



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE LITERATURA ESPAÑOLA Y
TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA
COMPARADA

TESIS DOCTORAL:

**FUNCIONES DE LA LITERATURA EN LA
ENSEÑANZA DE ELE /L2**

Presentada por
Dña. M^a Mercedes del Pozo Diez
para optar al grado de
doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. D. Francisco Javier Blasco Pascual
Dra. Dña. Teresa Gómez Trueba

ÍNDICE

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS	7
INTRODUCCIÓN	10
ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS	12
PARTE I.	15
MARCO TEÓRICO	
1. COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS. LEER ES COMPRENDER	15
1.1. La comprensión lectora en LM y EL2. Definición y adquisición	17
1.1.1. Destreza receptiva e interpretativa. ¿Qué se puede leer?	23
1.1.2. Desarrollo de las estrategias lectoras y los procesos psicolingüísticos	24
1.1.3. Los procesos psicolingüísticos de <i>input</i>, <i>intake</i> y <i>output</i> en la comprensión lectora	26
1.1.4. Los procesos cognitivos en la destreza lectora. Etapas	28
1.1.5. Fases en la enseñanza de la comprensión lectora en L1 y EL2	32
1.1.6. Métodos de comprensión lectora y tipos de desarrollo	33
1.1.6.1. Los métodos de aprendizaje mixto, el constructivismo y las tareas	36
1.2. (Algunas) Ventajas de la comprensión lectora en el aprendizaje de LM y EL2	39
1.3. Los actos de habla como actos comunicativos del aprendizaje en los textos	40
1.3.1. Un lugar para leer TL en el aula de ELE	42

1.4. Perfil del 'buen' lector o lector competente	45
1.5. Tipología de lecturas: lecturas graduadas	48
2. LECTURA DE TEXTOS EN OTROS ENTORNOS DE APRENDIZAJE:	52
WEBCORPS, HIPERTEXTO Y LITERANET	
2.1. Del papel al soporte digital	53
2.2. De internautas a nativos digitales	55
2.3. La competencia comunicativa digital (CCD)	57
2.4. La lectura hipertextual: útil para el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE	59
2.4.1. Características de la hipertextualidad	61
2.4.2. La intertextualidad y la semiótica social	63
2.4.3. La multimodalidad y el conectivismo	64
2.4.4. Aprendizaje social abierto y autónomo: la sabiduría digital	70
2.4.5. Integración del factor R(elacional) en las TICs: aprender a aprender	73
2.5. Claves para la lectoescritura 2.0 y estrategias con los TL	76
2.5.1. ¿Alfabetización de la información o literacidad?	80
2.5.2. Escuchar leyendo: nuevo aprendizaje en la web 2.0	84
2.6. Las secuelas y precuelas de la web 2.0: campos sembrados de creación	89
2.7. El acceso a los nuevos modos de leer	93
2.8. Mientras los educadores <i>bucean</i> , los alumnos <i>surfean</i>	94
3. DE LA COMPETENCIA LECTORA A LA COMPETENCIA LITERARIA	98

3.1. Los métodos de enseñanza de ELE y la inclusión de los TL	98
3.2. La competencia sociocultural y la diversidad en el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCPI)	102
3.2.1. Adquisición y desarrollo de la competencia literaria	106
3.3. La teoría del iceberg y los TL	110
3.3.1. El componente pragmático-comunicativo en los TL	113
3.3.2. El texto como unidad comunicativa: tipologías, propiedades y productos textuales	118
3.3.2.1. Adquisición de la competencia textual para el aprendizaje de L2	121
3.3.2.2. La competencia discursiva y su adquisición a través de TL	125
3.3.3. El concepto de género dentro del ámbito del discurso: los géneros discursivos	129
3.3.4. La adquisición del significado implícito a través del discurso literario	133
3.3.5. Los TL como acto comunicativo y producto semiótico	137
4. LA METÁFORA COGNITIVA Y EL EFECTO MARIPOSA O LA TEORIA DEL CAOS DE LA POESÍA	144
4.1. La gramática cognitiva y su aplicación en la elaboración del discurso L2 con TL	146
4.1.1. El reconocimiento del texto como recurso para la extracción de un <i>input</i> significativo	150

4.2. Navegar por el universo de las emociones: del aprendizaje de EL2 y la competencia humanística	155
4.3. La teoría de las inteligencias múltiples y la aplicación en la comunicación de una EL2	160
4.4. Construir el saber ser: competencia existencial y los estilos cognitivos de aprendizaje	163
4.5. La competencia emocional en la comunicación: efectividad vs. Productividad	167
4.6. ¿Cómo desarrollar las competencias intrapersonal y existencial? El clima del aula y el rol del profesor como mediador	170
4.7. La metáfora cognitiva en la didáctica de ELE	178
4.8. El caso de los textos poéticos y las potencialidades didácticas	185
4.9. La minificción para ELE	196
PARTE II	205
5. ANÁLISIS DE UN CORPUS DE MANUALES DE ELE EDITADOS EN ESPAÑA (1984 Y 2016)	205
5.1. Marco de análisis	205
5.2. Objetivos	208
5.3. Criterios de selección del corpus	211
5.3.1. Listado del corpus seleccionado	214
5.4. Metodología de trabajo utilizada	222
5.4.1. Selección de fuentes para elaborar la plantilla	228
6. DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES	231
6.1. Manuales destinados a adultos del nivel B1-B2-C1	277

6.2. Manuales para cursos intensivos y destinados a estudiantes del programa Erasmus	302
6.3. Manuales destinados a adolescentes (11-17 años)	325
7. Conclusiones de los datos recogidos	330
ANEXOS	342
TABLAS	342
BIBLIOGRAFÍA	352

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS.

CCD = Competencia Comunicativa Digital

CE = Comprensión Escrita.

CL = Comprensión Lectora

CO = Comprensión oral, comprensión auditiva

CT = Competencia Textual

CVC = Centro Virtual Cervantes

DELE = Diplomas de español como Lengua Extranjera

DTC = Diccionario de términos clave de ELE en CVC.

ELE -E/LE = Español Lengua Extranjera

EA = Enseñanza-aprendizaje

EE = Expresión escrita

GC = Gramática Cognitiva

IL = Interlingua.

IM= Inteligencias Múltiples

PA= Prueba de Acceso.

L1 o LM = Lengua materna, lengua primera, lengua propia

L2 o LE = Lengua meta, lengua extranjera, segunda lengua

LC = Lingüística Cognitiva

LIJ = Literatura Infantil y Juvenil

MCER = Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

NTIC = Nuevas tecnologías de la información y la comunicación

PCIC = Plan Curricular del Instituto Cervantes.

RAE Real Academia española

TA = Tarea

TL = Texto Literario

TI= Texto Informativo

UD = Unidad Didáctica

El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.

Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, III, 321,

16-17: II, 25.

El oficio de lector sin duda es más placentero y confortable que el de escritor, dado que escribir tiene mucho de trabajo, mientras que la lectura es una culminación de la pereza. A mí Cervantes y los tebeos del Capitán Trueno me hicieron lector, pero seguramente no escribiría libros si no fuera por Julio Verne.

Antonio Muñoz Molina, *Pura alegría*.

¿Qué es el hacer versos sino confesar que la vida no basta, y también qué es el

arte sino un olvidarse de que es esto sólo?

Fernando Pessoa. *Los poemas de Álvaro de Campos*.

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

Jorge Luis Borges

Libro de los Libros. Obra crítica, Vol. I. Literaturas antiguas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone realizar una reflexión sobre la comprensión lectora y la función de la literatura en el ámbito de la enseñanza del español lengua extranjera (ELE). El propósito de este estudio responde a una cuestión en la que se enlazan lo profesional con lo personal. A lo largo de 25 años como docente he podido observar cómo la afición a la lectura ha ido alejándose de los intereses de los estudiantes. Este hecho ha provocado una serie de reflexiones sobre la lectura como fuente de satisfacción, así como el valor que entraña la comprensión de lo que se lee en la futura formación del alumnado. No se trata solo de un largo lamento por la falta de sintonía con los más nuevos, ni por el desinterés en la aproximación a los libros (en el sentido amplio del término) del público que pisa las aulas (incluso algunos compañeros). No es el desasosiego que puedan producir los resultados e indicadores de los Informes PISA sobre la competencia lectora de los alumnos, y que nos arrojan lejos del círculo selecto de los finlandeses; las estadísticas, como todas las cifras, son interpretables. Es el factor humano, así como la falta de formación de un pensamiento crítico, lo que más me inquieta.

La intención más profunda de este estudio está motivada por el disfrute que la lectura me ha ocasionado desde que tengo uso de razón; los libros han ido conformando mi propia geografía literaria, y me han ayudado a entender algo más el mundo circundante. Como manifiesta Muñoz Molina (1998), el conocimiento y el gozo que da la literatura son accesibles a cualquiera, porque la literatura es una casa con las puertas abiertas.

Por otra parte, esta pérdida de lectores que se aprecia tiene una doble (o triple) lectura. Mientras que el profesorado, en general, descubre un desinterés por la lectura ‘canónica’, se observa la aproximación hacia los superventas (gracias a todas las técnicas

de mercado) lo que puede calmar el desequilibrio en la balanza de lectores. No obstante, la sensación de que la desafección por la lectura viene ocasionada por la competición con otros medios y que esto conlleva a un empobrecimiento persona-social, más o menos orquestado, me mueve a buscar causas y, por supuesto, a encontrar alguna solución o desagravio (o quizá como seguidora ‘apocalíptica’ de Eco, no asumo que al papel de la galaxia Gutenberg le toquen un redoble de campanas, como el video, que mató a la estrella de la radio).

Un hecho constatado durante los años de mi experiencia en el mundo de ELE fue comprobar la escasa presencia que ocupaban los textos literarios en las clases de L2, relegados, en su mayor parte, a manuales monográficos, a cursos específicos con el epígrafe ‘Cultura’ o arrinconados en algún lugar de la unidad, cuyo nombre era variable: cultura, lectura,... Partiendo de la consideración de la literatura como un arma eficaz (cargada de futuro) para transmitir conocimientos y saberes que conforman nuestra base cultural y humanística (para una inmensa mayoría y minoría), planteamos el paradigma de todo este estudio.

Habrà quien debata la idea de que la Literatura ha constituido desde sus orígenes un factor de cohesión cultural e histórica entre los pueblos. Tomando la idea de Martín Peris, nos gusta adjetivar la literatura con el término dialéctica, apelando a un diálogo que nace y confluye hacia una comunidad de seres humanos que se identifican en un conjunto de valores socioculturales compartidos, en comunicación con la historia común de un territorio que le provee de solidez a través de la vía creativa y artístico-ficcional.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS

Por todo lo expuesto, para reflexionar sobre el uso y función de los textos literarios en los manuales del universo ELE, nos hemos marcado los siguientes objetivos.

El primer objetivo que abordamos es el papel que tienen la comprensión lectora y los TL, en el aprendizaje de L2/ELE y la adquisición de L1. Tomando los TL como muestra del discurso escrito, mostramos su relevancia como herramienta, puesto que la corriente lingüística que domina estos enfoques es la pragmática.

El enfoque a la acción marca la pauta para que los aprendices conozcan de una L2 los diferentes registros y variedades de habla. Nos apoyamos en las opiniones vertidas por especialistas en la materia que corroboran esta afirmación. El hecho de que la comprensión lectora cree oportunidades de *input* comprensible de forma espontánea, por el efecto que provocan la asimilación del tema del texto y el refuerzo de la estructura léxica y gramatical, nos sirve para demostrar que los TL son igualmente productivos en los aprendices de ELE.

En segundo lugar, con el objeto de ilustrar este estudio me referiré a las ventajas que ofrece este enfoque de trabajo con textos: la transmisión de los contenidos socioculturales a través de la lectura de TL y la aplicación de los nuevos entornos web 2.0. Por su vigencia y expansión, concedemos importancia a la lectura en red y tratamos los conceptos de nativos e inmigrantes digitales que afectan a la adquisición de la competencia lectora, así como su aplicación al aula a través de los transmedia.

En un tercer apartado, tras un breve repaso de la inclusión de los TL en las sucesivas corrientes de enseñanza de ELE, relacionamos los conceptos de texto y discurso tomados como marco estructural de reconocimiento de los géneros en el aprendizaje de una L2. Desde el uso de la lengua en contexto, es fácil advertir que analizar e interpretar actos de habla en TL sirve para adquirir una L2. Como aplicación de la pragmática literaria empleamos los diferentes tipos de actos de habla expresados en los TL como fuente de *input*, así como la extracción de una lectura inferencial deductiva y, por ende, conformadora del pensamiento reflexivo y crítico.

Que los nativos adquieren la lengua de forma innata lo apuntamos para introducir el tema de la importancia de los TL como herramienta para ampliar el léxico, para perfilar la expresión individual y modelo de expresión lingüística, a pesar de los inconvenientes que mantienen algunos autores al considerar el término desvío, más propio del lenguaje literario e inusual en la lengua cotidiana.

Otro de los objetivos que nos marcamos en este trabajo es el de la vinculación entre la adquisición de competencia sociocultural a través de los TL. Para este fin nos avala el indicador de la calidad y atemporalidad de las literaturas hispánicas y contar con la suerte de un dialectalismo enriquecido con el intercambio de perspectivas, que surcando el Atlántico unen los dos mundos, como una fibra que circula desde Cervantes, a Rosalía de Castro o Joan Marsé, pasando por Juana Inés, García Márquez, Cortázar, Neruda, Rulfo, Antonio di Benedetto, que convirtieron sus escritos en curadores de la condición de vida hispana. Quizá se oigan voces discordantes a partir de las diferencias que hay entre el español de ambas orillas; quien les dé pábulo está obviando la utilidad de un lazo común de ciudadanos unidos más allá de las variedades idiomáticas.

En el último apartado, contribuimos al estudio de la gramática cognitiva en una EL2. Apoyándonos en el abundante uso de metáforas cognitivas de la lengua común, tratamos de desmontar el anquilosado debate de la dificultad de los TL en el aula ELE. Desde el lado más afectivo del aprendizaje y puesto que se considera al alumno como centro del mismo, es justo que nuestro planteamiento confluya en la nada extraña idea de que los TL son una excelente vía para el desarrollo de la competencia humanístico-literaria, tan denostada y arrinconada en sucesivas leyes educativas y limitada en el PCIC a “Curso de cultura” como un barniz que da un brillo opcional al que tenga tiempo de adquirirla, y pueda. Damos cuenta de su relación con la extracción del *input* y la utilidad del carácter afectivo que actualizan las teorías de las inteligencias múltiples.

Desaprovechar las ventajas del TL, depositario de esos elementos culturales más allá de los lingüísticos, es desperdiciar una ayuda para, no solo entender quiénes somos, sino, sobre todo, transmitirlo a través de la EA de ELE.

En cuanto a las estrategias y metodologías para llevar al aula de ELE los TL, insistimos no sólo en la formación lingüística del docente, sino que apoyamos una formación que desarrolle la competencia humanística y existencial, también recogida en el MCER. Vinculada a esta, la aplicación de las inteligencias emocionales al aprendizaje en el aula de una L2 y el uso del enfoque por proyectos o por tareas / procesual que dicta el MCER entre otras posibilidades. Recogemos diversas opiniones sobre el aprovechamiento de los textos literarios originales, que plantean efectuar una lectura fragmentada, adaptada, resumida. En cualquiera de los casos creemos que se pueden aprovechar muestras variadas de la diversidad expresiva de la lengua con su lectura y posterior explotación didáctica. Intentamos demostrar que el debate que genera la extensión de los TL puede ser rebatido con la introducción en el aula de microrrelatos, relatos breves o textos poéticos, como transmisores de la inteligencia emocional.

Por último, tras llevar a cabo una revisión de los estudios precedentes que se han planteado una plantilla de análisis como fórmula de observación de manuales, partiendo de las directrices del MCRE, hemos elaborado una parrilla que recoge las intenciones de análisis. Para este fin, hemos analizado una serie de manuales de diversa índole y observamos dónde y cómo sitúan los TL; qué tareas se llevan a cabo con ellos, así como una serie de ítems para revisar aspectos vinculados con la adquisición de la L2 a través de los TL (incluida en el anexo 1).

PARTE I

A la manera de los cronistas que comenzaban una relación de aventuras podríamos encabezar este capítulo con el título “De la lectura y sus modos”, ya que de esta cuestión vamos a tratar. Álvaro Mutis expone que “leer un libro es volver a nacer. Es el camino para apropiarnos de un mundo y de una visión del hombre que, a partir de ese momento, entran a formar parte de nuestro ser”. Compartimos con este Premio Cervantes el planteamiento de que la lectura, “disfrutada con riqueza y plenitud, es la conquista más plena que puede hacer un hombre en su vida” (2002), incluso la exageración de compararla con “un regalo de los dioses que sea para siempre. La lectura debe causarnos placer. Un placer que venga de lo más hondo del alma” (2002). Traemos estas palabras del colombiano, creador del personaje Maqrol, a modo de introducción, para afirmar que otro de los dones que concede la lectura es la relectura: “Volver a leer un libro tendrá siempre una condición reveladora y es ésta: a cada lectura el libro se nos va a presentar con un nuevo rostro, con nuevos mensajes, con otros ángulos para percibir el mundo y los seres que lo pueblan” (2002). Esta revelación es la que se puede obtener con la aplicación de la los TL al aprendizaje de una L2.

1. COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS. LEER ES COMPRENDER

Leer es pensar en un cerebro ajeno, dice Schopenhauer. Para la estética de la recepción la lectura es un diálogo, un proceso de comunicación entre pasado y presente. Este axioma nos sirve para plantear la importancia capital de la comprensión lectora. Leer, comprender, dialogar, son acciones que transcurren en el tiempo, son procesos activos

que permiten reacciones proactivas. Leyendo conformamos nuestro universo. Así lo explica Barthes:

En efecto leer es un trabajo de lenguaje. Leer es encontrar sentidos, y encontrar sentidos es designarlos. Pero esos sentidos designados son llevados hacia otros nombres; los nombres se llaman, se reúnen, y su agrupación exige ser designada de nuevo: designo, nombro, renombro; así pasa en el texto: es una nominación de devenir, una aproximación incansable, un trabajo metonímico (2004: 7).

Cuando se adquiere la lengua materna o una L2, la comprensión lectora ayuda a conformar nuestra visión del mundo. Al fin y al cabo, hablar y escribir “son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas [...]; tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico” (Baralo, 2000: 10). Las destrezas no se adquieren por separado ni deben practicarse de un modo aislado, ya que el uso de la lengua lleva implícito la interacción con el medio. Por ejemplo, practicar la destreza lectora en el aula de ELE debe ir acompañado posteriormente de unas actividades en las que se practicará la destreza oral. Es oportuno traer a estas páginas la afirmación de Chartier:

Leer para aprender. Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible. Analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos (1997: 112).

Sin embargo, aunque se haya erradicado el analfabetismo lector en nuestras sociedades occidentales, no se ha alcanzado por igual la lectura comprensiva de todo tipo de textos. Un estudio de hábitos de lectura y compra de libros, encargado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con la Federación de Gremios de Editores, indica que la importancia de leer va más allá de lo meramente académico, ya que la lectura es un instrumento fundamental para el crecimiento personal y social de los

individuos. Así, se ha comprobado que la lectura estimula la convivencia y las conductas sociales integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica, etc. Pero, además, la lectura es una fuente inagotable de placer. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo (MECD, 2000). Desearíamos que esta fuente no se agotara.

1.1.La comprensión lectora en LM y EL2. Definición y adquisición.

Para acercarnos al concepto de la comprensión lectora debemos saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos que se van a seguir para poder llegar a la lectura. Adam (1997) entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito. Para Weaver (1994) saber leer significa saber pronunciar las palabras escritas e identificar las palabras y el significado de cada una de ellas, así como extraer y comprender el significado de un texto. Chartier (1997) y Manguel (2005) plantean que leer es saber pronunciar las palabras escritas, saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas y saber extraer y comprender el significado de un texto. Añadiríamos que leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos y, sobre todo, establecer un diálogo con un autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. “Los nuevos lectores contribuyen a elaborar nuevos textos, y sus nuevos significados están en función de sus nuevas formas”, de este modo designa D.F. McKenzie (2005: 11) el conjunto de acciones entre la forma de lo escrito y la identidad del público lector. Solé incluye a los receptores al expresar que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (2005: 17); añadimos que para reconstruir el significado plural de los textos.

Leer es igualmente relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando. La eficacia de la lectura depende de que estos aspectos estén suficientemente desarrollados. La lectura es gimnasia para el cerebro. El hábito de la lectura y de la escritura activa la capacidad cognitiva para seguir manteniendo actividades cerebrales con el paso del tiempo. “La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras que casi no podemos prever por lo tanto que informan, y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos ver pero que informan menos” explica Foucault (1989: 60). Por lo tanto, como decía Barthes (2004) no consiste únicamente en decodificar un código, sino más bien en extraer un significado entreverado en las líneas. Asimismo, para Mendoza Fillola “leer es una experiencia en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto” (1998: 11).

Hoy el concepto de comprensión lectora se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984: 256). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura deriva de las experiencias acumuladas y de las que entran en juego a medida que decodifica las palabras.

De esta comprensión, el aprendizaje significativo se consigue al formarse una representación y un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión en un proceso que conviene a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

En la revista *Carabela* se dedicó un número monográfico a la comprensión lectora en ELE, del que extraemos los siguientes tipos de lectura. La lectura no es una capacidad homogénea sino un conjunto de destrezas, que utilizamos de distinta manera, según la situación. Solé (1999) establece tres tipos de lectura: explorativa, rápida o *skimming* y comprensiva. Estas técnicas se emplean para conseguir un máximo grado de comprensión en el menor tiempo posible.

La lectura explorativa consiste, en primer lugar, en fijarse en datos concretos como títulos o epígrafes, nombres propios o fechas que puedan orientar.

La lectura rápida o en diagonal, del inglés ‘*skimming*’, sirve para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc) que nos interesa conocer por un propósito específico (en inglés, *scanning*). Se realiza especialmente antes -y a veces después- de iniciar una lectura intensiva o extensiva o bien cuando el lector quiere saber si los textos que ha seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes para el tema que desea trabajar o del que quiere obtener información. Por ejemplo, para realizar una tesis se realiza una lectura rápida con el fin de identificar los puntos más importantes y a continuación establecer el objetivo del trabajo que se está realizando. Este proceso sirve como método de planificación de lectura intensiva del texto.

En la enseñanza de la comprensión lectora en una L2, la lectura rápida constituye una habilidad importante que implica un rango de estrategias muy diversas, con componentes tanto lingüísticos como cognitivos, metacognitivos y pragmáticos. Se suele practicar con ejercicios de prelectura que implican sobre todo la enseñanza del manejo conceptual del contenido semántico de un texto, descubriendo cuáles son sus macrorrepresentaciones —es decir, las ideas principales, el tema, el título, el resumen— y la segmentación de un texto en varias unidades de sentido. Implica que el lector aprovecha de manera eficiente toda la información que ofrece el texto y que utiliza sus

conocimientos previos con el fin de acelerar su lectura y distinguir entre lo principal y los pormenores. Cabe mencionar que el objetivo de la lectura determina la necesidad de una lectura rápida y de las estrategias que se deben emplear.

La lectura en silencio o lectura mental se refiere a la percepción silenciosa de un texto escrito para entender su contenido. A través de la lectura el aprendiz codifica fonológicamente la información presentada haciendo uso de la competencia ortoépica. En la adquisición de la competencia lectora esta habilidad de relacionar la palabra escrita con su sonido puede ayudar a aprender una pronunciación correcta y la comprensión lectora (*Diccionario Términos Clave, CVC*).

Según Ferreiro (2000) los lectores desarrollan estrategias de muestreo, predicción, inferencia, parten de la captación de la información necesaria para predecir el final del texto, infieren, basados en conocimientos conceptuales y lingüísticos, lo que se hará explícito más adelante. Las estrategias se refieren a planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adaptan a las tareas y textos determinados. Solé (1999), Baker (1991), Bronw (1985) y Anderson (1984) han estudiado las estrategias en dos niveles: las que capacitan al lector para entender un texto escrito y las metacognitivas que gobiernan el uso de habilidades cognitivas, capacitando al lector para controlar el proceso de lectura.

Según Colomer y Camps (1996), de acuerdo al grado de incorporación de dichas microhabilidades, los lectores competentes o expertos pueden comprender el texto identificando la relevancia relativa de cada información y las jerarquías que conforman las estructuras textuales. Los aprendices y los inexpertos no logran distinguir lo que es importante para el autor y para ellos mismos. El modelo de comprensión lectora interactúa a modo de diálogo entre lo que se lee y lo que ya se sabe del tema, proceso que se pone en marcha antes de empezar a leer el texto creando unas expectativas; posteriormente

verificamos las hipótesis de significado (en ellas se confrontan las microhabilidades) que formulamos antes de leer (Acquaroni, 2004: 335-337).

La lectura se explica a partir de dos componentes: el acceso léxico, que es el proceso de reconocer una palabra como tal, y la comprensión de las proposiciones del texto. En este se diferencian dos niveles: el más elemental, que es la comprensión de oraciones del texto y el nivel superior de la comprensión, que es el de la integración de la información suministrada por el texto.

La comprensión de cada lector está condicionada por factores como el tipo de texto, el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de lectura y el estado físico y afectivo general; dentro de las actitudes que condicionan la lectura, se considera importante la motivación. Los factores que condicionan la comprensión lectora van desde la intención de la lectura y su forma de abordarla hasta el nivel de comprensión del texto por parte del lector. Foucambert caracteriza las diferentes maneras de abordar el texto escrito según el objetivo de lector, desde la lectura silenciosa e integral, pasando por la selectiva y la exploratoria, hasta la lenta y la informativa, pues leer “consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado” (Foucambert, 1989: 60).

Por otra parte, las estrategias (como las habilidades, técnicas o destrezas) son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que implican la presencia de objetivos que deben cumplirse, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Así mismo, deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad);

también deben facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigan.

En suma, leer es un procedimiento y a su dominio se accede a través de su ejercitación comprensiva, formulando predicciones del texto que se va a leer, aclarando posibles dudas, planteándose preguntas sobre lo que se ha leído, y, por último, resumiendo las ideas del texto. Con esto se configuran determinados procesos y habilidades, y demostramos la correlación entre lectura y escritura.

Los constituyentes del aprendizaje de una lengua definidos en los documentos del *Diccionario de Términos Clave del CVC* son las habilidades¹. Estas se subdividen en receptoras o interpretativas (escuchar, leer) y en productivas o expresivas (hablar, escribir). La destreza o habilidad constituye una tarea intelectual y su adquisición (López García, 2002: 9) es enseñar sobre todo a hablar y a escuchar. Lo que somos capaces de comprender oralmente en una L2 no está tan alejado de lo que seríamos capaces de decir en ella; al aprendiz de una L2 lo que más le interesa es el uso que se hace del código.

Las cuatro destrezas pueden tratarse de un modo aislado, o practicarlas a la vez, ya que el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio (en una conversación se combinan las destrezas de escucha y habla; el que escucha a un conferenciante puede tomar notas por escrito al mismo tiempo; los oyentes de una emisora de radio escuchan las noticias que lee el locutor, etc.).

Según H. Douglas Brown (2001: 233) la integración de destrezas se enseña con una finalidad muy concreta: familiarizarse con un tipo de textos en situaciones que requieren el uso combinado de alguna o de todas las destrezas, sobre todo en la enseñanza basada en proyectos o en el enfoque por tareas.

¹ Del inglés *skill*, asociado a las teorías behavioristas que concebían el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos y en el que lo importante era el “savoir-faire” más que el “savoir”.

Gardner (1995) afirma que un individuo comprende su conocimiento, sus conceptos y sus habilidades una vez que pueda aplicarlos y representarlos en una nueva situación o en un contexto fuera del aula; a su vez, para una mejor comprensión, la utilización de muchas inteligencias a través de materiales variados promueve una mayor exposición y mejora la adquisición de conocimientos.

1.1.1. Destreza receptiva e interpretativa. ¿Qué se puede leer?

La comprensión lectora en LM Y L2 es una destreza receptiva y al efectuarla se ponen en marcha una serie de mecanismos interpretativos. El MCER enumera un listado de ámbitos y tipos de textos que pueden ser objeto de lectura.

A. En el ámbito personal, el de la vida privada del individuo que se centra en familia y amigos, se realizan prácticas individuales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal (hoy *blog*, *wass up*, foros y redes sociales...).

B. En la vida diaria, las actividades de ocio, como aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación: Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Cartas, telegramas, postales. Diarios. Novelas, poemas, ensayos revistas, periódicos. Propaganda, folletos publicitarios. Textos hablados, retransmitidos o grabados (en *streaming*, añadimos).

C. En el ámbito público: Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.

D. En el ámbito profesional: Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Listines telefónicos. Anuncios. Publicidad. Instrucciones. Señales e indicaciones de tráfico. Etiquetas. Embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.

E. En el ámbito educativo: Textos auténticos, libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios. Lectura, radio y televisión. Textos informativos, prensa digital, periódicos y revistas de actualidad.

Completamos este listado, actualizándolo con las funciones de Rivers y Temperley:

Normalmente leemos por alguna de estas razones: porque buscamos información por algún motivo o porque sentimos curiosidad acerca de algún tema; porque necesitamos seguir las instrucciones que nos permitan realizar tareas en nuestro trabajo o en nuestra vida cotidiana (saber cómo funciona un aparato, preparar un plato de cocina (receta), solicitar un empleo (formulario); porque queremos actuar en una obra de teatro, utilizar un nuevo juego, completar un puzzle o realizar algún tipo de actividad agradable y divertida; porque queremos mantenernos en contacto con amigos o porque queremos comprender textos comerciales; porque queremos saber cuándo o dónde va a tener lugar algo o qué es lo que se ofrece (consultamos horarios, programas, convocatorias y menús o leemos anuncios); porque queremos saber qué está sucediendo o ha sucedido (leemos periódicos, revistas, informes); porque buscamos placer o emoción (leemos novelas de todo tipo, cuentos, poemas, letras de canciones) (Rivers y Temperley, 1978: 187).

En conclusión, la variedad de formas y maneras de leer, así como los tipos de texto que se leen, constituyen un universo en sí mismo. Cuenta de ello dan los estudios de Chartier (1994), Manguel (2005), Savater (1998) o Cassany (2006). A continuación, veremos como la aproximación de la corriente psicolingüística al área de la lectura desvela otras incógnitas y plantea otros caminos.

1.1.2. Desarrollo de las estrategias lectoras y los procesos psicolingüísticos

En siglo XIII, Alfonso X El Sabio planteaba en su ley cuarta que “Bien y lealmente deben los maestros mostrar sus saberes a los escolares leyéndoles los libros y

haciéndoselos entender lo mejor que ellos pudieren”. Para ayudar al alumno a leer mejor, hay que trabajar sobre las actividades metacognitivas. ¿Qué nos ocurre cuando leemos? ¿Y cuándo leemos en una lengua extranjera? Para el “lector experto” en LM esas estrategias son inconscientes; su memoria a corto plazo distingue lo esencial de lo accesorio, mientras que su memoria a largo plazo graba cuanto es necesario para la continuación de la lectura, lo que le permite desarrollar expectativas y expresar hipótesis y predicciones.

Esas estrategias no son inmediatamente transferibles a la lectura en L2, y se quedan en dificultades de nivel bajo. El aprendiz tiende a igualarlo todo sin distinguir las informaciones relevantes, de modo que, atestando la memoria a corto plazo, esta no puede desarrollar su papel y devolver los elementos necesarios a la memoria a largo plazo. Se encuentra un poco como un niño que empieza a leer solo: pone todos sus esfuerzos en las microestructuras, lo que le impide tener una aprensión global de lo que está leyendo y, por lo tanto, memorizar las informaciones relevantes y avanzar hipótesis. Obligado a volver a leer lo ya leído, no avanza en su lectura, se desanima y acaba por abandonar.

Para evitarlo, hay que plantear y ampliar las prácticas capaces de desarrollar todas las estrategias lectoras con los TI para niveles iniciales (lectura selectiva, detallada, finalizada). Con los TL, la tarea del profesor será marcar el texto, ya que es más apropiado que localice anafóricos, distinga el reparto de las marcas temporales, reconozca la organización del texto, etc., de modo que el alumno pueda en la medida de lo posible aprehender el sentido global sin extraviarse en operaciones de descodificación. Se ayudará al aprendiz a hacer inferencias, a expresar hipótesis, a distinguir los elementos relevantes de los menos relevantes, por medio de preguntas o de comentarios antes o durante la lectura, así como otras actividades relacionadas con el hipertexto, como imágenes, audiciones...

El reconocimiento del marco textual es de gran ayuda para el aprendiz ya que, como plantea Goldenstein, “cuanto más se ejercita la comprensión lectora más vocabulario y construcciones estructurales se adquieren. Según el método cognitivo de adquisición de L2, es preciso ejercitar los diferentes sentidos” (1990: 103). Sin embargo, en el MCER, en el apartado 3.5. de los niveles de referencia, los textos narrativos se ciñen al nivel C1-C2 de suficiencia, como una destreza receptiva, mientras que en el resto de niveles, la tipología textual utilizada es amplia y se aproxima a textos usados en la vida cotidiana. Bien es cierto que se trata de un método enfocado a la acción, y que son estos modelos de textos (cfr. apdo.3.3.3. de la presente investigación) (prensa, cartas, plantillas...), reconocibles en todas las lenguas con leves modificaciones, los que el aprendiz podrá reconocer sin dificultad.

El profesor debe activar en el alumno el proceso de lectura de TL con la finalidad de desarrollar la competencia cultural, que implicará, no solo el conocimiento de dichas manifestaciones, sino también el aprendizaje del código lingüístico, lo cual incidirá en la necesidad de ambos, yendo del contexto al texto y del texto al contexto. En los lectores experimentados de una LM la lectura se automatiza, y mantiene una estrecha relación con las estrategias específicas de la comprensión lectora (inferencia y anticipación), que deben potenciarse, con frecuencia, en las clases de L2. Más adelante, en el apdo. 4, retomaremos estos aspectos de la metacognición.

1.1.3. Los procesos psicolingüísticos de *input*, *intake* y *output* en la comprensión lectora

Mc Laughlin (1987), en su teoría cognitiva, plantea que “aprender a comunicarse implica ejecutar una jerarquía organizada de tareas” (135). Un aspecto esencial en la adquisición de lenguas es proporcionar a los alumnos abundantes oportunidades de *input*

comprensible (*comprehensible input*). Baralo (1999; 11) mantiene que durante la adquisición de una L2 se llevan a cabo unos procesos psicolingüísticos que influyen en la comprensión lectora y estos son:

1. *Input* comprensible: es la hipótesis según la cual el aprendiente sólo puede adquirir una L2 si es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Según Krashen son muestras de lengua a las que está expuesto el que aprende y que son susceptibles de ser procesadas:

Varias décadas de investigación han confirmado que adquirimos el lenguaje cuando entendemos lo que leemos o lo que oímos. Esto significa llenar la hora de clase de *input* auditivo comprensible y asegurarnos de que los alumnos desarrollan hábitos de lectura placenteros en la segunda lengua (Krashen, 2013: 4).

2. *Intake*: es la porción de *input* que es percibida por el aprendiz. Solo una porción del *input* lingüístico al que está expuesto el alumno es percibida inicialmente debido a las limitaciones del procesamiento. Permite reestructurar su competencia lingüística y construir nuevos modelos mentales de la IL (reglas) que influyen en la producción comprensiva del aprendiz cuando usa la lengua por necesidades comunicativas

3. *Output*: contribuye al proceso de apropiación, mejora la fluidez, participa en los procesos de concienciación de lo que quiere y de lo que no quiere decir, le permite crear y comprobar hipótesis y desempeñar una función metacognitiva dentro del aprendizaje colaborativo.

El aprendiz necesita oportunidades para efectuar una retroalimentación externa o propia (modificación de la producción), al igual que reconocer errores y ambigüedades para un reprocesamiento sintáctico y semántico de la nueva L2; con ello podrá interiorizar nuevas formas y mejorar su competencia lingüística comunicativa, siempre que haya un tiempo para la planificación.

Expone Fernández Claudia (2016: 12) que el papel del *input* en el aprendizaje de una L2 constituye la materia prima en la creación y desarrollo de un sistema lingüístico. Las intervenciones pedagógicas son importantes para su adquisición y para que el *input* se destaque o se ilumine y pueda ser eventualmente integrado en el sistema lingüístico de los estudiantes. La propia autora describe cuatro técnicas basadas en el *input* para adquirir la gramática: realce del texto, instrucción del procesamiento, ciclos de *input* output y tareas de sensibilización gramatical. Estas tareas son útiles para que el docente se implemente en su práctica pedagógica.

En el nivel A1 los materiales auténticos están a menudo lejos del dominio de la lengua y pueden llegar a ser incomprensibles sin ayuda y control del profesor. Los materiales multimedia son útiles para la adquisición del *input* (entradas) comprensible y deben contener suficiente material desconocido que mejore la accesibilidad a nuevas muestras del L2 (Krashen, 1987).

1.1.4. Los procesos cognitivos en la destreza lectora. Etapas

Durante años se ha considerado la lectura como una actividad pasiva: leer era decodificar el texto. El desconocimiento de la complejidad de los procesos y operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante la actividad hizo que durante mucho tiempo se ignoraran otras dimensiones que no contemplaban el conocimiento previo del lector y su interacción con el texto. A partir de los años sesenta, la lectura pasó a ser considerada “un espléndido laboratorio natural para el estudio del proceso del conocimiento» puesto que puede relacionarse «con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción hasta la comprensión y el razonamiento” (Crowder, 1985: 11).

La comprensión es construida tanto a partir de la información proporcionada por los procesos *bottom-up* como por los procesos *top-down*. La lectura, como una actividad

estratégica, debe fijar una selección de objetivos según el tipo de texto. Durante este proceso, el lector asume un rol activo: predice, genera expectativas, anticipa, infiere, elabora hipótesis y las comprueba constantemente. Como ya se ha dicho, la activación del conocimiento previo del lector es una condición *sine qua non* para la comprensión lectora.

La teoría del proceso interactivo aparece tras los avances de la Psicolingüística (siendo K. Goodman el líder del modelo psicolingüístico) y de la Psicología cognitiva de finales de los 70. Postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados. F. Smith (2001) destaca el carácter interactivo del proceso de lectura al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto.

Rosenblatt (1978), iniciador de la teoría, expresa que la lectura es un proceso de transacción recíproco entre el lector y el texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991) afirman que la comprensión lectora no solo es un desciframiento del sentido de una página impresa, sino un proceso activo por el cual los aprendices integran sus conocimientos con la información del texto para construir nuevos, considerado el proceso de lectura como “un diálogo mental entre el escrito y el lector, efecto de la influencia de la teoría de los esquemas ‘schemata’” (1991). Dicha teoría domina la psicología cognitiva de Bartlett, ocupándose de cómo se representa el conocimiento y de cómo es usado tras almacenarlo; procesamos información constantemente, la almacenamos, recuperándola y utilizándola cuando es necesario.

