón ellos dos realizan una investigación en la que tratan de examinar contenidos, situación empírica e implicaciones pedagógicas de las teorías ya existentes de la competencia comunicativa y, finalmente, sugerir un marco teórico justificable.

Ellos entendían la competencia comunicativa como una síntesis de las destrezas y conocimientos necesarios para la comunicación. En su concepto, entendían el conocimiento

como todo lo que uno sabe sobre la lengua y su uso, incluyendo también lo inconsciente. Lo clasificaron como componentes/áreas de conocimiento y habilidad de la competencia comunicativa que, según Canale (2000:67), son:

1. Competencia gramatical – es la competencia que incluye reglas del lenguaje, es decir, la formación de palabras y frases, el vocabulario, la semántica, la ortografía y la pronunciación. Proviene de la competencia lingüística de Chomsky. Ella supone el dominio del código lingüístico, tanto verbal como no verbal. Se centra en el conocimiento y la habilidad necesarios para entender y expresar adecuadamente el sentido de las expresiones.

2. Competencia sociolingüística – se ocupa del contexto sociolingüístico, más bien, de los factores contextuales que influyen en la expresión y la comprensión correcta y apropiada. También incluye el conocimiento sobre normas y convenciones sociales. Según M. Canale (2000:67), “la adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada.”

Esta competencia ha sido marginalizada y tratada como si no fuera tan importante como otras competencias, por ejemplo, la competencia gramatical. Esto resulta ilógico, dado que la adecuación de las expresiones es tan importante como la corrección gramatical de mismas.

3. Competencia discursiva – esta competencia está relacionada con el modo de combinar formas gramaticales y significados con el fin de lograr un texto coherente, hablado o escrito en varios géneros, por ejemplo, artículos, ensayos, textos literarios, etc. Según Canale y Swain, la cohesión en la forma y la coherencia en el significado tienen la mayor importancia en la creación de la unidad de un texto.

La cohesión implica el modo en que las frases se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto. Por ejemplo, el uso de mecanismos de cohesión como pronombres, sinónimos, elipsis, conjunciones y estructuras paralelas sirve para establecer conexiones entre frases individuales y para indicar cómo un grupo de frases ha de entenderse como un texto (por ejemplo, lógica o cronológicamente). La coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados en un texto, donde estos significados pueden ser significados literales, funciones comunicativas y actitudes (Canale, 2000:68).

4. Competencia estratégica – es la capacidad del aprendiente a usar unas estrategias compensatorias cuando uno no conozca el vocabulario o forma gramatical adecuada o le

falten otros conocimientos lingüísticos. Consiste en el conocimiento de las estrategias de comunicación verbales y no verbales que se pueden usar para compensar las interrupciones en la comunicación que puedan ocurrir debido a las limitaciones en la comunicación real o debido a la falta de competencia en uno o más componentes de la competencia comunicativa (Canale, 2000:69).

Todas estas componentes de la competencia comunicativa son importantes a la hora de aprender una lengua extranjera y se complementan entre sí. Podemos ver que Canale y Swain ponen énfasis en el contexto en el que la lengua extranjera se desarrolla. Varios autores creaban sus propuestas del modelo de la competencia comunicativa (Widdowson, Paulston, Hornberger, Bachman, etc.) (Bagarić, 2012), pero como las diferencias entre las teorías no son el tema de este trabajo, aquí no vamos a exponerlas.

3. ENFOQUE POR TAREAS

En la clase comunicativa a menudo se suele usar el enfoque por tareas como una de las programaciones didácticas. Es una propuesta didáctica desarrollada a partir del enfoque comunicativo, que tiene por objetivo conseguir competencia comunicativa a través del uso de la lengua, en las situaciones concretas y cercanas a la realidad.

En este capítulo explicaremos el concepto y su aplicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, empezando desde el principio de su desarrollo.

3.1. Principios de enfoque por tareas

En los años ochenta apareció el enfoque por tareas, en ese tiempo, un programa alternativo, puesto que surgió del enfoque comunicativo, que era el programa principal. Sin embargo, como ya hemos dicho, después de ciertas investigaciones y nuevas aportaciones desde la psicolingüística y la lingüística aplicada, era obvio que existía la necesidad por una programación diferente de la, por ejemplo, programación nociofuncional, que era la base para el enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2001).

Dos artículos introdujeron este nuevo enfoque del mundo anglosajón al mundo hispano, más bien, en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Antologías didácticas de Centro Virtual Cervantes* (2014) encontramos que el primer artículo fue publicado por Breen (1990) en la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Es el artículo que tiene un valor histórico, porque fue uno de los primeros artículos dedicados al enfoque por tareas. En aquel tiempo, dio una descripción sistemática y detallada de este programa nuevo, ofreciéndolo como un programa alternativo al programa funcional². Menciona también el concepto de competencia comunicativa, explica el proceso de aprendizaje, la relación entre contenidos y metodología, el papel que el alumno tiene en este proceso de enseñanza/aprendizaje y la programación basada en tareas.

El segundo texto es de Chris Candlin, que fue publicado en 1987 en inglés, mientras que su traducción al español fue publicada en 1990, también en la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Este artículo se basa en los conocimientos previos del enfoque por tareas, pero su importancia está en su concretización práctica del enfoque. El autor desarrolla

² Programa funcional es uno de los sinónimos para el enfoque comunicativo

la idea de su implementación en la clase, discute sobre las condiciones necesarias para la utilización de tareas y pone énfasis en los criterios para elaborar las tareas apropiadas para el aprendizaje. También introduce una de las primeras tipologías de tareas.

El enfoque por tareas ofrece un nuevo modelo del aprendizaje, que no exige un aprendizaje aislado de las nociones y las funciones de una lengua, como, por ejemplo, aprender el subjuntivo y estructuras gramaticales o aprender a presentarse, sino que incluye los procesos cognitivos. Todo esto se une en las tareas, que son secuencias didácticas programadas que se acercan al uso real de una lengua, así que los alumnos aprenden a usar la lengua a través del uso.

En palabras de Estaire (2007:1), la tarea es el comienzo de la programación de una unidad didáctica o un curso completo. Cada enfoque por tareas tiene como base una lista de tareas, que se deben realizar para conseguir los objetivos anteriormente fijados. Estas tareas llevan coherentemente a la realización de un tema final, más bien, de una tarea final, que es el eje alrededor del cual se eligen los contenidos lingüísticos. La tarea final es el objetivo del aprendizaje, que los alumnos tienen que alcanzar a través de la secuencia de las diferentes tareas.

Este enfoque aparece en torno a los años ochenta en el mundo anglosajón y se considera que fue derivado del enfoque comunicativo. Según Estaire (2007:1),

el enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2014), este enfoque es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua que se basa en actividades de uso de la lengua. Se diferencia de los programas anteriores, es decir programas nociofuncionales o audiovisuales, porque su objetivo es aprender una lengua mediante el uso real de la lengua en la clase y no aprenderlo mediante normas y formas lingüísticas. La mayor diferencia entre el enfoque por tareas y otros programas es que en él el énfasis se pone en el contexto y el significado del mensaje y no sólo en las estructuras de una lengua. Sin embargo, este programa no omite el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, dado que también estructuras gramaticales son necesarias para uso correcto de una lengua extranjera. Así en la fase de programación, la prioridad tienen las actividades y no inventarios lingüísticos, que era el caso en los modelos anteriores, en los cuales los alumnos primero aprendían el vocabulario, las estructuras, las

nociones y funciones etc., para que pudieran luego realizar actividades de uso. En el enfoque por tareas, los alumnos primero deben realizar actividades usando la lengua y después determinar distintas unidades y distintos contenidos lingüísticos que tendrán que explicar y aprender. La característica más importante del enfoque por tareas es que en este programa una lengua se aprende usándola, lo que, inevitablemente, lleva al aprendizaje espontáneo de los contenidos lingüísticos de una lengua extranjera. La explicación más sencilla sería probablemente la de Estaire, que encontramos en *Antologías didácticas de Centro Virtual Cervantes*, en la parte introductoria del artículo *Enfoque por tareas* (2014) y que dice que

el enfoque por tareas es un enfoque orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones. Centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua, es un enfoque en el cual la tarea funciona como unidad de organización del aprendizaje, tanto en el área de la programación curricular como de la organización del trabajo en el aula. Y es a través de las tareas —los procesos que seguir en el aula— como se llega a los contenidos que trabajar.

Otra definición que aclara el concepto de este enfoque es de Javier Zanón (1999:16), que explica brevemente que la enseñanza mediante tareas es

una propuesta evolucionada dentro del *Enfoque Comunicativo* (Brumfit y Johnson 1979). Su núcleo es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje. La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad (...) que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.

Estas definiciones explican claramente el concepto del enfoque por tareas y su importancia y aplicación a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. A continuación vamos a aclarar el concepto de tarea en la clase de lengua y sus diferentes variantes, puesto que las tareas son las actividades mediante las cuales se realiza el objetivo de la clase.

3.2. Tarea

La palabra “tarea” tiene muchos significados y se usa en varios contextos. Según las definiciones del diccionario general de la lengua española (VOX, 2009:1828) tarea es “labor o

trabajo que realiza alguien” o “trabajo que debe hacerse en tiempo limitado”. Estas definiciones coinciden con la de Long (Nunan, 1989:5):

(una tarea es) un trabajo que se lleva a cabo para la persona misma o para los demás, con o sin una recompensa como meta. Por tanto, se pueden considerar como tareas el pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un formulario, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión, tomar prestado un libro de la biblioteca, hacer un examen de conducir, mecanografiar una carta, pesar a un paciente, clasificar cartas, reservar una habitación de hotel, extender un cheque, encontrar una dirección y ayudar a alguien a cruzar la calle. En otras palabras, por ‘tarea’ se entiende cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio, o en cualquier otro momento.