El aprendiz no lee sin más, sino que interactúa con el texto, por lo que es fundamental enseñar estrategias de control o metacompreensión (Baker y Brown, 1991: 41), es decir, el conocimiento que tiene una persona de los procesos que está siguiendo para realizar una tarea. El desarrollo de estas estrategias tiene como objetivo que el

estudiante controle y sea artífice de su propio aprendizaje o, en otras palabras, que aprenda cómo aprender: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto (estrategia de comprensión compleja por la extracción de los aspectos importantes), releer partes confusas, consultar el diccionario, expresar en voz alta para asegurar la comprensión o interiorizar ese pensamiento lingüístico, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Las propuestas de lectura deben fomentar el uso de estrategias con el propósito de minimizar las dificultades de comprensión que puedan tener los aprendices de L2, cuya inseguridad no les permite trasladar las estrategias lectoras que ponen en marcha en su lengua materna (LM) a la misma práctica en ELE.

Como ya hemos planteado, los individuos leen con una finalidad determinada que “influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender” (Cooper, 1999: 32). El alumno-lector tiene que saber en cada momento para qué va a leer, qué se espera de él antes, durante y después de la actividad. Leer no es transferir información visual del texto escrito hacia la mente del lector, también contribuye de forma activa a la información cognitiva guardada en su mente. Si en situaciones reales de lectura en LM nos enfrentamos a una amplia variedad de textos y, en función de esa multiplicidad de materiales textuales, diversificamos también las estrategias lectoras, la lectura en L2 no puede limitarse a un solo tipo de texto ni a textos manipulados para el aprendizaje. Es preciso aproximarse a las funciones que dicha actividad desempeña en la sociedad; los textos auténticos y diversificados en cuanto al tipo, contenido, origen, géneros son los recomendados.

La lectura es un proceso basado en la elaboración y comprobación de hipótesis; formularlas y comprobarlas son estrategias lectoras que tienen lugar durante todo el

proceso de comprensión. Dichas estrategias serán accionadas desde la fase de pre-lectura, ya que ayudan al lector a relacionar sus conocimientos previos con la información nueva aportada por el texto. El objetivo es, pues, activar, actualizar o suministrar los conocimientos previos necesarios para la eficacia de la comprensión del texto. En la fase posterior debe hacerse una comprobación de las hipótesis a través de actividades; con ellas se reconoce si comprende y qué comprende de lo leído.

En España, la comprensión lectora es una de las carencias más señaladas por los expertos. El último informe PISA, la evaluación de la OCDE que mide los conocimientos de los alumnos de quince años en 65 países, dejó a España en el puesto 31 con 448 puntos. La media se sitúa en 496. En Educación Primaria se empiezan a introducir los textos académicos, fragmentos que tratan temas que ya no les resultan familiares a los estudiantes y que presentan estructuras más complejas. Según señala E. Sánchez Miguel, muchos chicos tienen dificultades para superar ese reto, y no lo hacen de forma espontánea. Es necesario que los profesores les guíen antes de proceder a la lectura y les avancen con qué se van a encontrar (2016: 5).

Uno de los inconvenientes de no procesar bien los textos académicos es la desconexión de los estudiantes que suelen tener problemas para reconocer las diferentes estructuras de los textos. Según Ucelli (2014) otro de los factores que influyen en la comprensión lectora es la falta de interacción con los padres; no existe un diálogo más allá de los temas cotidianos. La interacción con adultos es necesaria para elaborar ideas que requieran un lenguaje más preciso, ya que los jóvenes se benefician del lenguaje que escuchan. En este sentido, el nivel socioeconómico juega un papel sustancial. El lenguaje se aprende por repetición y se necesita a alguien más experto que guíe la actividad (Ucelli, 2014: 11). Aunque el informe PISA sirve como indicador notable de las competencias escolares, no debe ser considerado dogma puesto que cada país, comunidad

autónoma o población posee unas singularidades que no se contemplan en los parámetros del estudio.

1.1.5. Fases en la enseñanza de la comprensión lectora en L1 y EL2

En la LM, el aprendizaje de esta destreza se produce de manera progresiva, a través de unos pasos que van desde la lectura de los elementos más simples (sílabas, palabras, frases) hasta los más extensos (oraciones complejas, párrafos, textos completos). Según W. Rivers (1978: 268) existen seis fases por las que debe pasar el aprendiz de una L2 antes de alcanzar la “independencia” y enfrentarse de un modo autónomo a la lectura de un texto:

Primera fase: se pretende que el aprendiz se familiarice con el modo en el que los nuevos fonemas se representan gráficamente.

Segunda fase: el aprendiz lee textos previamente utilizados oralmente, sólo que recombinándolos de varias maneras. Es posible introducir algunas palabras y estructuras nuevas para que el estudiante pueda deducir el significado por el contexto.

Tercera fase: se puede empezar a leer textos más amplios con la supervisión del profesor, si bien las palabras y estructuras deben ser las ya conocidas por el aprendiz, salvo algunas nuevas que pueden introducirse como en la fase anterior.

Cuarta fase: se puede iniciar la lectura *intensiva*, para aclarar dificultades gramaticales e incrementar el léxico, así como la lectura *extensiva*, cuyo objetivo es, como ya hemos indicado, desarrollar el gusto por la lectura.

Quinta fase: supone un paso más en el logro de la independencia total del estudiante que no precisa ya tanto el control del profesor, incrementando su competencia léxica y el reconocimiento estructural de los textos.

Sexta fase: el estudiante podrá enfrentarse él solo al texto, sin ayuda del profesor y usando ocasionalmente el diccionario.

Por otro lado, se precisan tres etapas para ejercitar la destreza lectora: pre-lectura, lectura y post-lectura. En la primera fase, las actividades deben dirigirse a activar o suministrar los conocimientos previos de los lectores, motivarles a generar expectativas, a anticipar información sobre el texto (estructura o contenido) y a establecer objetivos. Durante la lectura deben ser desarrolladas estrategias de inferencia, elaboración y comprobación de hipótesis, imprescindibles para controlar la comprensión. En la etapa de postlectura, Solé (1999) sugiere el desarrollo de estrategias de resumen e identificación de la idea principal, actividades de evaluación de la comprensión lectora, de integración de destrezas y de aprendizaje de textos que no han sido manipulados para el aprendizaje.

1.1.6. Métodos de comprensión lectora y tipos de desarrollo

Respecto a los métodos de lectura para aproximarse a un texto partimos en primer lugar del repaso que nos ofrece el Diccionario de términos clave de ELE (DTC. CVC). Expone como el *Reading method* es un modelo de enseñanza/aprendizaje de una LE centrado en dicha destreza; en la etapa inicial las destrezas lingüísticas quedan prácticamente descartadas del proceso instructivo, posteriormente se incorporan como complementarias de la lectura. Para numerosos aprendices, la comprensión lectora suele ser la destreza más fácil de desarrollar, lo que justifica que se inicie el aprendizaje de la LE a través de la lectura.

Determinados aprendientes de una LE tienen como objetivo principal la lectura en versión original, de literatura, bibliografía específica sobre un área profesional, etc. Ya en 1917 H. Palmer propuso la lectura extensiva como técnica para el aprendizaje de la LE. En los años 20 algunos pedagogos británicos y americanos, tales como M. West o A.

Coleman, estiman conveniente desarrollar un método en consonancia con las circunstancias y necesidades de grupos de discentes inmersos en un programa de educación general para quienes la lectura es primordial. Una de las características destacables del método es el control del vocabulario, atendiendo a la cantidad presentada en cada texto y al nivel de dificultad. Fruto de esa idea son las lecturas graduadas por niveles (también llamadas lecturas fáciles o simplificadas), según el número de entradas léxicas que incluyan (p. ej., nivel 1 = 500 palabras, nivel 2 = 700, nivel 3 = 1.000, etc.) Con el fin de facilitar la comprensión de los textos escogidos, el profesor proporciona a los alumnos información sobre la cultura y las costumbres de los hablantes nativos de la L2. Tras unas sesiones introductorias, en las que los alumnos se familiarizan con el sistema fonológico de la L2, se empiezan a trabajar de modo sistemático las dos técnicas.

La lectura intensiva se hace en clase bajo la supervisión del profesor que dirige las sesiones en voz alta y las actividades de preguntas y respuestas entre los alumnos; los alumnos procuran inferir el significado de las nuevas palabras a partir del contexto, de manera que van ampliando su vocabulario.

La lectura extensiva se lleva a cabo en el estudio individual; se leerá todo lo posible, con el propósito de desarrollar la capacidad de establecer asociaciones directas entre las palabras de la LE y su significado, sin recurrir a la traducción a la L1; cada aprendiz progresa a su ritmo leyendo un texto cuyo nivel de dificultad vaya en consonancia con su propio nivel de dominio de la LE, no necesariamente el mismo texto para todos. Así, el alumno adquiere autonomía, haciéndose responsable de su aprendizaje. Aunque se procura evitar la traducción del vocabulario a la L1 se emplea en el aula para la gestión de actividades, aclaración de dudas lingüísticas, etc. Este método de la lectura ha sido objeto de críticas.

A partir de 1945 surge la necesidad de aprender lenguas para facilitar la comunicación oral. Para alcanzar dicho objetivo no es el método apropiado por no tener en cuenta las diferentes necesidades de los aprendientes. Tras largos años de olvido, S. Krashen (1987: 78) transforma el clásico método de la lectura en un nuevo método que el autor denomina lectura fácil (*Easy Way*). Enumeramos entre otras algunas aportaciones del método a la didáctica de la LE:

1. El concepto de un aprendizaje para fines específicos, en algunos de los cuales la lectura es la destreza prioritaria.
2. El control del vocabulario como medio para calibrar la dificultad de los textos de lectura.
3. La elaboración de lecturas graduadas.
4. La aplicación en la clase de LE de técnicas de lectura rápida.

En relación con la lectura extensiva, hay que mencionar las lecturas graduadas de textos originales o abreviados, que el estudiante puede utilizar fuera del aula para seguir estando en contacto con la L2, algo que no todos los expertos consideran esencial. Una ventaja de estos materiales es que estimulan el interés del alumno al comprobar que se incrementa su conocimiento de la L2, así como la cultura reflejada.

La gradación en las lecturas tiene que ver sobre todo con el vocabulario, es decir, con el número y frecuencia de uso de las palabras seleccionadas para cada nivel. Asimismo, hay que tener en cuenta la menor o mayor complejidad sintáctica y coherencia discursiva del texto, su extensión y presentación y, lo que es fundamental, la naturaleza del contenido, que para que tenga éxito ha de ser lo suficientemente atractivo y ameno en función de la edad, condición e intereses particulares del aprendiz (Domínguez González, 2008: 122). Una lectura eficaz dará lugar a la conformación de los pensamientos del

lector, lo que conduce a muchos estudiantes a responder por escrito con diversos grados de fluidez.

Otra teoría que queremos anotar, por la relación que tiene con el ‘factor humano’, es la lectura como proceso transaccional desarrollada por Louise Rosenblatt (1978: 34), ya que hace hincapié en el proceso recíproco entre el lector y el texto. Considera la lectura como un momento especial que reúne a un lector y un texto con sus circunstancias particulares, dando paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este texto es diferente al escrito en el papel y al guardado en la memoria y su significado es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. El significado que se crea tras la interacción del texto con los conocimientos previos del lector es mayor que la de cada uno de estos elementos por separado.

1.1.6.1. Los métodos de aprendizaje mixto, el constructivismo y las tareas

Algunos métodos actualmente vigentes se basan en los principios antes expuestos, entre ellos, TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* o Capacidad de la enseñanza a través de la lectura y la narración de cuentos), desarrollado por Ray Blaine, basado en las teorías de Krashen y otros enfoques centrados en la enseñanza de contenidos que exaltan la importancia de la lectura extensiva. Sin embargo, estos métodos son la excepción y no la regla.

Los llamados “entornos de aprendizaje mixtos” o “híbridos” (*Diccionario de Términos Clave del CVC*) están convirtiéndose cada vez más en un componente esencial. La razón de este fenómeno es que ofrecen opciones de diseño de actividades centradas en el estudiante, protagonista del proceso de aprendizaje. Esta premisa básica de la teoría constructivista del aprendizaje es la que subyace al concepto de “aprendizaje mixto”, en el que las clases presenciales se combinan con sesiones *online* que permiten al alumno

avanzar en su proceso de aprendizaje más allá de la clase con el docente. Ya no se piensa que la adquisición de conocimiento y competencias sea el resultado de la instrucción formal en clase, en la que el docente transfiere conocimiento al alumno, sino que se considera resultado de la interacción de los esquemas y capacidades cognitivas del aprendiz con el *input*.

El constructivismo pedagógico propone un paradigma donde el aprendizaje se considera un proceso dinámico, colaborativo e interactivo del alumno, cuyo resultado es la auténtica construcción de sus propios esquemas semánticos, lo que conlleva a una reestructuración de las redes neuronales del alumno (Elbert y Rockstroh, 2012: 720). La condición *sine qua non* para que el aprendizaje pueda producirse es que exista una conexión entre el nuevo *input* y las competencias previas del aprendiz, que servirán de base sobre la que construir el nuevo conocimiento, que solo así será significativo para el aprendiz. El aprendizaje es, pues, un proceso de reconstrucción del cerebro del alumno.

En este marco teórico, el concepto de “enseñanza” como tal pierde valor y gana peso el de “aprendizaje”. Con ello cambia también el papel de los diferentes actores implicados en el proceso: profesor, alumno y metodología. El profesor transfiere su papel protagonista al alumno. Se le considera como un facilitador del aprendizaje, cuya labor es acompañar al alumno durante el proceso y darle las herramientas, las oportunidades y los entornos para su formación. Todo lo cual le permitirá construir sus propios conocimientos y procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se vayan modificando durante el proceso y siga aprendiendo, en el mejor de los casos, a lo largo de toda la vida (Underhill, 2000: 147).

El objetivo de las tareas debe presentarse claramente a los alumnos. La comprensión total se adquiere más naturalmente si nos centramos en algunos conceptos importantes y llevamos a cabo un proyecto cooperativo, utilizando un surtido de

actividades y experiencias importantes para todos los estudiantes. En opinión de Gardner (1997: 59) es más probable una comprensión de la disciplina más efectiva si los docentes se concentran en un número manejable de conceptos clave y los exploran con cierta profundidad.

Los múltiples enfoques de aprendizaje permiten que todos los estudiantes comprendan completamente, que vean como se sienten al hacerse expertos en la lengua nueva, y que activen y conecten las redes neuronales.

En el *Diccionario de términos clave* (CVC, 2002) se expone que las tareas deben contener una secuenciación, gradación e integración de contenidos. Se entiende por secuenciación la acción de ordenar las acciones didácticas (contenidos, textos, ejercicios, actividades, explicaciones) con el propósito pedagógico de facilitar su aprendizaje por parte de los alumnos/as y adecuarlas a sus capacidades.

Criado y Sanchez (2009) plantean el concepto de gradación refiriéndose a la distribución de contenidos y acciones didácticas según su dificultad, no solo lingüística sino también cognitiva. Por último, con integración de contenidos y acciones didácticas nos referimos a la relación que el profesor determina para estos dentro de su planificación, es decir, el entramado de conocimientos y creencias del pensamiento del profesor (Nunan, 1995: 113). La complejidad de su labor se debe al trabajo con una gran variedad de personas, con las que surgen situaciones impredecibles. Esta teoría (Shavelson y Stern, 1981: 456) plantea que cuando los seres humanos se enfrentan a situaciones complejas tienden a construir un modelo simplificado del que se valdrán para guiar sus acciones, así el profesorado, durante el proceso de planificación, tiende a desarrollar rutinas y estructuras reutilizables para posteriores situaciones.

1.2. (Algunas) Ventajas de la comprensión lectora en el aprendizaje de LM y EL2

Partimos de la afirmación de que el TL ha sido escrito por alguien con el fin de ser leído por otras personas, así como que los TI son el producto de un acto de comunicación. Tratados como un texto elaborado y usado con fines didácticos, modifican el planteamiento del aula, dependiendo del contexto al que se dirijan (Stember, 2009: 249).

La lectura puede aportar un *input* comprensible a través de los TL. La lectura extensiva dará lugar a la adquisición del lenguaje, siempre que se cumplan ciertas condiciones previas, tales como una exposición adecuada a la lengua, material interesante (Krashen, 1987: 43). Elley y Manghubai (1983: 55) sin embargo anotan que la exposición a la segunda lengua suele ser "planificada, limitada, gradual y en gran medida artificial".

La calidad de los TL es un potencial a la hora de adquirir nuevas formas de entrada (*input*) además de aumentar la exposición de los aprendices a la lengua. Elley considera que la provisión de grandes cantidades de material de lectura es fundamental para reducir la "brecha de la exposición" entre los aprendices de L1 - L2, consiguiendo un "efecto de propagación de la lectura hacia la adquisición de la competencia de otras habilidades del lenguaje - escritura, expresión oral y el control de la sintaxis" (Elley, 1983: 404).

Se constata el aumento en el conocimiento del vocabulario. Los enfoques tradicionales, que controlan celosamente el número de nuevos términos enseñados en cada nivel, son menos eficaces en el aumento de la adquisición que conseguir que los aprendices inviertan el tiempo con lecturas sugerentes. Este hecho repercute directamente en cimentar la confianza en textos largos, ya que habitualmente las tareas de lectura están centradas en la explotación de textos cortos para la presentación de aspectos léxicos y gramaticales. Kembo (1993: 36) señala "el valor de la lectura extensiva en el desarrollo

de la confianza de los estudiantes y su capacidad para hacer frente a estos textos más largos”. Si la lectura tiene fines académicos necesitan una formación en habilidades de estudio y estrategias para leer textos más largos.

Se promueve la explotación de la redundancia textual. Planteamientos de la psicología cognitiva informan de la forma en que funciona el cerebro en la comprensión lectora. La lectura lenta, palabra por palabra, impide la comprensión por la transferencia de un exceso de señales visuales al cerebro que conduce a una sobrecarga, ya que sólo una fracción de estas señales es procesada por el lector para interpretar correctamente el mensaje. Aventín (2004: 10) explica que “es un medio importante de procesamiento y de la lectura extensiva como medio para reconocer y tratar con elementos redundantes en los textos”.

En relación con la esfera pragmática, facilita el desarrollo de habilidades de predicción. La explotación de los conocimientos de fondo prevé el contenido de un texto sobre la base de un esquema pre-existente. Cuando los estudiantes leen, estos esquemas se activan y ayudan al lector a decodificar e interpretar el mensaje más allá de las palabras impresas a través de interpretaciones e inferencias. Estos procesos suponen que los lectores plantean hipótesis y reorganizan su comprensión del mensaje, ya que se desarrolla durante la lectura (Nunan, 1997: 65-66). Por último, según mantiene Krashen (1985), la lectura mejora la destreza escrita y consolida el lenguaje aprendido con anterioridad.

1.3. Los actos de habla como actos comunicativos del aprendizaje en los textos

La pragmática intertextual es el lugar donde los TL pueden tener una gran utilidad (García Landa, 1998: 10). Las investigaciones sobre la lectura, antes centradas en el autor y el texto, se concentraron, con las teorías de la recepción (Jauss, 1976; Iser, 1985; Eco,

1987), en el acto de leer y los procesos cognitivos que se desenvuelven durante la lectura. Pusieron en evidencia el papel decisivo del lector en la construcción de los significados del texto leído. Para el autor francés Cogez (1984), el TL es considerado como un detonante, un acelerador de actitudes, comportamiento, ideas, afectos.

Un acto de habla es, en el contexto de una novela, tan real como un acto de habla en la calle, pues se aplican los mismos principios interpretativos. En cualquier TL hay que observar tanto los actos de habla que realiza el autor, adoptando una voz narrativa, como los actos de habla narrados. Sin olvidar el acto discursivo que realizamos nosotros como lectores o intérpretes del texto según García Landa (2004). Para este autor:

El énfasis que pone la teoría de los actos de habla en la iniciativa ilocucionaria del hablante no permite, a veces, ver con claridad que también el receptor tiene un papel a la hora de determinar las modalidades del uso efectivo del lenguaje- algo que va más allá del *uptake* o compleción/ fuerza ilocucionaria de Austin (2004: 4).

Los TL son situaciones discursivas definidas contextual y culturalmente. Pratt (1977: 86) señala que las obras literarias, como cualquier otra actividad comunicativa, dependen del contexto, y que la misma literatura es un contexto discursivo. Está claro que aquí entendemos por contexto no una situación física sino una serie de convenciones de producción e interpretación del discurso. Los estudios literarios, por supuesto, han tenido siempre en cuenta esas convenciones propias, aunque no siempre las asociasen con fenómenos lingüísticos más generales (García Landa, 2004):

En el contexto de los estudios literarios, es obvio que una gran parte de la crítica literaria de todos los tiempos se ha preguntado por la finalidad de la literatura, ha discutido las emociones provocadas por las obras literarias, ha desarrollado teorías sobre cómo componer una obra con vistas a producir un determinado efecto sobre el público, y sobre cómo valorar este tipo de actuación lingüística. La crítica literaria siempre se ha ocupado del estudio de la pragmática de la comunicación literaria y se ha dedicado al estudio específico de los efectos perlocucionarios de la literatura. Lo nuevo es la voluntad de hallar unos principios comunes para sistematizar la acción

discursiva, una sistematización que alcanzaría tanto a la literatura como a otros tipos de discurso (García Landa, 2004: 5).

Podríamos pensar en los principios de interacción personal o cortesías (*politeness*) (Leech, 1998: 10) y comprobar que una obra mala siempre se ha considerado algo descortés (*impolite*) en literatura, una pérdida de tiempo para el público lector y una pérdida de imagen del autor cara al público.

Con el enfoque comunicativo los textos empleados para el desarrollo de una L2 ya no son un producto de laboratorio sino documentos extraídos de la realidad cotidiana. A este respecto, señala María José Hernández Blasco (2010: 12) que "Nos encontramos, en principio ante la concepción del texto como vehículo de información" En definitiva, se produce un cambio sobre el qué se lee y para qué se lee.

1.3.1. Un lugar para leer TL en el aula de ELE

Si los actos de habla son el reflejo de nuestra comunicación ¿qué mejor exponente lingüístico para aprender una lengua que un TL para recrear las propias competencias y expectativas? Nuestra identidad se fragua a partir de lo que vivimos y una parte de esa vida está constituida por nuestras lecturas. El TL es creador de mundos que se erigen como construcciones culturales.

La lectura de TL es una actividad interactiva de comunicación entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador. Presenta una serie de particularidades, como la relación que se establece entre quien lee y el texto leído, creando un "mundo posible" evocando a Umberto Eco, es decir, el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural, un universo en el que "no sólo interactúan los personajes de los que el texto habla, sino también aquellos que hablan en el texto: el enunciador y el enunciatario" (Eco, 1996: 235). El lector- estudiante cuando lee un TL se convierte en enunciatario o en narratario, como mantiene Avenín "alguien a quien el narrador dirige

sus palabras” (2004; 5). Un TL representa a un autor con sus propias inquietudes, circunstancias vitales y alojado en un espacio y un tiempo que puede servir de muestra sociocultural para que un estudiante de EL2 adquiera dicha competencia (Aventín, 2004). De la misma manera, es preciso hallar el momento adecuado para que el lector aprendiz lo lea y no se trasmute en un obstáculo para su aprendizaje, puesto que el TL es un “complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado” (Aventín, 2004: 8). Los actores mencionados, autor, texto, lector y profesor, que intervienen en el proceso lector contribuyen al acercamiento cultural desarrollando la interlengua. Las actividades a partir de TL no solo permiten la adquisición de una muestra de registros y variedades lingüísticas, también pueden provocar la producción de la L2, así como el interés por el desarrollo de la competencia creativa y sociocultural del alumno.

Afirma González Fernández (2010) que en el trayecto de la lengua al texto se establece un proceso en el que intervienen numerosos factores lingüísticos: la sintaxis, el léxico, la ortografía, la disposición de los párrafos, los recursos estilísticos utilizados y todo el conocimiento personal del lector, que configuran un microcosmos de actuación, tanto en la propia lengua como en el aprendizaje de una lengua extranjera. La lectura constituye una magnífica herramienta de comunicación y permite el acceso inmediato a todo un universo de historias reales o ficticias, con su componente lingüístico específico.

Víctor Moreno, refiriéndose a las lecturas en la enseñanza reglada, expone que “la literatura se ha escrito para ser leída” (2005: 188) y que la obligación del docente es elegir qué leer y determinar qué obras trabaja. Sin embargo, los profesores están sujetos a un imperativo legal; el currículo marca lo que se debe o no enseñar. Si basamos la educación literaria en alimentar la mente de los estudiantes con libros de consumo, habituales en los lectores juveniles, como los best-seller, fáciles de leer, no madurará la competencia

lectora. Para D. F. McKenzie “es necesario avanzar en la formación aproximándose a los textos como formas registradas de la cultura escrita, para comprender cómo las sociedades humanas construyeron y transmitieron las significaciones que dieron a los seres y las cosas” (2005: 11). Rosa Navarro ampara la lectura de las obras clásicas como:

Puentes permanentes entre el autor y sus lectores. La lectura es ante todo un placer, y los escritores son valorados porque con sus ideas proporcionan claridad al mundo, con sus palabras enriquecen el lenguaje y por esto se convierten en modelos a seguir en el arte de la escritura (1996: 42).

Por su parte la autorizada voz de Italo Calvino mantiene que:

Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad. Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor (Calvino, 1997: 10).

Respecto a la elección de los libros, la obra de Harold Bloom adquiere la forma de un manual que nos propone una guía de lectura de obras clásicas a modo de lista de canciones preferidas en Spotify. Según el inglés la experiencia de leer es una praxis personal y solitaria, que contribuye a la maduración de la persona, ya que le ayuda a comprender que es un ser que nace y muere (2000: 17).

Importa, si es que los individuos van a retener alguna capacidad de formarse juicios y emitir opiniones propias, que sigan leyendo por su cuenta. Qué lean y cómo - bien o mal - no puede depender totalmente de ellos, pero el motivo (el por qué) debe ser el interés propio (Bloom, 2000: 5-6).

Aunque hay más voces autorizadas que aportarían argumentos diversos queremos cerrar con la mencionada cita del autor inglés ya que entronca con el eje central de este estudio, que es la construcción existencial y humanística a través de la lectura y no la sola memorización de repertorios comunicativos al aprender una L2. Estamos convencidos de que sí hay lugar en el aula de ELE para los TL, mas son necesarios algunos requisitos previos que desarrollamos a continuación.

1.4. Perfil del ‘buen’ lector o lector competente

Es Daniel Cassany (2006) quien alude a las características del buen lector. Afirma que el que lee con rapidez y eficientemente es capaz de hacer fijaciones amplias y selectivas y no repasa el texto palabra por palabra. Es reconocible el lector competente porque no lee siempre de la misma manera, se adapta a la situación y utiliza microhabilidades de lectura, que le orientan en la comprensión. Un lector competente utiliza distintas estrategias para obtener lo que quiere de un texto, según las características de dicho texto. Ya hemos indicado que enseñar a leer un texto es acercar al aprendiz al proceso real de lectura, e incorporar los elementos que le proporcionan un reconocimiento del texto, que un lector competente no necesita en su LM, dado que tiene una información implícita que le ofrece la experiencia.

Según Muñoz Molina “el buen lector no sólo ama la literatura y la literatura de ficción, también ama los libros de historia, ama los libros de explicación de naturaleza, de ciencias naturales, el buen lector también ama los mapamundis”; como la navegación con mapas cartográficos, así la lectura se convierte para él en un viaje en los sueños e ilusiones. Y concluye: “La televisión no es enemiga [...] ni el cine, ni el videojuego son enemigos de la lectura, lo que es enemigo de la lectura es la ignorancia” (1998).

Anteriormente hemos expuesto, que la adquisición de una L2 pone en funcionamiento estrategias de explotación, que influyen en el desarrollo de la competencia lectora y no se limitan a la comprobación de la comprensión. Sin embargo, Caré plantea que “si entendemos por auténtico todo lo que no se ha hecho para fines didácticos, hay que admitir que lo literario es tan auténtico como el periodismo por ejemplo” (2006: 54).

Algunas estrategias lectoras que permitan ser un buen lector se alcanzan a través de textos sencillos que pueden seguir estos criterios: el léxico básico cercano al registro coloquial; la cohesión interna debe ser fácil de aprehender sin estructuras sintácticas complejas; en cuanto a la enunciación, dependiendo del nivel se pueden elegir textos homogéneos y evitar los polifónicos, es decir, textos con un narrador único, externo o interno. Sin embargo, es de gran utilidad el uso de textos dialogados en los que las oraciones son más breves, así como la inclusión de contenidos socioculturales para plantear después inferencias donde contrastar la competencia enciclopédica del aprendiz según la denominó Eco (1993).

Para Solé (1999), estas estrategias implican dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla; asimismo, inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura y, por último, elaborar la información, recapitarla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente, ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

Marta Sanz, acertadamente, explica que:

La literatura no tiene valor si no se lee: es el lector el que dota de sentido al TL. El discurso literario hace un uso específico del sistema de signos lingüísticos que redundan en el proceso de lectura, y produce diversas tipologías de lectura, determinadas por el marco histórico, político y cultural (la cosmovisión) (Sanz, 2010: 134).

Esta autora plantea tres tipos de lectura: transparente, construida e historicista. La primera responde al mito de la lectura espontánea, directa, en la que además de la lengua habrá que captar las intenciones del autor, identificarse con él, escuchar en silencio cómplice: comunicación simpática, trasvase de subjetividades. La construida es una lectura técnica:

Un buen lector formalista no se identificará con una conciencia (la del autor) abierta en intencionalidades, sino que rastreará las huellas de la construcción de un objeto, construcción “formal” que es el caso literario, básicamente el uso “puro” del lenguaje (Sanz, 2010: 135).

En consecuencia, con el enfoque comunicativo y con los modelos de competencias en los que se asienta, es necesario partir de la base de que debemos trabajar con textos “reales”, con material auténtico. La realidad o la autenticidad no son sinónimos de la corrección ni de la normalidad. El TL no presenta un modelo distorsionado de lengua solo un modelo más. Si nos aproximamos al hecho literario desde esa perspectiva de distorsión, por ende, evitaríamos trabajar con debates televisivos o con fragmentos de conversaciones que reflejan todas las peculiaridades de la lengua oral, con sus elipsis, sus formas reducidas, sus anacolutos, etc. Y eso, por no hablar de los textos periodísticos (Sanz, 2010). No debemos hablar de la lectura de los TL únicamente como fuente de placer, pues sería reducir el planteamiento de la enseñanza de ELE a un único factor lúdico. Dice Manguel que

Para Whitman, el texto, el autor y el lector se reflejaban mutuamente en el acto de leer, un acto cuyo significado él ampliaba hasta abarcar toda actividad humana, así como el universo en que todo aquello tenía lugar. En esta asociación, el lector refleja al escritor (él y yo somos uno), el mundo se hace eco de un libro (Manguel, 2005: 241).

Respecto a la destreza lectora del buen lector, convenimos con algunos aspectos que apunta Alderson (1984: 25): no es lo mismo competencia lingüística que habilidad lectora; no es probable que un mal lector en su L1 pueda, sin entrenamiento previo, ser un buen lector en una L2. Es difícil de creer que un buen lector en su L1 no pueda en ningún caso transferir sus habilidades lectoras a la L2 y por el contrario el buen lector en su L1 necesita poseer un conocimiento de la L2 para poder leer textos en esta lengua.

Dubin (2005) se refiere al proceso lector como un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura la integran sus conocimientos, que constituyen a su vez lo que se ha llamado

esquema (*schema* o *schemata* inglés) en la memoria a largo plazo. Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto. No se trata de fomentar el placer de la lectura para conocer a un autor o una época determinada, sino para explotar los TL lingüísticamente, sin dejar de lado el aspecto sociocultural.

1.5. Tipología de lecturas: lecturas graduadas

La lectura en el aula de ELE es un recurso habitual y hay opiniones de lo más variado respecto a la lectura de obras adaptadas o simplificadas. Una obra como *El Quijote* de Cervantes publicada en cincuenta páginas queda reducida a un mero conjunto de anécdotas. No se puede decir lo mismo de algunas obras destinadas a un público de nivel A1 y que son obras de ficción concebidas, más que para el placer del lector a modo de aproximación, para lectores cuya lengua materna no es el español.

El uso exclusivo de textos originales ha sido motivo de conflicto que enfrenta la utilidad y la autenticidad entre las lecturas adaptadas y graduadas, sobre todo por la consideración de material no auténtico más que por sus posibilidades de aprovechamiento. Consideramos, sin embargo, que los TL originales son una herramienta auténtica ya que no han experimentado manipulaciones con intención didáctica por lo que pueden susceptibles de ser referentes lingüísticos para el aprendizaje de L2. Como sostiene Sonsoles Fernández, "para leer no es necesaria una competencia lingüística desarrollada pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora" (Fernández, 2010: 14).

En unas jornadas de la formación de la Universidad Nebrijensis centradas en las adaptaciones de los clásicos, el profesor Anula Rebollo (2012) exponía la posibilidad de graduar novelas, con el fin de desarrollar las competencias y destrezas o sobre cuál se va a incidir, así como la necesidad de elaborar textos y evaluarlos según el nivel al que vayan dirigidos. La conciliable propuesta de Ruiz Campillo (2007) consiste en denominarlas “autenticables”, entendiendo este material como “aquel que, sin ser auténtico, produce efectos que son pedagógicamente validables en relación con los hechos lingüísticos auténticos que pretende poner de relieve [...]. Toda artificialidad que pruebe su capacidad de extensión del conocimiento será, en este sentido, autentificable” (2007: 7). El trabajo de Ivonne Lerner define y analiza de manera pormenorizada las características de las lecturas graduadas, de los textos manipulados y los inventados con una finalidad didáctica:

Las lecturas graduadas son textos de ficción escritos especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o de diario, que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspense. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes o antecedentes de la historia, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidas a varios idiomas), y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración, pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras dos (Lerner, 1999: 403).

La utilización de TL auténticos o adaptados en el aula ELE siempre ha sido un recurso utilizado para el desarrollo de la comprensión lectora, por representar un valioso espectro de posibilidades de trabajo con muestras de lengua auténticas, y por ser un marco cultural de la lengua meta. Estos textos, asimismo, se utilizan en una serie de materiales que pretenden conducir a la integración de las cuatro destrezas. Sin embargo, si solo se hace hincapié en estas y se fragmentan o adaptan, los aprendices pueden deducir que no merecen ser leídas en su integralidad (Sanz, 2010).

A nuestro parecer, coincidiendo con Naranjo Pita (1999), el inconveniente de las adaptaciones es que dan una idea falsa y cercenada de la obra original, ya que carecen de la autenticidad de su origen. Salazar García (1990: 158) considera que al adaptar un texto se llega a incurrir “en un falseamiento de las muestras de lengua”. De Miguel (1991) llega más lejos tildándolos de “sacrilegio” la adaptación de un texto que otros han escrito (1991: 26). Los textos creados *ad hoc* para la enseñanza de L2 pasaron a ser "un producto de laboratorio en el que se reproducen las estructuras presentadas para la práctica oral"(Hernández, 2007: 12). Por su parte, Naranjo Pita los califica de “amputación”, ya que los textos son manipulados para evitar ciertos aspectos considerados complejos. Esta simplificación es considerada como obra literaria sin embargo ha perdido la autenticidad del original. En su opinión, si “como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material mutilado?” (1999: 134).

Se prefieren los textos periodísticos o expositivos que no demuestran un estilo elaborado. Algunos motivos respecto a los miedos que despierta la literatura los indica Khemais Jouini: “creemos que la razón de ello es la confusión que se hace entre Literatura, en su sentido más amplio como estudio de autores, obras, géneros, corrientes y épocas, y el texto literario como muestra viva de la lengua meta” (2008: 151). Partiendo de Genette, Postigo propone denominar “adaptación” al texto reelaborado con la intención de ponerlo al alcance de un determinado grupo de destinatarios y “versión” a las reelaboraciones que no tienen en cuenta al destinatario y llegan a crear un texto más libre (Postigo, 2002: 171).

No pretendemos abordar la enseñanza de lo literario como un nuevo paradigma que sustituyera a los usados en el presente, sino que como Quintana nos aclara que "sugiere Widdowson con firmeza una mayor consideración de la literatura como *available resource* de dicha enseñanza" (1975: 89). En ese mismo sentido, consideramos

que los TL son una fuente disponible que hay que usar. Por esto mismo, distanciar los TL del aula de ELE es cortar la rama de un árbol sin necesidad. Lo corrobora la afirmación de Sotomayor sobre de la necesidad de conocer la cultura de la lengua meta:

La historia de la humanidad es una historia de interrelaciones. Nuestro presente está definido de manera especial por los intercambios, las mezclas y las relaciones; un tejido de conexiones que impregna toda actividad y da forma a nuestro pensamiento, marcando las pautas de nuestro ser y actuar en esta, para bien o para mal, aldea global (2005: 217).

Por lo que conviene leer lo más variado posible, tal y como expone Senabre, realizando un esfuerzo que redundará en un amplio enriquecimiento vital:

Cuando se cuestiona la importancia de los TL recurrimos a la ciencia, para demostrar su importancia o los motivos científicos por lo que es bueno leer. Con la literatura de ficción se despierta la empatía ya que los libros nos abren a experiencias ajenas y nos enseñan a ponernos en el lugar del otro. Al leer, se dilata nuestra retina, se amplía nuestra capacidad de visión, se muestran múltiples maneras nuevas de contemplar las cosas, nos acercamos a otras formas de vida posibles, a otros modos de vivir o de sentir. Gracias a la lectura de TL nuestro mundo mental se ensancha. Los libros nos permiten emigrar a otros lugares y a otros tiempos, conocer las experiencias, los estados de ánimo, los sueños, las venturas y desventuras en que se forjaron miles de seres humanos —reales o de ficción— de otros ámbitos y tal vez de épocas remotas a los que, salvando las barreras del tiempo y del espacio, podemos acercarnos como a viejos amigos y maestros del vivir. No existe instrumento de comunicación ni vínculo de solidaridad más formidable (2006).

Tras esta bien fundamentada defensa del profesor Senabre, paso al siguiente punto de nuestro estudio.