Como podemos ver, esta definición no es muy específica. Describe varias cosas que uno puede hacer, muy generalmente, muchas de ellas no implican el uso de la lengua. Por esta razón, Nunan (1989:6) nos ofrece otra definición, que se acerca más a nuestro campo de interés. Es la definición de Richards, Platt y Weber, que describen la tarea como

una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden podrían tomarse como tareas. Las tareas pueden conllevar o no la producción de lengua. Una tarea normalmente requiere que el profesor especifique lo que se interpretará como la consecución satisfactoria de la misma. Suele considerarse que la utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que ésta sea más comunicativa... ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que va más allá de la mera práctica lingüística.

Esta definición es más aplicable en la clase, porque toma en cuenta al alumno y los objetivos que él tendrá que cumplir mediante acciones que se llaman tareas. Prestemos atención en el hecho de que aquí la tarea se denomina también como una actividad o acción. A través de estas definiciones aún podemos diferenciar dos tipos de tareas – las del mundo exterior, es decir, mundo real y las del aula.

La última definición que Nunan (1989:6) nos ofrece en su trabajo es de Breen. A lo mejor es la definición más completa en cuanto a nuestro campo de interés. Para Breen, la tarea es

cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que ‘tarea’ se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.

Breen se centra en el aprendizaje de una lengua, lo que estrecha el concepto de tarea y la hace comprensible en un contexto de enfoque por tareas. Sin embargo, ninguna de estas definiciones es correcta, dado que todas explican las características del término “tarea” y todas destacan que la realización de tarea implica uso comunicativo de la lengua. Nunan también trata de explicar el término tarea, diciendo que él la entiende como una parte del trabajo de aula que anima a los alumnos a comunicarse en la lengua meta, centrando su atención menos en la forma y más en el significado (Nunan, 1989:10).

La programación del enfoque por tareas incluye unas actividades mediante las cuales los alumnos pueden realizar los objetivos previstos. Estas actividades/tareas deberían incluir algún tipo de informaciones de entrada (verbales o no verbales), objetivos claros y los papeles del profesor y del alumno, que ellos deben desempeñar en la clase. También hay que tener en cuenta la dinámica o situaciones de las tareas. Todo esto constituye una tarea, que debería llevar a los alumnos a la comprensión y la expresión en la clase de una lengua meta (Nunan, 1989:10-11).

Las informaciones de entrada suponen algunos datos que son necesarios para la partida de cualquier tarea. La variedad de fuentes de estos datos es inmensa y depende sólo de la creatividad e imaginación del profesor (cartas, recetas, dibujos, fotografías, etc.). Los objetivos se refieren a las intenciones con las que un profesor propone una tarea a los alumnos. Estos objetivos pueden ser específicos o generales (la enseñanza del español cotidiano o español para áreas específicas). Las actividades son las acciones concretas a través de las cuales los alumnos usan las informaciones de entrada, mientras que los papeles del profesor y del alumno se refieren a la actuación específica que se espera de ellos. Las situaciones de aprendizaje las podemos explicar como la organización y la disposición de la clase (trabajo en parejas, en grupos, individualmente, toda la clase, etc.) (Nunan, 1989:51-94).

Hemos mencionado que una tarea puede ser cada actuación en la vida real o en el aula, pero en las tareas del aula existe una finalidad de aprendizaje específica. Por esta razón, varios autores dividen las tareas del aula en dos clases: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico (Estaire, 2007:2).

La primera característica de las tareas de comunicación es que se basan en el significado y no en las formas lingüísticas, dado que tienen una finalidad comunicativa, que se realiza en la expresión oral o escrita. Esta comunicación implica a todos los alumnos que participen, los lleva al cumplimiento del objetivo de aprendizaje del lenguaje. Las tareas de comunicación también deberían poder ser evaluadas en su aspecto comunicativo y como el instrumento de aprendizaje (Estaire, 2007:2).

Por otra parte, las tareas de apoyo lingüístico se basan, lógicamente, en los aspectos lingüísticos de la lengua. “Actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica” (Estaire, 2007:2). Dichas tareas también tienen un objetivo de aprendizaje concreto, que especifican los contenidos que hay que aprender para poder comunicarse y un procedimiento de trabajo simple, que ayuda a facilitar y finalizar el aprendizaje.

Estos dos tipos de tareas intercambian en el proceso de aprendizaje, para crear una línea de tareas coherentes que van a llevar a la resolución de una tarea final. Ninguna de ellas se puede omitir, dado que se complementan y apoyan entre sí. Es necesario aprender algunos contenidos lingüísticos para poder realizar unas tareas de comunicación (Estaire, 2007:3).

Es necesario destacar la diferencia entre tres variantes en la enseñanza mediante tareas: las tareas, los proyectos y las simulaciones. La mayor diferencia está en el grado de participación de los alumnos. Por tanto, la tarea es la variante más extendida y su objetivo es llegar a realizar la tarea final. A menudo se trabaja con los materiales didácticos, que dictan la progresión del trabajo, aunque es posible modificarla, lo que depende de la participación de los alumnos en el aula. El proyecto se construye junto con los alumnos, que negocian sobre el tema del proyecto, el plan de trabajo, el calendario y el producto final. Ellos también deciden con el profesor los materiales y los ejercicios que se utilizarán. El nivel de participación de los alumnos es alto, porque ellos, además de las decisiones que toman, también incluyen sus conocimientos y experiencias en el desarrollo del proyecto. En las simulaciones los alumnos tienen que actuar en la clase, es decir, tomar papeles de los diferentes personajes o simular una situación que fue decidida por el profesor (que dirige la clase) y los alumnos, enseñándoles contenidos, formas lingüísticas y ejercicios necesarios para la realización exitosa del trabajo (Zanon, 1999:16-17).

Estas formas de trabajo se usan a menudo en las clases de lenguas extranjeras, dado que ofrecen un nivel de creatividad y libertad apto para el aprendizaje espontáneo y estimulante de una lengua extranjera.

Ahora, después de explicar el concepto de la tarea en el proceso de enseñanza/aprendizaje, podemos proseguir con el siguiente capítulo, que va a tratar el tema de la construcción del enfoque por tareas en la clase.

3.3. Pasos para la construcción del enfoque por tareas en el aula

En este capítulo vamos a presentar un marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas, que ya en 1990 ofreció Sheila Estaire. En la etapa cuando el enfoque por tareas todavía estaba en sus principios, este marco ha ayudado a muchos profesores a organizar la clase, sirviendo como un guía, dado que los materiales didácticos para este programa no eran tan numerosos como lo son hoy.

La primera cosa que el profesor tendría que hacer a la hora de organizar la clase de lenguas extranjeras es la elección del tema y la tarea final. Lo bueno es que cualquier tema pueda servir para enseñar/aprender la lengua y para usarlo. Sin embargo, hay que destacar que siempre es mejor elegir el tema que resulte interesante a los alumnos y que les motive a aprender y comunicarse en la lengua extranjera, en este caso, la lengua española. En este sentido, los temas pueden estar relacionados con los intereses de los alumnos, con sus necesidades, con las preocupaciones típicas de su edad, sus experiencias y deseos. Los temas estimulantes e interesantes los motivarán a aprender más y mejor, para poder comunicarse en la lengua extranjera y para poder llevar a cabo una tarea final (Etaire, 2007:6).

El segundo paso del marco es la especificación de objetivos. Estaire (2007:9) aconseja que se hagan las preguntas sobre las actividades que van a realizar los alumnos y las capacidades que van a desarrollar durante la tarea final, porque estas mismas respuestas representarán los objetivos de comunicación de la unidad didáctica. Los contenidos lingüísticos no forman parte de los objetivos, porque se trata de la parte diferente del marco y representan los contenidos necesarios para cumplir los objetivos de la unidad. Al principio de la unidad, los alumnos pueden averiguar los objetivos de la clase. Así se les dan unas pautas claras y les facilita el aprendizaje.

Ya hemos mencionado los contenidos lingüísticos, que forman parte del tercer paso del marco, y también se especifican a través de la tarea final. Hay que especificar qué contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, discursivos, etc. van a necesitar los alumnos para resolver problemas y cumplir la tarea final. Lo importante es que tanto los objetivos como los contenidos se especifiquen a través de las tareas y no viceversa. Excepto los contenidos lingüísticos, hay que especificar también otros contenidos, como instrumentales, socioculturales, actitudinales y contenidos de aprendizaje. Estas especificaciones nos van a guiar hacia la elaboración de la secuencia de tareas (Etaire, 2007:10-11).

En el cuarto paso los profesores deberían ordenar las tareas para que conduzcan a los alumnos a la realización exitosa de la tarea final. Hay que tener en cuenta que las tareas y su orden deberían ayudar a los alumnos en el aprendizaje y también deberían facilitar este camino. Por estas razones, lo mejor sería elegir las tareas que guiarán a los alumnos, que les ayudarán y facilitarán este proceso de aprendizaje y organizarlas de un modo lógico, pedagógicamente efectivo y coherente. Cada tarea realmente apoya y facilita la tarea final.

Después de haber hecho la secuencia de tareas, es necesario repasar todas las tareas, los objetivos, los contenidos y hacer retoques finales. Esto supone analizar la secuencia de tareas, una por una y cambiar lo que será necesario y especificar los objetivos (definidos como capacidades, actuaciones y conductas) y los contenidos de nuevo, para que sean lo suficientemente claros.

El paso final es hacer una evaluación continua de cada etapa. Puesto que toda la unidad está estructurada por tareas que tienen su objetivo concreto, es posible tanto por el profesor como por los alumnos hacer una evaluación continua de cada etapa. Estaire (2007:16) propone que se hagan fichas para el seguimiento individual del proceso, en las que los alumnos podrían reflexionar sobre su progreso de aprendizaje y evaluar su conocimiento sobre el tema.

No hay que olvidar que, además del desarrollo de la competencia comunicativa, el enfoque por tareas permite a los alumnos un aprendizaje autónomo³ y consciente, en el que ellos desarrollan sus competencias y conocimientos libremente, sin limitaciones y restricciones (Zanón, 1999:55).