2. LECTURA DE TEXTOS EN OTROS ENTORNOS DE APRENDIZAJE: WEBCORPS, HIPERTEXTO Y LITERANET

Para remontarse al origen de la cibernética, Borrás (2008) recurre al diálogo platónico *Górgias* en el que Sócrates menciona dicho término (*kybernétes* cuyo significado original era “guía”, “piloto” o “timonel), diciendo lo siguiente: “Más importante que la natación es el arte del timonel (*kybernetes*) ya que salva de los mayores peligros, no sólo a las almas sino también a los cuerpos y las fortunas, como la retórica” (Platón, 155). Invocamos a Sócrates para exponer qué sucede con la lectura en el proceloso mar de los algoritmos, ya que del arte de persuadir y de conmover versa esta exposición argumentativa. Toda actuación *pedagógica* a través del diálogo posee una gran carga semántica y como tal lo expuso Wiener en 1975 (1985) en el libro titulado *Cybernetics*, al ocuparse de los mecanismos de control y de comunicación en los seres vivos y en las máquinas.

En un principio estaban las TIC’S. Estas se definían como un conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los medios de comunicación de masas, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación; las que están agrupadas en el desarrollo de Internet son *NTIC*, utilizadas como instrumento didáctico.

Desde hace un par de décadas la comunicación, oral y escrita, ha variado sus formas habituales de uso y exposición al lenguaje. Las formas de comunicación se han expandido a través de un *metamedio*, es decir, un medio de medios donde se lee y escribe virtualmente. La aparición de Internet ha producido en los usuarios facilidades y desde enviar un correo electrónico, mantener un chat, hasta o un blog o una web incluso foros

o wikis; en definitiva, permite comunicarse en un formato piramidal cercano a los tradicionales modelos impresos. Surge otro tipo de lectura que cambia el enfoque tradicional del canal de información a través del cual también se ejercita la expresión escrita. La web 2.0 se convierte en otra herramienta didáctica para la elaboración de materiales y en un lugar de donde extraer muestras reales de *input* (Sitman, 1998: 3).

2.1. Del papel al soporte digital

La interactividad produce un cambio en el orden en la forma de leer y lo transforma. Rodríguez de las Heras (1989), de manera visionaria, ya planteó que:

Por el momento se tiende a repetir en la pantalla la forma que se ha impuesto durante siglos al texto en la página de papel. Pero esa disciplina totalmente justificada y probada sobre una hoja no responde de modo satisfactorio para una lectura en pantalla. Son dos espacios distintos, por mucho que la metáfora de la "página" haya servido para difundir el ordenador personal como procesador de textos que sustituye a la máquina de escribir y, también, para entrar, años más tarde, en el mundo complicado de la comunicación en red, simulando que la información distribuida por todo el mundo digital reside en páginas, en "páginas web" (1989: 5).

Sigue afirmando Rodríguez de las Heras que la pantalla no es una página "sino un espacio de tres dimensiones, que tiene profundidad y en el que los textos brotan sucesivamente desde el fondo de la pantalla para alcanzar la superficie iluminada" (1989: 4); la lectura del texto electrónico y su tratamiento debe ser distinto y nos abandonan ciertos hábitos heredados. De forma optimista el profesor Rodríguez de las Heras auguraba que "la evolución tecnológica ayudaría a la "inmersión" en la lectura" (1989: 3). Puesto que las tabletas podrían tratarse como un libro, la pantalla sería más ergonómica para la lectura frente a la verticalidad del ordenador de mesa. Aún no sabemos cómo transformará la relación de los lectores con lo escrito. Según alega Levrato (2014) se conocen algunas características del trazado de lectura en el texto electrónico; el usuario hace primero una lectura horizontal de la línea superior de la pantalla y, a continuación,

la mirada traza un segundo movimiento horizontal más corto para deslizar la mirada vertical por la línea izquierda de la pantalla. Los motores de búsqueda pulsan la zona izquierda del cerebro y los enlaces hipertextuales abren itinerarios de exploración. También explica Levratto que la lectura on line incidirá sobre la escritura digital. Este análisis señala que las bases de la escritura impresa son válidas, con algunas adaptaciones, para la redacción digital. Escribir para Internet exige estructurar los textos para facilitar las metas del usuario. El ojo rastrea la pantalla, obliga a escribir y estructurar el texto digital, se atiende a la zona izquierda de la pantalla, se detectan las dos primeras palabras y se desciende en vertical por el resto de la misma (Levratto, 2014).

En este siglo se han creado términos para denominar nuevas realidades relacionadas con la tecnología electrónica: a los libros los llamamos ebook, a las historias e-novel o e-literature. Se construyen puentes entre la competencia lectora y las tareas del aula, adoptando una mirada global e inclusiva entre las prácticas letradas dominantes y las analógicas y electrónicas. Se trazan prácticas con diversos enfoques: la creación y la lectura digital pueden servir para compartir modelos o experiencias; estas constituyen un apoyo al profesorado y mejoran la explotación de la competencia literaria con el consiguiente enriquecimiento del proceso de EA.

J.A. Millán (2001) elogia el texto digital por su fluidez al viajar por todo el mundo y por su coste cero de duplicación o impresión, por permitir que un sintetizador de voz se lo lea en voz alta. A su vez Bocciolessi (2014) afirma que:

Estamos presenciando el paso de la escritura gráfica a diferentes formas no materiales de textos de uso cotidiano como los correos electrónicos, blogs o programas de escritura colectiva, hasta llegar a verdaderas mezclas de letras que se pueden entender como un *slang* de los medios de comunicación aumentativa (2014: 10).

Mostramos nuestra conformidad con Chartier al indicar que la revolución del texto electrónico constituiría una revolución de la lectura en cuanto al soporte y la transmisión del escrito. No se lee igual una pantalla que un codex:

Y como tal, sólo tiene un precedente en el mundo occidental: la sustitución por el codex del volumen al libro compuesto de cuadernos agrupados desde el libro en forma de rollo, ocurrido en los primeros siglos de la era cristiana (...) en este sentido, la revolución de la imprenta no es para nada una «aparición del libro». En efecto, doce o trece siglos antes que la novedad técnica apuntada, el libro occidental ha encontrado la forma que continúa siendo suya dentro de la cultura impresa (Chartier, 1997: 15).

2.2. De internautas a nativos digitales

No es preciso fundamentar una tesis sobre el cambio cultural profundo que se está produciendo: las formas de acceso, circulación y construcción de la información y del conocimiento afectan de modo directo a la actividad de EA en ELE.

Tomando las palabras de Cassany (2008: 55) recordamos que hoy los jóvenes chatean con sus amigos o comparten comentarios, opiniones, bromas... a través de las redes sociales; actualizan diariamente sus blogs y fotologs, participan en foros en línea sobre sus grupos preferidos de música, sus autores de manga, sus sagas fantásticas o sus series de televisión; buscan consejos, estrategias y trucos para sus videojuegos favoritos; hacen amistades por medio de las redes sociales en línea; juegan con sus consolas favoritas varias horas al día; se bajan o descargan las canciones, las películas y sus *animés* de la red con programas; se intercambian *wassup* con su móvil (los *SMS* constantes quedaron atrás); escuchan música y ven películas con reproductores portátiles de (*Ipods*); consultan sus dudas con *Google*, visitan a menudo *Wikipedia* y utilizan dispositivos a modo de lápices y cuadernos (2008: 58).

Nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información que muchos adultos ignoramos.

Los nativos digitales utilizan las TICs con destreza y sin esfuerzo, para su vida privada, para crear-inventar, compartir. Los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo (Cassany, 2008: 60).

Por el contrario, los inmigrantes digitales tuvimos una infancia analógica, sin pantallas ni teclados ni móviles. Nuestros artefactos culturales fueron productos tangibles: los libros, los papeles, las bibliotecas, los discos y las películas de celuloide o de vídeo. Su forma de aprender a usarlos es sobre todo a partir de la enseñanza formal.

Cassany (2008) cita los estudios de Nielsen (2007 y 2008), y Weinrich et alii., (2008) señalan que los nativos digitales suelen leer como promedio solo entre el 20% y el 28% del total del contenido de una web (el usuario pasa más tiempo ojeando los encabezados, las imágenes, los videos y las barras de navegación que deteniéndose en los fragmentos de texto). Los jóvenes lectores digitales hacen un tipo de *zapping cibernético*, ese tipo de lectura no fomenta una lectura crítica del contenido sino solo una apreciación de lo más llamativo.

La utilidad de los recursos y estrategias ayudan a los profesores a afrontar el cambio generacional que vivimos. A su vez, supone que el profesor debe tener una actitud receptiva y adaptarse a los cambios para contribuir a la eficacia del nuevo entorno educativo tecnológico, así como analizar y seleccionar las aplicaciones y herramientas que va a concretar en su aula y adaptándolas a su estilo docente. El acceso a Internet puede servir como una herramienta para que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y aumente su autonomía eligiendo las aplicaciones que mejor se adapten a su a sus preferencias y necesidades. Asimismo, sirve el uso cooperativo para desarrollar la interacción con otros aprendices a través de plataformas o foros en red.

Cruz Piñol considera que Internet es un “nuevo canal de información, es también un medio de comunicación y, por lo tanto, permite al aprendiz de español como L2 ejercitar la expresión escrita y oral” (1997: 2). La llamada *web 2.0* es un término que hace

referencia a aquellas aplicaciones informáticas que han reducido la distancia entre los que acceden a la web y los que publican en ella información, y se convierte en una herramienta de publicación que se caracteriza por la facilidad de acceso, la sencillez de uso y las posibilidades de participación.

Según Sitman (1998), desde el punto de vista didáctico, la red de redes es “un inapreciable manantial de materia prima lingüística auténtica para la elaboración de materiales didácticos” (1998: 7). Las posibilidades de Internet, como archivo de muestras reales de lengua, son, según la misma autora, el “gran potencial didáctico de esta macro-mediateca para la ejercitación de la comprensión lectora y auditiva, y como nutrida fuente de materiales de apoyo o material complementario auténtico” (1998: 10). Señalamos por último que dicha profesora acierta con la comparación al decir que Internet es la doncella más solicitada del momento (1998: 14).

2.3. La competencia comunicativa digital (CCD)

Toda comunidad educativa, incluida la de ELE, tiene la necesidad de coger el timón para fijar el rumbo para el público aprendiz y conocer las cartas de navegación si no quiere naufragar en el proceloso mar digital. Adquirir las herramientas precisas es ineludible para pilotar esta nave virtual que solo quedaría encallada con un apagón digital. El Marco Común de Competencia Digital Docente del MECD impulsa al trabajo del descriptor "Planifico y desarrollo actividades digitales para innovar mi metodología docente", entre otros. La UNESCO (2008) plantea en sus estándares de competencias para docentes que:

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para

llegar a ser: competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (2008: 48).

Denominamos CCD al conjunto de estrategias comunicativas que se desarrollan para comunicarse en L2 en un entorno web 2.0. Entre otros componentes incluyen las herramientas lingüísticas, la interacción, la multimodalidad, o el conocimiento audiovisual. En esta cultura de la remezcla y del efecto ‘multi’ el futuro ya está aquí y los profesores de ELE podemos activar la CCD, puesto que en este siglo XXI nos hemos convertido en mediadores de la información. Tim O’Reilly (2004: 11), conocido estudioso de las TIC e impulsor de los programas libres, inventó el término web 2.0 para denominar una manera distinta de entender la red, basada en la cooperación entre todos los internautas. La ELE 2.0 está formada por *blogs, wikis, podcast, youtube*, más un amplio abanico de herramientas que siguen apareciendo año tras año. El término se fija hacia 2005, año en el que los blogs constituían la herramienta estrella.

El Instituto Cervantes (2012) señala como una de las competencias clave la capacidad de servirse de las TIC en la labor profesional, la cual comporta “el desarrollo de su propia competencia digital; la habilidad de desenvolverse en entornos digitales y con las aplicaciones informáticas disponibles” (2012: 27). Esto redundará en el aprovechamiento del potencial didáctico de las TIC; y, además, la promoción e integración de estas en el proceso de aprendizaje del alumno. Aprovechará en su desempeño docente un uso efectivo de las TICS, que implica una reflexión sobre las mismas, así como un uso adecuado, para integrarlo en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua

El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital [...] Está abierto al cambio, observa cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, con espíritu innovador [...] Se actualiza permanentemente, consciente de la velocidad con la que avanza el mundo tecnológico (*Proyecto Curricular Instituto Cervantes*, 2012: 29).

A partir de todo lo expuesto, reflexionemos sobre la evolución hacia la lectura hipertextual y algunas características que influyen en la adquisición de contenidos culturales difundidos en el metamedio, Internet, compartiendo o no la inmersión del aula de enseñanza de ELE.

2.4. La lectura hipertextual: útil para el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE

Los avances de la tecnología informática y su accesibilidad han afectado a muchas esferas de la educación y cambiado para siempre la fisonomía del aprendizaje de lenguas. Leer y enseñar a leer en un medio como Internet significa enfrentarse a un dispositivo tecnológico al servicio de la enseñanza en el que una cuestión previa es, sin duda, el cambio de enfoque en el encuentro con el discurso. Repasemos el concepto de hipertexto.

Landow (2009: 17) designa *grosso modo* como hipertexto al medio informático que relaciona tanto información verbal como no verbal y que permite a los lectores escoger sus propios recorridos a través de un conjunto de posibilidades.

Por su parte, Koch (2001) lo definió como un soporte lingüístico-semiótico hoy intensamente utilizado para establecer interacciones virtuales desterritorializadas, caracterizado fundamentalmente por la ausencia de linealidad, rasgo inherente a los textos tradicionales.

Valeria Levratto denomina *arquiLectur@* al espacio donde se definen las características, elementos y modalidades de la lectura en los escenarios virtuales, el

espacio donde se investiga cómo han cambiado las formas de leer, factores que tienen relación con la lectura en un texto analógico, cambios que se han producido, sensaciones que se experimentan y emociones que intervienen. Esta pedagogía permite detallar los puntos clave de una lectura hipertextual organizada, crítica, analítica y funcional (2014: 114).

En una edición reciente, Amo et alii. (2015) justifican la especificidad formativa del discurso literario como hipertexto, así como las necesidades educativas y el potencial de los recursos didácticos que surgen a partir de las textualidades multimodales, la conectividad y las redes 2.0 en el aula, atendiendo además a las necesidades de actualización del profesorado. Es preciso tener en cuenta los requerimientos que plantean la actual cultura digital y la convergencia de múltiples lenguajes. La forma de leer ha cambiado de lineal a global y la información visual se transforma en significado. La FUNDEU indica entre los consejos para elegir las palabras que:

En Internet el usuario fragmenta el texto y elige lo que más le gusta. En lugar de leer un artículo de arriba abajo y palabra por palabra, se escanea la página y la vista se detiene solo en los comienzos de línea de texto o en los ladillos que llaman la atención. Este cambio en el hábito de lectura obliga a los editores de nuevos medios o al autor de un blog a repensar su escritura. Para capturar la atención de los lectores y mantenerla durante el máximo tiempo posible es importante pensar bien las palabras que se van a emplear. Incluso si se trata de un artículo técnico o dirigido a una audiencia muy concreta, es recomendable emplear un lenguaje sencillo en las zonas de la web que constituyen un primer nivel de lectura (2012: 29).

En cuanto a la escritura, los narradores organizan sus escritos añadiendo elementos visuales, cajas de texto, etc. En este sentido, el texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al aprendiz en la búsqueda de informaciones en una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés. La interpretación de los contextos culturales que se da en base a una propuesta de aprendizaje multimodal, según Cruz Piñol (2004), lleva a establecer puentes

entre distintas textualizaciones y beneficia un transculturalismo, cuando conduce a una reflexión crítica que nos transforma frente a nuestra misma cultura.

Un nuevo paradigma comunicativo y educativo surge en un contexto de cambio llamado la era de Internet; se define a partir de la participación, la rapidez de la información, la movilidad, la transparencia, el aprendizaje permanente y la construcción colectiva, así como las alfabetizaciones múltiples entre otros aspectos. En la enseñanza del ELE conduce al aprendiz a una producción discursiva contextualizada, el texto gana una dimensión al transformarse en un hipertexto: se motiva al aprendiz al buscar información a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

2.4.1. Características de la hipertextualidad

Entre otras características, ya hemos destacado la sustitución de la linealidad de la lectura del texto en el papel: leer pasa a ser algo todavía más interactivo y exigente, puesto que el lector ya no sigue el camino “obligatorio” trazado por el autor, sino que debe tomar decisiones encadenadas a partir de los vínculos (*links*) que se le presentan y que le llevan automáticamente a otros documentos o partes del mismo escrito. Ante el mismo documento, los lectores ya no leen ni los mismos fragmentos ni en el mismo orden, tampoco tienen los mismos objetivos ni mucho menos obtienen la misma interpretación. La lectura adquiere todavía más complejidad y diversidad (Cassany, 2006; Bolter, 1991).

La lectura hipertextual supone una transformación que se explica a partir de la noción fundamental de interactividad. La formulación de Iser (1987: 215) sobre la habilidad que tienen los textos de activar todos nuestros saberes, habilidades y capacidades lingüístico-comprensivas, haciendo que la percepción no sea una actividad

pasiva se ve exponencialmente potenciada en la práctica lectora hipertextual, que debe ser necesariamente interactiva para que tenga lugar el acto de lectura.

De la mano de Landow (2009), presentamos el conjunto de características que definen un buen hipertexto al otorgar poder al lector:

La habilidad inherentemente humana para construir significados fuera del tipo de bloques concretos de texto encontrados en un grupo de lexias enlazadas no implica que el texto pueda (o tenga que) ser completamente aleatorio, o que la coherencia, relevancia y multiplicidad no contribuyan a los placeres de la lectura del hipertexto (2009: 18).

Los hipertextos digitales y los hipertextos textuales (hipertextos de papel) se diferencian por las características de sus soportes, por la posibilidad de incluir un tipo u otro de hipervínculos, por los textos multimodales que generan y por las trayectorias de lectura lineal y no lineal. Sobre las perspectivas didácticas que ofrece el discurso literario, este puede potenciar las competencias de formación del lector clásico y del nativo digital que se enfrenta cotidianamente a unos u otros tipos de hipertextos. Mendoza Fillola (2015: 10) mantiene que el lector actual tiene una permanente actividad lectora y receptora de todo tipo de hipertextos, inserto como está en la sociedad del conocimiento y de la comunicación. Para aumentar la competencia lectora en ELE es imprescindible ampliar las perspectivas ante las nuevas textualidades multimodales y ante las opciones de hipertextualidad (inclusión de un texto en otro), impresas o digitales. Cassany (2008) arroja más luz con sus afirmaciones:

Las formas de lectura han variado tan vertiginosamente que, hoy en día, existen recopiladores de contenidos de páginas web, que permiten elegir entre múltiples textos sin necesidad de visitar sus web. El nombre de este nuevo formato de datos es RSS, el cual permite redistribuir el contenido de una página web hacia una cuenta general semejante a la de un correo electrónico. El lector solo tiene que seleccionar en la web de origen lo que quiere leer y dar una dirección de cuenta: periódicamente recibirá en ella lo que se vaya publicando en aquella web, con

sus modos, formatos y links exactos. Este procedimiento reduce la navegación en la red y ahorra tiempo, pero exige tener todavía más conciencia sobre lo que se quiere leer (2008: 56).

A más información más necesidad de desplegar una provechosa CCD y saber qué se quiere buscar o leer. La ‘Generación *Google*’ prefiere la información rápida en forma de fragmentos cortos de fácil digestión más que el texto completo. Estos dos motivos son suficientes para que Internet se convierta en una fuente substanciosa y apreciable, ya que es capaz de llevar la cultura al aula ELE, desplegando una diversidad inagotable de textos, tanto en la forma como en el contenido.

Además, dado el carácter dinámico de la red, se puede actualizar la información continuamente: leer los últimos anuncios, escuchar las últimas noticias y practicar la destreza oral. Los textos auténticos son un recurso para la adaptación y aproximación a ELE pues también nos muestran los cambios gramaticales en el uso de la lengua, así como sus incorporaciones al uso coloquial (neologismos, modismos, fraseología, términos de argot, abreviaciones, etc.).

2.4.2. La intertextualidad y la semiótica social

Quast (2007) define intertextualidad como la interrelación entre dos o más textos (escritos, visuales, simbólicos...), en el que uno cita al otro y se relaciona con el conocimiento del mundo; este se refiere al conjunto de nociones, experiencias, ideas, informaciones que el individuo adquiere a lo largo de la vida y que pueden ser comunes (o no) al productor y al receptor de textos.

La intertextualidad, así mismo, se refiere a la posibilidad que ofrece el medio de conectar y acceder a diferentes textos dependiendo de los objetivos del autor e intereses del lector (en un hipertexto sobre *Don Quijote*, el autor puede crear enlaces y permitirle al lector el acceso a un fragmento de un capítulo, a una bibliografía de estudios sobre el

personaje, a una biografía de Cervantes, a un folleto del recorrido del hidalgo por La Mancha, o a otros hipertextos relacionados con el tema en cuestión).

Para Moreno Martínez (2001: 3), el hipertexto es un sistema intertextual ya que establece conexiones entre diversas unidades textuales, creando una red de gran complejidad; también presenta una constante expansión con menos límites que el carácter físico de los medios impresos.

La intertextualidad o transtextualidad como la relación de copresencia que un texto mantiene con otro es un rasgo característico del TL (Genette, Barthes, Iser, de Amo, etc.); cualquier TL se halla entreverado de numerosas citas y referencias a otros textos o discursos. Julia Kristeva desarrolló el concepto de intertextualidad exponiendo que “todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto”² (1969: 146). Dicho término revela la conexión que toda obra mantiene, explícita o implícitamente, con la tradición que la precede. La conexión acompaña al mundo, a sus transformaciones, intereses y demandas. La intertextualidad es una característica presente en el material en línea en el que se suman los textos poéticos, históricos, informativos o lingüísticos, cual trama que posibilita la actualización, la complementación o el dinamismo que caracteriza la estructura de un sitio. La palabra deja de ser oral y se transforma en un texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital funcionando como elementos de cohesión en la estructura del texto/discurso. La fuerza de las imágenes y del audio contribuyen a la sintaxis del texto, aportando más elementos al universo en construcción (Brabo Cruz: 2012).

² “Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte” (Kristeva, 1969: 146).

Luis Mora propone la noción de “internexto” para el texto digital, el cual es dinámico, en continua edición, portátil. Así mismo considera que la aparición del libro electrónico “no supone más que editar por otros medios” (2014: 3).

Está aceptado que comprender a partir de un texto o de una imagen conlleva un proceso cognitivo diferente, ya que, la construcción del modelo mental que deriva en la comprensión textual difiere en cada uno de los casos. Compartimos con Moreno Martínez (2001) la afirmación sobre la capacidad multimedia del hipertexto que permite el uso de ayudas para la comprensión textual y la adquisición de vocabulario, puesto que combinan diversos modos de presentación de la información -audio, vídeo, texto, imagen, etc.-, que facilitan la tarea del alumno en su práctica de la lectura extensiva. Las textualizaciones manifiestan voces polifónicas cuyo objetivo es despertar la reflexión, aportar distintos puntos de vista o ampliarlos. Siguiendo postulados bakhtinianos (1982), afirmamos que el espacio textual es el lugar privilegiado del movimiento dialógico de los sujetos a través de sus discursos. Sobre esto, expone García Asensio:

La Semiótica Social está interesada en cómo se construyen significados en la comunicación humana y en el uso que hacen las personas de los recursos semióticos para crear actos comunicativos, prevé otros modos de comunicación aparte de los puramente verbales y sitúa estos actos en su contexto sociocultural e ideológico concreto: todo modo, al utilizarse, recibe una motivación social conformada por la cultura y la historia (García Asensio, 2012: 3).

Cuando se aprende una lengua confluyen diversos modos de representación de la realidad en el contexto comunicativo determinado, los cuales son creadores de significado. Dicho significado puede aprovecharse para la difusión de la competencia cultural del EL2, sobre todo con el uso de TL:

2.4.3. La multimodalidad y el conectivismo

Ya hemos examinado que no es exacto afirmar que se lee menos que antes, sino que se lee y escribe de modo diferente. Así como nuestras prácticas culturales, modelos de convivencia, vida laboral, doméstica y personal han cambiado, el modo de pensar, aprender, leer y escribir, también lo han hecho. La forma de comunicación se ha transformado, así como las dinámicas de intercambios de información. Los detractores de *Facebook* o de los presados caracteres de *Twitter* ven un defecto en la simpleza y brevedad de la comunicación. Sin embargo, dichos textos incluyen gran concreción y síntesis de información de los contactos, diferencia entre seguidores y seguidos, incluso explican nuestra identidad digital.

La lectura extensiva en un formato hipertextual puede ser aprovechada para explotar su potencial, ya que adquieren especial relieve las formas de representación que componen un mensaje en el que actúan variados modos semióticos, como el verbal, visual y auditivo. El diseño de tareas de lectura graduada hipertextual con fines didácticos no debe ser una mera transcripción de un texto tradicional a un medio electrónico. Por esto, Martín Peris plantea que:

Cada modo de comunicación presenta su propia lógica interna, que condiciona sus capacidades expresivas: el discurso oral, por ejemplo, sigue una lógica temporal; la lógica del lenguaje icónico, en cambio, es espacial. Disponer de canales y modos variados de expresión — que superponemos y mezclamos en un mismo acto comunicativo— hace que todas nuestras interacciones sean complejas, como complejos son los textos (2013: 10).

Bronckart (1992) manifestó que cuando se analiza la organización del discurso, ya sea en los textos escritos o multimodales, se encuentra, por una parte, una situación extralingüística que se enmarca dentro de un espacio referencial, de producción y de interacción social; los procesos de apropiación y de interiorización de los fenómenos lingüísticos son fuente u origen de los fenómenos del pensamiento. Para este autor:

La diferencia entre textos (que dependen de un género) y tipos de discurso puede explicarse porque mientras los primeros son unidades comunicativas globales, articuladas a un actuar lingüístico (por ejemplo, una novela, un sermón, una entrevista, etc.), los segundos son unidades lingüísticas infraordenadas, segmentos que no constituyen en sí mismos textos, sino que entran en su composición según modalidades variables (un segmento de relato, de discurso indirecto, de comentario teórico, etc.) (Bronckart, 2010: 5).

Birdwhistell (1979), antropólogo del lenguaje no verbal, en sus estudios de la cinésica mantiene que somos seres multisensoriales que algunas veces verbalizamos. En este sentido, los textos mediante los que nos comunicamos son siempre multimodales, esto es, comportan una orquestación de distintos modos o medios (oral, escrito, audiovisual) que seleccionamos y combinamos en función de lo que queremos decir y de nuestro destinatario (Martín Peris: 2010).

Los modos de representación del conocimiento se han diseminado y popularizado: la fotografía, ilustraciones gráficas, vídeos o modos nuevos como la reproducción virtual ya no son tecnologías costosas. Los documentos han dejado de ser esencialmente escritos, y han pasado a ser discursos complejos que integran múltiples modos para construir y transmitir el conocimiento, como la prosa, el habla, la imagen estática o en movimiento, la música, etc. Una web, un blog, un videojuego o incluso una revista en papel son ejemplos evidentes. Es lo que llamamos la multimodalidad. La imagen ha perdido la objetividad y neutralidad pasando de reflejo detallado de la realidad que debemos observar con credibilidad y pasividad. Hemos tomado conciencia de que los documentos visuales también son “discursos” intencionales, que aspiran a conseguir propósitos interesados para alcanzar sus objetivos proselitistas o comerciales (Cassany, 2008: 58).

García Asensio (2012), en su investigación sobre “La comunicación en la web 2.0: categorización de los cibergéneros para su aplicación a la didáctica de las lenguas”,

recoge las ideas de Kress (2001) sobre la teoría Multimodal, delimita los modos con que se desarrolla la comunicación, y expone el concepto de *multimodalidad*:

Un conjunto de modos semióticos está siempre involucrado en toda producción y lectura de textos, de manera que es preciso comprender la manera de leer estos textos como textos coherentes en sí mismos por la interrelación de modos. Así, el significado de todo acto comunicativo solo se puede captar considerando todos los modos o vías de significación que se emplean en el acto en cuestión (2010: 78).

Marc Prensky (2001) plantea la diferencia entre nativos e inmigrantes digitales en cuanto que los primeros están familiarizados con los discursos multimodales: conocen intuitivamente las funciones que desarrolla cada modo, sus posibilidades significativas, su jerarquía y sus formas de interacción con el resto, etc. Un buen ejemplo de ello es su forma de navegar por la web, que indica la concreción de discurso multimodal e hipertextual.

Ante esta nueva perspectiva frente al texto, Beaugrande (1997) afirma que la ‘revolución del conocimiento’ se vincula a la comunicación, ampliando la participación en las prácticas discursivas, la ciencia del texto precisa de métodos que sigan una visión trans-disciplinaria. Mientras que Koch (2001) cuestiona las consecuencias que puede traer a la delimitación del dominio de hipertexto y así como los nuevos procedimientos metodológicos que se deben desarrollar. Un concepto de los incluidos en esta corriente que afecta al profesorado de L2 sería el de conectivismo. Para Rovira Collado:

El paradigma conectivo se ajusta mejor a esta nueva realidad, ya que sostiene que el aprendizaje ocurre a la vez dentro y fuera del individuo y se centra en la conexión entre estos dos espacios y en el hecho de que recibimos constantemente nueva información que deja obsoleta la anterior. La importancia reside en la capacidad estratégica de establecer conexiones relevantes para el aprendizaje, antes que en la información que se aprende en sí misma. La piedra de toque de esta teoría es el individuo, que establece conexiones en un mundo hiperconectado y sobreexposto a información. El reto ahora consiste en redefinir cuál es el papel de los agentes del

aprendizaje en el aula, que ha quedado aún más difuso que antes si cabe. También tendremos que establecer de cierta manera cuál es el espacio en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas barreras parecen haber traspasado hace tiempo las paredes del aula (2014: 168).

Por su parte, Hanson-Smith (1999) y Thorton y Dudley (1996) mantienen que los recursos en red permiten una lectura instantánea y precisa, lo que ayuda al estudiante a acceder a aspectos específicos con mayor facilidad, sin tener que gastar tiempo para localizarlos, un proceso tedioso y lento.

Blake (2014) señala algunas ventajas que presentan las TIC y la web 2.0 y considera que ayudan al alumno de ELE porque aumentan las posibilidades de contacto con la lengua objeto y proveen de materiales auténticos a través de Internet. Ofrecen acceso a los materiales en cualquier lugar y promueven la colaboración entre los aprendices.

De este modo la web 2.0 promueve la multialfabetización, es decir, la práctica de leer y escribir en varios idiomas, multiplicando el contacto con interlocutores internacionales. Como herramienta de aprendizaje eficiente, la multimodalidad (visual, audio y texto) crea vínculos de memoria más fuertes que una sola fuente y facilita el acceso y la exposición a materiales lingüísticos con formas culturales desconocidas y con disciplinas diversas y especializadas. La presencia gratuita en la red de diferentes recursos informáticos, como traductores en línea, diccionarios bilingües, etc., facilitan en parte la interacción en varios idiomas (Cassany, 2008: 61).

Fernández Díaz y Correa Gorospe (2006) plantean la importancia de cambiar los modelos de EA tradicionales, dada la diversidad del alumnado, y de acabar con la rigidez del tiempo marcado en la programación, así como con el trabajo individualista, ya que producen experiencias reiterativas y homogéneas, inadecuadas para una sociedad en continua transformación cultural. Debemos reflexionar sobre el propio modelo de

enseñanza que subyace a nuestras experiencias educativas, así como asumir un compromiso en la labor investigadora inherente al desempeño del rol docente, aspectos que trataremos en el apartado cuatro de este estudio.

2.4.4. Aprendizaje social abierto y autónomo: la sabiduría digital

Con el surgimiento de la web 2.0 y sus funcionalidades se amplía la creatividad, ya que es fácil la búsqueda de material cultural variado y de fácil explotación. El profesor puede gestionar contenidos y diseñar materiales, crear actividades; hacer uso de un gran número de recursos digitales fuera y dentro del aula; sugerir la participación de los aprendices a través de metodologías activas que desarrollan el aprendizaje autónomo y colaborativo; incentivar y fomentar el desarrollo de las diferentes destrezas fuera del aula. Todo son ventajas. El IC indica entre las competencias clave que el profesorado debe servirse de las TIC para el desarrollo de su trabajo y:

Reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma (IC, 2012, 28).

Los estudiantes tienen la opción de usar estas herramientas con la escucha de podcats de radio o visualizar videos de *youtobe*, lo que redundará en mejorar la interacción y relación con hispanohablantes. A través de las redes sociales las posibilidades se multiplican y cobran especial relevancia la cooperación y el conectivismo. La relación que tienen los estudiantes con la red deja constancia de una de las premisas principales de la Web 2.0: la participación del usuario. Los comentarios en foros, redes sociales, chat, el *mobile learning*, etc., hacen de ese diálogo virtual una secuencia mucho más fluida. El docente debe aprovecharse de estas formas de expresión, los ahora doscientos ochenta caracteres de *twitter* y el intercambio de información a través

de *facebook*. Todo profesor del siglo XXI debe saber comunicarse con eficacia en entornos digitales (García, González, Ramos, 2010) y (co)construir conocimiento no solo a través de la palabra, sino a también a través de elementos icónicos y sonoros, lo que contribuye a desarrollar la sabiduría digital (Prensky, 2011).

Con la eclosión de las redes sociales (RRSS) se desarrolla y amplían las posibilidades del aprendizaje cooperativo para transformarlo en aprendizaje social (Herrera, 2007). No solo el microblogging puede servir de cauce para anotar experiencias u opiniones a modo de portfolio para el proceso de EA de una lengua. Los usuarios dejan de ser meros consumidores de información para poder además crearla, re-mezclarla, publicarla y compartirla de muy diversas formas (Adell, 2010). Las redes sociales son parte integrante de la web 2.0 o web social sucesora de la web tradicional o web 1.0.

El cambio esencial es que se convierte en una plataforma que posibilita la interacción, crea redes de conocimiento, plantea la posibilidad de modificación de los contenidos y/o la forma de la base de datos de la página web por parte de los usuarios (Erdocia Íñiguez, 2011: 20).

La aplicación de las redes sociales en la enseñanza de L2 ha permitido la aparición de corrientes, conceptos e ideas interconectadas desde el aprendizaje con un alcance en el presente. Cada vez son más comunes las aportaciones particulares al debate sobre usos educativos y posibilidades pedagógicas de las redes sociales y de la web 2.0 en general y en el aula ELE. Muestra de ello es la dedicación del XXII Congreso Internacional de ASELE (2011) a *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*.

O'Reilly (2005) y Alexander (2006) exponen sus principales características: implicación social, ya que participan todos los agentes docente-discente; intercambio de información gracias al enriquecimiento de los contenidos flexibles y abiertos a revisión; responsabilidad sobre la fiabilidad de los contenidos que se reparten entre los propios usuarios; dinamismo en la gestión del conocimiento: accesibilidad y alcance general.

La revolución que ha supuesto el desarrollo de la web social y sus herramientas aporta nuevas corrientes teóricas como base fundamental de los nuevos modelos de aprendizaje; aspectos a destacar son la función del profesor-mediador, la integración de dinámicas de grupo o la interacción con otros alumnos. El aprendizaje cooperativo sienta las bases para el nuevo modelo de adquisición de EL2. Entre los propósitos que dicho modelo se fija encontramos:

El fomento de la cooperación y la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera del aula. Esto lo favorecen argumentos como, por ejemplo, que se aprende mejor colaborando y no compitiendo o que el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro). Si la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etc.) carece de sentido enseñar solo las capacidades individuales. (...) En segundo lugar, fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Objetivos que pueden concretarse en mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz y aumentar sus capacidades comunicativas, con las interacciones en el aula (Cassany, 2004: 13-14).

El uso de tareas significativas en la web 2.0 puede provocar la conciencia lingüística; de acuerdo con Van Lier (2002: 162) o Cots et alii. (2007) entendemos que una mayor capacidad de reflexión sobre la lengua, sus usos y funciones puede favorecer los procesos de aprendizaje de destrezas de producción. Como Esteve (2003) consideramos que la reflexión lingüística se produzca ligada a la resolución de tareas que faciliten la consecución de objetivos comunicativos y no de forma independiente.

Como señala Rovira Collado (2009), a través del aprendizaje social abierto cobra una gran relevancia la transmisión de conocimientos en abierto, que se deriva del constructivismo; este amplía las posibilidades del aprendizaje cooperativo. Se basa en las nuevas situaciones de aprendizaje que ha creado la web 2.0, determinando en qué medida aprenden los individuos, no sólo de la experiencia directa sino también al observar lo que les ocurre a otros por vivir en una sociedad determinada. Otros modelos que encontramos

son el e-learning o los aprendizajes masivos, MOOCS, que diseñan formas de aprendizaje integrados en la filosofía de interactuar, compartir y participar. La web 2.0, llamada web social, fomenta y crea nuevos ‘Entornos Personales de Aprendizaje’ (PLE); las aulas virtuales a su vez aumentan los requisitos en E-competencias, por lo que nos planteamos, como hace Nova Spivack (2015), si la alfabetización digital va en una progresión paralela al aprendizaje de los aprendices.

2.4.5. Integración del factor R(elacional) en las TICs: aprender a aprender

Durante siglos se han manejado enciclopedias para buscar documentación. Estas han sido sustituidas hoy por *Wikipedia* o *Google*, fuentes que se deben aprender a manejar y utilizar con sentido crítico. Un hipermedia o hipertexto remite a otro nodo de conocimiento y el acceso a una página puede llevarnos a otras dimensiones virtuales en un bucle sin fin. En palabras de Gabelas Barroso (2013):

El territorio tecnológico se caracteriza por ser permeable, fértil y fluido, donde se exploran tecnologías de la Relación, Información y Comunicación. El discurso TIC ha quedado obsoleto para describir procesos de educación en línea. Del cambio en el discurso surge la práctica del aprendizaje en red y la manera en que afecta el cambio tecnológico y repercute en los usuarios y comunidades sociales. El factor R relacional describe un enfoque o planteamiento educativo distinto a las TIC (TRIC); es un espacio que genera contenidos e intercambia experiencias en el entorno tecnológico virtual (2013: 2).

El término “InteRmetodología” denomina a la construcción de una narrativa pedagógica como propuesta teórica que surge de la praxis educomunicativa en línea o en el contexto del “cuarto entorno”. Este término surge tras la aparición de Internet en nuestras vidas y cuando las redes sociales modificaron hábitos, trabajo y relaciones. La educación comenzó a debatir entre lo presencial y lo virtual, comparando ambas

realidades como si fueran dos órbitas distintas, emulando a los apocalípticos e integrados de Eco, pero ambas convergen en un cuarto entorno.

Levratto (2014), en su investigación, se refiere a los estudios de Nielsen (1997) y explica el principio de la “pirámide al revés” a la hora de pensar en la arquitectura de una página web.

La gramática que es necesario conocer para escribir en Internet es la suma de muchos códigos. Ya no son solo las reglas, gramaticales, ortográficas y sintácticas de la lengua, a determinar su buen desarrollo, sino que hace falta el empleo de un lenguaje específico que incluya los distintos elementos que constituyen los hipertextos (2014: 103).

Existe una gramática que hay que reconocer para participar en las RRSS. Como medios de comunicación del s. XXI, para escribir en *Twitter* es imprescindible ajustarse a los 280 caracteres, que constituye un tweet (su unidad base de comunicación), además de conocer el sentido semántico de la etiqueta (*hashtag*, #), ya que representa que cualquier persona tiene la posibilidad de dejar su comentario u opinión personal sobre un tema para poder participar en un microblogueo, o la arroba (@).

Expresa Gomez Torrego (2001) que hablar de la Gramática en Internet supone entenderla de dos formas: “la Gramática de los textos que se escriben en Internet y la Gramática en torno a Internet” (2001: 111). Hay más novedades “gramaticales” en nuestra era digital. La escritura con hipervínculos, imprescindible para participar en la red, exige capacidades de conexión, síntesis, y visión global que piden una nueva arquitectura de la escritura. Escribir un hipertexto implica olvidar la linealidad de la escritura tradicional y a las asociaciones que nuestra mente crea para plasmarlas en el texto o multimedia de manera visual, gráfica o sonora. La concreción se constituye como prescriptivo y “se tiende a escribir pequeñas micropildoras que encadenadas cobran sentido” (Levratto, 2014). Umberto Eco (2012) ha apuntado que este nuevo “ecosistema” cultural requiere también de nuevas destrezas de búsqueda.

Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente, con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación. Permítaseme decir que en esta perspectiva los libros tendrán un gran papel. Al igual que se necesita un libro impreso para navegar por Internet, se necesitan libros impresos para afrontar críticamente la *World Wide Web* (Eco, 2012: 51).

En este maremágnum la capacidad de saber escribir y discernir lo que leemos es fundamental para una comprensión lectora crítica, ya que solo si conocemos el lenguaje de lo que leemos sabremos interpretar esa escritura (Levratto, 2014). Por su parte, Gabelas Barroso (2013) expone que no podemos introducir programas, soporte tecnológico y aplicaciones en las aulas e ignorar o rechazar las prácticas culturales digitales de los propios alumnos. El ocio digital, en su constante y fluido aprendizaje invisible, es ajeno a los objetivos, actividades y evaluación curricular:

La lucha entre una pedagogía que remite a viejos paradigmas y la nueva tecnología que los revienta debe desaparecer. Debemos entender que tecnologías y pedagogías deben estar “en manos” de los aprendices y que deben ser ellos... quienes nos han de guiar en cómo aprendemos hoy. (...) Se evidencia que uno de los aspectos de la brecha digital entre niños y jóvenes con sus educadores (maestros y padres), es la distancia intergeneracional, que aumenta con la diferente percepción. Mientras que para los menores y jóvenes el entorno digital es una oportunidad, para los educadores y progenitores es un riesgo o una amenaza (Gabelas Barroso, 2013: 11).

El término amenaza, aunque sea virtual puede parecer algo exagerado, si bien es cierto que la alarma cunde a causa de los ciberacosos y por la inconsciencia de uso de las generaciones más nuevas, frente a la reflexión de los adultos responsables. Por lo tanto, advertir y educar sería la clave, para aprovechar el potencial de una nueva herramienta, evitando miedos y manipulaciones.

2.5. Claves para la lectoescritura 2.0 y estrategias con los TL

La adaptación de todos estos conceptos al ámbito de la enseñanza de ELE y a otros ámbitos de la educación reglada supone un desafío. Los fenómenos de coexistencia en el ámbito digital de la lectura y escritura contribuyen a la formación de la que Jenkins (2006) llama “cultura de la participación”. Pilar García Carcedo mantiene acertadamente que:

En la actualidad, la mayor parte de los jóvenes dedica ya más tiempo a leer o escribir en el ordenador que a leer en el formato papel tradicional. Los procesos de lectura y escritura están cada vez más asociados al ámbito digital, sea a través de blogs, fanfics o redes sociales (García Carcedo, 2011: 319).

Martos (2009) recuerda que históricamente la escuela era hija de la cultura letrada y de la imprenta y se centraba en dos ejes de aprendizaje: la palabra del profesor y el manual impreso. Sin embargo, el panorama actual se caracteriza porque los escolares según Prensky (2004) son “nativos digitales”. Textos orales, impresos y electrónicos interaccionan, a pesar de que no todos los docentes compartan este hecho.

Con respecto a la historia del libro, Chartier expone que constituye:

Uno de los dominios mayores de la historia cultural, que supo definir sus propios objetos: las coyunturas de la producción impresa (...) las estrategias editoriales, la desigual posesión del libro en una sociedad determinada, etc. Supo, asimismo, inventar sus fuentes y utilizar en su provecho los archivos administrativos, notariales o judiciales, y apoyar sus métodos de investigación sobre los modos clásicos de la historia social y económica. Los resultados fueron considerables (Chartier, 1997: 25).

Alejandro Piscitelli (2005), Carlos Scolari (2016) o José Manuel Lucía, demostraron en sus estudios la influencia de los cambios de las formas de escribir y organizar un corpus textual alterando los modos de escribir y de leer para convertirse en hitos históricos. J. M. Lucía Megías (2012: 14) incide en los grandes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad y el proceso evolutivo que ha sufrido el texto digital desde sus orígenes y expone la relación con la industria cultural y editorial.

La aparición de dispositivos móviles ha permitido el intercambio de mensajes virtuales (Cuadrado Gordillo et alii., 2015) y se empieza a hablar de comunicación mediada electrónicamente según Crystal (2002). Internet se sustenta en la palabra escrita junto a videos, sonidos, e imágenes, emoticonos o *gifs* animados, lo que ha dado lugar a un nuevo tipo de lenguaje, que tiene como característica la reunión de escritura y oralidad y es conocido como ciberhabla. Dicho término, *netspeak*, fue acuñado por Crystal (2002) cuando afirmó que con “la llegada de la *ciberhabla* nos muestra al *homo loquens* en su mejor momento” (2001: 76). En relación a la competencia comunicativa ‘gramatical’, justifica Cuadrado Gordillo que “esta introducción de elementos no puramente lingüísticos en el ciberhabla responde, probablemente, a la necesidad humana de añadir expresividad, sentimiento y emoción a sus mensajes” (2015: 184).

Como V. Luis Mora (2012) sabemos que la red “ayuda a los creadores actuales a producir modos de crear más y distinta literatura, que constiye un cambio para la tradición y la búsqueda de procedimientos nuevos no agotados a pesar de suscitar sospechas de canón” y que asimismo sostiene que las Humanidades “gracias a las Tecnologías de la Información y del Conocimiento, pueden recuperar un espacio en la sociedad que fue perdiendo en el siglo XX” (Mora, 2012: 14).

Borges mantenía que la literatura está hecha de hilos que se entrecruzan, que ninguna obra es original, sino el resultado de operaciones asociativas con otras obras. Para Escandell Montiel (2011) o Robles (2009: 62), la red es un foco de atención social, institucional, laboral, y de ocio. Incluso humanistas como G. Steiner (2013) ha reconocido sin ambages el valor medular que la Red puede tener para nuestra cultura. Desde el MCER se apunta a una presencia de la literatura cibernética en la enseñanza de ELE, pero en términos difusos, más centrada en todo caso en destrezas de uso que en habilidades comunicativas *per se* y que apenas se esbozan en el mismo.

Expone V. Luis Mora (2012) que en los últimos años han surgido formas literarias: el hipertexto dinámico, la *blogonovela*, la *holopoesía*, la *tuitaratura*, las escrituras interactivas en línea con participantes simultáneos repartidos por todo el mundo, la novela geoposicional, la videopoesía, la literatura electrónica recombinante o las narraciones transmedia y *crossing-media*. Las diferentes plataformas de comunicación, sea bidireccional o de comunicación masiva, aparecidas a finales del siglo XX y principios del XXI, conforman una *ampliación del campo de batalla* literario, por utilizar la expresión de Michel Houellebecq, que convierte el gongorino *campo de pluma* en un infinito campo de teclado (Mora, 2012).

Levratto (2017) insiste en el concepto de ‘narrativa transmedia’ directamente relacionado al de lectura digital:

Debido a que se trata de una narrativa capaz de fragmentar un relato en unidades de significado autónomo a través de medios distintos, con el fin de seguir alargando la historia, sin repetirla, sino acrecentándola y siguiendo una cierta coherencia entre personajes y escenarios, las redes sociales juegan un papel importante para la expansión y el conocimiento difuminado de estos relatos (2017: 83).

Explica la autora que este tipo de narrativas no es solo un cambio de lenguaje para una misma historia, sino también provocan significados divergentes al confluir texto, imagen, sonidos... O como define Scolari un “medio o plataforma que cuenta una parte diferente de un gran mundo narrativo; un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (2013: 22). y lo cuenta de una manera distinta. Son los usuarios los que le dan la vida y sin ellos no hay posibilidad que la historia se expanda por los distintos medios: difusión en cine, televisión, videojuegos, redes sociales. En palabras de Jenkins (2009: 31). La narración transmedia no es otra cosa que “el arte de crear mundos, un arte que requiere múltiples

historias que los fans expanden en direcciones distintas”. Concluye Levratto observando algo relacionado con los nativos digitales: para comunicarse han cambiado los modos, ya que tienen a su alcance diferentes lenguajes y códigos:

La narrativa transmedia tiene múltiples lenguajes, exige una forma de leer altamente compleja y estructurada. El hecho de unir lenguajes distintos y medios en un entorno digital cambia la percepción de la totalidad de lo que se está leyendo a nivel semiótico, introduce la percepción visual a la comunicación verbal, modifica la relación que tiene el texto con la imagen, con el audio y con todos los elementos que no estamos habituados a «leer». Se fusionan todos los lenguajes que interactúan entre sí (2017: 86-87).

Esto puede ser de utilidad en la EA de EL2, puesto que, si deseamos contar historias, ideas o acontecimientos, o transmitir emociones o valores, en definitiva, si se quiere crear un mensaje, puede hacerse con todos los lenguajes que estén al alcance del aprendiz, “teniendo en cuenta que el relato que se ha de contar tiene que pasar por códigos y medios distintos” (Levrato, 2017: 86).

Los lectores se acercan a estas manifestaciones con curiosidad, observando muy de cerca una realidad poligonal y variopinta: generaciones de escritores jóvenes o no, que buscan una voz y un lugar donde expresarse y la red es el lugar donde distribuyen sus producciones literarias. La evolución de la escritura es continua: la tinta, la aparición del códice y el pergamino, la imprenta y los algoritmos en la red de redes. Su presencia modifica las condiciones de producción, transmisión y recepción de los textos, su aparición genera amplias posibilidades de creación, lectura e interpretación de los TL.

Aprovechemos esas nuevas esferas para el aprendizaje del EL2. Aunque, el mayor inconveniente que observamos en esta comunicación global a través de nuevos medios es la brecha digital, entendida por Escandell Montiel (2011) como:

La diferencia socioeconómica entre las comunidades (o grupos sociales estratificados por diversos parámetros, pero principalmente el económico y de edad, así como el formativo) que tienen acceso a Internet y a otras TIC, y las que no. Esta nueva fractura social tiene sus raíces

asentadas en diferencias previas; en este sentido, el nivel de alfabetización digital es un elemento adicional que se suma a la capacidad tecnológica disponible en la comunidad (2011: 48-49).

2.5.1. ¿Alfabetización de la información o literacidad?

Un aspecto del Informe Delors (1996) plantea que cualquier proyecto educativo para el siglo XXI tendría que incluir: enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser, así como a favorecer el acceso al aprendizaje a lo largo de la vida. La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional de educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia con rapidez. El aprendizaje cooperativo genera nuevas estrategias de mediación que intervienen en el aprendizaje de una L2. El aprendizaje social plantea nuevas formas de aprender y sus estrategias se trasladan a otras formas de ser y estar en los procesos de EA. La “gamificación”, por ejemplo, como perspectiva didáctica es emparentada con la actitud de la generación llamada *millennials*.

Los nativos digitales están acostumbrados al aprendizaje a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea. Así han aprendido buena parte de lo que ya saben, casi sin darse cuenta, sin esfuerzo, pasándose bien. Aprenden unos de otros, socializando todo su conocimiento, preguntando y respondiendo en línea, creando de manera espontánea auténticas comunidades de aprendizaje (Cassany, 2008: 59).

Este uso del aprendizaje como juego plantea una mezcla de los géneros y tipos textuales. En la interacción social-discursiva (Bronckart, 2008) se abordan los actos lingüísticos, relacionando las actividades del lenguaje y las sociales, que son reguladas por la citada interacción social-discursiva, así como el modo en que interactúan. En el proceso de recepción de los textos se pone de relevancia el reconocimiento de los géneros textuales. De qué forma y por qué medios podemos asumir que los géneros son condicionadores del proceso de recepción para influir el trabajo de interpretación textual.

Para cierto análisis textual existen discursos, cuyo rol es servir de interfaz entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas.

Recordemos que leer es un proceso de intercambio que consiste en captar, extraer y comprender el significado de un escrito. Interrogar activamente un texto para crear sentidos y propósitos (Rovira Collado, 2009: 2). Los espacios virtuales se convierten en lugares para compartir experiencias; se indagan los estados mentales que requiere la lectura impresa y el pensamiento profundo; la lectura en pantalla y el conectivismo superficial, son complementarios, y exigen un equilibrio.

Fandos Garrido (2003) propone un discurso integrador entre el mundo de la educación y de la comunicación para que facilite el encuentro entre los intereses y necesidades de los agentes sociales y educativos y los propios usuarios de este ocio digital. La perspectiva del aprendizaje dialógico se basa en la concepción comunicativa a partir de la cual se llevan a cabo actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje, puesto que se aprenden a partir de las interacciones ente personas.

El término alfabetización informacional es la traducción del inglés *information literacy* (cuyas siglas son IL o INFOLIT), usado por primera vez en 1974 por Paul Zurkowsky, para definir las habilidades que los empleados de las bibliotecas deberían tener para poder resolver los problemas a los usuarios.

Se ha establecido un acrónimo en español, Alfin, para referirse a la *alfabetización para la información* o la *alfabetización información* (Cuevas Cerveró, 2007, y Durban Roca, 2007). Este concepto se refiere a las habilidades de tomar conciencia de la necesidad de información, de saber identificar, localizar, evaluar, usar y comunicar esa información de manera efectiva. Para Bocciolessi (2014) consiste en

Adquirir la capacidad de saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Se considera un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la

Humanidad para un aprendizaje de por vida. La OCDE la incluye como una de las competencias básicas para cualquier ciudadano. Es una de las ocho competencias básicas que todo estudiante debe alcanzar al acabar la Educación Secundaria Obligatoria (2014: 2).

Este planteamiento aboga por el aprendizaje a lo largo de la vida, por la idea de que continuamente necesitamos aprender cosas nuevas y que los procesos de EA tienen que prepararnos para eso. Bocciolesi (2014) manifiesta que se vincula con los enfoques constructivistas del aprendizaje, el fomento de la autonomía del individuo y el desarrollo de su capacidad crítica en una sociedad compleja, necesitada de implicación y participación democrática:

Aspira a incluir competencias no trabajadas usualmente en la formación de usuarios: evaluación de los recursos, comprensión, utilización y comunicación de la información, para usar la información en la toma de decisiones o generar conocimiento hay que entrar en habilidades cognitivas, e incluso en aspectos éticos. En función de las necesidades de los individuos, de las posibilidades del contexto o de la colaboración con otros mediadores en procesos de aprendizaje, habrá que ir más allá para incluir el uso reflexivo e intencional de la información para la creación de conocimiento (2014: 7).

Es Cassany (2012) el que aporta este concepto (del inglés *literacy*, *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués), el cual “abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos” (2012: 14). En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: alfabetización, cultura escrita literacia, lectura / escrituralidad, literidad, etc. (Ferreiro, 2000). El uso de dicho término lo apoyan autores como Ames (2002), Zavala (1999), o Marí (2004) porque:

El término es transparente, no resulta muy extraño (porque hay otros vocablos con el mismo étimo: literato, literal) y denomina todo el ámbito conceptual descrito. También permite la formación de otros derivados como multiliteracidad, biliteracidad, pero sin adjetivo (Cassany, 2012: 17).

Continúa el profesor Cassany (2009) exponiendo que constituyen la literacidad aspectos como la diversidad de géneros y de lecturas que realizamos sobre la base textual del libro. Pretende abarcar la lectura de la prensa, los géneros científicos, la imagen o la lectura en línea y las presentaciones con diapositivas... preocupación por la enseñanza de la lectura, tanto en contextos formales como en la familia y contextos informales, otro de los rasgos principales de la idea de literacidad (no aprendemos a leer exclusivamente en la escuela, sino en contextos sociales).

Indica Bocciolessi que la ampliación de herramientas y posibilidades de la denominada Web 2.0, como *blogs*, *wikis*, redes sociales, marcadores sociales, sitios de publicación de contenidos abiertos:

Constituyen un contenido que debe incluirse en los programas de alfabetización informacional en dos sentidos: enseñar qué herramientas existen y qué sentido tienen para los usuarios la información, y usarlas como herramientas o instrumentos de alfabetización informacional. Ya hace un tiempo que Internet ha creado espacios en los que el lector tiene la posibilidad de hacer algo más que leer. Mientras está frente a la pantalla de un ordenador, una tableta o un *smartphone* puede usar diferentes herramientas “sociales” (Bocciolessi, 2014: 7).

En este sentido además se generan registros verbales nuevos (con abreviaturas, léxico específico, estructuras particulares), condicionados por las características técnicas de las redes sociales o Internet (costes, limitación de espacio y tiempo, etc.) y por la voluntad humana de preferir un estilo informal y directo, entre iguales (Cassany, 2009).

En toda evolución se efectúan una serie de cambios que es necesario aprender a utilizar (en este caso los TICs, TRICS o web 2.0) de forma competente, mejorarlos y adaptarlos a nuestras acciones cotidianas, ya que estos cambios influyen

interdisciplinariamente tanto en el lector como en el estudiante. Constatamos la idea expuesta por Bocciolessi, en cuanto a que un cambio relevante para el desarrollo educativo es el de la inversión de roles de escritura y de lectura, ya que “ante la necesidad de comunicar a los demás sus inquietudes, los lectores se convierten en escritores incluso en coautores de las obras que consumen, participando de manera activa en la actividad de la lectoescritura” (2014: 2), con formas de comunicarsr directas, como los *wassup*. Todos estos cambios se encuentran en la definición del acrónimo ALFIN que ya hemos descrito.

2.5.2. Escuchar leyendo: nuevo aprendizaje en la web 2.0

Según exponen García, Portillo et alii. (2008), en el ámbito educativo la incorporación de los nativos digitales ha supuesto la introducción de una serie de desafíos. Los nativos digitales no son los sujetos para los que los sistemas educativos y sus procesos de aprendizaje fueron diseñados. Sus profesores, inmigrantes digitales, se esfuerzan por acercarse a las nuevas tecnologías e intentan enseñar en un código/registro incomprensible para los oyentes, lo que supone pérdida de atención y/o interés. La brecha cultural entre ambos se agranda tanto como la de generaciones precedentes. No sienten que estén ‘formándose’ adecuadamente: la enseñanza “analógica” tradicional no les prepara para un futuro virtual y perciben que ese contenido lo pueden consultar en Internet, o intercambiar entre ellos, localizar fuentes, elaborar mapas o visualizaciones. Su nivel de decodificación visual es mayor, los modos tradicionales de exposición, solución de problemas, toma de decisiones se rechazan. Participan activa y cooperativamente en la construcción de su propio conocimiento.

García, Portillo et alii. (2008) mantienen que en este proceso de evolución hacia un modelo más acorde con la idiosincrasia de los nativos digitales el docente debe modificar

su rol. En este escenario se convierte en el organizador de la interacción entre los aprendices y el conocimiento, o en nuestro caso, una L2. Debe ser quien:

Genere interrogantes y estimule en la iniciativa y en el aprendizaje activo con creación, comunicación y participación. Debe guiar los procesos de búsqueda, análisis, selección, interpretación, síntesis y difusión de la información (2008: 5).

Dicha evolución se muestra en el esquema comparativo sobre los entornos de aprendizaje que reproducimos a continuación, y que elaboraron los citados autores para mostrar las diferencias entre los modelos de aprendizaje.

Tabla que elaboran García, Portillo et alii. (2008)

Entorno	Modelo Clásico	Nuevo Modelo
Conocimiento y aprendizaje	Estructurado, controlado	Adaptable, dinámico
Teoría de aprendizaje	Conductismo, cognitivismo	Constructivismo social, colectivismo
Comunicación	Uno a muchos	Muchos a muchos
Pedagogía	Aprendizaje lineal	Nuevos ambientes
	Enseñanza memorística	Construcción social del conocimiento
	Centrado en el profesor/contenido	Centrado en el desarrollo del alumno
	Gestionado por el profesor	Gestionado por el alumno
	Profesor transmisor	Profesor mediador
	Organizado en clases y asignaturas	Basado en actividades y experiencias
Tecnología (online)	Blackboard, WebCT, Moodle, LAMS, etc.	Flickr, elgg, del.icio.us, p2p, etc.

Sobre el control de los estudiantes añade soluciones basadas en la Web 2.0 que aportan, como ventajas, un amplio catálogo de aplicaciones en mejora continua, servicios personalizables, elección de herramientas conocidas por ellos, entorno en evolución constante, etc. El hecho de integrar la web 2.0 en la práctica docente conduce a cambiar las relaciones convencionales entre estudiantes y profesores, facilitando el aprendizaje más colaborativo, descentralizado y plural.

La integración de esas herramientas 2.0 en la actividad del aula presentan, a su vez, ciertos inconvenientes como el tipo de aplicaciones que usar, cuántas y cómo

utilizarlas, de qué manera se accede a ellas, cómo nos registramos o conocer su dinámica y reglas de juego, etc. La sobrecarga de tareas innecesarias o dificultades añadidas desvían la atención del estudiante del objetivo final de estas herramientas y puede reducir su motivación e iniciativa; por lo tanto, debe tomarse como una colección de aplicaciones interoperables a modo de entorno, más que como un método o sistema. Se observa un riesgo entre los que enseñan y los nativos digitales, que es la brecha entre la cultura de ambos, puesto que controlan menos la tecnología que sus estudiantes. Los aprendices sienten que están siendo formados en un modo que no es relevante para ellos.

La enseñanza “analógica” tradicional no los puede preparar de una forma óptima porque el uso de esas tecnologías es uno de los nexos que los unen y los definen como generación o colectivo. Su nivel de decodificación visual es mayor que en generaciones precedentes (García, Portillo et alii., 2008: 3).

Por lo tanto, la disposición de recursos digitales accesibles y fiables como apoyo al trabajo de enseñanza es útil, mas consideramos imprescindible tener recursos para reaccionar ante una necesidad inmediata que pueda surgir en el aula. Existen en el mercado multiples plataformas (muchas parten de las editoriales) que contienen recursos para auxiliar al profesor en su tarea, darle ideas y permitirle que siga formándose y, además, para facilitar la gestión de los grupos y favorecer que los estudiantes tengan un lugar donde continuar con su aprendizaje.

Otras sugerencias de lectura son los procedimientos “cloze” para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales, García Naranjo y Moreno (2000) y Martínez Sallés (2004) apuntan como “Metodología del TL”: fragmentos, adaptaciones, micro-relatos o resumen interacción, evaluación, corrección. Para el docente será prioritario indagar en las características del grupo meta, y diseñar actividades que le permitan aprender de manera simultánea contenidos lingüísticos junto a la competencia sociocultural, a la par que se mantiene al alumno como eje del aprendizaje en el enfoque

comunicativo. Asimismo, es posible la incorporación de vídeos cortos de *youtube*, como complemento de comunicación en el trabajo colaborativo para la creación de nuevos recursos de conocimiento.

Los cambios introducidos por las TIC afectan al modo de recepción y de escritura. Con la llegada de la web 2.0 Internet, ha pasado de ser un espacio de lectura a serlo de lectura-escritura” (De la Torre, 2006). Además, ese entorno, menos formal que el propio del aula, está basado en el diálogo y la participación, y pensamos que aprovecharlo puede resultar una buena ocasión para incentivar los comentarios y el interés sobre la creación literaria con la que se trabaja en el aula. Es por esto que hay que aprovechar las posibilidades para practicar la escritura de manera libre y creativa, a través de Internet, marco público que por su aspecto influye en la atención y cuidado que se ponga en el uso de la lengua.

La expresión escrita es una de las consideradas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. (*Diccionario Virtual Cervantes*).

La escritura deja de ser el modo único de representación del conocimiento, aunque probablemente siga siendo el primordial y el que actúa como regulador o coordinador del conjunto. Para los nativos, leer y escribir hoy es manipular este tipo de documentos, además de seguir escribiendo prosa (Cassany: 2008, 59). Es preciso afrontar el desarrollo de ciertas competencias relativas a la alfabetización digital o literacidad informativa (Bawden, 2002). Como apunta Cabero (2003: 88) es preciso concretar un uso efectivo de los recursos de la web 2.0, e incidir en la formación de los profesores que deben cambiar su concepto de docentes por un nuevo perfil social, reflexionando sobre la alfabetización mediática.

Entre las competencias sociocognitivas básicas que son necesarias para desarrollarse en la sociedad del conocimiento, es indispensable, como afirma Carles Monereo (2015: 15), la “competencia para buscar información y aprender a aprender”. Algo fundamental “si queremos formar a nuestros estudiantes para que sean lectores competentes en el siglo XXI, ante la ingente cantidad de información que circula por la red” (Ballano y Muñoz, 2007: 3). Sin embargo, entre el ámbito del aprendizaje y el de los gustos de los aprendices, hay un salto no solo generacional, sino también de gustos, aficiones e imposiciones curriculares. A este respecto, Bordieu explicaba que:

Debido a que las diferentes posiciones del espacio jerarquizado del campo de producción (...) corresponden a unos gustos jerarquizados socialmente, cualquier transformación de la estructura del campo implica una traslación de la estructura de los gustos, es decir del sistema de distinciones simbólicas entre los grupos 1995: 115).

En este caso, la utilización de Internet como nuevo espacio de apropiaciones y reapropiaciones simbólicas, especialmente a través de las redes sociales, cobra una importancia cardinal en las aulas. No podemos obviar que, como resultado de un ambiente ubicuo los estudiantes de hoy piensan y procesan la información de forma fundamentalmente diferente que sus predecesores. Estas diferencias van más lejos y son más profundas de lo que la mayoría de los educadores sospechan o se dan cuenta: diferentes tipos de experiencias llevan a diferentes estructuras cerebrales (Mark Prensky, 2001: 3).

Seamos optimistas y probemos nuevos espacios de lecto-aprendizaje.

2.6. Las secuelas y precuelas de la web 2.0: campos sembrados de creación

El profesor Gabelas Barroso (2016) esboza las transformaciones que está viviendo el TL en la era digital. Estos abarcan amplios campos, desde lo *cognitivo* y *creativo*, hasta los procesos de aprendizaje y conocimiento o los modelos de negocio. Cada uno provoca

en el proceso lector mutaciones de tiempo, espacio y participación. La relación bidireccional entre la escritura y la lectura, se expande en los entornos digitales; los roles de *escritor* y *lector* se difuminan y pierden las características del pasado que asociaban más pasividad al lector y más poder al autor. En un contexto educativo convencional que elogia la lectura en papel y al libro impreso como única fuente de saber es fundamental repensar las prácticas de lectura a partir de las transformaciones que suponen las tecnologías digitales.

Ante todo esto, surge un temor hacia los que Baricco denomina bárbaros, seres distintos, ajenos, incontrolables; partiendo de una inquietud compartida por todos los que se aproximan al ámbito socio cultural se percibe “en el ambiente, un incomprensible Apocalipsis inminente” (Baricco, 2008: 12). No se puede evitar pensar en los adolescentes y jóvenes, de los que se intenta comprender formas de ser y de obrar. Esto implica un esfuerzo de tipo intelectual tanto cognoscitivo como emocional, ya que ponen a prueba a los docentes (adultos) a diario, sus mapas conocidos, los valores y las propias experiencias. El autor italiano concluye a modo de metáfora, mencionando la Gran Muralla china cual muro de contención de dicha barbarie: “todo muro se levanta no tanto para contener como para trazar las diferencias entre identidades opuestas, pero los bárbaros ya están aquí” (Baricco, 2008: 15).

Como recoge Vicente Luis Mora (2012), en la esfera del campo literario, los *habitus* explorados por Pierre Bordieu (1995; 110) también han sufrido mutaciones de interés. En la actualidad se distinguen diversos escritores según sus relaciones con la tecnología. Cada uno tiene sus estrategias y sus medios de permanencia y lucha en el campo de la creación literaria: los *resistentes*, que se oponen a los cambios y los combaten, manteniéndose en antiguas estructuras tanto de práctica literaria como de estética; los *integrados* (siguiendo la terminología de U. Eco, 1985), que no renuncian a

las nuevas posibilidades, sin aparcas tampoco las antiguas; y los *nativos digitales* (Mark Prensky, 2001), que utilizan con exclusividad medios tecnológicos para la creación y difusión de las obras, abandonando por completo el papel impreso. Según Vicente Luis Mora “su relación con los otros es a veces dialógica y a veces dialéctica” (2012: 5).

Bourdieu (1995) estudiaba en su libro canónico sobre los *habitus* la tensión entre las formas conservadoras y vanguardistas del arte. Autores como Martín Rodríguez Gaona (2010) o Mario Martín Gijón están ahondando en las estructuras de composición del campo literario; este último apunta que en nuestros días “la aparición de los *blogs* no ha venido a demoler los medios consagrados de transmisión de cultura, como quieren hacer creer exaltados” (2014: 3).

Vicente Luis Mora (2012) describe el contacto entre autores y lectores. Muchos escritores utilizan Internet para colgar borradores de sus textos y discutirlos con sus lectores o recibir impresiones y opiniones sobre las obras ya publicadas, (aquí los ejemplos serían incontables), o incluso para permitir una «segunda vida digital» a sus personajes, que continúan sus andanzas y ficciones en *blogs*, con la intención de mantener el interés y complicidad de los lectores acérrimos. Mantiene Mora que:

La herencia de Occidente ha privilegiado el libro como fuente de cultura, y ha asimilado incluso el arte de la palabra al objeto mismo libro-literatura con estereotipos como libro-fuente de saber profundo, ocio o simple información que determinan relaciones pragmáticas encasilladas como la relación libro-cultura-conocimiento-poder (2013: 141).

Plantea el autor que las narrativas transmedia parecen descentrar el papel clásico de la lectura impresa, pero en realidad plantean nuevos horizontes que es preciso transitar. Entre estas nuevas voces y lecturas se entrelazan los ecos de las ventas de libros, el engranaje industrial y comercial que ofrecen al público consumidor una variada oferta.

Cordón (2013: 11) sitúa el estado de la cuestión al subrayar que el término “transmedia” comenzó utilizándose para referirse a espacios televisivos que generaban

una comunidad en torno a ellos y ramificaban sus contenidos en toda suerte de canales: *chat*, blog, foros, etc. El concepto de *narrativa transmedia* derivó hacia la caracterización de toda historia relatada a través de múltiples plataformas, cada una de las cuales ofrece aportaciones distintas que enriquecen la narración. La distingue de otros tipos de literatura en la red por el elemento *participativo*, la integración del lector-jugador-espectador en el desarrollo de las historias. No es un contenido difundido a través de *varios media* sin que el lector pueda intervenir (*Crossmedia*). Por tanto, estamos hablando de una corriente que valora la participación y la convergencia (Jenkins, 2008) y que, como ocurre en el caso de fanfiction.net (ficciones creadas por fans) se expresa a través de plataformas comprehensivas.

Siguiendo con el argumento de Matos (2013: 4) sobre los cambios de lectura y la repercusión en la sociedad, repensar el folklore y la comunicación social y mediática obliga a rebasar ciertas preconcepciones, como que el folklore es la herencia de una cultura pasada y fundamentalmente agraria, o que éste no era sino la alienación de las clases subalternas. Precisamente, la cultura popular mediática, en sus vastas manifestaciones (telenovelas, radio, simbología popular...), es un ejemplo de lo que Chartier (1994) estudió como mecanismos de ‘apropiación’, o de lo que la escuela de Constanza analiza en términos de ‘estética de la recepción’.

Chartier (1994; 11) plantea cómo, desde fines de la Edad Media, lo escrito transforma toda la cultura europea, difunde nuevas formas de socialización y modos de estar en el mundo. La sociedad modifica sus comportamientos, en tanto los libros transmiten reglas y prescripciones públicas e imponen nuevas prácticas en la intimidad. Hoy, avanzado el siglo XXI, apreciamos que en la cultura popular mediática no hay rupturas con la tradición, pero sí adaptaciones. Para Matos (2013) convergen multitud de líneas narrativas, fruto precisamente de la recepción múltiple de las leyendas

tradicionales y su acomodación a distintos lenguajes y géneros contemporáneos, por ejemplo, la leyenda reprocesada como *spam* (leyendas urbanas, *spin off*, *remakes*...). En realidad, se trata de superar el hiato entre cultura erudita o cultura letrada (ligada especialmente a la cultura escrita) y culturas populares, en un sentido en este caso *omni comprensivo*, que abarcaría la cultura oral, la cultura mediática audiovisual (analógica) y la cibercultura, lo oral, lo escrito y lo digital. Veremos más adelante como se ligan estos conceptos cultura con mayúscula o minúscula.

Esta exposición nos sirve para plantear la aproximación de estas formas de entender el mundo en la actualidad a las aulas. Si los alumnos o aprendices de ELE tienen interés por estas manifestaciones culturales es una forma de acercarnos a ellos y acercar las formas culturales a su aprendizaje de L2. El profesor Martos sigue concediendo a la lectura la dimensión de fiesta en el marco mediático en que vivimos. Inevitablemente, la literatura comparte espacio en el marco de una industria (que llamamos “cultural”) con otros mundos discursivos más accesibles para un gran público, como el cine o el cómic. De modo que la intertextualidad, como resorte interno de la cadena de los textos literarios, se contamina en realidad de lo que el mercado ofrece, de lo que está en los catálogos, y la interdiscursividad se hace palpable cuando asistimos a los múltiples casos en que una película se ha inspirado en una novela, o cuando se hace un montaje teatral sobre alguno de los clásicos infantiles o juveniles que conocemos.

Genette (1962) explicaba que el palimpsesto permite que un texto se escriba y se reescriba, como en las creaciones populares. Plantea que la intertextualidad es una modalidad de un fenómeno más extenso denominado transtextualidad al que define como: “todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta, con otros textos” (1962: 10). Del mismo modo que interpretamos la actualidad, el pasado debe ser descifrado y reintegrado como preparación de las diferentes destrezas. La relación que el aprendiz

realiza al interpretar un TL con el contenido cultural propuesto demuestra un crecimiento de la competencia intercultural. La intertextualidad representa, según Cruz (2009), la integración de contenidos que promueve una visión orgánica, global, del conjunto representado por cada parte de la unidad proyectada en el sitio. Se establece, posteriormente, la relación entre las partes. Las distintas textualizaciones, desde la perspectiva de un aprendizaje multimodal, proporcionan una experiencia rica, con la integración de las varias destrezas lingüísticas en la construcción de la competencia intercultural del aprendiz, que evalúa esa oportunidad frente a lo propuesto por otros recursos didácticos, como el libro adoptado.

2.7. El acceso a los nuevos modos de leer

El objetivo del análisis precedente es la explotación de las destrezas oral y escrita digital. La lectura de textos digitales es un proceso y debe convertirse en un producto lingüístico para el aprendizaje de ELE. Es indiscutible la adaptación del y al entorno digital, imparables, aún temiendo el gran colapso, momento fatídico que como en historias distópicas, algunos auguran que llegará el día en el que por falta de suministro de energía estos artilugios no funcionen.

Si el libro es, como dicen los neurocientíficos, una forma de “exocerebro”, de pensamiento externo y compartido, la destrucción de los libros, bajo las formas más diversas (desde la censura o el ocultamiento a la simple y llana destrucción de los mismos) es un mecanismo normal en esta lucha o conflicto del “campo” donde juegan las fuerzas de la cultura y la sociedad. Se destruye el libro como se condenaba o ejecutaba “en efigie” a los huidos (Martos, 2013: 151).

Se analiza cómo evolucionan estas nuevas formas de escritura dados los cambios de soporte del papel al digital al igual que en su día lo hizo del pergamino al papel o de

la arcilla al papiro. "Este nuevo soporte da a la escritura unas posibilidades muy sugerentes, a las que es muy difícil resistirse", opina el profesor Rodríguez de las Heras (2001: 3). Estas nuevas propiedades permiten entregar el texto al lector de otra manera, dosificado, muy diferente a como le llega cuando pasa la hoja de un libro, puesto que en el soporte digital se pueden definir otros espacios de escritura y de lectura que no sean la página. "Esta nueva forma que tiene el texto de llegar a los ojos del lector es hoy uno de los desafíos de la ergonomía de la lectura en los nuevos artefactos" (2001: 5), concluye.

Estos cambios en la escritura y en la figura del lector afectan, a su vez, al propio proceso creativo, puesto que el creador dispone de unos medios y espacios diferentes para expresarse. "Lo más llamativo de ese nuevo cambio creativo es que la transmisión de la información de los mensajes en estos medios exige una labor de papiroflexia: hay que enviar mensajes plegados, es decir, hipertextuales, tridimensionales... y eso abre un campo de creatividad a la comunicación extraordinario", explica el Rodríguez de las Heras (1989). La brecha entre las dos culturas, la humanística y la científico-tecnológica de la información y de la comunicación, precisa de un encuentro tanto a nivel teórico como de desarrollo práctico para poder superar la brecha. U. Eco (2012) concluía con esta mirada, no por fantasiosa, menos cierta:

La comunicación en las computadoras viaja delante de usted, los libros viajan con usted y a su velocidad, pero si usted naufraga en una isla desierta, un libro puede servirle, mientras que usted no siempre tiene la opción de enchufar una computadora donde quiera. Y si tiene baterías solares, nunca disfrutará de la lectura tendido sobre una hamaca. Los libros siguen siendo los mejores compañeros para un naufragio, o para el día después (2012: 70).

2.8. Mientras los educadores *bucean*, los alumnos *surfean*

El encabezamiento, tomado de un artículo del *El País*, (2016) nos da una idea de las diferencias entre las otras formas de leer y escribir en Internet. En una sociedad donde

las acciones y experiencias vinculadas a la web son parte intrínseca del tejido social, se está planteando una teoría sobre las formas de leer en los escenarios virtuales en cuanto espacio de acción, información, socialización.

Con cada uno de los avances tecnológicos, desde la TV y los videojuegos hasta Internet, se señalan los efectos perniciosos de los medios tecnológicos. Así como el humano crea la tecnología, la tecnología transforma al humano, y desde la sociedad hasta el cerebro está cambiando. Para comprender esta fenomenología lectora hay que contar con una descripción de la geografía hipertextual, una gramática universal de lectura hipertextual, donde se conozcan sus dimensiones y características.