³En: Diccionario de términos clave de ELE, „Autonomía en el aprendizaje“: „Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. (...) la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. (...)“

4. TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Hoy en día hay muchos materiales didácticos que facilitan el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española y el desarrollo de la competencia comunicativa. Entre ellos se encuentran también los textos literarios, que parecen ser una fuente de innumerables posibilidades y una buena oportunidad para aprender la lengua y desarrollar destrezas comunicativas. Hemos dicho que la competencia comunicativa incluye el conocimiento y la habilidad de usar la lengua en las situaciones de comunicación concretas. Esto supone también la competencia discursiva, por lo que resulta lógico que los alumnos debieran conocer el discurso literario. Lo pueden hacer a través de la introducción de los textos literarios en la clase de lenguas extranjeras.

Durante muchos años los textos literarios estaban marginalizados, puesto que se usaban sólo para las clases de literatura o con el fin de aprender algo sobre la historia o cultura. Servían como la base para las actividades determinadas, “como la ejercitación de los signos de puntuación o de la acentuación, o como instrumento en la clase de cultura, ilustrando aquellos elementos típicos de la sociedad que se pretenden introducir; sin embargo, en otros casos no aparece la intención con la que un texto ha sido incluido” (Jouini, 2008:151).

Como observa Jouini (2008:151), esta exclusión ocurrió porque se pensaba que los textos literarios eran inútiles para la clase de lengua, dado que contenían un lenguaje muy complejo, demasiado difícil para los alumnos. Esto resulta raro, puesto que el texto literario es la lengua viva, la lengua en todos sus aspectos, en su plenitud y variedad y será difícil encontrar alguna otra opción que sea más completa que esta. Por otro lado, es posible que se hiciera un fallo en la comprensión de texto literario como tal, confundiéndolo con la literatura, es decir, con los contenidos históricos, como las épocas, las obras literarias, los autores, etc., mientras que estos textos sirven para el desarrollo de la comprensión lectora. Mejor dicho, no siempre se hace diferencia entre la competencia lectora, que supone la comprensión del texto, y entre la competencia literaria, que supone la capacidad para interpretar el texto literario.

En este capítulo vamos a comentar el uso de los textos literarios en el aula, su importancia y, sobre todo, las posibilidades que ofrecen como el material didáctico a la hora de aprender español como lengua extranjera. Hoy en día los textos literarios se usan cada día más y, puesto que es un material muy específico, merece una reflexión detallada.

4.1. Uso del texto literario en la clase de la lengua española

Hemos dicho que los textos literarios son un material didáctico con el que podemos enseñar y aprender la lengua española de un modo amplio, porque los textos ofrecen muchas posibilidades que podemos usar a la hora de organizar una clase de lengua. Puesto que es la lengua real, la lengua de los nativos no adaptada para la clase y que ofrece una imagen real de la lengua meta y de la cultura en la que se usa, lleva en sí tantas posibilidades y contenidos lingüísticos, que no se pueden encontrar en ningún otro material didáctico.

Muchos autores que han reflexionado sobre el uso de los textos literarios en la clase de lenguas afirman que son un material óptimo para el aprendizaje de lengua meta. Como destaca Jouini (2008:152) en su trabajo,

(...) los textos creativos son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar. (...) La enseñanza de idiomas extranjeras a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural.

A continuación vamos a presentar algunas características del uso de los textos literarios en la clase de lengua. Lo que les da la mayor importancia es el hecho de que se trata de textos auténticos, escritos para nativos, que muestran contextos reales de la lengua española. Como ya hemos dicho, el uso de los textos literarios en la clase de E/LE puede, por supuesto, resultar difícil para los principiantes. Aunque los textos literarios requieren un esfuerzo mayor para los principiantes, hay sólo dos modos de presentar la lengua auténtica a los alumnos y eso es mediante una conversación con los nativos o mediante la lectura de los textos. Esto último, sin embargo, parece ser más adaptable, porque se puede seguir el ritmo del aprendizaje de los individuos y pueden organizarse las unidades respetando su progreso. Hoy en día se insiste en el uso real de la lengua y precisamente el texto literario ofrece una lengua natural, espontánea, que no es artificialmente adaptada a los niveles de aprendizaje y que puede enriquecer el lenguaje de los alumnos, desarrollando al mismo tiempo las cuatro destrezas lingüísticas (Jouini, 2008:152-153).

Como el texto literario es el texto auténtico, ofrece también un *input* comprensible⁴, puesto que contiene elementos de la normativa de la lengua, como la estructura de la lengua, los modelos pragmáticos y funcionales y una riqueza lingüística insustituible. Es ya conocido que la adquisición de una lengua ocurre a través de la exposición a ella, siempre que se manda un mensaje comprensible, aunque contenga algunos elementos incomprensibles. En este caso el contexto juega un papel crucial, dado que el mensaje se puede comprender sin el conocimiento de todos los elementos. Por eso es necesario ofrecer a los alumnos un *input*, o un estímulo que ellos puedan entender y que puedan usar para el aprendizaje de la lengua extranjera. Mediante el *input* presente en los textos literarios uno puede mejorar su lengua en cuanto a la gramática y la conversación y conocer las formas de la lengua, el uso de las estructuras sintácticas, las funciones de la lengua cotidiana, diferentes registros y variaciones lingüísticas, etc. (Jouini, 2008:153).

Otros autores, como María Dolores Albaladejo García (2007:6), destacan el carácter universal de la literatura, más bien, de los temas de textos literarios. Es una ventaja, puesto que los temas como el amor, la venganza, la amistad, etc. son comunes a todas las culturas y este hecho hace que la literatura escrita en una lengua extranjera resulte cercana y comprensible a los alumnos y su mundo interior. Seleccionar una obra interesante y divertida puede ayudar a los alumnos a superar los obstáculos lingüísticos y motivarlos para la lectura de textos de diferentes épocas y géneros. Los temas conocidos al alumno facilitan la lectura y le motivan a comprender y aprender la lengua extranjera y cumplir con los objetivos de las actividades con las que los textos están relacionados.

El uso de los textos literarios en la clase puede cambiar los hábitos de los alumnos y refrescar el proceso de la enseñanza/aprendizaje. De este modo se introduce algo nuevo en la clase y se evitan los textos convencionales y artificiales, hechos precisamente para las clases de lenguas. Esto puede tener un efecto estimulante y animar a los alumnos a explorar la lengua meta. El texto literario, lógicamente, es el material escrito, lo que da a los alumnos una posibilidad de releerlo muchas veces y extraer los contenidos que necesiten o simplemente refrescar la memoria o comprobar los conocimientos previos (Jouini 2008:154).

Sin embargo, hay que mencionar aquí que es necesario elegir los textos con los que se puedan desarrollar cada una de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales y no sólo la

⁴ Definición de *input* en Diccionario de términos clave de ELE explica que “Con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

lectura, lo que suele ser el caso. Los profesores deberían optar por los textos que ofrecen esta posibilidad y crear las actividades comunicativas con las que los alumnos puedan desarrollar estas destrezas (Albaladejo García, 2007:11).

Lo último que hay que mencionar aquí es el valor cultural de los textos literarios. No hay que olvidar que la literatura es un arte y que representa la cultura del pueblo entero. En las palabras de Jouini (2008:154),

(...) el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta, en la medida en que le pone en contacto, aunque indirecto, con la ficha de identidad, características más específicas, la idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales: modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc.

Podemos ver que el texto literario tiene un valor imprescindible, con toda su riqueza y variedad de contenidos, formas y estilos en los que aparece. Es un material especial y, como hemos visto, hay muchísimos argumentos para su integración en una clase de lengua española. Se puede usar de diferentes modos, pero primero hay que hacer una selección apropiada de los textos, porque no todos serían aceptables o pedagógicamente apropiados para la clase.

4.2. Selección de textos literarios para la clase de E/LE

Lo más importante a la hora de introducir un texto literario en la clase de lengua española es su selección apropiada. Es decir, el texto literario tiene que ser interesante, comprensible y estimulante para los alumnos. Hay que seguir varios criterios para optar por un texto que sería ideal para la enseñanza/aprendizaje de E/LE. El criterio de dificultad no nos ayudará muchísimo en esta selección, puesto que los textos sencillos y estilísticamente mal escritos pueden resultar más interesantes a los alumnos que los textos lingüística y estructuralmente perfectos.

Ya hemos dicho que los textos que se usan en la clase de lengua extranjera no deberían ser demasiado complejos en el sentido de las estructuras lingüísticas y los conocimientos culturales. Por esta razón, el primer criterio sería el nivel de los alumnos. Muchas veces resulta muy difícil para los profesores encontrar un texto apropiado para principiantes, dado que los conocimientos de los alumnos en este nivel son escasos y ellos no conocen los contenidos gramaticales o el vocabulario necesario para poder comprender los textos de un

modo adecuado. Por esto es recomendable usar los textos literarios para las clases con los alumnos de nivel avanzado y superior. Sin embargo, esto no significa que un texto literario no pueda ser el material didáctico para niveles bajos; todo depende de los contenidos que queremos enseñar y de utilización didáctica del texto (Jouini, 2008:155).

Si tenemos que usar un texto lingüísticamente muy complejo, hay que hacer una pequeña introducción al tema y a los conocimientos que el texto contiene. Si esto es posible, siempre es mejor optar por un texto menos complejo, porque nos queda más tiempo para elaborarlo detalladamente, sin tener que hacer introducciones y explicaciones adicionales. Por otra parte, la lectura de los textos que son demasiado difíciles o incomprensibles puede resultar un fracaso, porque seguramente desmotivarán y desanimarán a los alumnos o, lo que será peor, crearán aversión hacia la lengua española. Siempre es mejor empezar con los textos sencillos, para animar a los alumnos y para acercarlos la literatura de una manera comprensible e interesante. Después se puede elevar el nivel de dificultad y complejidad de contenidos. Sea como sea, los profesores deberían animar a los alumnos todo el tiempo y motivarles a seguir con la lectura de textos literarios aunque no entiendan todo, porque esto no significa que no pueden entender el mensaje del texto (Jouini, 2008:156).

Estas circunstancias pueden en principio crear inconvenientes al profesor, porque él probablemente tendrá que evitar unos textos arcaicos, de épocas pasadas, con las expresiones desconocidas y difíciles de entender. Sería aconsejable ordenar los textos según la dificultad y el grado de inteligibilidad. Sin embargo, hay textos que son difíciles, pero pueden resultar muy interesantes o cercanos a los alumnos en cuanto al tema o al campo de su interés. Todo depende de la utilización didáctica de estos textos y su adaptación a la clase de lengua. Muchos textos hoy en día tienen notas aclaratorias que ayudan a los alumnos a entender el significado del texto y los contenidos pertinentes, lo que hace que los alumnos no necesitan demasiada implicación del profesor y sus explicaciones adicionales. Consecuentemente, les queda más tiempo para discutir sobre el texto y para resolver los problemas relacionados con el mismo. Si es necesario e inevitable usar unos textos arcaicos, el profesor puede adaptarlos un poco, pero sin cambiar la estructura o el sentido de ellos. De este modo se pueden usar en la clase y evitar posibles inconvenientes (Jouini, 2008:156). Por otro lado, muchos autores opinan que no es recomendable adaptar los textos, porque se pierde su autenticidad, con toda la riqueza que esta conlleva. Con el fin de simplificar la lectura de los textos complejos, se mutilan y ya no representan las obras exclusivas de las épocas específicas y de este modo ya no testifican sobre la cultura y la literatura de un modo auténtico y, muchas veces, único. Sea como sea, las opiniones de diferentes autores varían, pero como observa Jouini (2008:157),

gran parte de ellos se inclina hacia el uso de los textos en su versión original, porque es necesario potenciar el interés de los alumnos por acercarse a textos que representen un reto, por su dificultad estructural o lingüística. (...) Algunos textos clásicos (...) pueden ofrecer un potencial didáctico igual o superior al que pueda presentar cualquier otro texto actual si se le efectúa un retoque pequeñísimo.

Hay que tener en cuenta que, sin o con las adaptaciones, los textos en ambos casos tienen que ser completos, con las ideas y mensajes claros. El texto tiene que crear una unidad completa, con los párrafos conectados que siguen un orden lógico, para que los alumnos puedan obtener la idea principal y comprender la intención del autor y, al final, comprender la obra entera en su dimensión histórica y literaria. La extensión de los textos que se eligen depende de la capacidad lectora de los alumnos, aunque los textos breves siempre permiten la integración de diferentes tareas o actividades a la clase, lo que la hace más interesante y divertida (Jouini, 2008:157). Cuantos más conocimientos lingüísticos tienen los alumnos, más complejos pueden ser los textos, porque los alumnos en este caso no tienen tantas limitaciones en cuanto a la lengua.

La mayoría de los textos literarios ofrece muchas posibilidades para ser explotados y el profesor tiene que elegir una que tiene este potencial didáctico y crear las actividades que ayuden al alumno a aprender la lengua española de un modo fácil y motivador, o en palabras de María Dolores Albaladejo García (2007:11),

[n]os referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada.

Como hay muchos géneros literarios, los profesores tendrán que optar por los que son adecuados y didácticamente apropiados al nivel de los alumnos. A continuación de su trabajo, se describen cada uno de los géneros literarios y se enumeran las ventajas que cada uno tiene como material didáctico en la clase de E/LE.

Así menciona los textos narrativos que resultan muy útiles a la hora de enseñar la lengua española, porque son cercanos a los alumnos en el sentido de su estructura, los elementos narrativos, rasgos lingüísticos, etc. Textos de este género permiten a los alumnos practicar los conocimientos previos, como las estructuras gramaticales, la lectura y la expresividad, etc. También son muy útiles para la organización de tareas o ejercicios en la clase de E/LE, porque a través de ellos se pueden repasar todos los conocimientos

mencionados arriba. Otra opción que destaca Jouini (2008:157-158) es el poema como un género muy específico. Él encuentra en ellos una fuente de opciones, gracias a su ritmo, brevedad y estructura, que abren a los alumnos posibilidades para practicar la lectura, entonación, puntuación, pronunciación, incluso gramática. Los poemas usualmente no son extensos, lo que permite al profesor introducir actividades y ejercicios adicionales a la clase. A menudo contienen vocabulario desconocido a los alumnos, lo que puede expandir sus conocimientos en esta área de la lengua. En cuanto a las obras teatrales, también se pueden introducir a la clase de lengua española. Es un género muy específico, dado que en sí contiene el monólogo, el diálogo, la narración, la descripción y la exposición. No es necesario explicar que este género ofrece múltiples opciones para trabajar la lengua española, pero no todos van a optar por él. La razón más simple es que otros géneros también ofrecen algunas de estas posibilidades, como, por ejemplo, descripciones y expresiones objetivas y subjetivas (poesía), diálogos (prosa, drama), narración (prosa), exposición (ensayo), etc. Vemos que cada género tiene sus unicidades, pero muchas veces ellas colisionan y no están reservadas sólo para un género. A la hora de seleccionar un texto literario para la clase de español, deberíamos tratar de introducir todos los géneros mencionados y usarlos exhaustivamente y no optar sólo por uno que nos puede parecer más fácil o más apropiado. Lo óptimo será incluir obras de autores de Hispanoamérica y España, para que los alumnos vean las variedades y diferencias léxicas y culturales entre distintos países hispanohablantes (Jouini, 2008:159). La cultura y la literatura hispana son muy ricas y diversas y los alumnos deberían estar conscientes de esta belleza que se les ofrece en la forma de un texto literario.

4.3. Textos literarios y actividades didácticas en la clase de E/LE

Hasta ahora hemos hablado de los textos literarios, sus ventajas y desventajas y maneras de seleccionarlos. Ahora vamos a discutir sobre las actividades que se pueden organizar en la clase de E/LE partiendo de estos textos. Los textos literarios se usan a menudo para la práctica de las estructuras gramaticales, o del vocabulario o de las estructuras morfosintácticas, pero hay tantas más opciones para su explotación.

Como ya hemos señalado, lo más importante es que el profesor seleccione unos textos que le darán múltiples opciones. Si el profesor elige los textos que no son utilizables, creará muchos problemas a los alumnos y a sí mismo. Por esto es clave seleccionar los textos que

ofrezcan varias opciones para ser utilizados en la clase de E/LE, dado que éstos facilitan la organización de la clase y de las actividades de la lengua.

Como señala Jouini (2008:159) en su trabajo, el texto literario no ha sido escrito para que a través de él los profesores enseñen sólo los tiempos verbales, preposiciones o adverbios. Ellos sobre todo sirven como una muestra de la lengua completa, en toda su belleza y riqueza y por consiguiente no se deberían reducir sólo en dos o tres aspectos de la lengua. Sin embargo, teniendo en cuenta los contenidos y los objetivos de las tareas en la clase, los textos se pueden utilizar para enseñar, por ejemplo, gramática, pero lo importante es respetar el texto con todos sus elementos. “En efecto, este tipo de actividades, desde un punto de vista didáctico, no son del todo ilegítimas, al contrario son fundamentales y a veces muy provechosas; sin embargo, se podrían explotar aún más destrezas que a menudo se dejan de lado” (Jouini, 2008:159).

Usando el texto literario, podemos desarrollar varias destrezas comunicativas (hablar, escribir, describir, narrar, leer, etc.) y precisamente esto les da el valor didáctica que tienen. Sin embargo, después de haber elegido el texto para la clase de E/LE, el profesor tiene que decidir qué actividades realizarán sus alumnos. Precisamente él sabrá qué tareas introducir en la clase, con qué objetivos, qué tendrán que hacer los alumnos, hasta qué punto será necesario explotar el texto, qué destrezas quiere desarrollar en los alumnos, etc. Jouini en su trabajo ofrece una tabla en la que clasifica los géneros y formas de expresión, determinando sus rasgos lingüísticos más destacados.

Gráfico 1. Propuestas de explotación de texto literario (Jouini, 2008:160-161)

Género y formas de expresión	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
<p>(Novela-teatro-poesía)</p> <p>*Descripción de personas físicas y psíquicas, de paisajes, lugares, objetos, etc.</p>	<p><i>-Adjetivos calificativos:</i> Morfología, posición y concordancia,</p> <p><i>-Verbos imperfectivos:</i> Tiempo presente e imperfecto.</p>	<p><i>-Sustantivos:</i> precisión léxica.</p> <p><i>-Estructura:</i> orden en el espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de más general a más concreto

<p>(Novela y cuento)</p> <p>*Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos, etc.</p>	<p>-<i>Adverbios</i> de lugar.</p> <p>-Estructuras de comparación.</p> <p><i>Enlaces</i>: adverbios, locuciones, etc.</p> <p>-Oraciones de predicado nominal.</p> <p>-<i>Verbos perfectivos</i>: pasado remoto y pasado reciente.</p> <p>-Relación de tiempos verbales.</p> <p><i>Adverbios</i> de tiempo.</p> <p><i>Conectores temporales</i>: conjunciones temporales, locuciones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de arriba, abajo, de izquierda a derecha, etc. <p><i>Estructura</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones); • partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace,; • punto de vista la narración: personajes, perspectiva (1^a-2^a persona), etc.
<p>(Teatro-novela-cuento)</p> <p>*Usos orales, diálogos, conversaciones, discusiones, etc.</p>	<p>-<i>Pronombres</i>: personales, interrogativos.</p> <p>-<i>Adverbios</i> de afirmación y negación.</p> <p>-<i>Enlaces</i>: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.).</p>	<p>-<i>Modalidades</i>: interrogación, aseveración, exhortación, etc.</p> <p>-<i>Formula</i>: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc.</p> <p>-Presencia de códigos no verbales, gestos, etc.</p> <p>-Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones,</p>

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

Este ejemplo puede ayudar en la selección de las tareas en la clase de E/LE. Sin embargo, no hay que olvidar otros criterios de elaboración de los textos y selección de actividades que hemos mencionado más arriba. La tabla sólo ilustra las posibilidades y los contenidos que se pueden elaborar a través de distintos géneros literarios.