Por otra parte, se levantan voces contra este colonialismo digital. Alertan de los efectos nocivos de la lectura digital que “cortocircuitan” nuestro cerebro, dificultando la lectura profunda y obstaculizando que se realice una lectura crítica y analítica. Sin ir más lejos, Casati especialista en filosofía de la percepción, sostiene que “la lectura ha sido robada y hay que volver a conquistarla” (2013: 15), manifestando su alarma ante la insuficiencia de saber formular ideas profundas y complejas así como la pérdida de la capacidad de lectura analítica.

La lectura profunda está desapareciendo y los contenidos lectores se rebajan, ni se lee como antes, tampoco se comprende, ni se escribe correctamente; aparece una lectura más diversa, más superficial, todos los textos son accesibles a todos (los conectados), sin embargo, a mayor acceso, menor comprensión. Argumentamos y estructuramos nuestras ideas si nuestro bagaje cultural ha sido alimentado con lecturas; de esta forma se puede mantener viva nuestra creatividad hacia unos pensamientos múltiples y complejos, que sirvan de apoyo en el aprendizaje de una EL2, afirmaríamos nosotros.

En su libro, Casati (2013) realiza un alegato a favor de una educación libre de todos los elementos que el alumno tiene en la vida cotidiana y del profesor presencial

frente al virtual y plantea una defensa del saber y del conocimiento frente a la información. Acusa del colonialismo digital al empeño de las grandes corporaciones, que no buscan ampliar el campo de conocimiento o aprendizaje, ni facilitarnos la vida con las nuevas tecnologías, sino sumar su negocio. Su objetivo no es mejorar la sociedad, sino enriquecerse, como si desearan «introducirse de la manera más directa posible en la mente del lector para “crearles nuevas necesidades”».

En este nuevo entorno, sí es fácilmente detectable la substitución de códigos vinculados al formato papel, como la linealidad, por otros asociados al entorno digital: la no secuencialidad, la fragmentación y la hipertextualidad. No podemos cegarnos y contemplar impasibles las posibilidades y beneficios de una innovación. En palabras de Landow:

Sí, es más fácil entender un coche como si fuera un carro sin caballos o ver los ordenadores personales como una especie de máquina de escribir. Pero nuestra tendencia a poner el vino nuevo en botellas viejas, tan común en las primeras fases de una innovación tecnológica, tiene un coste elevado: puede volver invisibles elementos diferenciadores y hacernos conceptualizar fenómenos nuevos de manera inapropiada (Landow, 2009: 11).

Un proceso de transferencia de tecnología textual en el que se trasladan habilidades y conocimientos, en que los avances metodológicos sean accesibles a un mayor número de usuarios para que desarrollen el aprendizaje de una EL2. Estamos de acuerdo con el profesor Bocciolessi (2014) cuando expone:

Seguimos todavía dentro de ese gran movimiento digital iniciado con la oralidad, que actualmente convive con otras modalidades de comunicación: sonoras, icónicas, aumentada con otros códigos y lenguajes. Las nuevas formas de lectura y escritura desarrolladas en un entorno educativo y de formación no cancelan sus funciones ni sus significados, sino que más bien expanden sus fronteras. Así que, en un entorno social en rápido desarrollo, como quería decir Calvino de la literatura, es fundamental conocer los medios electrónicos para dominarlos y

utilizarlos con competencias. En este sentido es necesario profundizar en los nuevos términos que gravitan en un entorno científico complejo e interdisciplinar (2014: 4)

Por lo tanto, es preciso que los recursos digitales sean accesibles y no un obstáculo, que sirvan de apoyo a nuestro trabajo de enseñanza de EL2. Es importante efectuar una programación que contenga tanto un vídeo de *youtobe*, como disponer de recursos tangibles para reaccionar ante una eventualidad, ya que si se salvan estas contingencias provocamos que lo que sucede en la clase adquiera un valor extra. Hay múltiples plataformas (muchas parten de las editoriales) que contienen recursos para auxiliar al profesor en su tarea, darle ideas y permitirle que siga formándose así como, para facilitar la gestión de los grupos y favorecer que los estudiantes tengan un lugar donde continuar con su aprendizaje después de clase.

3. DE LA COMPETENCIA LECTORA A LA COMPETENCIA LITERARIA

Una cita de Emilio Lledó (1991: 60) ilumina la apertura de esta parte de la investigación, relacionando las destrezas oral y escrita con la oralidad y la escritura, rasgos definitorios del ser humano. Plantea que la participación del acto comunicativo se debe en principio a un sistema de relaciones determinadas siempre por la sociedad -o sea por el espacio colectivo en el que los sujetos se comunican, participan-. Hay una necesidad de comunicación que proyecta los actos lingüísticos de los distintos sujetos en contextos significativos, pues, a su vez, esos contextos alimentan y, por supuesto, orientan a la comunicación.

A continuación, seguimos con un repaso de las metodologías de L2 y su aproximación o alejamiento de los TL.

3.1. Los métodos de enseñanza de ELE y la inclusión de los TL

Con los cambios sociales y de perspectivas vitales en los grupos de hablantes se observa una evolución de los métodos de enseñanza de una L2. Los TL han sido incluidos o no en los manuales de ELE por causas como el interés de transmisión del canon por parte del profesor, las necesidades del alumno o la adaptación de las líneas editoriales al marco normativo que homogeniza sus criterios de publicación.

Desde la época clásica y hasta mediados del siglo XX, la enseñanza de una lengua tenía en las obras literarias su centro. Esta metodología era conocida como 'Gramática / Traducción'. La suerte de los materiales literarios en el aula de ELE ha sido controvertida y variada durante las últimas décadas (Sanchez Pérez, 1997).

Aquilino Álvarez (2005) sintetiza la tradición gramatical en la enseñanza del español: desde el método "tradicional" y el método "directo" y la permanente tradición

de los libros de diálogos, la evolución de la metodología de componente y base estructural, hasta la llegada de los revolucionarios programas nocional-funcionales y la metodología comunicativa. A este respecto, hoy se habla del método integral.

Durante los años 50 el enfoque tradicional se centraba en el TL, a partir del que se trabajaban las reglas gramaticales. El lugar reservado a la literatura en los libros de textos era preponderante: se aprendía el idioma con y por medio de TL. Esta aproximación a la lengua dentro de las situaciones no puede hacerse más que por medio de documentos auténticos: textos de autores, imágenes o fragmentos escogidos de autores “consagrados” convertidos en modelos lingüísticos y culturales.

Stembert (2009: 3) nos recuerda que los TL actuaban como pretextos para aprender el idioma: los textos servían de soportes a ejercicios orales (como contestar, con oraciones completas y gramaticalmente correctas a cuestionarios dirigidos a la comprensión del texto) y a ejercicios escritos basados en la adquisición y el dominio de la sintaxis y del léxico. El objetivo que perseguían no consistía en aprender a comunicarse, sino a convertir a los alumnos en jóvenes humanistas capaces de leer un día a los “autores mayores” en versión original. Se constituían en pretextos para entrar en la cultura del otro, partiendo del principio de que la lengua es el vehículo de la cultura y que la literatura es su manifestación más lograda, sin tener en cuenta que el acceso a aquella “Literatura”, la literatura consagrada como la llama el sociólogo Bordieu (1995), no es más que un privilegio de una parte reducida de la sociedad y que todos los españoles no han leído a Cervantes, Lope de Vega, Galdós, etc.

Aquella enseñanza de los TL fracasó por ser reductora, tanto lingüística como culturalmente. La meta no consistía en apreciar el libro por su valor literario; la lectura integral de una obra era objeto de una traducción y de análisis hechos en clase (comentarios gramaticales y léxicos por parte del profesor).

En los 60 el enfoque estructural restringe el uso de TL, con el fin de centrar su atención en muestras de lengua, en las que el vocabulario y las estructuras lingüísticas tenían prioridad, desde el punto de vista audiolingual. Como continuación, el desarrollo de los enfoques nocio-funcionales a partir de los setenta se centró en la naturalidad de las muestras de habla y los aspectos lingüísticos. Por tanto, los textos literarios siguen siendo considerados como una creación artificiosa y sin cabida en los programas de lenguas extranjeras. Durante los años 80, el cambio emprendido por el enfoque comunicativo marcó el desplazamiento de los TL como material didáctico, al asumir que se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria (Albaladejo, 2007: 37). Los enfoques comunicativos, al centralizar la expresión oral y los actos de habla en su primera etapa de aprendizaje, desatienden los TL en beneficio de los textos funcionales o textos que reflejan aspectos de la vida cotidiana. La explotación de aquellos textos no dista mucho de la explotación tradicional, mediante preguntas de comprensión y explotación gramatical.

Pasados los 90 se abre un nuevo panorama, en el que se dan cita planteamientos metodológicos más eclécticos, se integran las aportaciones de numerosas disciplinas, y los textos llegan a convertirse en instrumento didáctico cuyo uso en las aulas de lengua es útil y recomendable. Estaire y Zanón (2010) exponen que el proceso de elaboración de unidades didácticas mediante tareas puede resumirse en estos pasos: el tema o área de interés de la unidad constituye el punto de partida en el proceso de diseño y debe escogerse teniendo en cuenta los intereses, necesidades, características, etc., de los aprendices.

La especificación de objetivos de comunicación constituye el punto de referencia de todos los elementos relacionados con la realización de tareas como eje central de la unidad didáctica, cobrando, por tanto, una singular importancia. Esto se hace especialmente evidente en la fase siguiente en la que se especificarán, a partir de los objetivos, las tareas finales de la unidad. Es

posible / recomendable, además, elaborar un segundo nivel de objetivos, vinculados a los anteriores y que reflejan los planteamientos del contexto institucional en el que se trabaja (Estaire y Zanon, 2010: 412).

El punto clave y diferenciador del marco de diseño de la UD es mediante tareas. Toda la labor que se realice en la unidad se derivará de la tarea final y ésta se especifica inicialmente, previamente al resto de decisiones que nos llevarán a determinar los pasos que forman el conjunto de la unidad. Nunan (1997), por su parte, señala que los sílabos de contenidos ya existentes pueden seguir teniendo una función como listas para cotejar los contenidos de esas actividades y comprobar que se van cubriendo todos ellos a lo largo del curso.

Desde las primeras décadas del siglo XXI se han depreciado los modelos de enseñanza que excluían TL de forma absoluta. El método integral parte del enfoque comunicativo, donde el lenguaje es utilizado para hacer algo con él. Considera la lengua como facilitadora y posibilitadora de la comunicación humana e implica la interacción en la comunidad de hablantes, ya que la lengua es el reflejo de la cultura de dicha comunidad. Tiene en cuenta variantes de forma y contenido, y contempla el principio de inclusión del alumno para limar la complejidad del aprendizaje, aunque este no sea homogéneo en todos los estudiantes.

En la actualidad algunos autores hablan de “era postmétodo” para referirse al estado actual de la metodología en ELE. Los esquemas se flexibilizan sin perder el enfoque orientado a la acción: un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. Surgen renovadas tendencias y herramientas didácticas: el enfoque léxico, el reconocimiento de la importancia de la competencia plurilingüe, el redescubrimiento de la competencia audiovisual, la irrupción de las nuevas tecnologías en el aula, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, la clase invertida, etc., con la finalidad de dinamizar y hacer variadas las clases para adecuarse a las necesidades de los aprendices.

En los últimos años se han empleado diferentes enfoques a la hora de presentar la gramática; la corriente que pone el foco en la forma parece cobrar éxito al centrar la atención en un soporte que se relacione con un contexto concreto necesario para su comprensión e introduciendo muestras reales de lengua.

A modo de cierre, podemos señalar que se empieza a revalorar la importancia de los TL, tras décadas de uso marginal, aunque aún su aprovechamiento como material didáctico no es notable. Junto a las aportaciones que la gramática cognitiva hace a la revitalización de la la competencia existencial que desarrollamos en el apartado 4.4. de este estudio, consideramos que, sin la herramienta de los TL, perdemos la ocasión de explorar y explotar las riquezas expresivas que ofrecen estas muestras estéticas de registros lingüísticos.

3.2. La competencia sociocultural y la diversidad en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Para refrendar todos los aspectos desglosados sobre la utilidad de los TL en el aula de ELE nos apoyamos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el principal documento teórico que marca las orientaciones metodológicas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras, elaborado por el Consejo de Europa en 2001 y adaptado al español por el Instituto Cervantes en 2002. Sostiene Santamaría Martínez (2010) que dicho documento define la competencia sociocultural como:

La “consciencia intercultural” que adquiere cualquier persona al estudiar una lengua extranjera como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre dos mundos: el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”. Este conocimiento incluye también la diversidad regional y social en ambos mundos y se enfatiza justamente que “el aprendiz

de lenguas es también un aprendizaje de culturas” y el PCIC caracteriza al alumno como “agente social, aprendiz autónomo y como hablante intercultural” (2010: 38).

Ambos documentos no se limitan a la articulación del perfil de ese aprendizaje de idiomas como hablante intercultural; también ofrecen inventarios de conocimientos socioculturales esenciales para tal hablante. Asimismo, aportan temarios centrados en las actitudes adecuadas ante el descubrimiento de nuevos datos socioculturales bajo el título “Las destrezas y habilidades interculturales” y “La competencia existencial” (MCER, 2002: 102-104).

El MCER presenta dos listas de temas tituladas “Conocimiento del mundo” y “Conocimiento sociocultural” (MCER, 2002: 99-101). El PCIC brinda un repertorio de “Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales” (PCIC, 2008: 363-444) e incluye específicamente el título de “Literatura y pensamiento” (apdo. 10 sección 3.1.).

Por su parte el inventario de “Habilidades y actitudes interculturales” en los apdos. 11-12 (PCIC, 2004: 445-469) constituye, junto con el anterior, la dimensión cultural de los “Niveles de referencia para el español”. Su desarrollo requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural. Junto con la de gestión y control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas, conforman un modo de competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del MCER. Presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a las culturas de España y los países de habla hispana, desde una perspectiva intercultural.

La comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la

memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias... que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.

La formación de los aprendices no sería completa si no se tienen en cuenta los valores interculturales, por lo que debemos favorecer el reconocimiento de lo que es distinto y semejante entre su cultura de origen y la de lo hispano y realizar actividades que fomenten la comunicación intercultural que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes, dentro y fuera del aula.

Por lo tanto, no solo tiene como objetivo la fluidez lingüística, sino también conseguir la comunicación intercultural, para lo que Santamaría Martínez (2010) propone:

Realizar en el aula actividades que permitan establecer comparaciones que marquen las particularidades, las diferencias y analogías entre culturas; que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar no solo el significado del mensaje sino también su fuerza ilocutiva, es decir la relación entre el hablante y lo que dice; hay cinco actos verbales con diferente intención ilocutiva: asertivos, directivos, comisivos, declarativos y expresivos (Palmer, 1986: 13).

Las propuestas integradas con el resto de contenidos en los niveles iniciales son trabajar puntos de vista sobre la sociedad y la cultura del profesor y la de los alumnos (cómo nos vemos y cómo nos ven), reconocer y analizar los estereotipos.

Sin duda, la importancia de fomentar el respeto a la diversidad como elemento enriquecedor puede llevarse a cabo a través del conocimiento de las formas de pensar y de vivir de los demás. Desde este reconocimiento podremos llegar a la interpretación de los hechos y romper con los estereotipos y tópicos que prejuzgan conductas. Se trata de profundizar en el conocimiento de la cultura distinta para evitar el etnocentrismo y las actitudes negativas, como la discriminación y el prejuicio, que dificultan la comunicación intercultural y afectan al progreso lingüístico.

La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental.

Las temáticas marcadas por el MCER para los aprendices por su utilidad para aproximarse a aspectos sociales, pueden ser llevadas a cabo a través de material auténtico o adaptado, que permite, según el tipo de aprendizaje y su nivel de inter-lengua, una variada explotación didáctica para activar el aula. Al conocer una nueva lengua, la concepción del mundo que el aprendiz tiene hasta ese momento se amplía, se enriquece, se engrandece, al aprender un nuevo modo de enfrentarse al mundo a través de esa nueva lengua. Mantiene C. Antonio Molina que:

Este enriquecimiento personal no tiene parangón. El conocimiento de otras lenguas es un acercamiento a otras culturas desde dentro, desde su esencia. La lengua extranjera aprendida se convierte, de esta manera, en una ventana abierta a una cultura nueva, en una llave que nos abre las puertas del diálogo con otras culturas, con otras gentes, en definitiva (2007: 4).

La presencia de contenidos específicos del ámbito literario, se incluye dentro del Inventario de 'Referentes Culturales' relacionados con contenidos de historia del pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas, donde se plantean actividades en las que se tiene en cuenta el carácter central del alumno en el proceso de EA, desarrollando el trabajo en el aula con material auditivo (canciones, recitales, lecturas de poemas o fragmentos, cuenta-cuentos) o audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes). Estos contenidos se incluyen parcialmente en el diseño de manuales de ELE, pero no son suficientes. Mascato Rey insta a cubrir este vacío ya que:

Son necesarias propuestas sugerentes con el fin de revalorizar el uso de TL en cursos para estudiantes extranjeros, con un enfoque comunicativo, y una perspectiva interdisciplinar para que el estudiante entre en contacto con una serie de textos, en cuyo proceso participará y cuyo objetivo consistirá en que el trabajo didáctico de cada uno de ellos contribuya a rellenar el trayecto diacrónico de una historia de la literatura española (2008: 61).

Intencionadamente traemos aquí la noción de paradigma de M. Breen, quien afirma que:

El diseño de un plan de actuación para la enseñanza de lenguas extranjeras responde a la expresión de un paradigma particular. Evidentemente, los contenidos de dicho plan responden a aquello que se quiere conseguir a través de la enseñanza y del aprendizaje. En los últimos 30 años, dos *syllabus* contrapuestos, el formal y el funcional. Las características de ambos se definen a través de las decisiones que se toman sobre lo que un aprendiz de una nueva lengua debe conocer y sobre lo que necesita saber para poder utilizar dicho conocimiento. En este sentido, distingue entre el conocimiento que prioriza un *syllabus*, las capacidades en las que se focaliza, las bases sobre las que selecciona y subdivide lo que se debe de aprender y, finalmente, cómo debe secuenciarse (1990: 4).

Es posible que un cambio de vientos favorezca, de mano de una revisión de los *syllabus*, la inclusión de una competencia literaria explícita para llevar al aula nuevamente a la conciencia de la enseñanza de lenguas, como la denominó Banús en 1998 y refrendamos con la reflexión de Pozuelo Yvancos:

La Literatura ha sido siempre un factor de cohesión cultural e histórica entre los pueblos. Y goza en su propio seno de una dialéctica de fuerza a la vez centrípeta y centrífuga. A favor de la primera, la Literatura es un factor de primer orden por el que una comunidad de hombres se identifica en un conjunto de valores compartidos. Es la literatura como tradición cultural común (2004: 1).

3.2.1. Adquisición y desarrollo de la competencia literaria

Partimos de la definición de competencia literaria como “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores representativos” (Bierwish, 1988: 25).

Desde un punto de vista didáctico, puede contemplarse como el desarrollo de una competencia el exigir la puesta en práctica de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos, que ayude a superar el muro “traumático” de leer un fragmento literario como un ejercicio de descodificación críptico, y pasar a que el estudiante interprete un TL, se sumerja en lo sugestivo de la expresión polisémica y rica de la connotación. Para adquirir esta competencia literaria es preciso leer TL. ¿Cómo abordar la aproximación al TL? El estudio elaborado por Molina Morales (2012) recoge que los TL pueden ser utilizados con diferentes finalidades como inicio o punto de partida para una exploración creativa del lenguaje; como medio o forma de mejorar la competencia lingüística, llegando a través de la lengua al TL y, por último, como fin objeto estético de donde se pueden derivar valores socioculturales y humanísticos. Las últimas tendencias subrayan la potencialidad del TL. Aventín habla del TL:

Como fuente para el aprendizaje del código lingüístico (descodificar e interpretar un discurso en contexto). A su vez, como elemento que construye la competencia cultural y la comunicativa (reflejo de la realidad en un momento determinado), así como colabora en el desarrollo de la competencia discursiva (destrezas y habilidades + correcta construcción de contextos) (2005: 4).

Ya hemos mencionado que la competencia lectora está formada por un saber (conocimientos previos y experiencia socio-cultural) y por un saber hacer (estrategias personales de lectura y aprendizaje). Coincidimos con Sonsoles Fernández en:

La importancia que tiene la competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua: la familiaridad con el género y tipo de texto, el reconocimiento de la estructura, que

colabora en la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura, o la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso (2010: 5).

Siguiendo a autores que han trabajado sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria como Solé (1999), Sonsoles Fernández (2005), Cassany et al. (2002), practicar la comprensión lectora implica:

a) El desarrollo de estrategias de comprensión lectora (como activar conocimientos previos, hacer predicciones, inferencias, etc.); b) Los distintos objetivos de lectura (leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito, por placer, para comunicar un texto a otro, etc.); c) Los diferentes tipos de lectura (lectura global o vistazo o skimming, lectura selectiva o scanning, lectura detallada o atenta; lectura crítica o entre líneas, lectura intensiva o de textos breves, lectura extensiva o de textos extensos como novelas, ensayos, etc.); d) Los distintos tipos de lectura asociados a distintos objetivos (Cassany, 2002: 4).

En su trabajo sobre cómo llevar al aula el TL, Trenchs recoge una serie de requisitos para desarrollar la competencia literaria. Es una lista extensa y dado su carácter explícito es oportuno trasladarla al completo:

- Distinguir entre el nivel referencial y el nivel representacional del lenguaje.
- Detectar el tema, mensaje o idea principal que nos comunica un texto literario.
- Fundamentar una interpretación personal del texto literario mediante un equilibrio entre los aspectos objetivos (los elementos y estructuras) y los subjetivos (opinión sobre el texto e interpretación y valoración del mismo).
- Seguir y resumir la secuencia de los acontecimientos narrados en un texto literario.
- Detectar la información cultural e ideológica explícita e implícita en un texto.
- Distinguir los personajes que aparecen en un texto literario y definir sus características a partir de sus descripciones y de la representación de sus pensamientos y de su habla.
- Reconocer elementos lingüísticos que se apartan de su uso estándar o más común, así como los efectos y significados producidos por ese uso concreto.
- Reconocer la capacidad de un texto literario para generar un mundo de referencia interno.

- Detectar la información explícita e implícita acerca del contexto temporal y espacial en un texto literario.
- Reconocer la existencia de diversos registros dentro de un mismo texto, o *re-register* (Carter, 1997: 185).
- Reconocer la polisemia en los textos literarios.
- Reconocer las influencias de los contextos socioculturales de autores y lectores en la interpretación de un texto literario.
- Comparar y contrastar diversos textos literarios y señalar sus diferencias y similitudes, de un texto literario con textos no literarios.
- Reflexionar sobre experiencias personales a partir de un texto literario (Trenchs, 2002: 22).

Para adquirir esta competencia, Mascato Rey (2008) propone que deben escogerse TL “que coincidan con una selección del autor-obra, y no con el criterio más amplio de período, cuyos objetivos y contenidos por un lado comparte el aspecto humano común a todos, y por otro nos conduce a mundos extraños y sugerentes”, ya que considera estos TL como “un objeto estético donde emanan valores socioculturales y humanísticos” (2008: 40).

Por otra parte, Fernández (2001) considera que la lectura de TL funciona como una tarea y un medio de información, de conocimiento y de diversión y puede ser un encuentro con uno mismo y con los demás.

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite, o saltarse unas cuantas líneas o páginas, si la información requerida ya se ha captado. No es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora (Fernández, 2001: 14-15).

Cabe citar la propuesta de Nuñez Xabarís (2006) que plantea un enfoque comunicativo de la historia de la literatura, en la que lejos de ofrecer al alumno un conjunto de obras introducidas por una descripción del autor, y del período, realiza una

propuesta de análisis de texto en la que el alumno solamente deba activar los mecanismos encaminados a la comprensión.

Hay que subrayar que la utilización de TL para la enseñanza de E/LE debe llevarse a cabo de la mano de un profesor competente, que controle estos contenidos estéticos, que seleccione un repertorio que esté en la onda de los intereses de los aprendices, para construir un componente cultural que facilite y enriquezca el aprendizaje de la L2. Estos aspectos los trataremos de forma más extensa en el capítulo 4 de este trabajo. Por el contrario, el uso de un TL, como un material para transmitir únicamente contenidos gramaticales (como reconocer el uso del pretérito imperfecto, es decir el texto como pretexto), no sólo desvirtúa el uso auténtico y comunicativo, sino que puede ofuscar y bloquear el aprendizaje de la lengua y el placer inmanente a su lectura.

3.3. La teoría del iceberg y los TL

Traemos aquí la teoría del iceberg de Hemingway, que expone que un texto literario ha de ser como un iceberg y no dejar asomar más de un tercio de su cuerpo, pues los dos tercios restantes han de contar con la imaginación del lector para manifestarse: lo que asoma, además de mostrar de forma eficiente, debe sugerir lo que hay debajo. Al ver la realidad ante nuestros ojos, vemos su superficie, lo visible, sólo atendemos aquello que percibimos a simple vista quedándonos el resto inadvertido, como con un iceberg. Sirva como reflexión sobre los entresijos de nuestra mente y todos sus procesos lo que aporta Fowler al tratar de las particularidades literarias: “en efecto, tales características trascienden la gramática, pero no son aplicables a la lingüística, aunque inevitablemente la gramática sea su base, van más allá” (1971: 126).

Tratamos de desmontar algunos tópicos como que la literatura sólo puede ser utilizada en niveles avanzados, que sólo las narraciones pueden ofrecer puntos de apoyo

para la comprensión de los estudiantes, que la poesía está siempre formada por textos de extrema complejidad, etc. Los TL llevan al extremo los recursos de la lengua, lo que la convierte en un material significativo para analizar su forma de crear significado a través del lenguaje, incentivando en el aprendiz el grado de reflexión hacia el texto. Así lo defiende García y Ramírez: “La literatura no es un uso particular (marginal) del lenguaje sino, bien al contrario, representa la plena funcionalidad del mismo al explorar hasta el límite y en algún caso sobrepasarlo- las capacidades expresivas de la lengua” (2000: 37).

Señala Sanz, al explicar la teoría del iceberg, que debemos capacitar al aprendiz para que pueda interpretar; esto es, que no se limite a descodificar y pueda “desbrozar y hacer suyo el espacio de connotación que se esconde tras la obviedad de las palabras” (2010: 7). En cualquier caso, la expresividad connotativa del lenguaje literario obliga a que, con la lectura de estos TL, se ponga en práctica la teoría del iceberg:

Hay que capacitar al alumno para que, además de descodificar los signos explícitos de un código lingüístico, sepa interpretar por debajo de ellos; sepa desbrozar y asimilar la connotación que se oculta tras el discurso. En otras palabras, capacitar al estudiante para leer lo que dice y lo que no dice un texto (lo que en pragmática se define como inferir o deducir), lo que expresa. La enorme masa de hielo sumergida bajo el agua sólo nos deja ver una punta clave para entender y requiere una gran actividad intelectual por nuestra parte (2010: 135).

El témpano de un iceberg es una imagen recurrente en la literatura; se podría decir que es un *topos* que enmarca la aventura, el viaje, -particularmente en Julio Verne. Henri Michaux (1899-1984), autor francés de origen belga, escribió un poema usando la imagen del iceberg.

Ese poema constituye el fin de un viaje espacial y de una búsqueda poética. La relación entre las palabras del discurso literario y los témpanos reside en el hecho de que los témpanos, al igual que las palabras, están en el centro de su imperio, el mar, sin mirar a nadie, como estatuas de dioses desconsiderando a los hombres (Calderón, 2006: 99).

Continuando con los símiles, Sanz habla de la capacidad del estudiante para leer lo que dice y lo que no dice un texto:

Lo que expresa la masa de hielo escondida y enorme que, sumergida por debajo de las aguas, sólo nos deja ver una pista, un indicio, una mínima clave que, para ser entendida en toda su magnitud, requiere una gran actividad intelectual por nuestra parte. O como dice Denyer, la huella nos ha de permitir reconstruir la figura completa de quien marcó la pisada en el pavimento: si se traslada esta metáfora a la enseñanza de lenguas no nativas, el referente inmediato se encuentra en el concepto de lectura semiótica (2004: 136).

Chartier sostiene que frente al texto el lector es libre. El texto no define por sí mismo la producción de sentido, sino que es la construcción de sentido lo que supone esta libertad, sin embargo, la libertad del lector no es ilimitada (1997).

Smith basándose en estudios científicos sobre el proceso de la percepción visual y el desarrollo del conocimiento, deja bien claro que “cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva” (1984: 11).

Blanco Iglesias en su trabajo sobre la lectura y su aprendizaje, destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca la lectura eficaz.

No sólo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido, y por lo tanto, no sentimos la necesidad de aprenderlo (Blanco Iglesias, 2005: 11).

Por lo tanto el tipo de lectura que se efectúe con los TL, puede estimular y desarrollar una cadena de micro-habilidades y de estrategias, válidas para la construcción de una competencia lectora crítica, que repercutirá en la capacidad global del alumno al aproximarse a variados contenidos y conocimientos: “Asimilados estos, constituye el sustrato para continuar construyendo ese contexto de referencia, en el que tienen lugar las

interacciones, y que permite un mayor desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades” (Sanz, 2010: 135).

3.3.1. El componente pragmático-comunicativo en los TL

Partimos del esquema de la comunicación de lenguas como códigos y que comunicarse consiste en codificar y descodificar información, bien de forma oral o escrita, es decir verbalmente o a través de textos escritos. Trabajar con y desde los TL es una forma idónea para completar ese círculo comunicativo que es el proceso de EA, que va de las habilidades al conocimiento y del conocimiento a las habilidades.

La Pragmática como disciplina lingüística estudia los principios que guían la interpretación de las enunciaciones, cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en contexto, cómo producimos "significados intencionales", ya que muchas veces el significado de lo que decimos va más allá del contenido literal de las proposiciones enunciadas. El MCER define la competencia pragmática como la capacidad de usar de modo intencionado los recursos lingüísticos. Entendida la comunicación como una actividad, los actos de habla son las unidades básicas lingüísticamente complejas y tienen partes diferenciadas. Escandell Vidal (2005) llama la atención sobre la función de estos como herramientas básicas de la pragmática que clasifica las intenciones y analiza los recursos lingüísticos que se ponen en marcha para poderlas expresar. Por otro lado contamos con el significado no convencional de las palabras y la separación entre lo que se dice (significado literal de las palabras emitidas) y lo que se quiere decir (la intención comunicativa subyacente). De ahí que se creen complejos mecanismos de inferencia que entran en funcionamiento en un acto de habla automáticamente, con el fin de recuperar lo que nuestros interlocutores quisieron decir a partir de lo que realmente dijeron, usando

estrategias que nos conducen a contextualizarlo todo de la mejor manera posible para que encaje y tenga sentido (Escandell Vidal, 1996).

Por otra parte, el profesor Horcas Villarreal declara que la pragmática se interesa por el modo en que “el contexto influye en la interpretación del significado. Este debe entenderse “como situación, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico que condiciona el uso del lenguaje: situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes, relaciones interpersonales (HorcasVillarreal, 1998)”. Y García Landa añade que el enfoque pragmático ayuda a comprender la estructura textual, ya que “estudia el uso que se hace de los sistemas de signos en la comunicación, la relación entre los signos, los referentes y los usuarios” (García Landa, 2004: 3). Asimismo considera que:

Hoy podríamos decir que la estructura profunda de un texto ha de ser formulada pragmáticamente, no sintáctica o semánticamente; es decir, un estudio lingüístico en profundidad ha de contemplar el discurso en su funcionamiento contextual, en su uso, y no limitarse a hacer un estudio lingüístico abstractivo del mismo (García Landa, 2012: 8).

Francisco Matte Bon, en el II Congreso Internacional de Expolingua (1989), habla de “una gramática de los porqués y de los cómo” y expone que comunicar es construir un mundo con otra persona. Esto implica considerar la lengua como una competencia que el individuo desarrolla inserto en un contexto social y cultural. Por tanto, la competencia lingüística que deben alcanzar los alumnos no ha de limitarse a aprehender un determinado sistema de unidades fonológicas, unas reglas sintácticas básicas o un vocabulario más o menos amplio. Describir y comprender las características de una lengua exige tener presentes las condiciones reales en las que se desarrollan los actos de habla con locutores concretos y en situaciones precisas.

Tordera Yllescas (2014: 270) recuerda que la Pragmática ha puesto de manifiesto que las lenguas trascienden lo formal (es decir la gramática) y son instrumentos para hacer cosas; contempla el lenguaje desde su perspectiva funcional (el *para qué* de la lengua).

Para que alguien quiera hacer algo ha de tener intencionalidad, y es tarea del interlocutor la de reconstruirla e inferir la información no implícita con el fin de comprender qué persigue el hablante con sus actos de habla. Partiendo de estos presupuestos, se entiende que existan en el lenguaje diario ironías, chistes, dobles sentidos, etc., u otras convenciones que se aprenden socialmente. Afecta a todas las áreas de la lengua, ya que “la cultura influye en aspectos pragmáticos como los actos de habla, la deixis, la polifonía, la información implícita, las convenciones y normas sociales de la conversación y claro está la cortesía” (Tordera Illescas, 2014: 272) e implica también:

Tener en consideración hasta qué punto el hablante no nativo de español domina la cultura hispanohablante o, por el contrario, habla la lengua española desde su cultura, hecho que, en mayor o menor medida, es inevitable que se dé, pues la cultura no es un abrigo que un hablante pueda quitarse al entrar en una habitación y que pueda volver a ponérsela al salir. La cultura es la misma piel del hablante (Tordera Illescas, 2014: 275).

Para obtener el sentido de un acto de habla, necesitamos tanto el texto como las circunstancias concretas de su enunciación, incluyendo las convenciones particulares que puedan regir en cada género lingüístico o en cada época. A este respecto, Gabriela Reyes expresa que los significados pragmáticos son los que surgen en contexto, en actos de comunicación, no los que vienen ya codificados por la semántica. Los contenidos pragmáticos son tan fundamentales en la descripción de una lengua como los semánticos y los sintácticos (Reyes, 2013: 23). El concepto del contexto situacional, que engloba la interacción verbal, sus relaciones, el entorno físico, el tema, el propósito y el canal de comunicación, es de gran utilidad para situar un TL en el proceso de enseñanza de una L2, ya que recoge toda la información extratextual que resulta pertinente para la comprensión de un texto. Abarca desde el material verbal (cotexto), hasta el “macrosocial, gobernado por las condiciones políticas, sociales y culturales de distribución de poder”

(Reyes, 1998: 358-359). En este sentido, manifiesta García Landa que los elementos pragmáticos de la comunicación lingüística son:

Todos aquellos relacionados con el uso efectivo del lenguaje en una situación dada, necesarios para el estudio del lenguaje como texto o discurso: el enunciador, el receptor, la enunciación, los modelos de enunciado, los modelos de contexto, los principios supralingüísticos que rigen la interacción discursiva. (...) La enunciación se refleja o inscribe en el texto producido por el hablante, pero sólo se inscribe de una manera parcial, si consideramos el texto como un indicio del acto de habla (2014: 5).

El hablante aprovecha los diferentes recursos de la lengua para conseguir su objetivo comunicativo, expone Jimenez Luna (2003), por lo que hay indicadores pragmáticos en los diferentes niveles lingüísticos. En cuanto a los objetivos específicos, Trenchs propone llevar a cabo los siguientes para el desarrollo de cada destreza:

1) Aumentar los conocimientos formales y funcionales. 2) Desarrollar destrezas para buscar, gestionar y utilizar información escrita. 3) Desarrollar y profundizar en la capacidad de comprensión lectora. 4) Profundizar en la capacidad de comunicarse formalmente por escrito. 5) Desarrollar la capacidad de comprensión oral extensiva. 6) Desarrollar la capacidad de negociar significado y de comunicar opiniones oralmente. 7) Adquirir conocimientos en los conceptos y modelos lingüísticos necesarios para realizar análisis textuales. 8) Desarrollar la sensibilidad y la curiosidad hacia el lenguaje en general. 9) Desarrollar estrategias que faciliten la autonomía en el aprendizaje de la L2 (Trenchs, 2003: 274).

G. Russo (2007) vincula la pragmática literaria con la estética de la recepción, el acto de habla literario, así como sus implicaciones en la EA de L2. Reflexiona sobre el papel didáctico de la lectura de TL de hiperficción y la repercusión en el tratamiento de la literatura en el aula de lenguas extranjeras y el rol del lector. Plantea los interrogantes que abre la irrupción del hipertexto y la hiperficción en el acto de leer en sí, así como las estrategias de comprensión lectora aplicables a este nuevo entorno y que el docente debe contribuir a desarrollar y ejercitar en el aprendiz.

De igual parecer se manifiesta Sanz (2010) al expresar que la obra literaria por sí misma se constituye como ejercicio de intertextualidad que resulta más rentable la idea de que:

En el proceso de interpretar y producir textos escritos es donde la idea de que los textos (metatextos) son el resultado de la interacción de otros textos (architextos) que los generan y con los que se relacionan dentro de una gran malla o red universal (Sanz, 2010: 136).

Domínguez Caparrós (1986) revisa cómo se aplican los actos de habla a la literatura, indicando los inconvenientes entre teoría lingüística y teoría literaria. Como solución recurre a Van Dijk y las relaciones entre teoría generativa y teoría literaria, aplicando las funciones de la gramática: si el lenguaje de la literatura imita actos de lenguaje cotidiano, es posible describir los actos de lenguaje imitados; el lenguaje literario no es diferente al habla estándar, aunque no posee la fuerza ilocucionaria propia. A día de hoy puede rebatirse esta afirmación al existir un diálogo entre lectores y autores sobre la obra creada; incluso, en ocasiones, son los lectores los que con sus indicaciones muestran preferencias sobre cómo debe continuar una creación literaria. Lo mismo podría plantearse para el aprendizaje de una L2. Por último, si el lenguaje literario es un uso del lenguaje común y no una clase de lenguaje, ambas teorías coinciden y, por lo tanto, pueden aplicarse los métodos de estudio del lenguaje común en el estudio del lenguaje literario.

Gracias a los estudios de la pragmática podemos dar uso a los TL para extraer diferentes actos de habla, ya que aprendemos una L2 con textos que son una unidad de comunicación y puesto que el aprendizaje de L2 enfocado a la acción se apoya en el reconocimiento de las funciones comunicativas.