4.3.1. Tipología de actividades

En la literatura que trata este tema podemos encontrar varias clasificaciones de las actividades didácticas. Aquí vamos a mencionar dos clasificaciones que representan las actividades más comunes. Por tanto, Albaladejo García (2007:14-26) en su trabajo las clasifica en cuatro tipos:

- a) actividades de pre-lectura
- b) actividades para mantener el interés

- c) actividades de explotación de puntos cruciales
- d) actividades finales

Jouini (2008:163-166), por otra parte, las clasifica en:

- a) actividades previas a la lectura
- b) ejercicios que se derivan de la lectura del texto
- c) actividades posteriores a la lectura

Estas dos clasificaciones se solapan en algunos aspectos, aunque podemos ver que son un poco diferentes. Ambos autores por primera actividad suponen pre lectura, que debería ayudar a los alumnos a aclarar posibles dudas, o explicar los contenidos lingüísticos e introducir el vocabulario desconocido. Albaladejo García (2007:15) pone énfasis en el hecho de que pre lectura despierte el interés y la curiosidad del alumno y le estimula para la lectura independiente. Jouini (2008:163) señala que la pre lectura nos permite a introducir el tema del texto y hacer una comparación con las opiniones, los sentimientos y los puntos de interés de los alumnos, lo que les inducirá a una lectura adicional. Por supuesto, esta actividad también sirve como buena preparación para la lectura exitosa del texto literario. Por esto las actividades previas a la lectura son inevitables en el proceso de la introducción de textos literarios en la clase de E/LE.

Después de haber acercado el texto elegido a los alumnos, Albaladejo García propone las actividades para mantener el interés. Esto implica tareas con las que el alumno comprenderá más fácil el texto a nivel de lenguaje, en un contexto más amplio. Se propone usar dos tipos de tareas; lectura en casa con cuestionarios y actividades en la clase de E/LE. La primera actividad se hace en casa, individualmente y supone tareas complementarias mientras que las actividades que se hacen en la clase suponen tareas más complejas, con las partes más significativos del texto (Albaladejo García, 2007:17). Jouini señala que las actividades que se derivan de la lectura del texto deberían ayudar a los alumnos a desarrollar diferentes destrezas lingüísticas. Así él sugiere que el/los alumno/s en esta fase lea/n el texto en voz alta mientras que otros escuchan. Estas actividades él mismo las explica como “las actividades que (...) tienen como objetivo ayudar a los alumnos a que desarrollen las destrezas de lectura rápida, búsqueda de información y lectura detallada, y mantenerles activos mentalmente mientras están leyendo” (Jouini 2008:163). Posteriormente menciona otras razones para usar estas actividades, lo que coincide con la idea de Albaladejo García:

Estos ejercicios irían encaminados a desarrollar diferentes destrezas de comprensión en los alumnos: ampliar el vocabulario en términos generales asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas, captar el sentido general del texto, buscar algún dato específico, obtener un conocimiento más detallado del contenido, leer entre líneas, relacionar diferentes partes del texto, realizar una lectura crítica, etc. (Jouini, 2008:163).

Ambos autores proponen el uso de las preguntas que dirigirían a los alumnos y les facilitarían la lectura y el aprendizaje de contenidos nuevos.

Luego, Jouini aconseja que se organicen las actividades posteriores a la lectura, lo que tiene como objetivo profundizar los conocimientos, estimular la reflexión más detallada del texto y mejorar las cuatro destrezas. Todo esto en forma paralela con los intereses y opiniones de los alumnos. Albaladejo García pone en tercer lugar las actividades de explotación de puntos cruciales, lo que podemos entender como una extensión de las actividades para mantener el interés. Aquí se pone énfasis en el mejoramiento de las destrezas, especialmente éstas que consideramos deficientes y esto incluye actividades de escritura, de audición y lectura y actividades orales. Sin embargo, muchas tareas permiten el desarrollo de varias destrezas al mismo tiempo.

Al final, el profesor elige las actividades finales, con las que “tratamos de mantener vivo el sentido general del texto literario que cada persona haya ido forjando para sí a lo largo de la lectura con la ayuda obtenida de la realización de las actividades anteriores, tanto en casa como en el aula” (Albaladejo García, 2007:23). El objetivo es despertar el interés y la voluntad para la futura lectura de los textos literarios en la lengua española. Los profesores pueden optar por las tareas que ofrezcan a los alumnos la oportunidad para expresar sus opiniones y comentarios acerca del texto leído y discutir sobre su esencia. De esta manera los alumnos van a relacionarse con el texto y les va a ser mucho más comprensible e interesante (Albaladejo García, 2007:23).

Estas pequeñas diferencias entre la tipología de las actividades de dos autores resultan poco importantes, porque el objetivo es el mismo – despertar el amor por la lectura en español, revelar a los alumnos la belleza de la literatura y a través de ella enseñar y aprender la lengua. Resulta obvio que los textos literarios ayudan mucho en la organización de las actividades y tareas de la clase y que son un material muy utilizable a la hora de enseñar/aprender la lengua meta. Después de haber discutido sobre su utilización en teoría, vamos a analizar un manual didáctico, para ver cómo se usan los criterios mencionados en la práctica y cómo se organizan manuales para la enseñanza de E/LE a través de los textos literarios.

5. ANALISIS DEL MANUAL *MÁS QUE PALABRAS*

El objetivo principal de cada enseñanza/aprendizaje de español es aprender la lengua y la cultura de ésta. Hay muchas propuestas y métodos para hacerlo, pero como en este trabajo hemos discutido sobre el enfoque por tareas y los textos literarios en la clase de E/LE, analizaremos el manual *Más que palabras*. Como el manual *Más que palabras* contiene sólo los textos literarios, hemos elegido este. Es un manual que contiene textos de la literatura hispana y latinoamericana, que están presentados a través de enfoque por tareas.

5.1. Objetivos de análisis

Nuestro objetivo principal será analizar los textos literarios, más bien, ver qué géneros literarios aparecen en este manual, qué temas se elaboran, qué contenidos se enseñan, qué tipos de actividades se incluyen y de qué manera se aplica el enfoque por tareas. También analizaremos las tareas finales y las actividades, veremos en qué destrezas se insiste y de qué manera se desarrolla la competencia comunicativa. En resumen, analizaremos si este manual cumple con los criterios que hemos mencionado en la parte teórica de este trabajo.

5.2. Análisis del manual

Al principio de este análisis hay que decir que este manual está destinado a los estudiantes de secundaria, que ya han alcanzado el nivel B1 de competencia lingüística. Consta de dos partes, la parte principal y la parte adicional. En la primera parte encontraremos unos textos literarios y unas partes de reflexión teórica, mientras que en la segunda parte del manual tenemos anexos de referencia y consulta, que incluyen el “Rincón de consulta” con las informaciones sobre cada proyecto de la primera parte, “Movimientos literarios” con la teoría sobre los mismos, “Autores” y “Cronología” con más informaciones adicionales sobre la vida y las obras de todos los autores mencionados en el manual. Al final del manual hay sección “Bibliografía” y sección “Notas y soluciones” para algunas tareas de la primera parte.

La primera parte, que a nosotros nos va a interesar más que la segunda, consta de tres grandes unidades, o mejor dicho, proyectos, que contienen los textos que están divididos según el criterio de género literario y de tema. Así en la primera unidad “Amor mío” tenemos el texto poético y el tema del amor, en la segunda “Así es la vida” tenemos el texto narrativo y el tema del sentido de la vida, mientras que en la tercera unidad “Viva la libertad” encontramos el texto teatral y el tema de la libertad. Cada proyecto se desarrolla a través de cuatro tareas que facilitan este proceso de aprendizaje y que, al final, deben ayudar al alumno a realizar el producto final, es decir, la tarea final.

Al principio de cada unidad encontramos unas preguntas/tareas introductorias, que deberían presentar brevemente el tema y ayudar a los alumnos a obtener una idea de lo que van a hacer en la unidad siguiente. Las podemos entender como las actividades de pre-lectura, que tendrían que despertar el interés del alumno para la lectura. La tarea final está también aclarada en la parte introductoria, bajo el título *¿Qué vamos a hacer?*, lo que es muy importante y facilita la realización de ésta y de las tareas precedidas. Como esta parte ofrece pautas para la realización de la tarea final, también ayuda a organizar la lección.

Así en la primera unidad “Amor mío” hay seis tareas que acercan al alumno a la poesía y al tema principal. Encontramos también dos textos que sirven como una introducción y como una base para la realización de las tareas de esta parte. Las tareas son, diríamos, simples y sirven para animar a los alumnos a que lean los textos ofrecidos en el manual.

La segunda unidad *Así es la vida* consta de tres textos que introducen el tema principal, junto con cinco tareas cortas. En las tres unidades se anima a los alumnos a que comenten, escuchen, escriban y lean, lo que cubren las tres destrezas lingüísticas.

En la última unidad *Viva la libertad* se ofrecen dos textos y tres tareas. En cada unidad hay un número elevado de preguntas adicionales, que aclaran dudas y guían a los alumnos a través de los temas y las tareas, poniendo énfasis en lo importante.

5.2.1. Unidades

Ya hemos dicho que el manual se basa en el uso del enfoque por tareas, lo que significa que en cada unidad hay diferentes tareas que tratan de elaborar diferentes contenidos y temas. Es notable que la mayor importancia se dé al alumno y a sus propias opiniones, sentimientos y experiencias. La mayoría de las actividades incluye la implicación del alumno, es decir, exige una comunicación en el aula, sea individual o entre compañeros/grupos, una

expresión apropiada para su edad y conocimientos. Esto puede resultar muy estimulante, dado que no exige nada que el alumno no sepa. Si se introducen contenidos nuevos, se presta mucha atención a que esto se haga al principio de cada tarea, detallada y claramente.

Cada unidad contiene cuatro tareas que tienen que llevar al alumno a la realización de la tarea final. Como hay tres unidades, hay también tres tareas finales, que están destacadas al principio de las unidades, en una sección particular. En mi opinión, esta organización es muy útil y facilita el trabajo del alumno, porque en cada momento puede averiguar qué es la tarea final y qué tiene que hacer para resolverla. También, si el alumno deja de seguir las tareas o algún contenido nuevo que le resulta más difícil, puede regresar y consultar de nuevo los resultados o las tareas que ya ha hecho. Sin embargo, las tareas no son banales, puesto que los destinatarios son alumnos que han alcanzado el nivel B1, lo que supone que ellos ya conocen algunos contenidos que aparecen en las tareas.