3.3.2. El texto como unidad comunicativa: tipologías, propiedades y productos textuales

Tras dejar atrás el modelo de enseñanza gramatical por el enfoque comunicativo, el método más idóneo no es el aprendizaje de unas reglas. Enseñar L2 consiste en transmitir modelos próximos a la realidad comunicativa que:

Capaciten al aprendiz para una comunicación real –no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita– con otros hablantes de la L2; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (*Diccionario de términos claves de E/LE*).

Searle (1976: 10-16) señaló las distintas acciones que se pueden hacer con la lengua, que deja de ser un instrumento formal y pasa a ser un instrumento de acción social. El mencionado autor clasificó los actos de habla en tipos: a) Asertivos (o representativos), si el emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo (afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse, etc. b) Directivos, si el emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción (ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar, etcétera.) (en Escandell, 2005: 188).

Nuestros actos de comunicación diarios se basan en el texto, en el caso de la escritura, y en el discurso, en el caso de la oralidad. El MCER (2002: 95) sostiene que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” y que:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje — comprende las acciones que realizan las personas, que como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como lingüísticas y comunicativas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades lingüísticas y que conllevan procesos lingüísticos para **producir y recibir textos** relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las destrezas que parecen más apropiadas, para llevar a cabo las tareas que se han de realizar. El

control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo, la modificación de sus competencias (MCER, 2002: Apdo. 2.1. 9).

Partimos de la definición de texto que establece la lingüística textual, entendido como la unidad de análisis de la lengua. Como producto verbal -oral o escrito- es la unidad mínima con plenitud de sentido que mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin.

García Landa (2004: 7) describe texto como una estructura atemporal de relaciones coexistentes; pero una aproximación más fructífera a la realidad textual será la que lo conciba en su dimensión temporal, como un proceso y no un objeto. Por su parte, Beaugrande (1997) define el texto como un evento comunicativo entendido y aceptado como una contribución a un discurso, caracterizado este como un conjunto o una serie de textos mutuamente relevantes, hablados, escritos o presentados en cualquier otro medio. Y, por último, Bernárdez plantea que un texto es:

Una unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua (1982: 95).

Todo texto posee una serie de propiedades básicas que hacen que un acto comunicativo verbal pueda ser entendido como tal. Las propiedades fundamentales del texto se han denominado condiciones de textualidad, que, a su vez, constituyen una forma de definir el texto. Estas condiciones, según Alcaraz en *El diccionario de Lingüística Moderna* (2007), son la cohesión, la coherencia, el significado, la progresividad, la intencionalidad y la clausura, y afectan a la estructura semántica, sintáctica y comunicativa del texto. En otros manuales se menciona también la adecuación. Isenberg (1987: 48) aportó su visión al asignar al texto ocho características que debe reunir para que pueda constituirse como tal: legitimidad social, funcionalidad comunicativa,

semántica, referencias a la situación, intencionalidad, formación óptima, composición óptima y gramaticalidad (en Corbacho, 2006: 33).

Schmidt interpreta la teoría del texto como una teoría pragmática, que incide de igual forma en la orientación comunicativa de los textos al indicar que “cuando de alguna manera se establece una comunicación se realiza con carácter de texto” (1977: 148). Todo enunciado que muestre una función comunicativa se manifiesta a través de una estructura que se denomina “textualidad”.

Desde el nacimiento de la Lingüística del texto se percibió la necesidad de establecer tipologías de textos. Egon Werlich propuso la primera en 1975 y desde entonces han aparecido otras con ligeras variaciones (criterios funcionales, esquemas organizativos, o criterios lingüísticos, cognitivos, etc.).

Una tipología textual es una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos que, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen según el conjunto de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. Hay autores que reducen esta cantidad a otra inferior, incluso hay quienes la amplían a otra más extensa (*Biblioteca del profesor del CVC*).

H. Isenberg utiliza la expresión clase de texto para designar:

Toda forma de texto, cuyas características puedan fijarse mediante la descripción de determinadas propiedades, no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro del marco de una tipología textual (1987: 11).

En cualquier texto real aparecen pasajes descriptivos junto a otros narrativos, o en un diálogo habrá argumentación o explicación, etc. Ante esto J. M. Adam (1992: 4) propuso el concepto de secuencia textual y define la “secuencia dominante” si la adscripción del texto concreto es a uno de los tipos establecidos; un texto será de tipo

argumentativo si las secuencias dominantes lo son, aunque contenga secuencias explicativas o narrativas.

3.3.2.1. Adquisición de la competencia textual para el aprendizaje de L2

Planteaba Bajtín que, si no existieran los textos en sus distintas formas, y si no los domináramos, el intercambio verbal sería casi imposible. Esta idea es seguida por Martín Peris para el que:

Para comunicarnos mediante la lengua construimos o interpretamos textos, porque es a través de ellos como hablamos, y no con frases o palabras aisladas. La comunicación se produce, pues, porque podemos crear e interpretar una enorme variedad de tipos de texto, que necesitamos para las diversas situaciones (públicas o privadas) en que nos desenvolvemos (2015: 9).

Según Stephen Krashen (2013) hay dos ingredientes esenciales en la adquisición de una L2: en primer lugar, es necesario proporcionar a los alumnos abundantes oportunidades de *input* comprensible, puesto que adquirimos la lengua cuando entendemos lo que leemos o lo que oímos; esto significa llenar la hora de clase de *input* auditivo comprensible, a la vez que se desarrollan hábitos de lectura placenteros en la L2, con un *input* interesante. El segundo ingrediente es asegurarnos de que los alumnos sepan cómo se adquiere la lengua, para que puedan seguir mejorando.

Una tipología textual es una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos, caracterizados por unas propiedades comunes que responden a un conjunto de reglas y rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. Como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables. La clasificación habitual distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Sin embargo, hay autores que reducen esta cantidad y otros la amplían.

Teresa Bordón (2002) clasifica de la siguiente manera los textos con los que un lector se puede encontrar: misceláneos, periodísticos, de referencia, técnicos o especializados y literarios. En el plano de la didáctica, las tipologías textuales representan una poderosa ayuda, pues permiten reconocer y seleccionar aquellos tipos de textos que los aprendices deben ser capaces de manejar de forma productiva o receptiva. Es posible extraer de los textos estructuras y formas de organización textual que los aprendices deberán conocer y dominar, puesto que los distintos tipos de texto se caracterizan por unos rasgos peculiares, más allá de la morfosintaxis y el léxico que se utilice (*Diccionario de Términos Clave, CVC*).

Para Kaufman y Rodríguez, “la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social” (1993: 21). De ahí que el reconocimiento de la organización textual sirva para el aprendizaje de nuevas unidades y mecanismos gramaticales, tales como los conectores y los marcadores del discurso, la deixis y la referencia (estos sirven para el desarrollo de destrezas comunicativas y uso en contexto de los pronombres, la competencia cultural o el diálogo). En el reconocimiento de los textos desempeña un importante papel su contenido informativo, mientras que para su tratamiento son útiles los conceptos de estructura textual o progresión temática. Según Martin Peris:

Ser competente comunicativamente implica dominar los textos que necesitamos para actuar de la manera más eficaz en cada situación y contexto social. Cada comunidad de prácticas y discursiva (las constituidas por internautas, por ejemplo, o juristas, economistas, científicos, etc.) dispone de un conjunto prototípico de textos, conocidos (de forma activa o pasiva) por sus miembros. Esto significa que los tipos de textos pueden variar de una comunidad a otra, y de una cultura a otra; y también cambiar con el tiempo. Son productos sociales e históricos: en cada época, en cada sociedad, en cada esfera social, los textos que se utilizan son diferentes (2015: 12).

Es de una gran utilidad conocer las normas en que se organiza la información en un texto: cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.); cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.; cómo se desarrolla una argumentación (en debates, etc.); cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.). En cada tipo de texto pueden encontrarse paralelismos y divergencias entre dos lenguas, como en otros niveles descriptivos: el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico.

Cada modo de comunicación presenta su propia lógica interna, que condiciona sus capacidades expresivas: el discurso oral, por ejemplo, sigue una lógica temporal; la lógica del lenguaje icónico, en cambio, es espacial. Disponer de canales y modos variados de expresión —que superponemos y mezclamos en un mismo acto comunicativo— hace que todas nuestras interacciones sean complejas, como complejos son los textos. Los textos escritos son una fuente de *input* valiosa cuya comprensión, frente a los textos orales, suele producir menos ansiedad en el aprendiz de lenguas al poder disponer de la información de una forma más o menos permanente. Constituye una de las cualidades favorables para el aprendizaje que no deben desaprovecharse como una actividad comunicativa de la lengua pasiva: no se impone como límite la decodificación lineal y debe ser pautaada, dada la obsesión de muchos estudiantes por comprender todas y cada una de las palabras del texto.

Como profesores presuponemos que los estudiantes reconocen las tipologías, pero no siempre ocurre así. Como expone M. Peris existe diferencia en un mismo aprendiz en los grados de competencia textual:

Especialmente el grado de lo que denominamos competencia *receptiva*, frente a la competencia *productiva*. Esta diferencia estriba en la necesidad que tenemos de participar como lectores o como escritores de textos en nuestro entorno: para desenvolverse en el mundo uno

necesita *comprender* textos escritos como los periodísticos o los ensayísticos, por ejemplo, pero no necesariamente debe *producirlos* (2015: 10).

La CT receptiva también varía en la lengua oral: necesitamos interpretar críticamente los discursos que nos rodean (en la esfera de la política, de la propaganda y publicidad de diverso tipo), las tertulias radiofónicas o las entrevistas en televisión, etc., pero no estamos obligados a producir estos discursos si no nos interesa, ni tampoco estamos en todos los casos capacitados para hacerlo. Estas diferencias de grado en la CT, según el tipo de actividad comunicativa requerida en cada situación y ámbito social, tienen consecuencias didácticas. En las propuestas de trabajo para la enseñanza de la competencia comunicativa en una lengua, en función de la clase de texto que se aborde, será necesario ejercitar bien las competencias receptiva y productiva, para la interacción (Martín Peris, 2015: 21). Y continúa argumentando dicho profesor sobre la optimización del aula de ELE:

El significado del texto se crea por interacción entre el texto y su destinatario. No todo el significado del texto está en sus palabras; parte muy importante de ese significado lo aporta el destinatario (...). Son los conocimientos del mundo los que, en interacción con el contenido del texto (y con otro tipo de conocimientos que posee el receptor), producen su acertada interpretación. La segunda es que los usuarios de los textos pueden enfrentarse a tipos de textos con los que ya están familiarizados en su cultura, o bien, a tipos de textos que resultan ser nuevos para ellos. Un alumno adulto, alfabetizado y habituado a leer periódicos, será capaz de hacer lo que se describe en el párrafo anterior; una persona que no conociera la prensa y sus diversas secciones, o bien en cuyo país la prensa fuera muy diferente de la nuestra, podría conocer el significado de la palabra «fuego» pero no sería capaz de interpretar ese texto (Martín Peris; 2000: 16).

El texto no es una suma de oraciones descontextualizadas sino un tipo de discurso, un uso del lenguaje en una situación concreta; y las estructuras de signos lingüísticos son competencia de una lingüística del discurso, así como las modalidades de la enunciación y de la interpretación del lenguaje.

3.3.2.2. La competencia discursiva y su adquisición a través de TL

El MCER describe la competencia discursiva como la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de los temas y las perspectivas; la presentación de oraciones ya dadas o nuevas; la secuencia natural, temporal o relaciones de causa y efecto (o viceversa); la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática; la coherencia y la cohesión; la ordenación lógica; el estilo y el registro; la eficacia retórica (MCER apdo. 5.2.3.1.).

Los logros de las producciones escritas convergen con la disciplina denominada análisis del discurso, orientada en sus orígenes a las producciones orales. Una primera acepción del término “discurso” es la de texto en tanto en cuanto es un discurrir de signos en el tiempo. Por otra parte, tampoco es posible comprender/aprender la forma de un texto sin conocer la función de esa forma, el empleo que se hace de las estructuras. La segunda acepción del término ‘discurso’ es la de uso de textos en una situación comunicativa determinada. Isenberg (1987) se refiere con discurso más al proceso semiótico, al ‘discurrir’, o fluir de las ideas en la situación de enunciación, frente al texto, como resultado, al ‘tejido’ acabado, además de unidad de un acto de comunicación (en Fernandez, 2010: 6).

La lengua como sistema socialmente compartido posee normas para una correcta utilización en situaciones determinadas y está integrada por tres dimensiones: forma, contenido y uso (García Landa, 2004), que “conlleva un significado codificado mediante una serie de reglas, que está representado por una forma lingüística y es usado con finalidades determinadas en contextos determinados” (García Landa, 2004: 3).

Coincidimos con Nunan (1995) cuando afirma que el aprendizaje mejora cuando el currículo incorpora conceptos de lengua basados en el discurso. Por ejemplo, con el principio de cooperación que establece Grice (1975), se describe un aspecto del discurso escrito que puede servirnos como herramienta para desgranar a través del uso de los TL aspectos de los actos de comunicación. Recordamos que este establece:

Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes: la calidad (intente que su intervención sea verdadera); la cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más); la relación (no diga lo que no sea relevante); el modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad) Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica y no debido a la incapacidad de cumplirlos (Grice, 1975: 512).

Cuando se aprende una L2 el aprendiz comienza haciendo turnos de palabra breves y, a medida que adquiere niveles de dominio, el desarrollo de la competencia del discurso cobra importancia como parte de la vida social y como un instrumento que la crea. Gran parte de la educación en la lengua materna se dedica a desarrollar las destrezas del discurso. El discurso es una práctica social, una forma de acción entre los hablantes a partir de un uso lingüístico contextualizado, oral o escrito, y constituye piezas textuales orientadas a unos fines con interdependencia del contexto; nos referimos a las formas lingüísticas para representar el mundo (Casalmiglia y Tuson, 2000).

Las funciones de las estrategias discursivas que expone Pons Borderia (2005) cuentan con ayudar al aprendiz de L2 a reconocer el uso de la lengua y los marcadores del discurso oral, manifestaciones lingüísticas de carácter oral portadoras de significado pragmático discursivo, que a pesar de ser sistematizables entrañan cierta complejidad a la hora de llevar a cabo su enseñanza-aprendizaje. Los TL o los textos producidos por los medios de comunicación son un testimonio del uso de los maracdores que sirve de apoyo en L2. Bernardo Vila expone que para la aplicación de la pragmática al aula de L2:

Se puede usar de diferentes maneras un mismo contenido proposicional, o mejor, a comunicar con un mismo enunciado, matices diferentes. La importancia del uso de la lengua en un contexto determinado para unos hablantes concretos, con una determinada relación entre ellos, es decir, cómo un mismo enunciado puede comunicar información diferente dependiendo del contexto en el que se usa, de la relación y conocimientos del mundo de los usuarios de la lengua y de sus conocimientos compartidos; a esto se añadirá la intención con la que se producen y se interpretan los enunciados (Bernardo Vila, 2013: 2).

Cualquier discurso se acompaña de un entramado de relaciones sociales, identidades y conflictos que ayuda a entender la expresión de las diferentes culturas en un determinado momento histórico; en el aprendizaje de una L2, es beneficioso esclarecer esa huella de dialogicidad en los TL como manifestación discursiva.

Actualmente, la expresión ‘análisis del discurso’ se utiliza como una etiqueta que recubre el estudio de piezas de uso comunicativo auténticas, en la búsqueda de una perspectiva integradora acerca del lenguaje. En la línea del análisis del discurso, un campo interesante de abordar es aquel del análisis de la intertextualidad. Este tipo de análisis -ya esbozado por Bajtín (1986) en sus escritos sobre texto y género- se considera como un complemento esencial para el análisis lingüístico. Julia Kristeva alude por primera vez a la intertextualidad y en sus estudios literarios mantiene que todo texto es como un mosaico de citas, pues ha absorbido lo precedente y se transforma en otro texto; la define como "la existencia en un texto de discursos anteriores como precondition para el acto de significación" (1967: 729).

Escandell (1996) describe que el término “discurso” y la disciplina del análisis del discurso, nacen ligadas al estudio de la lengua oral como la conversación, entrevistas, etc. La Lingüística del texto se asocia al estudio de las lenguas escritas (centroeuropeas), confluyendo ambas corrientes en su enfoque del estudio de la lengua y en los conceptos e instrumentos que han desarrollado. Los términos texto y discurso se utilizan indistintamente, aunque no todas las escuelas están de acuerdo en ese uso indistinto, y

hay quienes ven en el discurso la dimensión dinámica, el proceso de producción de lengua, y en el texto la dimensión estática, el producto resultante (Escandell, 1996). El Plan Curricular del Instituto Cervantes, en la *Introducción al inventario de Gramática*, indica que el corpus de material del inventario corresponde a un modelo estandarizado del español actual, atendiendo a la variación geolectal de la lengua, e incluyendo, por supuesto, las variedades hispanoamericanas. Asimismo, señala que:

Los rasgos que no pertenecen a la variedad principal recogida en el inventario, así como las áreas en que concurren, aparecen señalados en los apartados que les son afines por su contenido. Estos rasgos han sido seleccionados de acuerdo con distintos criterios que justifican su pertinencia: la viabilidad dentro del propio proceso de enseñanza y aprendizaje y la percepción real que de ellos pueda tener el alumno; su actualidad y su uso en un área o territorio de validez suficientemente amplio; y por ser rentables en el proceso de adquisición de la lengua (PCIC, Cap. 2: 102).

El *Diccionario de términos clave del CVC* concreta que con el término “discurso” se designa el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas. La dimensión social y las situaciones comunicativas dan forma al discurso, y al mismo tiempo son conformadas por la práctica discursiva:

El objeto de estudio del análisis del discurso se efectúa en diversos niveles, desde el de los múltiples eventos comunicativos que se dan en todos los ámbitos sociales, hasta el de los sucesivos enunciados que se producen en el desarrollo de tales eventos y se toma en consideración tanto las formas lingüísticas (descripción léxica, gramatical, fonética...) que adopta la actuación lingüística, como los diversos factores del contexto que permiten dar el sentido que transmite el discurso en cada ocasión de uso, la función que cumple y las reglas y convenciones sociales y culturales que lo regulan. No podemos dejar de lado los componentes paralingüísticos y extralingüísticos puesto que desempeñan un papel importante en el discurso (Martín Peris, 2008: 50).

No sólo se incluye el desarrollo de esta competencia en los documentos oficiales. Son abundantes los estudios sobre el texto discurso, la explotación de los marcadores discursivos en relación con los géneros y productos textuales o los géneros periodísticos.

3.3.3. El concepto de género dentro del ámbito del discurso: los géneros discursivos

Toda actividad humana está relacionada con el uso de la lengua, de ahí su carácter multiforme. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares; estos últimos reflejan las condiciones específicas y la finalidad por su contenido (temático) y por su estilo, es decir por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua y, sobre todo, por su composición o estructuración:

Tanto el contenido temático, como el estilo y la composición están vinculados indisolublemente al enunciado y se determinan por separado. Es individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos, de gran riqueza y diversidad, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada ámbito de la práctica humana existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica los ámbitos (Bajtin, 1998: 252).

Para Llobera (2008) es obvio indicar la enorme heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos), desde las breves réplicas de un diálogo cotidiano, teniendo en cuenta el hecho de la gran diversidad de tipos del diálogo cotidiano, según el tema, situación, número de participantes, etc., desde el relato cotidiano hasta los géneros literarios, desde un dicho hasta una novela.

Los géneros son tomados como constructos para la recepción e interpretación de los textos, como modelos de referencia por los hablantes que van a practicar con textos. Aunque solo son estables relativamente en un momento socio-histórico del uso de una

lengua, pueden ser usados en diversas situaciones comunicativas. Al usar los géneros se realiza una actualización de modelos que ya existen y pueden ser adaptados a las necesidades comunicativas del aprendiz de L2.

Que los géneros están en la base de cualquier comunicación fue señalado por Bajtín: “Nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables” (1982: 267). Por ello debemos enfocar este aspecto a que los estudiantes de EL2 sean capaces de producir e interpretar los distintos géneros discursivos que tienen cabida en la sociedad:

Todo estilo está indisolublemente vinculado con el enunciado y con las formas típicas de enunciados, es decir, con los géneros discursivos. Todo enunciado, oral o escrito, en cualquier ámbito de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), es decir puede poseer un estilo individual. Pero no todos los géneros son igualmente susceptibles a semejante reflejo de la individualidad del hablante en el lenguaje del enunciado. Los géneros literarios son los más productivos ya que el estilo individual forma parte del propósito del enunciado, ofrecen amplias posibilidades para expresar lo individual del lenguaje y sus aspectos como actos comunicativos. Los géneros discursivos que requieren formas estandarizadas tienen condiciones menos favorables para el reflejo de lo individual en la lengua (Bajtín, 1982: 5).

Genette (1987) señaló la necesidad de distinguir la clasificación de los textos en géneros de aquellas fundadas en sus modos de enunciación, que a su vez partía de la distinción trazada por Aristóteles entre “narrativo”, “dramático” y “mixto”. Para él, los géneros tienen modalidades de estructuración diversas y heterogéneas.

En un sentido amplio, en el PCIC se recoge la definición de género como una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes; como una clase de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia, de ahí su carácter sociocultural variable, tanto intercultural como intracultural, aunque “en cada

comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis” (PCIC). Esta perspectiva parte de la consideración de texto como un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando dicho texto presenta una serie de características (una estructura esquemática del discurso, un desarrollo temático, una función comunicativa concreta en la comunidad...), se puede decir que pertenece a un determinado género.

Bronckart define género como una categoría clasificatoria que al permitir agrupar textos con características semejantes posibilita categorizarlos (1999: 72) y declara:

Los géneros cambian con el tiempo y la historia de las formaciones sociales y su actividad verbal. A causa de las acciones de comunicación humanas los géneros pueden despegarse de las motivaciones que los generaron y volverse autónomos, estando disponibles para expresar otros fines. Como toda acción humana son objeto de evaluaciones al final de las cuales se ven afectados por diversas indexaciones, según lo que quiera comentar o por la interacción comunicativa o el valor sociocultural añadido que adquiera (2007: 69).

Puesto que el enfoque hacia la acción puede ser llevado a cabo a través de tareas que son acciones realizadas por medio de los géneros y de una adecuación sociocultural el PCIC (2006) plantea que:

El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto. Facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Un texto perteneciente a determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta, salvo en casos concretos de textos administrativos o jurídicos (2006: 11).

El conocimiento de los géneros discursivos también implica el conocimiento de *macrofunciones*, esto es, de “categorías para el uso funcional del discurso hablado o del

texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones” (*Diccionario Términos Clave, CVC*). Al igual que ocurre con los géneros, las macrofunciones están presentes en todas las culturas, por lo que su dominio o desconocimiento puede influir de forma positiva o negativa en el conocimiento de la nueva lengua. De las macrofunciones que considera el *PCIC*, argumentación, exposición, descripción y narración, son las dos últimas las que se encuentran más presentes en el género literario. El inventario ofrece una relación de los componentes de las mismas con los exponentes discursivos, gramaticales y nocionales con los que se corresponden.

Al considerar estos elementos, y a partir de nuestros conocimientos previos, podemos formular hipótesis de lectura acerca del tema del texto, de sus características generales, de la postura del autor y de su contexto de producción y circulación, entre otros. Estas anticipaciones, que se confirmarán o ajustarán a lo largo de la lectura del texto, sirven para orientar al lector y ayudan a comprender mejor los contenidos. De hecho en el aula de ELE utilizamos lo que Genette define como paratexto, esto es biografías de autores, las tapas de las obras, las sinopsis:

La obra literaria consiste, exhaustiva o esencialmente, en un texto, o sea (en una definición muy mínima) en un conjunto más o menos extenso de enunciados verbales más o menos provistos de significación. Pero ese texto raramente se presenta desnudo, sin la ayuda y el acompañamiento de un cierto número de producciones, verbales o no, como un nombre de autor, un título, un prefacio o ilustraciones. No siempre se las puede considerar como formando parte de dicho texto, pero en todo caso lo rodean y lo prologan, precisamente para presentarlo, en el sentido habitual que tiene esta acción, pero también en su sentido más fuerte: para hacerlo presente, para asegurar su presencia en el mundo, su “recepción” y su consumo, bajo la forma, por lo menos en la actualidad, de un libro (Genette, 1987: 7).

No olvidamos que Bernárdez (1982: 85) expone que las principales características que definen los textos son su carácter comunicativo, ya que su finalidad es comunicar y, su carácter pragmático (puesto que se produce en un contexto extralingüístico, con

interlocutores y referencias constantes al contexto, además de su carácter estructurado). Los textos, poseen una organización interna basada en reglas que es la que garantiza el significado. Apoyamos el interés que tienen los TL en la EA de EL2 para el desarrollo de la competencia comunicativa, pues como Austin sabemos que aprender una lengua es aprender a hacer cosas con ella.

Por lo tanto, los textos como fórmula comunicativa del aprendizaje, son una herramienta a través de la que, con sus diferentes tipos orales y escritos, podemos evaluar la comprensión oral y la expresión escrita, previa selección de actividades y con la aplicación de las estrategias adecuadas para explorar formas, culturas, etc. (Russo 2007: 22-23).

3.3.4. La adquisición del significado implícito a través del discurso literario y la Pragmática literaria

Vera Lujan y Blanco Rodriguez (2014) exponen la aplicación de la pragmática al aula de ELE, puesto que ofrece grandes ventajas por ser una disciplina híbrida entre semántica y gramática. Su objeto de estudio es el acto de habla, qué decimos, cómo lo hacemos y en qué contexto. Todo ello viene condicionado por la intención del hablante. El resultado que se persigue conduce a una elección concreta de estructuras de diversa naturaleza: en ocasiones lo importante no es la palabra que usamos, sino cómo la pronunciamos. Conocer el significado literal de las palabras no basta: el contexto que envuelve y crea el acto comunicativo se encarga de darnos la clave interpretativa.

Los distintos ámbitos de la actividad humana están relacionados con el uso de la lengua a través de enunciados concretos que reflejan las condiciones específicas de cada ámbito por su contenido temático, su estilo verbal y sobre todo por su composición y estructuración. Bajtín, (1980), el teórico de la literatura, mantiene que la enunciación,

entendida como la utilización real y contextualmente determinada por la lengua, es aprendida en su naturaleza cognitiva como una respuesta a los discursos elaborados, y espera y anticipa la comprensión de sus interlocutores. Aunque la escritura sea una forma ‘inmóvil’ de comunicación, es la respuesta a un motivo, y de este modo una respuesta construida. Los actos de habla de los textos escritos prolongan a los que les precedieron entablando un diálogo entre ambos, relatando las reacciones y anticipándose a la comprensión de las acciones relatadas en el TL.

La adquisición de algunos aspectos de la competencia lingüística comunicativa en ELE se desarrolla de forma intuitiva e inconsciente, por unos laberintos psicolingüísticos no controlados totalmente por el profesor, sensibles a ciertos tipos de muestras de lengua. Por el contrario, la adquisición de otros elementos de dicha competencia en ELE sólo se va a adquirir con un gran esfuerzo cognitivo y comunicativo, muestra de que el hablante que las usa o el oyente/lector que las procesa e interpreta pone en juego conocimientos gramaticales abstractos, implícitos, de los que no tiene ningún conocimiento consciente que pueda hacer explícito.

El filósofo H. P. Grice (1975) plantea, en el ‘Principio de cooperación’, una explicación de los principios que regulan la recuperación de los significados implícitos. En su intento por desentrañar qué es lo que comunica un hablante al emitir un enunciado puso de manifiesto que no solo se interpreta lo literal, sino que, en la comunicación real se va más allá: entramos en el mundo de los implícitos.

Según explica Chico Rico (1988) la pragmática literaria trata de analizar la literatura desde la perspectiva de su contenido comunicativo, de ahí que se hable de comunicación literaria, definida como “un modo específico de relación entre emisor y receptor” (A. Rivas, 2005). De esa manera, para dicho enfoque, la literariedad obedece a

ciertos elementos de la emisión y la recepción, y a la situación que tiene lugar en el interior del proceso comunicativo.

Comunicar implica una actividad de interpretación constante apoyada, entre otros elementos, en los valores socioculturales y en el conocimiento de unos parámetros socioculturales compartidos. El potencial que tiene la literatura en la enseñanza de ELE dispone de un grado más alto de significado implícito (Beardsley, 1978: 11). Es por ello más abierto que un texto no-ficcional, y su significado puede no estar tan claro; la negociación del significado entre texto y lector, y entre lector y otros lectores, puede tornarse en un estímulo productivo como fuente de *input*. El juego con el lenguaje y con las expectativas de los lectores, así como la ambigüedad, puede tornarse en una herramienta positiva al potenciar el lenguaje creativo y la capacidad de relacionar con las propias experiencias.

En este aspecto, Hernández Sacristán (2002: 17) señala una manera de concebir la comunicación como un proceso interpretativo en el sentido planteado por la teoría de la relevancia de Sperber and Wilson. Estos proponen un modelo cognitivo de la interpretación humana, basado en el interés del receptor por adquirir, en cada estadio de la conversación, la información más relevante, elección que está influida por un equilibrio entre el interés y el esfuerzo:

El acto interpretativo debe contar tanto con lo que se dice como con lo que no se dice, tanto con lo dicho como con el contexto en el que se dice y quien lo dice. Se apoya en elementos codificados que significan algo convencionalmente pero también en elementos no codificados (o al menos no codificados de forma compartida) (Sperber and Wilson. 1986: 40).

Como señaló M. Bajtin (2008), las lenguas no son sólo sistemas de signos, sino entidades culturales e históricas. En la didáctica de una L2 cobra preeminencia la comunicación entre culturas, y desde este campo metodológico se propone el término de interculturalidad; se incide en el hecho de que aprender una nueva lengua ha de ayudar al

estudiante a un mejor entendimiento de la sociedad y cultura de los hablantes de la lengua objeto, y al mismo tiempo de las propias, asumiendo los vínculos y las diferencias entre ambos. Supone considerar la asimilación de la nueva lengua y cultura como un proceso cognitivo que haga hincapié en una negociación subjetiva con la cultura que se aprende, en definitiva, en una dimensión afectiva del aprendizaje:

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante un procedimiento de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero (Neuner, 1997: 48).

Las palabras que recogemos de Janer sobre la capacidad de un texto literario de atraer el interés del lector dependen de las experiencias del mismo lector, de lo que llama el autor ‘la constelación psicológica del sujeto’; puesto que cada lector lee a través de los sucesivos substratos que crearon sus lecturas anteriores. El palimpsesto es un texto escrito sobre otro texto. Es decir, leemos sobre otras lecturas preexistentes:

¿Kafka habría leído El Quijote? ¿Joyce habría leído La Odisea para escribir su Ulises? Leemos desde otras lecturas que condicionan nuestra construcción del sentido. Los distintos significados que el discurso literario contiene virtualmente, mientras esperan que la imaginación de un hipotético lector se acerque a desvelarlos, han de relacionarse con esta cualidad necesaria del lenguaje estético, el carácter líquido de las palabras (Janer, 2005: 185).

Como se observa de lo expuesto, somos lo que leemos, nos conformamos con la interpretación de lecturas, sean estas de la naturaleza sígnica, icónica o verbal. Umberto Eco se lo hace decir a Adso en *El nombre de la rosa*: “A menudo los libros hablan de libros, o sea, que es casi como si hablasen entre sí. (1988: 216). Y de esta manera, Alberto Manguel ha definido la lectura de TL como un palimpsesto:

Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde vamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial (Manguel, 2005: 21).

Veamos, pues, qué podemos hacer con las palabras y sus significados en la enseñanza de EL2.

3.3.5. Los TL como acto comunicativo y semiótico

Que conversamos con los textos literarios, con lo que dicen autores, personajes, argumentos y tramas, está confirmado desde antiguo. Sin ir más lejos que a la puerta de la modernidad, Descartes, dentro de esa corriente dialógica que fluye a lo largo de hojas y letras, mantenía que “la lectura de todo buen libro es como una conversación con los hombres más esclarecidos de siglos pasados; una conversación selecta en la cual nos descubren sus mejores pensamientos” (1654: 25).

Sabía que las lenguas que en ellas se aprenden son necesarias para la inteligencia de los libros antiguos; que la gentileza de las fábulas despierta el ingenio; que las acciones memorables, que cuentan las historias, lo elevan y que, leídas con discreción, ayudan a formar el juicio; que la lectura de todos los buenos libros es como una conversación con los mejores ingenios de los pasados siglos, que los han compuesto, y hasta una conversación estudiada, en la que no nos descubren sino lo más selecto de sus pensamientos; que la elocuencia posee fuerzas y bellezas incomparables; que la poesía tiene delicadezas y suavidades que arrebatan (*Discurso del método*: 1654: 15).

Para Dario Villanueva un acto de habla es toda frase considerada no como enunciado, sino como enunciación lingüística mediante la cual un sujeto desea transmitir un mensaje a uno o varios destinatarios, con el propósito de obtener de ellos determinadas respuestas. Este planteamiento constituye la base de la Pragmática lingüística de aplicación, como ya hemos expuesto respecto a la Pragmática literaria.

Un acto de habla en el contexto de una novela puede ser tan útil como un acto de habla en un contexto tangible, ya que se aplican los mismos principios interpretativos: los actos de habla que realiza el autor, adoptando una voz narrativa, como los actos de habla narrados. Incluso el acto discursivo que realizamos nosotros como lectores o intérpretes del TL (Villanueva, 1995: 181).

El filósofo del lenguaje J. L. Austin (2004) desarrolló en la teoría de los actos de habla una de las líneas de investigación pragmática. Recoge la concepción de la lengua como una forma de actuar intencionada que es interpretada por el destinatario, según el contexto. Señaló que con el lenguaje expresamos verdades o falsedades sobre el mundo que nos rodea y también actuamos.

El énfasis que pone la teoría de los actos de habla en la iniciativa ilocucionaria del hablante no permite a veces ver con claridad que también el receptor, especialmente en el caso de la literatura escrita, tiene un papel a la hora de determinar las modalidades del uso efectivo del lenguaje; algo que va más allá del *uptake* o compleción ilocucionaria de Austin (2004). Un acto locucionario consiste en que el hablante articula una forma lingüística en un contexto determinado dirigiéndose a un oyente; estamos realizando un determinado acto comunicativo socialmente reconocible, una acción intencional. Con ello, la enunciación tiene un significado pragmático o fuerza ilocucionaria. Como expone Garcia Landa (2004) para que un acto ilocucionario se realice efectivamente deberá cumplir unas condiciones de felicidad que varían de un acto a otro y sirven para definirlos. Con la lectura se reconocerían, aserciones, órdenes, respuestas indirectas, sugerencias, peticiones, etc.

Mediante su acto ilocucionario, el hablante influye de alguna manera sobre el oyente, provoca una reacción en él, perlocución o efecto perlocucionario. La intención perlocucionaria de provocar un efecto no tiene por qué ser manifiesta para el oyente y puede fracasar sin que ello afecte a la realización efectiva del acto ilocucionario. El

concepto acto perlocucionario de Austin (2004), en el contexto de los estudios literarios, nos interesa ya que:

La crítica literaria de todos los tiempos se ha preguntado por la finalidad de la literatura, ha discutido las emociones provocadas por las obras literarias, ha desarrollado teorías sobre cómo componer una obra con vistas a producir un determinado efecto sobre el público, y sobre cómo valorar este tipo de actuación lingüística. Es decir, se ha dedicado al estudio específico de los efectos perlocucionarios de la literatura (en García Landa, 1998: 11).

Puesto que la lengua hablada o escrita es transmitida en numerosos tipos de discurso, se tratará de presentar el mayor número posible a los aprendices. Los TL serían una de esas situaciones discursivas definidas contextual y culturalmente. Pratt señala que “las obras literarias, como cualquier otra actividad comunicativa, dependen del contexto, y que la misma literatura es un contexto discursivo” (1977: 86).

Entendemos por contexto no una situación física sino una serie de convenciones de producción e interpretación del discurso. Los estudios literarios han tenido siempre en cuenta esas convenciones propias, aunque no siempre las asociasen con fenómenos lingüísticos más generales.

García Landa (2012) afirma que en la interpretación literaria a los clásicos se les pide que signifiquen mucho. Esta dificultad que provoca en los más jóvenes un desinterés por la creatividad y de empatía lectora hace exclamar a Pennac:

¿Ya no tenemos derecho a meternos la palabra en la boca antes de clavárnosla en la cabeza? ¿Ya no hay oído? ¿Ya no hay música? ¿Ya no hay saliva? ¿Las palabras ya no tienen sabor? ¡Y qué más! ¿Acaso Flaubert no se gritó su Bovary hasta reventarse los tímpanos? ¿Acaso no es el más indicado para saber que la comprensión del texto pasa por el sonido de las palabras de dónde sacan todo su sentido... que el sentido es algo que se pronuncia? (Pennac, 2001: 167).

Crear e interpretar textos para comunicarnos implica utilizar adecuadamente tanto material de naturaleza lingüística (fonemas y grafías, palabras y sintagmas, etc.) como recursos no verbales (tono de voz, tipografía y disposición en la página, gestos, imágenes,

sonidos...). Estos signos no verbales pueden desde reforzar y confirmar el mensaje verbal hasta debilitarlo, sustituirlo o, incluso, contradecirlo, como en la prensa los elementos paratextuales -titulares- o extralingüísticos -fotografías- destacan el contenido central de la noticia a la que acompañan. En este sentido, hay que tener en cuenta la contradicción que en una comunicación puede producir la ambigüedad de los gestos, la mala interpretación del código verbal de diferentes lenguas, las falsas inferencias donde un determinado gesto o postura pueden poner en entredicho lo afirmado.

Ubach Medina expone que para que dos hablantes de una misma lengua puedan establecer una comunicación que logre sus objetivos no basta con el conocimiento de la norma lingüística.

Es necesario que compartan un contexto mínimo a partir del cual puedan negociar el sentido de lo que quieren transmitir. Si esto es algo que casi siempre se produce de forma automática e inconsciente, cuando emisor y receptor son dos hablantes nativos de una misma lengua, el proceso es más complicado si al menos uno de los dos no lo es. Si a ello añadimos que la comunicación no sea cara a cara, sino por medio de la escritura, y que el texto en cuestión sea una obra literaria con intención humorística, el asunto se complica. Sin embargo, es una oportunidad para que esta experiencia, que sufrida en solitario por el alumno puede convertirse en origen de frustraciones, se convierta en una oportunidad de ampliar sus conocimientos, lingüísticos y culturales, de la lengua meta que acabe motivándole y dándole las herramientas para seguir por su cuenta en la exploración de ese mundo que el otro idioma le está desvelando (Ubach Medina, 2005: 645).

El proceso de comprensión lectora no es tan pasivo como se la ha etiquetado, ya que entran en juego los conocimientos del mundo que atesoramos, cuyo peso en la comprensión del texto es significativo. La comprensión es un proceso que nace a partir del binomio formado por nuestros conocimientos y por la retroalimentación que vamos encontrando en la lectura: a un gran conocimiento, mayor será la habilidad del aprendiz

para predecir, aventurar y enfrentar la comprensión del texto; cuanto más significativo sea el texto que leemos, mayor será el estímulo para el aprendizaje de L2.