La primera tarea de la primera unidad es *Lectura de poemas*, lo que está destacado en su primera página. Las tareas siguientes son *Poner música a un poema*, *Un certamen poético* y *Reescribir un poema*. La segunda unidad contiene tareas *Un minicuento*, *Una fotonovela*, *Ejercicios de estilo* y *Una reseña*. La última unidad contiene tareas *Lectura dramática desde el escenario*, *Un reparto para el teatro*, *Hacia el montaje de una obra dramática* y la última *La puesta en escena*. Todas las tareas incluyen secciones *Para empezar*, *Para seguir* y *Para acabar*, en las cuales se encuentran secuencias de tareas que deben llevar al alumno a la realización de la tarea final. Al final de cada tarea encontramos la sección *¿Cómo te ha ido?* donde los alumnos responden a las preguntas, conforme a lo que han aprendido en la tarea, qué actividades les han gustado más, qué interés han tenido en hacer la tarea y qué frases, versos, expresiones, etc. les han gustado más. De este modo pueden evaluar el progreso conseguido a través de las tareas realizadas.

5.2.1.1. Tareas

En el manual, en las unidades mencionadas, hay en total 304 actividades que los alumnos tienen que hacer para que puedan realizar las tres tareas finales. Las tareas están estructuradas de tal manera que ayudan al alumno a entender los textos literarios y le enseñan todos los contenidos nuevos, necesarios para la realización del proyecto/tarea final. El alumno no tiene que consultar la literatura adicional o cualquier otro tipo de manual, dado que las tareas incluyen todos los contenidos necesarios. El manual es muy extenso y contiene las

definiciones y las explicaciones de los términos de la teoría literaria y las explicaciones de los textos en el manual. Las tareas están bien estructuradas, a menudo breves y muy claras. Aunque todos los textos son textos literarios, que significa que principalmente sirven para desarrollar la comprensión lectora, casi todas las tareas tienen un alto potencial comunicativo. Paso a paso, siguiendo esta secuencia de tareas, el alumno puede crear una imagen clara de lo que tiene que hacer, ya teniendo los conocimientos necesarios ofrecidos y aclarados en el manual.

Muy a menudo se pide de los alumnos a que expresen su propia opinión sobre el tema principal o acerca de algún texto y/o algún tema particular. Se les permite que expresen su propia creatividad, que hablen de sus propias experiencias y emociones y que participen activamente en todas las tareas. Para ilustrarlo mejor, ofrecemos aquí un ejemplo del manual, de tarea *Fotonovela* (2004:154-155):

1) En la vida diaria hablamos muchas veces de nuestras cosas con otras personas: algo que nos ha pasado, nuestras preocupaciones... Pero nuestras historias no tienen por qué acercarse a los textos literarios. Compruébalo leyendo esta historia contada por una chica en una revista jóvenes: UNA LECCIÓN DE AMOR (...)

Ahora tú: intenta recordar la última vez que contaste algo de tu vida a alguien o, al revés, lo que una persona te contó ¿Puedes reconstruir el relato y contárselo a tu compañero?

Esto es sólo un ejemplo de la tarea basada en un texto/tema, que requiere las respuestas del alumno, pero no respuestas relacionadas con unos contenidos o vocabulario/gramática, sino las respuestas creativas, relacionadas con sus experiencias.

A lo largo del manual nos encontramos con ese tipo de preguntas y tareas. En lugar de centrarse en el vocabulario o gramática, se insiste en el significado, en la comprensión del texto y del mensaje. En muchas tareas incluso se destaca el hecho de que no es necesario entender todas las palabras o expresiones, que, sin embargo, estarán aclaradas después. Para eso también sirve *Ficha léxica* que se encuentra al principio del manual y que sirve para notar las expresiones/palabras desconocidas.

Analizando todas las tareas/actividades, hemos notado que el trabajo se organiza de diferentes modos. A menudo se trabaja en parejas, grupos de diferentes números de participantes o toda la clase participa en dos equipos. Hay también oportunidades para el trabajo individual, pero parece que se prefiere el trabajo en grupos o parejas, puesto que la organización de este tipo permite la simulación en la clase de una situación comunicativa que se acerca a la comunicación fuera del aula. A menudo se sugiere a los alumnos que también pidan a su profesor su propia opinión o reflexión sobre uno de los textos. Las tareas están

organizadas de tal modo que la comunicación entre compañeros sea inevitable, lo que espontáneamente les estimula a que continuamente hablen e intercambien sus opiniones y conocimientos. Un ejemplo que lo ilustra muy bien es la tarea *La puesta en escena* (2004:341):

6) Imaginad que se está preparando una versión cinematográfica de *Mariana Pineda*. Si tu compañero y tú fuerais el director y su ayudante de dirección, ¿cómo estableceríais la acción dramática de la actriz que interpreta a Mariana? (...) Todos juntos, contrastad y comentad los resultados.

Aquí los alumnos tienen que leer un texto de Federico García Lorca, subrayar lo que más les emocione y entonces trabajar con sus compañeros en parejas y en grupos. A menudo se insiste en la expresión oral, casi cada tarea exige la comunicación entre compañeros o toda la clase, lo que permite a los alumnos el desarrollo de competencia comunicativa en un ambiente relajado y espontáneo, en unas situaciones concretas y cercanas a la vida real, a sus experiencias y emociones. Esto elimina la barrera que puede surgir si los alumnos no conocen el tema o no tienen mucha experiencia para comentarlo, o si la tarea les resulta muy difícil de realizar. De este modo, con tareas breves y claras, con los contenidos conocidos y cercanos a los alumnos, espontáneamente se desarrolla una comunicación natural y viva y también, lo que juega un papel muy importante, se mantiene el interés de los alumnos.

Todas las tareas están estructuradas del mismo modo y siguen una estructura bien ordenada. En cuanto a las destrezas, es evidente que se presta mucha atención a que los alumnos tengan la oportunidad para desarrollar todas las destrezas igualmente. Lógicamente, leyendo los textos literarios los alumnos desarrollan la comprensión lectora, pero los autores del manual se encargaron de que las tareas exijan de ellos el uso de las cuatro destrezas. Es decir, no se insiste en el uso de una o dos destrezas, sino en el ejercicio de todas ellas, ya que se complementan entre sí, como suele ser en las situaciones reales de comunicación. Por esto el alumno puede acercarse a la comunicación real de un modo natural, espontáneo y divertido. Sin embargo, como se trata del manual que contiene los textos literarios, es normal que el alumno pase más tiempo en la lectura que en la audición de los mismos, pero, lo importante es que tiene la oportunidad para desarrollar cada de las cuatro destrezas lingüísticas. Lo puede hacer a través de diferentes actividades de comprensión y expresión. Los alumnos tienen que responder a las preguntas, escribir textos breves de diferentes géneros, comentar los temas, comparar sus resultados con los de sus compañeros, escuchar la lectura del profesor o la de compañeros, expresar sus opiniones, experiencias, recuerdos, emociones, discutir, leer los

textos, etc. Como el manual también incluye un CD con las grabaciones de algunos textos, los alumnos pueden escucharlas de nuevo fuera del aula.

En cuanto a las tareas finales, estas están explicadas al principio de cada unidad, puesto que es muy importante que los alumnos sepan el objetivo antes de empezar la tarea. En la parte introductoria de cada unidad, en la sección bajo el título *¿Qué vamos a hacer?*, encontramos la explicación del objetivo de la tarea final. Los alumnos pueden optar por la opción que ellos prefieren. La tarea final de la primera unidad es “expresar y comunicar las emociones y sensaciones amorosas personales en una composición ‘literaria’” (2004:29), donde los alumnos pueden decidir si quieren escribir la letra de una canción, poesía, carta de amor, diálogo teatral o alguna otra cosa, que vaya acuerdo con sus preferencias. La segunda tarea final es “expresar sensaciones frente a momentos de la vida o transmitir una visión del mundo y de la vida, en una creación ‘literaria’” (2004:120). Los alumnos de nuevo tienen varias opciones y pueden elegir entre “escribir un cuento breve, reescribir el final de un cuento o de una novela que conozcan, presentar artísticamente los fragmentos literarios que más les hayan impactado” (2004:120) o algo diferente. La última tarea final es “expresar ideales de libertad a través de una composición literaria” (2004:248). Hay varias sugerencias, como “un manifiesto político, escribir un breve cuento a partir de una obra teatral, la puesta en escena de alguna obra literaria, escribir una breve obra dramática a partir de un cuento” (2004:248), etc.

Podemos ver que las tareas arriba mencionadas trabajan todos los aspectos que los alumnos necesitarán para realizar los objetivos de las tareas finales, es decir, crear una expresión literaria.

5.2.1.2. Textos

Hemos dicho que este manual es específico porque contiene sólo los textos literarios, a través de los cuales se organizan las actividades didácticas cercanas a la realidad. Encontramos aquí el texto poético, narrativo y teatral, mientras que cada uno de estos géneros aborda un tema principal. En cada unidad hay aproximadamente cuarenta textos de los autores más significados de la literatura española e hispanoamericana, desde el siglo XIX hasta hoy. Los textos son modernos, dado que unos textos de siglos precedentes probablemente serían demasiado difíciles para los estudiantes de E/LE, si tenemos en cuenta que a menudo no resultan comprensibles ni para los estudiantes nativos. Ya hemos explicado que este criterio

de selección es muy importante, porque los textos que resulten demasiado complicados o incomprensibles pueden desmotivar a los alumnos. Por esta razón la selección es apropiada al nivel y a los conocimientos de los alumnos (en este caso B1) y al mismo tiempo ofrece una imagen representativa de la literatura española.

La lengua de los textos es contemporánea y comprensible. Si hay palabras desconocidas o poco comunes, esto se destaca en las actividades de pre-lectura. Sin embargo, el énfasis se pone en el mensaje y en el significado, no en las palabras aisladas. En el manual encontramos también ejemplos de los textos en la lengua gallega, catalana y vasca y sus traducciones a la lengua castellana. Estos textos sirven para acercar a los alumnos a la pluralidad de culturas y variaciones lingüísticas que existen en España.

Todos los textos son inadaptados, es decir, los alumnos tienen la oportunidad leer los textos auténticos en la clase de E/LE. Sabemos que el material auténtico, el texto destinado a los hablantes nativos, es el medio de comunicación, así que los alumnos tienen la oportunidad de leer y escuchar la lengua auténtica, la lengua de los nativos y aprenderla. De este modo se les presenta la literatura en toda su riqueza y pluralidad de expresiones, estilos y diferentes realidades culturales. Sin embargo, junto con los textos enteros, se incluyen también fragmentos de algunos textos, que en su forma entera resultarían demasiado largos para leerse en la clase, como, por ejemplo, una obra teatral o una novela. A menudo los fragmentos sirven para mostrar una realidad lingüística o para enseñar algún contenido y determinar lo aprendido.

Los textos son modernos, bien seleccionados, tratan los temas que puedan interesar a cualquier alumno de esta edad, como el amor, la venganza, el deseo, el enamoramiento, la libertad, el sentido de la vida, etc. Sin embargo, no hay mucha variedad entre géneros dentro de una unidad, es decir, el criterio de selección de los textos completamente se basa sólo en la selección del tema y del género, lo que les pueda desmotivar o hacer que pierdan el interés para la lectura. Los temas se centran alrededor de un tema principal, así que en este campo tampoco hay mucha variedad. Pero, lo bueno es que los textos pertenecen a diferentes autores y que cada autor expone el tema y el mensaje del texto desde su perspectiva personal, en un estilo diferente y especial. Tanto estas diferencias como en temas particulares interesantes y cercanos a sus experiencias que puedan mantener el interés del alumno y motivarlo a la lectura y al trabajo con los textos.

Aunque se trata de los textos no adaptados, son a menudo breves, comprensibles y fáciles de leer y seguir. Tanto los textos como las tareas siguen los intereses de los alumnos, que influye en algunos factores afectivos como la voluntad y el deseo de comunicarse.

Aunque el manual contiene sólo los textos literarios, la competencia comunicativa se desarrolla eficazmente. La competencia gramatical se desarrolla a través de diferentes niveles de análisis de textos (nivel semántico, morfosintáctico), el vocabulario, la pronunciación, etc., puesto que las tareas se centran en el desarrollo del conocimiento y la habilidad para entender y expresar apropiada y correctamente el sentido de los textos. Como los textos son auténticos, también se desarrollan tanto la competencia sociolingüística como la competencia sociocultural y la competencia intercultural. Los alumnos encuentran en ellos los rasgos de la cultura específica, lugares lejanos y diferentes que tienen su propia manera de expresarse y comportarse. La competencia discursiva se desarrolla espontáneamente a través de la lectura de los textos, pero también a través de las tareas que exigen del alumno que entienda el texto, que lo interprete apropiadamente, que exprese sus reflexiones y emociones relacionadas con él, que entienda el mensaje y que escriba algo suyo, como una carta o un poema, una obra de teatro o un cuento breve, etc. La competencia estratégica se desarrolla a través de la interpretación de algunos textos o a través de las tareas en las que los alumnos tienen que discutir sobre el tema o explicar el significado de un mensaje, expresar su opinión, parafrasear los textos, pasar la situación adecuadamente, presentar la idea a sus compañeros o comparar los resultados con ellos, etc. Todas estas situaciones fuerzan al alumno a que encuentre un modo apropiado para expresarse.

El manual contiene los textos representativos de diferentes géneros y corrientes literarias. Por supuesto, no es posible abarcar todos los autores importantes y toda la literatura española e hispanoamericana, pero aquí encontramos una buena selección de los textos inadaptados que pueden acercar al alumno a esta abundante realidad literaria y crear un ambiente motivador para el uso de la lengua española.

5.2.1.2. Tipos de actividades

Cada tarea dentro de la unidad contiene actividades de pre-lectura, que deberían despertar el interés del alumno para la lectura de los textos y del tema dentro de la unidad. Se trata de cinco o seis actividades simples que no exigen los conocimientos especiales, dado que se piden sólo las opiniones personales de los alumnos o expresión de sus sentimientos. También, cada tarea dentro del proyecto contiene algunas preguntas o actividades introductorias en la forma del cuestionario o de los textos literarios. Los textos en esta parte son siempre breves y relacionados con el tema principal. A menudo se explican los contenidos

lingüísticos y se introduce el vocabulario necesario para cumplir las tareas que siguen. Las tareas en esta parte se realizan en parejas o grupos, se basan en la escritura de las respuestas breves o en la expresión de las opiniones o los sentimientos relacionados con el tema o lectura de los textos literarios de diferentes géneros.

En la parte teórica del trabajo hemos mencionado que Albaladejo García (2007:17) también menciona actividades para mantener el interés. En el manual encontramos muchas tareas de este tipo, especialmente las actividades que se hacen en la clase, en grupos o en parejas. Los alumnos a menudo tienen que leer los textos de nuevo, para sí mismos o en voz alta, responder a algunos cuestionarios y trabajar con los contenidos que aparecen en los textos. Jouini (2008:163) menciona las actividades que se derivan de la lectura del texto. Esto supone las actividades que ayudan al alumno a comprender el texto mejor y desarrollar las destrezas lingüísticas. El manual también cumple con estos criterios, puesto que contiene las tareas que exigen del alumno que lea en voz alta, que use las palabras desconocidas en diferentes contextos, que relacione las palabras con el significado y con el texto, que lea críticamente y que entienda el texto, etc. A menudo los alumnos tienen que compartir sus resultados y sus ideas con el resto de la clase y comentar los textos entre sí. El manual también contiene las tareas que se hacen fuera del aula (Albaladejo García, 2007:17), que incluye la lectura de los textos con los que han trabajado en la clase, escritura de los textos de diferentes géneros literarios, búsqueda de otros materiales que se puedan relacionar con el tema de algún texto o solamente reflexión o comparación con los textos leídos en la clase. Actividades de este tipo facilitan el aprendizaje de los contenidos nuevos mientras que permiten a los alumnos el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Las actividades se repiten a menudo, pero tienen diferentes papeles. Las podemos clasificar como las actividades de explotación de puntos cruciales, puesto que con estas se tratan de mejorar las destrezas que se han desarrollado a través de las actividades para mantener el interés.

En el manual, al final de cada tarea, encontramos las actividades finales. Se centran en la expresión de las opiniones y la discusión sobre los textos y los temas. Los alumnos tienen la oportunidad de compartir sus impresiones y comentar lo aprendido. Pero, como este tipo de actividades sirve para mantener el interés del alumno para la lectura, me parece que a veces las actividades son exigentes, puesto que los alumnos tienen que trabajar con los mismos contenidos o responder al mismo tipo de las preguntas que ya han resuelto, pero en otra parte de la unidad. En mi opinión, sería mejor poner más preguntas que incluyen las respuestas personales o conclusiones con las que los alumnos se pueden relacionar, puesto que el

objetivo final es mantener el interés para la lectura de los textos literarios en la lengua española.

Sin embargo, el manual contiene cuatro tipos de las actividades que hemos mencionado en la parte teórica. Las tareas se centran en el desarrollo de las destrezas, se introducen progresivamente, se presta mucha atención en las explicaciones de los contenidos y el vocabulario y, al final, se trata de despertar el interés para la lectura de textos literarios en la lengua española.

5.2.2. Discusión

En este análisis hemos tratado de averiguar cómo se puede enseñar la lengua española a través del enfoque por tareas y los textos literarios. Nos interesaba indagar la forma en que se unían estas dos realidades y cómo se introducían en la clase de E/LE.

Hemos dicho que el manual contiene tres grandes partes, más bien, proyectos y más de cien textos de tres géneros literarios. Está destinado a los alumnos que han alcanzado el nivel B1 de competencia lingüística y que quieren ampliar sus conocimientos y conocer la literatura y la cultura española e hispanoamericana.

La aplicación del enfoque por tareas permite a los autores a que construyan unas secuencias de las actividades comunicativas, basadas en la lectura de los textos literarios. De este modo introducen a los alumnos en el mundo de la literatura y la lengua española, pero lo hacen sutilmente, a través de los textos cercanos a sus experiencias y las tareas que les permiten expresarse, comunicarse y participar activamente en la clase. Las tareas sirven como la base para organizar la clase e incluir los contenidos que se enseñan a los alumnos. Todo el trabajo en el aula se realiza a través de las tareas que encontramos en el manual. Ningún otro material es necesario para la clase. Como los temas principales también son muy comunes e interesantes, se pueden sentir relajados, animados e incluidos en la clase y la elaboración del tema. Cuando los alumnos tienen opiniones y emociones que compartir y cuando no tienen barreras lingüísticas o contenidos desconocidos, ellos van a participar y tratar de comunicarse. En varias tareas a menudo se exige que se comuniquen entre sí, que intercambien experiencias, emociones o conclusiones relacionadas con algún texto. Todo el trabajo, gracias a las tareas, se centra en el alumno, que aprende nuevos contenidos y desarrolla las destrezas a través de la acción. Está siempre incluido en la clase y participa activamente en ella. La selección de los textos es adecuada, los textos son modernos, actuales y profundos, no hay

textos complejos o antiguos, con las palabras poco habituales, que podrían desanimar al alumno. Tampoco hay textos largos o exhaustivos, al contrario, la mayoría de ellos son breves y claros.

Como los textos están bien seleccionados, se abre la posibilidad para construir tareas interesantes y bien organizadas. Las tareas tratan de motivar a los alumnos, estimularlos para que se comuniquen, para que trabajen juntos y para que se sientan seguros en este proceso de aprendizaje. Todo esto contribuye a la voluntad para estudiar, para explorar, para aprender y para ser capaz de expresarse en una lengua extranjera.