Ya hemos mencionado que nos referimos a los conceptos texto y discurso como sinónimos de un acto de comunicación, que tiene lugar en una situación concreta y es emitido por un hablante, a pesar de que se han considerado asociados respectivamente a la escritura y a la oralidad. El PCIC en el apartado relativo a los enfoques comunicativos aclara la idea de que:

En el modelo didáctico comunicativo se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real –no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita– con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (*Diccionario de términos claves de E/LE*).

Iglesias Pérez enumera las peculiaridades de los TL como acto comunicativo cargado de significado:

a) La comunicación literaria es un acto de mimesis. Las oraciones que conforman la obra literaria carecen de la fuerza ilocutiva que sí tendrían en circunstancias normales de comunicación, postulando así que la comunicación literaria es un acto de mimesis de los registros que aparecen en los actos de habla estándar. b) El escritor es un fingidor. Si la obra literaria es un acto mimético el papel que desentrañan tanto el escritor como el lector gira en torno a esta noción, de tal forma que el primero es un “fingidor”, autor de un discurso que solo se hace efectivo en la dimensión literaria del texto; mientras que el segundo, el lector, debe aceptar esta dimensión “ficticia de la lectura”. c) El lector es un descifrador. Aunque mimético, el discurso literario necesita que el lector recurra a su competencia lectora para reconocer e interpretar los actos de habla (formas, intenciones, registros, contextos) que se materializan en el discurso (Iglesias Pérez, 2014: 25).

Desde esta perspectiva, entendemos la comunicación literaria como parte de un continuo junto a otros discursos. Al fin y al cabo, texto y discurso son unidades de sentido e intencionales, cuya finalidad es comunicar, para lograr una meta concreta y representar el mundo, de forma real o imaginaria. El objetivo de los actos de habla cotidianos tiene

un carácter operativo y están ligados a cambios en los deseos, conocimientos o acciones de los hablantes. La teoría de los actos del habla (Domínguez Caparros: 1986; Levin: 1987) ha encontrado su aplicación en los TL y otros lingüistas como Fowler (1981) y Burton (1992), reivindican la dimensión interpersonal de los TL y examinan los usos lingüísticos del escritor, entendiéndolos como opciones que reflejan posiciones sociales, históricas, culturales y políticas.

En la comunicación pragmático literaria puede darse este mismo carácter u otro instrumental, puesto que los lectores aplican a hechos extratextuales, una acción, una opinión, un estado. La diferencia entre el acto de habla cotidiano o estándar, y otro en un TL ritual, es que existen tantas interpretaciones del TL como lectores. Durante el acto de lectura contamos con las referencias textuales de la obra, así que recurrimos a un mundo previo de conocimientos y presupuestos con el fin de dotar de significado al texto y hacer una lectura coherente del mismo; previa a la interpretación, el lector debe conocer cuáles son los marcos, convenciones y acciones prototípicos de la comunicación literaria. Enuncia van Dijk que “además de la interpretación del texto, el lector estará obligado a interpretar la situación social, con lo que construirá el contexto específico (pragmático) requerido para una adecuada interacción literaria (ritual)” (1980: 16).

En relación con este nudo de interpretaciones y relaciones, explica Miquel Llobera que se desarrolló un enfoque menos mentalista de la lengua, resultado de una corriente antropológica que consideraba la lengua no sólo como un sistema mental, sino también como un sistema “semiótico social” susceptible de ser estudiado a través de la “etnografía de la comunicación”:

La actuación lingüística podía proporcionar ideas sobre cómo estaba organizada la lengua. Por ello, la lengua no debía ser descrita únicamente en función de “un hablante ideal” o de la “estructura” de una lengua determinada, sino en función de su ocurrencia y sus variaciones. Esta dimensión no se entendía como una mera desviación estilística sino como una descripción de usos

de lengua que afectaba el sentido de lo que se decía o se escribía y, por supuesto, el modo en que el receptor del mensaje construía el significado (Miquel Llobera, 2008: 4).

Entre los TL y el resto de manifestaciones verbales existen variados puntos en común. Un método de EA puede aprovechar la competencia lingüística de un TL reuniendo dos condiciones: contemplar el estudio de unidades lingüísticas superiores a la oración, es decir los textos y, en segundo lugar, incluir el uso efectivo de la lengua (y no sólo describirlo como sistema abstracto), salvando de alguna manera la distancia entre lo que Saussure llamó la lengua y el habla. Un enfoque de los TL desde la pragmática lo lleva a cabo Iglesias Pérez:

La inclusión del discurso literario como uno más entre los actos de habla sitúa al texto literario entre los materiales pertinentes para formar la competencia comunicativa del estudiante. De esta forma, respetando la noción de acto de habla y su carácter de acto social, la corriente de la pragmática literaria no toma como punto de partida simplemente el texto, sino que también tiene en cuenta el proceso de interacción que se crea entre la producción y la interpretación del mismo; panorama que se traduce en el hecho de que su significado proviene de la interrelación entre autor, texto y lector (2014: 20).

Para Iglesias Pérez (2013) uno de los aportes más significativos es la concepción de literatura como acto comunicativo repleto de significado, como el que hace Van Dijk (1996). Desde la psicología cognoscitiva a los procesos de lectura, comprensión y producción del texto en general y del TL, se comparten características comunes y diferencias que coadyuvan a la interpretación del TL como un acto de habla, algo peculiar. Tanto en la lectura y comprensión de un texto entran en juego los procesos cognoscitivos (como la memoria a corto y a largo plazo) o el uso de estructuras y macroestructuras. En cualquier tipo de intercambio de información tratamos de buscar y asignar estructuras a lo que estamos leyendo para facilitar el procesamiento y otorgar un sentido al texto.

Así, si comprender un texto implica asignar estructuras, conocer el esquema prototípico de un texto narrativo (introducción, nudo, desenlace) ayuda a organizar la

macroestructura del texto. El “conjunto cognoscitivo” es variable y personal. Cada persona cuenta con un bagaje intelectual que determina la comprensión y análisis de un texto. Y esta variación no afecta a la comunicación e interacción entre los lectores gracias a una serie de principios pragmáticos y socioculturales comunes que operan en las interpretaciones. Este cúmulo de conocimientos es variable de acuerdo al contexto, atesoramos distintos tipos que serán útiles en función de las situaciones en las que nos encontremos (Van Dijk, 1980). A su vez Baralo indica que:

Los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada “caja negra” que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*output*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta (2004: 32).

Durante la lectura de TL se activan multiplicidad de significados que cada obra encierra, por lo que el texto pasa de artefacto a objeto, o mejor, herramienta de aprendizaje. El hecho de incluirse en una comunidad lectora-cultural, proporciona la multiplicación semántica del signo estético, como mecanismo social de consumos diversificados. Esto implica que el TL cumple con una función comunicativa. Mantiene Mukarovsky que la obra artística como tal es un artificio propio de un individuo que lo ha codificado y que pasa durante su recepción-lectora a formar parte del circuito de interacción comunicacional. Por esto dicha obra queda enmarcada en una tradición y se incluye en la institución socio-literaria, por esto la naturaleza de la obra de arte es intencional y se percibe como un producto de negociación entre voces y conciencias.

Está cada vez más claro que el contenido de la consciencia individual viene dado hasta en sus profundidades por los contenidos que pertenecen a la consciencia colectiva. Por consiguiente, los problemas del signo y de la significación son cada vez más importantes, ya que

cada contenido psíquico que sobrepasa los límites de la consciencia individual adquiere, ya por el mero hecho de su comunicabilidad, el carácter de signo (Mukarovsky, 1977: 35).

4. LA METÁFORA COGNITIVA Y EL EFECTO MARIPOSA O LA TEORIA DEL CAOS DE LA POESÍA

De la competencia humanística a la metáfora cognitiva existe un camino de palabras que se transita en los TL y en conversaciones de ascensor y que colabora en la aproximación a una L2. Traslado la teoría del caos a estos conceptos, un movimiento de hojas leyendo poesía puede provocar una respuesta favorable en el aprendizaje de ELE. El lenguaje es uno de los entes facilitadores del proceso de conceptualización que hace posible la comunicación y es el medio que regula los procesos intelectuales. De las relaciones multidisciplinares que el lenguaje establece con otras ciencias en las que se analizan los procesos cognitivos como la Psicología, la Antropología, la Filosofía o la Ciencia computacional, surge la Lingüística Cognitiva que recoge lo que se sabe de la mente intentando responder a ¿cómo expresamos y damos significado a nuestras experiencias? ¿Utilizamos todos el mismo sistema para conceptualizar la realidad? Lakoff (1996) indaga en lo que hay en común en la forma en que todos los seres humanos piensan. Para dar cuenta del alcance en el ámbito de ELE extraemos de la página de la editorial *Difusión* lo que Reyes Llopis, investigadora sobre el tema, expone:

Con mayúsculas, la Gramática Cognitiva es un campo de estudio dentro de la Lingüística Cognitiva (LC) que considera que el lenguaje es una habilidad mental que surge de nuestra interacción física y motora con el entorno que nos rodea y por tanto es experiencial, así como representacional, pues está destinado a comunicar los significados que materializan los puntos de vista de los hablantes. Gramática cognitiva con minúsculas, es la que muchos profesores aplicamos en clase cuando intentamos buscar una lógica a lo que significan las formas lingüísticas que va más allá de la mera explicación formalista de las reglas descriptivas del lenguaje (y del manual del aula). ¿Gesticulamos y nos movemos por la clase para explicar el valor de significado de los verbos? ¿Dibujamos un esquema abstracto para representar una preposición? ¿Hacemos a los alumnos reflexionar sobre las similitudes de conceptualización de sus lenguas maternas y del español? Entonces, seguramente estamos haciendo gramática cognitiva (Llopis, 2011: 12).

4.1. La gramática cognitiva y su aplicación en la elaboración del discurso L2 con TL

El *Diccionario de términos clave del profesor* del CVC fundamenta la inclusión en este estudio de este concepto y describe la lingüística cognitiva:

Una disciplina que trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la percepción, la memoria, la atención, etc. El término, sin embargo, no describe una única teoría bien delimitada, sino que bajo él se engloban aproximaciones diversas a la comprensión de la lengua que, en ocasiones, pueden resultar incluso contradictorias. Se trata de un área del saber interdisciplinar en la que confluyen los intereses de varias ramas de saber —fundamentalmente, la lingüística, la psicología, la neurología y la inteligencia artificial (Dicc. CVC: 2004).

Ibarretxe-Antuñano et alii (1999) definen la Lingüística Cognitiva (LC) como una corriente que describe e investiga el lenguaje como un mecanismo de interacción basado en la experiencia; de esta, parte la Gramática Cognitiva que considera que el lenguaje es una habilidad mental que surge de nuestra interacción física y motora con el entorno que nos rodea y por tanto es experiencial, así como representacional, pues está destinado a comunicar los significados que materializan los puntos de vista de los hablantes. Dado su carácter semántico, parte de la base de que el significado, aquello que deseamos comunicar, determina la forma que damos a nuestras producciones lingüísticas, puesto que comunicar es transmitir ideas, pensamientos, sentimientos, etc., a través del lenguaje.

Enmarcada en la didáctica de las lenguas, busca el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz más que la competencia lingüística, dada su orientación hacia el uso. Para Fornés “el funcionamiento de una lengua no puede concebirse sin el usuario de esa lengua, que es quien toma las decisiones sobre cómo decir lo que quiere comunicar, en función de las intenciones que persiga” (2013: 425). G. Lakoff y R. Langacker son dos de sus representantes e iniciadores, así expuesto por Fajardo Uribe Este relata que el

paradigma propuesto por la LC surge en los setenta como respuesta a las limitaciones que planteó la gramática generativa en su vertiente semanticista:

Bajo el rótulo de cognitivo se agrupan una serie de procesos superiores entre los que podemos contar los procesos de visualización y audición, memoria y atención, emociones e imaginación mental, pensamiento y lenguaje, este incluye dentro de sus niveles de análisis la fonología, la sintaxis, los sistemas conceptuales, el léxico mental y los procesos inferenciales. Todos estos procesos se caracterizan por ser automáticos e inconscientes (Fajardo Uribe, 2007: 67).

En palabras de Ruiz Campillo “la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento” (2007: 2). La GC concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas, en las que todo concepto está basado en una estructura de conocimiento al que denomina modelo cognitivo (o marco semántico).

Se postula que todo concepto necesita estar cimentado (o contextualizado) en una estructura coherente de conocimiento basado en nuestra experiencia humana. Normalmente, estas esquematizaciones del conocimiento se guardan en la memoria a largo plazo y siempre se han de filtrar a través de una base cultural; la interpretación que le demos a un objeto (árbol, mesa, coche...) va a depender del dominio conceptual en el que lo integremos (Ibarrache Artuñano, 2016: 25).

En el aprendizaje de segundas lenguas, estas teorías han tenido gran influencia en la comprensión del modo en el que se integran los nuevos conocimientos lingüísticos.

Los nuevos conocimientos no se añaden simplemente a los previos, sino que en ocasiones tienen como consecuencia una reestructuración del saber anterior. De este modo, el aprendizaje tiene como resultado una serie de estadios sucesivos, que suponen reestructuraciones de los estadios anteriores. Según ello, el aprendizaje de una segunda lengua se traduce en una serie de interlenguas con reglas cada vez más complejas, que sustituyen anteriores representaciones internas menos complejas (*Dicc. CVC*).

Para Martos (2013) es un modelo que supera la tradicional dicotomía en la enseñanza de L2 entre la dimensión comunicativa y la formal del lenguaje, ya que, por su

carácter semántico, lo que queremos comunicar, el significado, determina la forma que damos a nuestras producciones lingüísticas. A su vez Fornés parte del reconocimiento de que comunicar es transmitir ideas, pensamientos, etc., a través del lenguaje:

Una gramática basada en el significado es mucho más coherente con el modelo general de funcionamiento del lenguaje. Está basada en el uso y por ello, se encuadra mejor en el marco de una didáctica de las lenguas que busca el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno por encima del desarrollo de la competencia lingüística. No concibe que el funcionamiento de una lengua pueda concebirse sin el usuario de esa lengua, que es quien toma las decisiones sobre cómo decir aquello que quiere comunicar, en función de las intenciones que persiga (Fornés, 2013: 425).

La idea expuesta por Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (1999) es que las categorías lingüísticas no son abstractas e independientes, sino que se van creando según las propias experiencias y bajo las condiciones de nuestro cuerpo; el conocimiento del lenguaje que tienen los hablantes está basado en la abstracción de unidades simbólicas. Este concepto de “corporeización” se define como la motivación basada en las experiencias culturales, sociales, físicas y corpóreas del uso regular del lenguaje. A medida que los hablantes descubrimos nuevos términos aprendemos sus contextos de uso, así como las construcciones lingüísticas donde se colocan, o con qué palabras o unidades lingüísticas se acompaña habitualmente, hasta llegar a extrapolar una gramática a partir de la experiencia lingüística comunicativa diaria.

El significado lingüístico es el resultado de un proceso de conceptualización que obtenemos gracias a “operaciones como la fijación de la atención, la comparación, la adopción de una perspectiva o la inclusión de datos en modelos que previamente hemos organizado” (Fornés 2013: 427). De este modelo explicativo escogemos la creación de imágenes (perceptivas o no, metáfora y metonimia) y la elaboración de dominios cognitivos que pueden crearse a través de la lectura de TL durante el aprendizaje de L2.

Para Martos (2013), según explica la teoría de la estética de la recepción, la actividad interpretativa:

Conlleva toda una serie de filtros y variables en función de inter-textos y de situaciones individuales diferenciadas, hasta el punto de que el “horizonte de expectativas” de cada lector marcará la forma en que “dialogue” -o no- con cada uno de los libros de un estante (2013: 144).

Gracias a herramientas cognitivas y lingüísticas se supera el significado semántico para aplicar el de la experiencia. O en palabras de Graciela Montes (2001) “la cultura heredada solo es útil si puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita. Y para eso, tiene que convertirse en experiencia” (2001: 11). Ruiz Campillo expone con claridad que la lógica a la que se refiere un enfoque cognitivo es una lógica *natural*, es decir que no se toma al pie de la letra enunciados como ‘Coge mi coche’, en el sentido de ‘toma en brazos el automóvil’ ya que cualquier oyente entiende el significado al recuperar la operación metonímica de la emisión:

De los esquemas cognitivos con que construimos la representación humana del mundo, es la lógica, si se quiere, de lo que conocemos como *sentido común*. Imprimir lógica al lenguaje exige entender la lógica de esta manera, y abandonar ese sentido proposicional y de correspondencia con la “realidad” exterior en que se entiende tan comúnmente en las aulas de español (Ruiz Campillo, 2007: 3).

Fornés confirma que el modelo cognitivo se presenta como un modelo mucho más coherente con el enfoque didáctico propugnado por el MCER, puesto que implica la superación del principio de autonomía del lenguaje. Cuando usamos este “ponemos en acción competencias y habilidades que no son lingüísticas. Permite ofrecer modelos explicativos de la gramática mas automatizables (una imagen vale más que mil palabras), al relacionarlos con la forma en que percibimos el mundo” (Fornés, 2013: 425).

De igual manera afirma Guerra Magdaleno que “expresamos significados a través de las formas lingüísticas en base a nuestra manera de pensar” (2013: 843), ya que el

lenguaje forma parte de nuestro sistema cognitivo y es la representación del pensamiento de cómo percibimos la realidad:

Los hablantes de todas las lenguas percibimos el mundo que hay a nuestro alrededor, asignamos categorías y conceptos a lo que vemos y todo ello lo comunicamos por medio de la gramática de nuestra lengua. La consecuencia lógica de este hecho es que la forma de percibir lingüísticamente el mundo es muy parecida a la manera que tenemos de captarlo con la vista (2013: 843).

Esta perspectiva cognitiva colabora en la preparación del profesorado para que reflexione sobre las distintas estructuras que existen entre el español y otras lenguas en el aula de EL2. Y ello desde planteamientos teóricos sobre la naturaleza del lenguaje o la diversidad de formas de captar la realidad del ser humano, hasta problemas concretos de categorías gramaticales, tales como el género, el número, la deixis, etc. Como señala López García (2005) el lenguaje natural es correlativo a la forma natural en que el ser humano capta su entorno, así cada lengua es entendida como opciones en un abanico de posibilidades de captación y construcción mental del mundo.

4.1.1. El reconocimiento del texto como recurso para la extracción de un *input* significativo

Como sustento de la idea de que los enfoques psicolingüísticos nos proporcionan la información pertinente para entender las facilidades o dificultades respecto al proceso cognitivo de comprensión y producción de las estructuras lingüísticas de una L2, Vega y Cueto plantean algunos paralelismos entre adquisición de LM, tales como:

El análisis de los estímulos físicos que llegan a nuestro sistema sensorial (ondas acústicas en el lenguaje oral y estímulos visuales en el escrito) con el fin de identificar las unidades lingüísticas básicas (fonemas o grafemas). Una vez identificadas estas unidades (o probablemente al mismo tiempo que se van identificando), comienzan a funcionar los procesos de reconocimiento de las palabras (léxico mental). Reconocidas las palabras, es necesario averiguar la relación que

mantienen con las otras palabras que componen la oración, pues es en la oración donde radica el mensaje, ya que las palabras aisladas no proporcionan ninguna información. Finalmente, viene el proceso de extracción del mensaje de la oración y su integración en los conocimientos previos (1999: 23).

Duffé (2014) recuerda que los primeros investigadores del enfoque psicolingüístico, como Pottier, al estudiar la relación entre pensamiento y lenguaje, utilizaron el término “discurso” para designar el modo de apropiarse del lenguaje que abarcaba aspectos no solamente lingüísticos, sino sociales, culturales y actitudinales. A través del discurso de TL escritos, se puede obtener información sobre los recuerdos, los conocimientos adquiridos, los valores de juicio, sobre un contexto social particular. El proceso de la lectura del discurso escrito es una operación en la que los conocimientos del aprendiz/lector vuelven a organizarse y reorganizarse como una construcción sobre ellos mismos y sobre el mundo.

Desde el punto de vista psicolingüístico, estos aspectos contribuyen a hacerse una primera representación del texto, de la construcción de imágenes que se desprenden. Dado que esta etapa es clave para que el individuo consiga comprender la organización textual del discurso, los conectores, las anáforas, el sistema de puntuación y la temática del texto ayudan al lector a identificar las diferentes imágenes textuales (Duffé, 2014: 7).

Como ya expusimos en el apartado 3, la organización textual ayuda al aprendiz a reconocer los textos, que se corresponden con actividades cognitivas a modo de marcos. Brewer reconoce que existen tres grupos de las estructuras cognitivas y comunicativas del discurso que identifican tres tipos de textos: los informativos/descriptivos, los narrativos y los expositivos, aunque existe la posibilidad de que en un único texto también encontremos las tres clasificaciones. Desde el punto de vista didáctico es importante reconocer la estructura predominante para poder establecer estrategias didácticas coherentes a un tipo de discurso (1980: 221).

En el análisis del discurso el texto ocupa una posición prioritaria y constituye uno de los materiales y recursos principales para trabajar la comprensión y expresión de una L2. Los recursos contribuyen al desarrollo del aprendizaje y comprenden desde materiales físicos, como un manual, o virtuales (desde la web 2.0 a los móviles), los que nos permiten llevar a cabo las acciones didácticas. Estos materiales exigen un aprendizaje altamente cognitivo, por lo que hay que examinar su relación con las estrategias didácticas, entendidas como “construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles” (Medina R., 2002); la planificación será flexible de acuerdo a la estructura de cada competencia que se pretenda formar. Partiendo de lo que Monereo et alii. entienden por estrategia, los TL son apropiados para el aprendizaje ELE:

El conjunto de procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (2015: 27).

Gracias al proceso de reconocimiento de tipo de texto se puede progresar en la organización textual del discurso (oral y escrito). En el caso de una L2 el proceso de comprensión es más lento, ya que el aprendiz tendrá que identificar nuevas grafías y significados no automatizados en su conciencia, que afectará al proceso de comprensión dependiendo de las capacidades individuales. El análisis del discurso como enfoque metodológico para reconocer diferentes tipologías textuales se vincula con un aprendizaje de tipo cognitivo, en el que el papel del profesor es el de guía, orientador, para potenciar los esfuerzos visibles de los estudiantes en la adquisición del aprendizaje de L2.

Las relaciones que se pueden establecer para aprender una L2 a través de TL pueden sustentarse en las relaciones que la lectura provoca en la mente del lector, que como plantea Barthes (2004) son múltiples y divergentes, y para las que las estrategias

son útiles para la aprensión del significado. Trasladando la relación lector-autor de Barthes a la de aprendiz de L2, lo que está en juego es que el consumidor-aprendiz se convierta en productor de textos o *input* comprensible de una L2, pues como el semiólogo plantea:

En el texto ideal las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás; este texto no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo; es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; los códigos que moviliza se perfilan hasta perderse de vista, son indecibles (el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino al azar): los sistemas de sentido pueden apoderarse de este texto absolutamente plural; pero su número no ser, cierra nunca, al tener como medida el infinito lenguaje (Barthes, 2004: 3).

Estas relaciones que se establecen con la lectura y tratamiento de los textos para el aprendizaje de una L2 se llevan a cabo a través de una secuencia de actividades didácticas que debe responder a una tarea final. Volviendo a la idea planteada por Genette (1962) del texto como “palimpsesto”, por la relación existente entre un texto con otro u otros textos precedentes, así mismo, la lectura interactiva o lineal de TL para el aprendizaje de L2 puede generar nuevas muestras de *input* y servir de muestra textual para elaborar nuevas producciones escritas. Crear e interpretar textos para comunicarnos implica utilizar adecuadamente tanto material de naturaleza lingüística -fonemas y grafías, palabras y sintagmas, etc.- como recursos no verbales -tono de voz, tipografía y disposición en la página, gestos, imágenes, sonidos...-. Estos signos no verbales pueden desde reforzar y confirmar el mensaje verbal hasta debilitarlo, sustituirlo o, incluso, contradecirlo.

El aprendiz va efectuando la construcción de significados de la L2 sobre lo ya adquirido; el apoyo en el constructivismo del enfoque comunicativo considera que el aprendizaje de los conocimientos no es transmisible, sino que se construye a partir de lo que uno ya sabe, siguiendo un proceso dinámico, activo, en el que se interactúa, se

negocia, se entra en contacto con el otro. Llovet y Cerrazola exponen que “esta construcción tiene lugar a partir de los conocimientos previos del alumno, de su estilo de aprendizaje, de su biografía de aprendizaje, de sus estrategias, de su cultura, etc.” (2002: 128). Cada hablante construye su conocimiento a través de unas estrategias que el MCER define como:

Un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MCER, 2002: 60-61).

Habitualmente, los hablantes de una LM hacemos uso de modo inconsciente de una serie de técnicas, es decir contamos con una competencia estratégica al realizar un intercambio comunicativo. En cambio, cuando aprendemos una L2 el uso de dicha competencia estratégica es más complejo y debe ser integrada en la programación en los niveles más bajos; el estudiante necesitará recursos para aprender a paliar carencias lingüísticas y sugerencias con propuestas de sencillos TL, para rentabilizar el esfuerzo de la producción de *input*.

La enseñanza de las estrategias está estrechamente relacionada con el enfoque comunicativo, que hace del alumno el centro de atención y fomenta que éste sea responsable de su aprendizaje, así como del desarrollo de su autonomía (*Diccionario de términos clave, CVC*).

La aproximación sociocultural aplicada al estudio de L2 a través del significado conceptual en TL, además de mostrar normas generalizadas relativas al uso de la lengua, permite a los estudiantes participar en una actividad en la que construyen el significado de lo sucedido durante la interacción verbal. A través de la lectura de TL puede darse una interpretación de experiencias interculturales en la que se consideran los factores sociales y culturales específicos de cada comunidad de habla estudiada y se permite realizar comparaciones sobre el uso de la lengua en la interacción intercultural (Morollón Martí, 2017: 60). Conocer los factores que influyen en el aprendizaje de una LE o L2 nos

proporciona instrumentos para hacer que los aprendices consigan una mejor interacción comunicativa y un rendimiento lingüístico acertado en L2.

El informe Delors considera a la educación como hecho permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica y, sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. Asimismo, considera que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996: 13).

4.2. Navegar por el universo de las emociones: del aprendizaje de EL2 y la competencia humanística

Cogemos del profesor Rafael Bisquerra (2008) el título para introducir en este apartado los factores afectivo-emocionales que condicionan o limitan la EA de E/LE. Asimismo, queremos encabezar este apartado con la idea de que “los TL hablan a nuestras emociones, sacuden nuestros sentimientos, despiertan nuestros sentidos, estimulan nuestra imaginación, nutren nuestro intelecto...” (Fernández, 2001: 22). Bien es cierto que ya Jorge Luis Borges afirmó como autor que “uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído” (1998: 20).

Según Damasio (2013: 12) la afectividad en el contexto de EA de una L2 se puede definir como el estado de ánimo, las emociones o la conducta del aprendiente que condicionan dicho proceso y, al mismo tiempo, lo hacen significativo; supone, además, superar la dicotomía entre lo racional y lo emotivo en dicho proceso.

Desde el punto de vista comunicativo, los planteamientos didácticos de la EA de E/L2 han experimentado un gran avance metodológico con las aportaciones de la

psicología cognitiva y el concepto de estrategia de aprendizaje en cuanto a la adquisición fructífera de la lengua. Piaget (2005) reflexiona sobre la estrecha relación que existe entre aspectos cognitivos y aspectos afectivos, considerando estos como un factor básico para el aprendizaje de una lengua. Supone una vía a la reflexión docente para comprender los procesos cognitivos de los aprendices en la adquisición de una L2.

No podemos fundarnos únicamente en la motivación como la causa de una adquisición provechosa o negativa de una EL2 “como el elixir de un aprendizaje efectivo y sólido” (Asensio Pastor, 2014: 105). Para Arnold (2000) la afectividad es un filtro emocional que en el aula debe implicar totalmente al alumno ya que condiciona la efectividad de dicho proceso, hasta el punto de lo que plantea Brierley: “solo se recuerda lo que se siente, la emoción es imprescindible para aprender y dicha experiencia se convierte en aprendizaje” (2011). Con la lectura de TL se puede buscar e intentar expresar la condición del otro e ir al más allá de la forma estética de la escritura. La literatura es la vida y respecto al acto de escribir se puede tomar distancia sobre los acontecimientos o, como expone el filósofo francés Deleuze, “la escritura es inseparable del devenir: cuando escribimos estamos en un volvernos mujer, en un volverse animal o vegetal, en un volverse molécula, hasta en un volverse imperceptible” (Deleuze, 1997: 13). Es decir, al igual que el autor se vuelca en la escritura, el aprendiz puede volverse otro, representar al otro y no a sí mismo a través de la lectura de TL. Como Barthes observa: “es para encontrar a los otros que el Yo del romántico va a acogerse bajo el ello” (2007: 24). Esa conciencia de aproximarse al otro es una pieza más de la comunicación en el aprendizaje de L2.

Es oportuno recordar que la enseñanza es un arte que se perfecciona aprendiendo a conocer mejor a los demás a través de las propias reacciones ante el resto (Shumsky: 1968: 92). Aunque a la hora de plantear la inclusión de los TL en una L2 la dimensión

humanista parecía olvidada, creemos que es una vía directa de aprendizaje que despunta entre el enfoque comunicativo. La lectura es un trampolín a partir del que los aprendices demuestran que pueden producir *input* surgido de sus emociones, espontáneo y no sometido a más instrucciones que la necesidad de exteriorizarlo usando las palabras; las limitaciones y errores servirán para que el profesor aproveche dicho *input* y mejore el aprendizaje significativo. Constatamos con Rinvolucrí (1999) que la comunicación es entonces real porque es espontánea y eso hace que hasta el profesor tenga más interés por la producción de los alumnos.

Esa transformación del yo en nosotros en la interacción comunicativa se actualiza en los documentos que orientan la práctica docente, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) y el MCER. De las competencias generales del MCER (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) nos centramos en el saber ser. La comunicación en el aula es una forma de expresión personal de donde extraer el potencial creativo y fomentar el aprendizaje en cooperación y heurístico, previo un análisis reflexivo de las necesidades del grupo. Entendemos que esta competencia recoge un sentido de humanización del hombre, es decir el proceso que dibuja al ser humano en su esencia, como el ejercicio a la reflexión, la adquisición del saber, el afinamiento de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres humanos, el cultivo del humor. La lectura de TL desarrolla la humanidad y nos hace más comprensivos y abiertos a la naturaleza, y al sentido de libertad.

El pensador António Cândido (1995) cree que la literatura es el sueño despierto de la civilización y defiende el “derecho a la literatura” como manifestación universal de todos los hombres en todos los tiempos, pues es un factor indispensable de humanización, y confirma al hombre en su humanidad:

Todas las creaciones de toque poético, ficcional o dramático en todos los niveles de una sociedad, en todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos folclore, leyenda, chiste, hasta las formas más complejas y difíciles de la producción escrita de las grandes civilizaciones. No hay pueblo y no hay hombre que pueda vivir sin ella, esto es, sin la posibilidad de entrar en contacto con alguna especie de fabulación (1995: 249).

También Moskowitz (1999) indica desde una perspectiva didáctica que el enfoque humanista relaciona el aprendizaje con el estado emocional de los alumnos, con sus experiencias vitales y creencias, y no relega la enseñanza de la lengua meta, sino que la mejora. Con la dimensión del lenguaje como instrumento de interacción social se manifiesta que existe un conocimiento cultural y social que articula los usos de la lengua y que integra la competencia comunicativa del hablante. El vínculo entre lenguaje y cultura constituye una reciprocidad entre ambos. El lenguaje es el instrumento con el que el individuo crea sus representaciones culturales. La voz de Arnold justifica que:

Con el enfoque humanista, los alumnos pueden hablar de ellos mismos y escucharse unos a otros. Los temas se centran en miedos, sueños o añoranzas personales, que permite crear un sentimiento de afecto y de pertenencia al grupo: las personas y el lugar relacionado con su aprendizaje de idiomas se hacen atractivos y especiales para las mismas (Arnold, 2000: 208).

Las ideas propuestas por la perspectiva humanística y cognitiva se unen en el marco propuesto por el interaccionismo social, una perspectiva cuyo alcance para la enseñanza de L2 ha empezado a reconocerse recientemente (Williams/Burden 1999: 48). Se defiende que el aprendizaje se realiza a través de la interacción con las personas, mediante la que damos sentido al mundo. La idea de que los TL son una vía de acceso a la cultura es indiscutible: proporcionan marcos contextualizados a través de los que abordar diferentes situaciones, usos, comportamientos y reacciones. Ayuda a los aprendices de L2 a comprender las formas de ver el mundo, colabora en el descubrimiento de inferencias pragmáticas que operan en las relaciones personales de una determinada

cultura, aquello que hay implícito en el significado literal de un enunciado y en las repercusiones que puede tener. Por otro lado, mantiene Escudero Alegre:

Para que el aprendizaje se produzca, según Vigotsky dos o más personas con diferentes niveles de conocimientos deberían llevar a cabo una interacción basada en el significado en la zona de desarrollo próximo. En otras palabras, el contenido de la interacción debería estar a un nivel ligeramente superior al que ya posee, siendo así asequible para él/ella. En este contexto, la persona con más conocimientos fomentaría el aprendizaje adquiriendo un rol de mediador/a. La idea del profesor/a como mediador, posteriormente desarrollada por Feuerstein, ha ejercido una gran influencia en la didáctica de lenguas actual (2012: 17).

La introducción del TL se justifica por su naturaleza humana y no solo artística, aunque una es ineludible de la otra. Es humana como producto creativo de emociones, vivencias, experiencias o anécdotas que un autor, como ser humano, ha querido transmitir a otros. En definitiva, es comunicación y muestra escrita para la producción de *input* en una L2 que permite a los alumnos que se identifiquen con el autor y el contenido, así como tomar conciencia de sus ideas y sentimientos.

Esa personalización contribuye a una mayor implicación del aprendiz, que refuerza su autoestima al entender no sólo que su interpretación del TL es tan válida como la de sus compañeros, sino que, muy posiblemente, comparte con ellos estados de ánimo y emociones reales. Le hace ver que sus preocupaciones y ansiedades son compartidas, con lo que se reduce la tensión emocional (De Andrés, 2000: 108).

Jhon Heron, fundador en 1970 del *Human Potencial Research Project*, destaca la necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo con el fin de educar globalmente a la persona:

No resuelve el problema del aprendizaje, pero sí lo mejora, dado que se encuentra en el sustrato de todas las modalidades didácticas existentes, tanto en el enfoque por acción, conceptualmente o por imágenes, las emociones marcan el rumbo del aprendizaje hacia el éxito o hacia el fracaso (Heron, 1990: 11).

El TL apela directamente a esas emociones relegadas en la mayor parte de los planteamientos didácticos:

Como seres humanos, todos necesitamos ser escuchados y compartir, tener relaciones profundas con los demás, comprendernos mejor a nosotros mismos y ser aceptados como somos. Considero la puesta en práctica de las técnicas humanísticas como una vacuna que combate el odio, la violencia y el comportamiento antisocial, a la vez que fomenta la armonía, el acercamiento y el crecimiento personal, lo que verdaderamente constituye un entorno ideal en el que el aprendizaje de idiomas puede iniciarse, desarrollarse y prosperar (Arnold, 2000: 23).

Por esta razón, los TL están llamados a cultivar ese papel de catalizador de emociones y sentimientos necesario para que se produzca el despegue del intelecto, puesto que la virtud de la literatura es la de “abstenerse del mundo para encontrarle un sentido” (Pennac, 2001: 167). La apreciación de Schumann (2000) que considera que la base neurobiológica del aprendizaje tendrá consecuencias cada vez más importantes para el proceso de aprendizaje-enseñanza, en general, y por ende de una L2 nos sirve como cierre de esta sección.

4.3. La teoría de las inteligencias múltiples y la aplicación en la comunicación de EL2

En un estudio reciente, Howard Gardner supone que la inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad.

Una inteligencia es un potencial biopsicológico que nos pertenece en virtud de nuestra pertenencia a la especie humana. Ese potencial se puede desarrollar en mayor o menor medida como consecuencia de los factores experienciales, culturales y de las motivaciones que afectan a una persona (Gardner, 1997: 82).

Para la adquisición de una L2 entran en juego aspectos como la memoria, la recuperación del vocabulario, la entonación, la gramática, etc. La Teoría de las

Inteligencias Múltiples apoya la práctica de actividades que faciliten las conexiones necesarias para la estimulación de la memoria con las diversas inteligencias. Dota de aplicaciones que permite a los alumnos aprender la lengua de forma más individualizada y adecuada a sus necesidades, eliminando el hastío del aprendiz cuando estudia el mismo vocabulario de diferentes maneras (Arnold & Fonseca, 2004). En la práctica docente, dice Gardner:

La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo (Gardner, 1995: 218).

Describe la competencia cognitiva humana usando el término *inteligencias*, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que otras. A su vez, la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas varía (Arnold & Fonseca, 2004). Para Gardner (1995) casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias; gran parte de las personas actúa con una o dos inteligencias sumamente desarrolladas y, con las otras más o menos relativamente en un estado de espera (Smith, 2001). Y Fonseca Mora entiende que la formación integral de los alumnos incluye la emocional y la formación de lo cognitivo:

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos (Fonseca Mora, 2005: 55).

Gardner identificó las inteligencias basadas en sus investigaciones empíricas de las ciencias cognitivas, la antropología, la psicología, y otras disciplinas (Gardner, 1995) y reconoce ocho inteligencias en todos los seres humanos: la lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista. Contempla incluso una inteligencia existencial. Las que más nos interesa tratar a fin de identificarlas en los alumnos para un proceso de EA más eficiente son las características de las inteligencias lingüística, interpersonal, intrapersonal y existencial.

La inteligencia lingüística es una de las inteligencias que no está relacionada con el mundo físico (Gardner, 1993: 276), se la ubica en el córtex temporal del hemisferio izquierdo o Área de Broca y es más reconocida en la EA de una L2 ya que abarca las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar, y hablar). Según Lazear (1991) se tiene facilidad para explicar, enseñar, recordar, convencer o bromear.

La inteligencia interpersonal incide en la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas, acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, historia personal, intenciones, o prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1993). Entre otras, las características que se aprecian es que son buenos comunicadores, motivadores y gustan de aprender en grupo (Armstrong, 2003); dedican tiempo a los asuntos colaborativos, como buenos mediadores de conflictos sociales y suele aplicarse a profesores (o a los profesores que se esfuerzan por su trabajo y sus aprendices).