El manual se centra en tres géneros literarios – texto poético, narrativo y teatral. A lo mejor esto podría representar un problema, puesto que para algunos puede resultar monótono y aburrido trabajar con los textos del mismo género. Por ejemplo, la primera unidad que introduce el texto poético contiene más de treinta poemas y los alumnos tienen que elaborar el tema de amor. Puede parecer que esta unidad es aburrida, pero los autores rompen esta serie de poemas con tareas divertidas, en las que los alumnos tienen que expresar sus emociones, contar una historia de su vida, trabajar con compañeros para encontrar soluciones, discutir sobre diferentes contenidos que aparecen en los poemas, etc. Parece ser una buena solución, porque de esta manera los alumnos aprenden contenidos nuevos, adquieren la lengua, empiezan a conocer la literatura y la cultura de un país diferente, y todo eso a través de tareas basadas en los textos literarios. Con las tareas se rompe la posible monotonía, de este modo los textos reviven y se acercan a los alumnos y sus experiencias.

El manual está construido para que sea divertido, interesante y creativo. Incluye también textos en gallego, vasco y catalán, pero también traducidos al español, que ofrecen una imagen más amplia de la literatura de España.

La organización del manual es muy sencilla y clara, consta de tres unidades en las cuales se encuentran cuatro tareas. El alumno puede seguir esta organización fácilmente, puesto que todo está bien marcado y explicado. Las actividades introductorias son concretas, creativas y divertidas, facilitan las introducciones a los temas y los contenidos y, como todo en el manual, estimulan la comunicación.

Los textos junto con las tareas desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas. Por supuesto, el desarrollo de la comprensión lectora es inevitable, pero se insiste igualmente en todas las destrezas, que a menudo están integradas.

A través de todos los textos y las tareas se pone énfasis en el significado, en el mensaje que el texto quiere transmitir. Se anima al alumno a que lea, reflexione, escriba y se comunique con los demás. Se pone el énfasis en el uso de la lengua y no en el conocimiento

de reglas y teorías, se quiere destacar la importancia del entendimiento de la lengua y su uso, que no tiene que ser completamente correcto.

Debido a estas razones, podemos decir que este manual es un material didáctico que une la herramienta literaria y cultural con la herramienta pedagógica, haciéndolas un recurso ideal para aprender la lengua extranjera, en nuestro caso, la lengua española. Siguiendo el manual, los alumnos tienen la oportunidad de conocer la literatura y aprender la lengua, pero lo más importante es que tienen la oportunidad de comunicarse en la lengua española.

5.2.3. Conclusión del análisis

El manual *Más que palabras* se basa en la aplicación del enfoque por tareas y en los textos literarios. Es un material didáctico que ofrece a los alumnos el acercamiento a la literatura, pero de un modo divertido, creativo e interesante. A través de diferentes tareas los alumnos aprenden sobre la literatura, los autores y las épocas, adquieren la lengua y aprenden a comunicarse.

En el manual encontramos textos poéticos, narrativos y teatrales de algunos de los autores más importantes de la literatura española e hispanoamericana, desde el siglo XIX hasta hoy. La selección de los textos es buena, apropiada para los alumnos que han alcanzado el nivel B1. Los textos son interesantes, comprensibles y breves, escritos con un lenguaje moderno y cercano a los alumnos. Esta selección de textos cumple con los criterios básicos de la selección apropiada de los textos literarios, porque acerca la literatura a los alumnos a través de los textos que son modernos, representativos, breves y comprensibles. Todo esto resulta muy conveniente a la hora de introducir el texto literario en la clase de E/LE, porque motiva a los alumnos a que se interesen por la literatura, que la lean y exploren.

Las tareas en el manual están bien organizadas, tienen una secuencia sencilla y clara. Las tareas son comprensibles, breves, todas están bien determinadas y explicadas. Lo más importante es que los alumnos a través de las tareas, se colocan situaciones concretas y reales, tienen la oportunidad de expresarse, hablar sobre sus sentimientos y experiencias, reflexionar sobre los textos y discutir sobre las dudas o diferentes opiniones. A menudo se trabaja en parejas o en grupos, lo que también estimula la comunicación en lengua española. Las tareas siguen los textos y los temas muy bien, se entrelazan y complementan, facilitando el trabajo al alumno.

Lo único que podría ser discutible es la repetición de los géneros literarios. En el manual hay tres unidades y todas contienen los textos de sólo un género literario, lo que significa que, por ejemplo, los alumnos tienen que leer constantemente sólo poemas hasta que realicen la tarea final de la unidad. Sin embargo, las tareas rompen un poco esta secuencia de poemas, haciendo la lectura más divertida e interesante. También no es necesario leer todos los textos, el profesor puede determinar con qué textos quiere trabajar o simplemente puede introducir algunas actividades que no están en el manual.

Los temas de las unidades también son muy divertidos y cercanos a los alumnos. Hemos dicho que este criterio es muy importante, puesto que los temas y los contenidos que no son conocidos o cercanos a las experiencias de los alumnos pueden resultar desmotivadores y poco interesantes. Este manual elabora tres temas principales – el amor, el sentido de la vida y la libertad. Son temas muy comunes sobre cuales los alumnos pueden reflexionar y discutir. Dentro de estos temas principales aparecen otros, como por ejemplo el tema de la soledad, del deseo, del enamoramiento, la tristeza, etc. También las tareas exigen de los alumnos la comunicación, lo que es el objetivo principal de cada enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Esta combinación de las tareas y los textos literarios resulta muy eficaz, porque las tareas se construyen a través de los textos, que sirven como la base y como el iniciador de cada actividad, incluso la comunicación. Los textos son el eje alrededor del cual los alumnos trabajan y desarrollan las destrezas lingüísticas y la competencia comunicativa. Hemos concluido también que la competencia comunicativa se desarrolla adecuadamente y que las cuatro subcompetencias están incluidas en este proceso. Las cuatro destrezas lingüísticas están igualmente representadas.

El manual *Más que palabras* es un material didáctico que introduce al alumno al mundo de la literatura y cultura española e hispanoamericana y que, al mismo tiempo, le ofrece la oportunidad para comunicarse en la lengua española de un modo espontáneo e interesante. Tanto los textos como las tareas pueden captar la atención del alumno y mantener su interés para la lengua y la literatura, lo que muestra que este manual tiene valor didáctico y literario y que al mismo tiempo introduce a los alumnos al mundo de la lengua, la literatura y la cultura española.

6. CONCLUSIÓN

Este trabajo trata de sobre los textos literarios que se introducen en la clase de E/LE con el fin de aprender la lengua española y desarrollar la competencia comunicativa. Los textos literarios son un material específico, que ofrece posibilidades innumerables para la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Puesto que esto supone que se trabaje con la lengua inadaptada, más bien, la lengua de los nativos, los alumnos tienen la oportunidad de conocerla en la forma auténtica, en toda su riqueza y diversidad.

Los textos literarios ayudan a los alumnos a que se acerquen a las diferentes realidades culturales y lingüísticas del mundo hispanohablante. Al mismo tiempo les ayudan a desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas y, si esto es el objetivo, la competencia comunicativa, que en este trabajo ha sido el caso. Hemos hecho un resumen de un modelo de la competencia comunicativa, explicando su presencia e importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La competencia comunicativa juega un papel muy importante en este proceso, puesto que ella incluye tanto los conocimientos como la capacidad para usar la lengua en las situaciones de comunicación concretas.

El enfoque por tareas, un programa de aprendizaje que se basa en las actividades que exigen el uso de la lengua, también ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, porque los alumnos participan en las actividades cercanas a las situaciones concretas y similares a la realidad y al uso real de la lengua.

El manual *Más que palabras* introduce a los alumnos al mundo de la literatura y les da una oportunidad para comunicarse en la lengua española, para aprender y conocer la cultura del mundo hispano. Hemos visto que las tareas y los temas que aparecen en el manual acercan a los alumnos las diferentes realidades lingüísticas y culturales, manteniendo su interés por el aprendizaje de la lengua española. Los textos y las tareas complementan y ayudan a alumno a conocer la lengua y la cultura hispana de un modo interesante y creativo. El proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua española puede ser interesante, divertido, motivador y exitoso si lo presentamos a través de materiales como éste, que al mismo tiempo representan la cultura y la lengua auténtica, pero de un modo cercano a los alumnos y su campo de interés.

Los textos literarios son una fuente de posibilidades innumerables, puesto que están escritos en la lengua auténtica y contienen los rasgos de la cultura y la vida de los nativos. Al introducirlos en la clase de E/LE, ellos se convierten en un medio de comunicación

insustituible, puesto que no hay ningún otro material que pueda representar la lengua española y la cultura hispana tan auténtica y abundantemente como lo hacen los textos literarios.

7. BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo García, M. (2007), “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. [fecha de consulta 5 junio 2014]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

Bagarić Medve, V., (2012), *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranom jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet Osijek.

Benetti, G., Casellato, M., Messori, G., (2004), *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.

Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Estaire, S. (2007), “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. [fecha de consulta 14 de mayo 2014]. Disponible en <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.

Estaire, S., Zanón J. (2014), “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo“, *Antologías de textos de didáctica del español*. [fecha de consulta 18 mayo 2014] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm

Estaire, S. (2014), “El enfoque por tareas“, *Antologías de textos de didáctica del español*. [fecha de consulta 26 mayo 2014] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/intro01.htm

Hymes, D. (1972), “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Jouini, K. (2007), “El texto literario en la clase de ELE: Propuestas y modelos de uso”. [fecha de consulta 4 junio 2014]. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0808110149A/18965>.

Llobera, M. (1990), “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Martín Peris, E., (2014) *Diccionario de términos clave de ELE: “Aducto”, “Autonomía en el aprendizaje”, “Competencia comunicativa”, “Enfoque comunicativo”, “Enfoque por tareas”,*. Madrid: Editorial SGEL. [fecha de consulta 18 junio 2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Nunan, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pons, J. I. (editor) *Vox: Diccionario general de la lengua española*. (2009) Barcelona: Editorial S. L.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Zanón, J. (coord.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.