Según Gardner (1993; 329), la inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo, entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Les caracteriza que prefieren el trabajo independiente, reflexionar, establecer metas y lograrlas, así como los procesos de autoestima, autocomprensión, y automotivación. Conocen sus fortalezas y sus

dificultades, y piensan reflexivamente (Armstrong, 2003), vinculándose con la inteligencia lingüística por su carácter personal e interno.

El investigador amplía a una inteligencia más: la existencial o de las grandes cuestiones. Aunque no hay evidencias de su localización cerebral que tengan que ver con dicho tema mantiene que la clave de esta inteligencia es la tendencia humana a pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia: la vida, la muerte, la guerra, el futuro, el amor, etc. Se contempla incluso lo espiritual (Gardner, 2006).

La diferencia entre adquirir una L2 incluyendo TL con otra tipología textual como los TI o expositivos es, para Sitman y Lerner, la posibilidad de “crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física” (1999: 129).

Expone Keim (2014) que la inclusión de las inteligencias múltiples ocasiona un cambio en la EA respecto al fomento de la activación y uso (consciente) de estrategias cognitivas (metalingüísticas), socioafectivas y metacognitivas de forma integrada en la tarea. Los estudiantes de todos los niveles son capaces de reflexionar sobre el uso de estrategias si se les pregunta por ello durante la resolución de una tarea concreta. Es decir, si se muestra una atención emocional respecto a su proceso de aprendizaje.

Así mismo, el resto de las inteligencias afectan a otros aspectos del aprendizaje de una L2, como la inteligencia musical que facilitaría la percepción y producción de la entonación de una lengua. O la inteligencia corporal-kinestésica, que suministra la fonología o habilidad de manipular las partes de la mandíbula para formar los sonidos de una L2. O la inteligencia espacial, cuando se experimenta una nueva cultura por sus vínculos con la proxémica y el lenguaje no verbal (Brown, 1994).

4.4. Construir el saber ser: competencia existencial y los estilos cognitivos de aprendizaje

Jerome Bruner desarrolló en la década de los 60 una teoría del aprendizaje constructivista, llamada también por descubrimiento o heurístico. La característica principal es que promueve que el aprendiz adquiera los conocimientos por sí mismo, aprender a través de un descubrimiento guiado al llevar a cabo una exploración motivada por la curiosidad. Implica un cambio de paradigma en los métodos más tradicionales, puesto que los contenidos no se deben mostrar en su forma final, sino que han de ser descubiertos progresivamente por el estudiante. Cambia la labor del profesor que no plantea contenidos acabados, sino que proporciona materiales adecuados para estimular al aprendiz mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc. con el fin de estimular a los alumnos para pensar por sí mismos, plantear hipótesis y tratar de confirmarlas de una forma sistemática. Potencia las estrategias metacognitivas, es decir, se aprende cómo aprender, a la vez que estimula la autoestima y la seguridad, y la resolución creativa de los problemas.

Es útil para el aprendizaje de L2, puesto que el rol del aprendiz es activo, fomentando el uso de técnicas para analizar el lenguaje, deducir cómo funcionan las normas y aprender de los errores. Bruner (1962: 34) reflexiona sobre el papel de la cultura en el pensamiento y en la educación de las personas, así como sobre el proceso de abstracción y cómo valiéndose de sus conocimientos actúan en su entorno al vincular los procesos intelectuales con las metas individuales.

En el caso que nos ocupa todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario que, como indica el MCER en el capítulo 5, deben contemplar y, en cada caso, determinar:

Qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Si se da el caso, de qué formas se

tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua (MCER, 2002: 104).

Es indudable la influencia que pueden tener las actitudes y los tipos de personalidad del aprendiz en la construcción de la competencia existencial (saber ser). Varios elementos afectan a la actividad comunicativa, como los conocimientos y las destrezas. En los años 80, Krashen (1987) planteo la hipótesis denominada del filtro afectivo que observa la actitud del aprendiz junto a sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos que pueden interferir de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua (Asensio Pastor, 2014). Evidentemente, los docentes deben colaborar en la neutralización o la disminución de las emociones negativas. Por otra parte hay factores individuales que facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una E/L2: la identidad personal o la motivación contribuyen al éxito de la actividad comunicativa así como los valores éticos y morales o las creencias religiosas, ideológicas o filosóficas.

Respecto a estos factores no consideramos qué el desarrollo de la personalidad sea un objetivo en sí mismo, pero sí su incidencia a través de la lectura de los TL, así como la tarea que se efectúe, las estrategias con TL escogidos, ayudando a los lectores para que aprovechen sus cualidades o suplan sus carencias. Partimos de la principal motivación humana que es la necesidad de comunicarse, para buscar formas de reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos por los sistemas educativos. El MCERL indica que es preciso encontrar vías de aproximación al relativismo cultural, con la voluntad de relativizar el sistema de valores culturales propio y tener la suficiente capacidad para distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (MCERL, 2002: 116).

En cuanto a los estilos cognitivos, la lectura de TL amplía el grado de apertura a nuevas experiencias o conocimientos en otra L2, así como el interés hacia otras personas,

ideas, sociedades y culturas. Los factores de actitud y de personalidad inciden en el papel que desempeñan los aprendices de L2 en los actos comunicativos y en su capacidad de aprender (Iglesias Casal, 2015). El desarrollo de una “personalidad intercultural” que incluya actitudes y toma de conciencia hacia la nueva cultura es considerado como una meta educativa en sí misma. El enfoque humanístico influye en la metodología de enseñanza de lenguas que tiene su procedencia en el constructivismo. Como señalan Williams y Burden:

En lo que respecta a la preocupación por la búsqueda del sentido personal del ser humano se acentúa la importancia del mundo interior del estudiante y sitúan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano (1999: 34).

A partir del concepto de estructura referencial del texto se establece una noción significativa para abordar las posibles dificultades de los TL en el aula; estas pueden solventarse con la posibilidad de ver y oír otras perspectivas a través de la lectura. Al aprender una L2 cambia la forma en que se percibe la realidad:

La polifonía de lecturas que permite un TL es posible gracias a la diversidad de puentes que esos elementos referenciales tienden al lector en cada lectura. Así, un TL escrito acorde a unas circunstancias históricas o socioculturales determinadas (que llevarían a una lectura determinada por ese contexto particular, por parte de los lectores en L1), permite a un lector de L2 acercarse al mismo por medio de otra(s) lectura(s), gracias a la polivalencia referencial de ciertos elementos que le dan pie para incorporar el texto a su horizonte cultural y de experiencias en un primer acercamiento, dando así lugar a una lectura coherente y significativa (Russo 2007: 37).

El profesor en su papel realizará la diferenciación, identificando y satisfaciendo las necesidades de cada alumno en el aula, tratando de simpatizar con los aprendices, desarrollando una relación de conocimiento como individuos sin imponer su punto de vista; a la vez fomentará la autorrealización del aprendizaje permitiéndoles elegir lo que quieren aprender y cómo. Esto incide en la libertad del aprendiz que se equilibra con el

sentido de responsabilidad, permitiéndole autoevaluar el grado en que se han adquirido los conocimientos (Nunan, 1997).

Las aportaciones de la música, la estética y la creatividad artística en el aula de ELE pueden influir de tal forma que mejore el estado de ánimo o la salud. En 2013 la ‘Reading Agency’ del *Arts Council England* publicó que algunos médicos ingleses enviaban a los pacientes con ansiedad a visitar una biblioteca en busca de algunos títulos y prescribían la lectura de literatura y poesía como antídoto de la depresión. Aunque no le sucede a todo el mundo con la literatura, esta posee un poder empático similar a un rasgo claramente humano. Para el lector, transforma la letra escrita en vehículo de conexión y de experimentación de emociones, situaciones y pensamientos supuestamente ficticios pero que el cerebro los vuelve ‘casi reales’. Desde Aristóteles hasta Roland Barthes y teóricos de la reciente neurociencia en su cruce con la estética prueban esa posibilidad transformadora de la literatura. Ya en la antigüedad griega, se documenta este efecto con la catarsis que producía la contemplación de la tragedia sobre la escena, donde la descarga de emociones negativas quedaba armonizada por la implicación emocional. En otros términos, el corazón del espectador se retorció por los acontecimientos trágicos que finalmente quedaba purgado y purificado por virtud de la poesía, la música y los sentimientos elevados. Dicho efecto reintegrador del arte se explica hoy en términos neurológicos, si el cerebro refleja internamente lo que percibe, el dolor percibido nos provoca sufrimiento, la violencia nos vuelve más agresivos y la armonía armoniza. El entorno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de una L2 (Ramajo Cuesta, 2008).

4.5. La competencia emocional en la comunicación: efectividad vs. productividad

Las condiciones afectivo-emocionales del profesorado alumnado inciden directamente en el proceso de EA. Según Goleman, por lo general, "las emociones dolorosas suelen hacer que enfermemos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud" (1997: 30). Por consiguiente, la mayoría de las emociones serían consideradas negativas también en la EA de una L2, por ejemplo, la ansiedad ante la producción del *input*. Sin embargo, Arnold y Brown (2000) afirman que el hecho de estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas facilitan dicho aprendizaje. Hace un par de siglos el ilustrado René Descartes en el ensayo *Pasiones humanas* ya lo expresaba así:

Quando leemos en un libro aventuras extrañas, o las vemos representar en un teatro, esto nos produce a veces tristeza, a veces alegría, o amor, u odio, y en general todas las pasiones, según la diversidad de las cosas que se presentan a nuestra imaginación; pero al mismo tiempo encontramos el placer de sentir las en nosotros, y este placer es un goce intelectual que puede nacer lo mismo de la tristeza que de todas las demás pasiones (Descartes, 1649).

A su vez, Stembert fija que "el objetivo de introducir TL en las clases de ELE debe ser el mismo que en una clase de L1: fomentar el deseo y el placer de leer" (2009: 253). Esa aspiración tiene consecuencias didácticas: un proceso de aprendizaje en el que se recurre a los TL debe tener en cuenta que los componentes vivenciales del alumno ganan en importancia frente a los intelectuales (Martín Peris, 2000). Por otro lado, Sanz entiende que se debe tener en cuenta que la literatura llega al corazón, pero también al cerebro, o viceversa:

Dicho proceso de aprehensión sentimental -e inevitable y simultáneamente intelectual- hace hincapié en esa dimensión humanística de la adquisición de lenguas que a veces queda oculta por las finalidades meramente instrumentales del uso del idioma. Ambas dimensiones -la de la

literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia- se retroalimentan [...] (Sanz, 2004:136).

A través de un TL, bien sea un poema o un microrrelato, el autor quiere comunicar algo, lo que puede servir de instrumento para reconocer las funciones comunicativas y el repertorio de las mismas. Juárez Morena afirma “que estamos realizando una labor cercana al concepto de Humanismo puede sonar pretencioso. Pero mientras haya un planteamiento didáctico que permita el aprendizaje, los medios estarán justificados” (1998: 278).

Una de las dificultades para el usuario de una lengua extranjera, dice García Santa Cecilia, es la libertad de selección de los elementos del mensaje oral. Ya que debe decidir, con la premura que se impone en una interacción oral, “no solo las ideas que desea expresar, sino también los elementos lingüísticos que utilizará para hacerlo” (2017: 134). El *input* puede ser favorable en contextos afectivos con TL porque el tiempo de recepción es otro:

Un problema similar afecta al que escucha, ya que, debido a la libertad de selección por parte del hablante de los elementos del mensaje, se encuentra en una posición que no le permite conocer de antemano qué elementos configurarán la comunicación. Las intenciones que subyacen en el mensaje tienen que ver con el hecho de que, generalmente, una persona se dirige a otra a partir de una intención determinada -agradecer, invitar, reprochar, etc.-, que trasciende el contenido del propio mensaje, y la respuesta que obtiene del interlocutor la evalúa siempre a partir de esa misma intención (García Santa Cecilia, 2017: 135).

En lo que concierne a los procesos de comprensión y producción de las estructuras lingüísticas de una L2, con la práctica de la destreza lectora con TL el aprendiz encontrará tantas facilidades o dificultades como con el proceso de la producción oral. Cuando el hablante tiene una intención comunicativa planifica el mensaje que pretende transmitir, activando sus conocimientos; a continuación, selecciona la estructura sintáctica de su

léxico mental junto a las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje previsto:

El paso final consiste en ejecutar los programas motores destinados a producir los fonemas (o grafemas si se trata del lenguaje escrito) correspondientes a esas palabras. El esquema funcional de la producción se complica algo más, si tenemos en cuenta que durante la articulación del habla, el hablante escucha -y comprende- lo que dice, lo cual afecta a lo que está diciendo o va a decir a continuación. Es decir, que la comprensión realimenta al sistema de producción del lenguaje, mientras que la comprensión no tiene una realimentación equivalente: comprendemos sin “re-producir” lo que comprendemos (De Vega y Cuetos, 1999: 26).

Una de las ventajas de la aplicación de la competencia afectiva es que sirve para desarrollar la capacidad de empatía entre el profesor-alumno. Reflexionar sobre emociones, al comentar y valorar conflictos representados en el TL, es comparar modelos de realidad que representa el TL con los propios modelos e interpretaciones de la realidad, relacionando así, el texto con su mundo. Las ganas de leer TL pueden ser estimuladas con otro tipo de herramienta, como foros de lectura previa, participar en páginas de comentario para emitir un *input* reflexivo sobre ellos, así como desarrollo de ganas de jugar con el lenguaje.

En el panorama actual de didáctica de lenguas, junto a la consideración del factor afectivo, destacan las aportaciones de Williams y Burden (1999) en relación con la preocupación por respetar los diferentes estilos de aprendizaje, así como la consideración del entorno del aula, o fomentar el trabajo en grupos preservando la individualidad de los estudiantes. Con el uso de TL la puesta en práctica de la negociación, el fomento de la autonomía de aprendizaje y la autoevaluación pueden conformar la competencia afectiva, desarrollando la efectividad en el aprendizaje de la L2.

4.6. ¿Cómo desarrollar las competencias intrapersonal y existencial? El clima del aula y el rol del profesor como mediador

Siguiendo el *Diccionario de términos clave de ELE* el "saber ser" es “la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (MCERL, 2002: 116) es la capacidad de desarrollar actitudes positivas hacia la lengua y cultura hispánicas, así como la de desarrollar actitudes que favorezcan el aprendizaje, además de la capacidad para desarrollar la motivación. Se despliega a través del autoconocimiento y del saber socializarse en diferentes contextos comunicativos.

Hay aspectos relevantes en la competencia existencial que inciden en el desarrollo académico del aprendizaje, tales como la motivación, la ansiedad, la autoestima, la empatía, la autonomía, la relevancia y el papel significativo de los factores afectivo-existenciales. Aglutina el componente actitudinal, el motivacional, el axiológico y los estilos cognitivos o estilos de aprendizaje (Guijarro, 2007). Como señala Cassany:

Se debe desarrollar la confianza necesaria para mostrar los escritos inacabados a nuestros compañeros, perder la vergüenza de que se nos descubra una falta o una idea, o de que se nos critique. Un alumno que en su vida ha visto el borrador inicial de una versión posterior acabada, puede descubrir que los autores famosos también necesitan trabajar sus escritos –como él o ella– para conseguir los textos que tanto gustan (Cassany, 1993: 24).

El papel del profesor es relevante al aplicar la competencia existencial para que no parezca un aula deshumanizada, puesto que se trata de enseñar a personas. En consecuencia, se trabaja la empatía en clase, demostrando interés por los motivos que llevaron a los alumnos a estudiar una L2. Shannon (2014: 30) plantea que la adquisición del lenguaje es más productiva si se utilizan las IM para mejorar el aprendizaje y cita la

memoria, la comprensión total y algunas estrategias de aprendizaje. La meta para Gardner es enseñar a todos los estudiantes:

La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo (Gardner, 1995: 218).

Cuando el aprendiz siente que el profesor se preocupa por su rendimiento, aumenta la motivación hacia la actividad que se le propone y se muestra mayor predisposición ante el aprendizaje. Con este tipo de competencias tratamos de huir del modelo de lección magistral, que está alejado del enfoque comunicativo (Bisquerra, 2008). El estudiante aprende de la observación de la lengua, de sus errores, de un contexto motivador, y de la repetición; pasará por diferentes etapas en el aprendizaje; puede entrar en un estado de ansiedad, momento en el que el profesor desempeñará el papel de agente motivador, y demostrará las habilidades docentes al prestar atención a su estado anímico, o practicará la interacción oral con propuestas sobre la propia conveniencia de expresar o no lo que se siente.

La hipótesis del monitor de Krashen (1985) indica que el individuo constantemente corrige su lenguaje para lograr el nivel del lenguaje de un hablante nativo. La hipótesis del orden natural mantiene que existe un orden de adquisición de las estructuras y las reglas gramaticales que se puede predecir. El aprendiz de una L2 adquiere formas, reglas y otros elementos lingüísticos en un orden determinado. Muchos de los errores cometidos durante el proceso de adquisición son similares en todos los alumnos, independientemente de su respectiva lengua materna y del programa de enseñanza seguido, lo cual pone de manifiesto la existencia de procesos naturales de desarrollo similares (Krashen, 1985: 13-14).

Con la práctica de la destreza lectora de TL se proporciona la autoestima y confianza necesaria para afrontar la tarea propuesta. Estos planteamientos incluyen a su vez los objetivos para la mejora de la construcción gramatical, la fonética o la ampliación del léxico. Los elementos paratextuales en los textos informativos (titulares) o extralingüísticos (imágenes, fotografías) destacan contenidos de una noticia a la que acompañan. Sin embargo, la interacción entre diferentes modos de comunicación, como los elementos paralingüísticos (gestos), cantar, colaboran en la adquisición del sentido de la lengua, ya que a través de la entonación, gestos o expresiones corporales o del rostro se copian modelos de lengua (Gardner, 2006). En una conversación los gestos pueden contradecir por su ambigüedad el mensaje ya que los códigos paralingüísticos son diferentes en cada país, algo que no sucede en un TL inserto en una tarea de aprendizaje pautada.

Otro aspecto vinculado con la competencia existencial es la conversión del profesor en facilitador, puesto que ha de conseguir que el alumno se sienta cómodo en el entorno clase, suavizando las situaciones producidas al realizar producciones en una L2, suavizando errores o reconduciendo estos como una estrategia del aprendizaje. El profesor, al conocer sus carencias y personalidades, tendrá la posibilidad de adaptar la programación, objetivos y actividades a las características de los alumnos, modificando lo que fuera necesario, con una planificación adecuada en cuanto a los valores y actitudes del grupo meta. La figura del docente representa el contacto directo con la lengua meta, así como el foco de comportamientos culturales, mostrando un rol de mediador, un punto de apoyo sobre el que consolidar el saber de la cultura hispana, ampliando más aspectos que los meramente lingüísticos. Por último, el profesor tiene la responsabilidad de demostrar que a pesar de ser un referente no posee todos los conocimientos del mundo, y

debe inspirar la búsqueda más allá de las cuatro paredes del aula, de otras formas de aprender la cultura L2.

El ambiente del grupo clase, la confianza y el dominio de una lengua extranjera tiene mucho que ver con el concepto de inteligencia intrapersonal, así como con los factores afectivos ya citados: autoestima, ansiedad, inhibición, y emoción. Los aprendices establecen sus propias metas y deciden qué actividades harán para lograr dichas metas (Armstrong, 2003). Como plantea Smith, es preciso ofrecerles oportunidades de reconocer sus habilidades y limitaciones y lograr metas nuevas con TL en el aprendizaje:

De este modo, se tendrá presente que la enseñanza de una L2 es una herramienta para el desarrollo de la necesidad de comunicar y de relacionarse entre los hablantes con respeto. La competencia existencial forma parte de la motivación intrínseca de los aprendices por aprender, conocer y participar de una cultura y una lengua ajenas y forma parte de la capacidad de aprender (Smith, 2001: 44).

Una tarea con TL puede reforzar la inteligencia intrapersonal con actividades de reflexión y metacognición, empezándola con un objetivo de aprendizaje para captar su atención, extrayendo el conocimiento de los alumnos. A continuación, se introduce conceptos nuevos y se les ofrece la oportunidad de practicarlos, momento en que los estudiantes puedan mostrar su aprendizaje y reflexionar posteriormente, al final de la tarea, sobre su esfuerzo, así como sobre la comprensión de los nuevos contenidos. Martín Peris (2000c) esboza unas pautas para crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje, que implica un cambio en la concepción del papel del profesor y de los alumnos. Puede alcanzarse un ambiente favorable si se tienen en cuenta las siguientes orientaciones:

1. Realizar en el aula prácticas de uso de la lengua que comporten una comunicación efectiva entre los alumnos, poniendo las estructuras y formas lingüísticas al servicio de su propia expresión personal y de la interacción entre ellos. Al mismo tiempo, dirigir su atención consciente

hacia las diversas formas lingüísticas, que forman parte de los contenidos de aprendizaje de una lección o actividad.

2. Lograr que estas experiencias en el aula impliquen a la globalidad de la persona y no solo sus dimensiones intelectual y racional: emociones y vivencias, valores y actitudes, autoimagen y relación con los demás.

3. Manejar en esas situaciones una diversidad de textos procedentes de distintas esferas sociales de la comunidad hispanohablante; reconocer las características particulares de cada tipo de texto, así como la forma (productiva o receptiva, oral o escrita, con respuesta verbal o sin ella) en que son preferentemente utilizados por sus emisores y sus destinatarios, y explotar todo ello del modo más conveniente para el aprendizaje.

4. Hacer transparentes a los alumnos las prácticas discentes: dejar claro el objetivo que se persigue en cada actividad, su lugar en la secuencia general de la clase y la conexión con las que le preceden y las que le siguen, así como los mecanismos de resolución de las tareas.

5. Trabajar de forma integrada las diferentes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) y los diferentes niveles de la lengua (pronunciación, vocabulario, morfología, sintaxis, pragmática...).

6. Referirse a temas próximos al mundo de experiencias y de intereses de los alumnos, y desde ellos establecer puentes hacia la cultura meta, desarrollando así la conciencia intercultural.

7. Explotar el potencial creativo de los alumnos, lo cual requiere la activación y el estímulo de sus capacidades heurísticas e intuitivas. Explotar el potencial del aprendizaje en cooperación (algo más que trabajo en parejas o pequeños grupos con reparto de roles sociales), mediante la resolución conjunta de tareas de diverso tipo.

8. Potenciar la autonomía y la autodirección de los alumnos, estimulando la iniciativa y la participación en la toma de decisiones.

9. Tratar a cada alumno como una persona individual, con intereses y necesidades particulares, con su propia historia y sus propias características humanas, mentales y emotivas. Tomar en consideración los hábitos de aprendizaje de los alumnos, sus expectativas y las creencias con que llegan al aula.

10. Hacer de las experiencias del aula una vivencia gratificante en sí misma, en el aquí y ahora de la clase, y no solo por referencia a unos objetivos terminales (Martín Peris, 2005: 5).

En una situación como la actual, de “más allá del método”, los profesores no disponen de técnicas infalibles, y no hay un único modelo de enseñanza; más bien somos, como alguien nos ha definido, ingenieros del aprendizaje (Carton, 1993) o expertos en enseñanza. Debemos ser conscientes de que las acciones docentes consisten en crear “entornos fértiles en aprendizaje” (Ellis, 1994), así como saber reconocer, aprovechar y explotar todas las ocasiones de aprendizaje que se producen en un aula. Hemos de movernos entre la planificación y la improvisación, como describe Van Lier (1998), y, por lo tanto, ser capaces de ajustar nuestra práctica docente a las condiciones en que va a tener lugar el aprendizaje (Carton, 1993).

Por todo lo expuesto, la práctica docente debe ir encaminada a estimular una actitud positiva por parte del alumno en relación a su proceso de EA. Esto nos obliga a que tomemos como objetivo actuar adecuada y eficazmente como docentes, buscando maneras de acción que tengan en cuenta las variables individuales del aprendiz. Con la metáfora cognitiva como tarea, la interacción del profesor con el alumno y el grupo es efectiva, se trabaja el *input* junto al componente léxico gramatical y se desarrolla la competencia existencial. Lo desarrollamos a continuación.

4.7. La metáfora cognitiva en la didáctica de ELE

El ser humano es metafórico y “hay un misterio en el corazón de la metáfora”, (Cohen, 2011) pues llamamos a un tipo de música azul, blues, como Rubén Darío lo hizo años antes en su obra insigne. Siglos atrás, Aristóteles reconoció el valor de la metáfora como instrumento de conocimiento y así lo expresó en la Retórica “las palabras corrientes comunican sólo lo que ya sabemos; solamente por medio de las metáforas podemos obtener algo nuevo”.

Los estudios de la ciencia cognitiva muestran que las metáforas forman parte de nuestra estructura mental; los humanos tenemos un pensamiento esencialmente metafórico que nos permite aprehender una realidad o un concepto nuevo al ponerlo en relación metafórica (asociación) con un dominio mental que nos resulta conocido. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de muchas formas, entre ellas el lenguaje. Estas expresiones lingüísticas pueden variar de una lengua a otra, aunque la metáfora conceptual sea la misma. En español podemos decir que alguien ha *malgastado* su tiempo, la misma fraseología metafórica existe en otras lenguas expresadas mediante otras palabras.

Lakoff (1996) ha puesto de manifiesto, no solo la enorme productividad en nuestro lenguaje de cada día, sino también de qué modo tan consistente funcionan las metáforas en nuestra percepción de la realidad. La metáfora crea un escenario familiar para el lector y actúa como centro de la organización de toda expresión lingüística. Es decir, las expresiones lingüísticas con las que nos referimos a esa realidad son coherentes con la metáfora de base. Plantea Castañeda que:

Las alternativas gramaticales que en otras corrientes se reducen a opciones formales desvinculadas del significado, en el modelo cognitivo se entienden como portadoras de significado que contiene formas de percepción distintas de una misma situación. Es evidente que dicha condición figurativa del lenguaje permite abordar la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde otra posición (Castañeda, 2004: 2).

La contribución de la lingüística cognitiva al desarrollo de las competencias comunicativas de los aprendices de L2 ha ofrecido un soporte teórico mediante la delineación de los estilos y las estrategias de aprendizaje para obtener, almacenar y utilizar la información. Los modelos cognitivos y sus manifestaciones verbales son de naturaleza dinámica y ampliable; pueden variar y adaptarse a las circunstancias

cambiantes que la propia realidad impone o a las nuevas necesidades expresivas que van surgiendo (Castañeda, 2004).

Acquaroni (2012) no entiende la metáfora como una desviación lingüística o figura retórica vacía de contenido que se emplea de forma aislada y esporádica, sino “como fenómeno cognitivo, como herramienta indispensable en la conceptualización de la realidad, cuya función primordial es hacernos entender y experimentar una cosa en términos de otra” (2012: 3). Se han asociado los tropos al repertorio de las figuras retóricas en los TL. Tal como la entiende la lingüística cognitiva, la metáfora conceptual, “no es una simple figura retórica sino un instrumento cognitivo necesario para poder conceptualizar determinados hechos y referirse a ellos, especial pero no exclusivamente hechos abstractos” (Geck, 2004: 2). No es un simple adorno retórico, que también.

Como plantea Foncuberta Muriel (2016), cuando el ser humano carece de las palabras para expresar una idea, sentimiento o emociones se inventa una metáfora, se trata de una estrategia compensatoria y un mecanismo del cerebro. En una poesía la metáfora cognitiva se puede definir como un recurso cognitivo, como un elemento para entender la realidad; en cualquier acto de comunicación o texto es un elemento a partir de otro elemento. En el cuento de *El mundo*, de Eduardo Galeano³ (1993), un hombre muere, pero tiene la oportunidad de volver a la vida humana; cuenta entonces lo que vio desde arriba, como un mar de fueguitos, de todos los colores, los que alumbran, queman o fuegos bobos. De este modo, se ayuda de este concepto para explicar a sus compatriotas

³ “Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso – reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.” (Galeano, 1993: pp. 5)

lo que vió, es decir el uso de un concepto conocido y compartido para explicar otro desconocido o de no tan sencilla comprensión.

La comunicación entre los seres humanos construye su identidad y personalidad, es el lenguaje el que edifica estos procesos de orden social y cultural. Para Geck:

Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje (Geck, 2004: 30).

Lakoff y Johnson creen que “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (1996: 41). Existen muchos ámbitos a los que no podemos referirnos sino es metafóricamente, de hecho, las expresiones coloquiales metafóricas son el reflejo de las metáforas conceptuales. Las metáforas sirven a las personas para entender la realidad (como este trabajo que es largo como un día sin pan), para conversar, para la construcción del sentido de la comunicación. En las conversaciones habituales utilizamos metáforas, no es algo propio del TL. Lakof habla de la metáfora en la vida diaria:

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética y los ademanes retóricos, una cuestión del lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más la metáfora se contempla característicamente como un rasgo solo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamientos o acción. Por esta razón la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakof, 1996: 20).

Para comprender el procedimiento de comprensión, Weinrich (1995) incide sobre la importancia del aspecto contextual para definir la metáfora. La capacidad de las lenguas para construir diferentes producciones de una misma situación objetiva colabora con la gramática cognitiva para explicar de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones, puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación. La condición figurativa de la lengua permite abordar la gramática con otro punto de partida, pues las estructuras de la lengua se consideran símbolos, asociaciones entre significantes y significados:

El carácter ‘imaginístico’ de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) que son aprehensibles de forma intuitiva por hablantes de una L2 en un mayor grado por su naturaleza icónica (Castañeda, 2004: 2).

El poeta Walt Whitman indicó que la tarea del ser humano es leer el mundo, puesto que ese libro colosal es la única fuente de conocimiento para los mortales (en Manguel, 2005: 243). Los modos de percepción de la realidad que reflejan las diferentes lenguas colaboran en la explicación de las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo, para poder establecer una comparación de las gramáticas de LM y L2 en cuanto a conceptos y metodología. Esto colabora en que los aprendices capten peculiaridades de la L2 y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla así como su relación con la lengua y cultura maternas (Castañeda, 2004). Los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son simplemente asunto del intelecto, expone Lakof que:

Rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta los detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, como nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas. Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que

experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas (Lakof, 1996: 21).

Estudios como el de Boers (2000) han demostrado cómo el desarrollo de la conciencia metafórica mejora la retención del vocabulario. Sobre el valor de la metáfora y la imagen a la hora de entender la gramática, Castañeda (2004) da la siguiente respuesta:

Se trata de la idea de que en la lengua se reconocen exclusivamente relaciones simbólicas, asociaciones convencionales entre significantes y significados. Toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado, que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual, más o menos compleja o más o menos abstracta. En la mayoría de los casos, además, se reconoce la dimensión representacional básica de muchos signos lingüísticos, lo cual permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor simbólico especialmente fácil de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación (2000: 4).

Para Fajardo Uribe (2007) el contexto aporta la información lingüística presente y la extralingüística, y el oyente realiza una serie de operaciones para comprender el enunciado, independientemente de su naturaleza metafórica o literal, para incorporarlo a su universo cognitivo. La metáfora adquiere valor a partir de los esquemas cognitivos que posee cada sujeto:

Su gran flexibilidad le permite ajustarse a los requerimientos cognitivos que plantea tanto la entidad objeto de conocimiento como el sujeto cognoscente, para poder así dar cuenta de las necesidades comunicativas de quien percibe esa realidad. En el proceso de comunicación, tanto los enunciados metafóricos como los literales se procesan y se evalúan simultáneamente, y es el oyente quien se decide por aquél que se ajuste más a las necesidades que le plantea el contexto. La interpretación de los enunciados metafóricos no debe centrarse en revisar las alteraciones sintácticas y semánticas que sufre la estructura utilizada, sino que debe atender especialmente a las alteraciones que se producen en las presuposiciones implicadas en los enunciados, es decir, la interpretación metafórica no requiere exclusivamente del conocimiento lingüístico - competencia lingüística -, sino que se basa más en el manejo de las presuposiciones, de los conocimientos previos y del contexto en el cual el enunciado se enmarca, o sea, depende de la competencia comunicativa (Fajardo Uribe, 2007: 107).

Los enunciados metafóricos se caracterizan por su flexibilidad significativa, de ahí que puedan ser utilizados en diferentes contextos y ajustados fácilmente a las necesidades significativas y comunicativas de quien los utiliza. El proceso metafórico es algo más complejo que el literal ya que se pone en juego tanto la capacidad creativa como la habilidad para inferir y deducir el mensaje, dependiendo de los parámetros del mundo conocido que tenga el oyente o la información que comparta con su interlocutor.

Otras aportaciones de la Teoría Cognitiva de la Metáfora al aprendizaje de lenguas extranjeras demuestran que la percepción de la metáfora tiene un efecto positivo en la adquisición de L2 y facilita el empleo de estrategias de extensión metafórica (Barcelona y Rocamora, 2000; Borres 2000; Caballero Rodríguez, 2003; Herrera y White, 2000; Littlemore, 2006; Low, 2008; Radden y Dirven, 2007; Ubeda, 2001; White, 2003).

Como mantiene Acquaroni (2006), a través de estos dos instrumentos, la metáfora y la poesía, desarrollamos en el aula diferentes grados de interacción y comunicación intercultural, con el fin de establecer vínculos entre distintas maneras de conceptualizar la realidad en español con respecto a otras lenguas. Los TL y en concreto la poesía, ofrecen interesantes posibilidades puesto que una de sus características es el empleo de la metáfora, componente estimado para su uso en el aula de ELE puesto que:

Como la metáfora es una herramienta primaria para la comprensión de nuestro mundo y de nosotros mismos, entrar en diálogo con poderosas metáforas poéticas es esforzarse de una manera importante a una ponderación de lo que significa ser humano (Lakoff, 1996: 12).

Como indica Foncuberta (2016) este uso específico del sistema lingüístico produce distintos efectos: subraya la importancia de un especial manejo del código; la figura del sujeto emisor y del sujeto receptor se engrandecen (en el caso de escritores); y los aspectos contextuales al reflejarse en el texto condicionan tanto la producción como la recepción. La metáfora cognitiva se cristaliza en la lengua usual, no solo en poesía; si queremos expresar emociones recurrimos a un lenguaje plagado de metáforas: ‘sufrir de

amor' es sinónimo de 'desengaño'. Estos aspectos que otorgamos al mundo de las ideas platónicas, y que en psicología se denominan conceptos pertenecen a dicho mundo. Este trabajo de investigación contiene una sección que se denomina 'defender una tesis', pero ¿de quién me defiendo? ¿Acaso alguien me ataca? Aunque se acusa a los textos poéticos de opacos, de la necesidad de poner notas a pie de página para aclarar el léxico o las construcciones que contienen, en la comunicación cotidiana usamos numerosos usos metafóricos que igualmente provocan una distracción del hilo principal del significado.

De ahí la propuesta de Acquaroni (2008: 7) sobre el uso de la metáfora conceptual como un principio organizativo para presentar el léxico, como un sistema coherente y motivado y no como un listado arbitrario de términos y expresiones que nos obliga a tener que seguir apelando, como principal procedimiento de aprendizaje del vocabulario, a la capacidad memorística del aprendiz. Nos referimos al carácter constructivo, dinámico y creativo de la realidad.

Para trabajar el fenómeno metafórico en su dimensión estratégica y comunicativa es posible contrastar cómo se plantean las metáforas en la L2 y LM (Littlemore, 2001), propiciando la comunicación intercultural entre los aprendices. Ello nos sirve para mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas, así como las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad.

El objetivo de las actividades debe ser el de sensibilizar al alumno sobre la importancia que posee la dimensión metafórica del lenguaje, presente en todas las lenguas, como estrategia de comunicación. Se trata de llegar a construir y compartir un imaginario que nos permita expresar nuestras propias ideas, impresiones y sentimientos en una lengua extranjera. Como señala Montesa (2010), los recursos literarios y su

explotación pueden ser un estímulo para la adquisición del lenguaje como impulso afectivo y para querer aprender más ya que:

Solamente con la adquisición de un lenguaje variado, creativo, lleno de connotaciones, referencias y recursos, lograremos abrir a los estudiantes a los espacios infinitos y siempre expansibles de un nuevo mundo, el hispanohablante. Y eso se encuentra de un modo paradigmático en los textos literarios (Montesa, 2010: 37).

En cuanto a la adquisición de una competencia metafórica, Cassany para explicar las propuestas definitorias de los tres principales enfoques sobre la lectura utilizó la metáfora de tres planos de comprensión de lectura:

Distinguiremos tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (Cassany, 2006: 35).

La metáfora es un componente fundamental de la cognición que posibilita la integración de los conceptos nuevos en los campos de conocimiento ya existentes (Littlemore, 2001). El pensamiento asociativo divergente mediante el cual enfrentamos los problemas que requieren para su resolución la generación de más de una respuesta (todas ellas igualmente aceptables), parece estar vinculado con la inteligencia metafórica, a la que se le atribuye una probable influencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua.

Para Acquaroni (2012) un enfoque de enseñanza que pretenda enriquecer la conciencia intercultural de los alumnos tendrá que contemplar tanto el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas como las semejanzas. Y añade esta autora:

La poesía no sólo comparte con la metáfora esa dimensión universal porque su práctica (oral o escrita) es inherente a la condición humana y pertenece a todas las épocas y a casi todas las

tradiciones culturales, sino que, además, contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística, y, por lo tanto, se convierte, como aparece reflejado en la propuesta didáctica, en un instrumento nada desdeñable para el desarrollo de la comunicación intercultural (Acquaroni, 2012: 10).

Como la profesora creemos que “la comunicación intercultural, como la propia interlengua del alumno, está en permanente construcción y lo metafórico se convierte en uno de los grandes recursos para la creación de ese espacio de encuentro, de diálogo intercultural e intersubjetivo” (Acquaroni, 2012: 10) y, por lo tanto, que a través de los textos poéticos se puede adquirir una competencia comunicativa en un método que lleva el mismo nombre de comunicativo. Pero no son los textos poéticos los únicos que utilizan las metáforas, surgen también en múltiples descripciones, como la que pinta Antonio Barea sobre su ciudad: “Madrid huele a sol por las mañanas”. Así damos paso al siguiente epígrafe.

4.8. El caso de los textos poéticos y las potencialidades didácticas

La interacción entre la competencia humanística para colocarse en el lugar del otro, con el enfoque orientado a la acción, el concepto de empatía y la teoría cognitiva (de la mente), crean el contexto idóneo para la introducción de los textos poéticos. “La poesía es lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y, por tanto, provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica” y de ahí que también pueda implicar al estudiante en una discusión y negociación auténticas (Maley, 1997: 107).

Sabemos que la lectura de TL en L2 ha sido y sigue siendo objeto de reflexión, indagación y posicionamiento desde perspectivas muy diversas. Los TL como fin didáctico en sí mismos es la propuesta de aquellos que plantean la conveniencia de que se practiquen los comentarios de textos en las clases de ELE (Romero Blázquez: 1998), reconsiderando la orientación metodológica, ya que permiten el trabajo lingüístico desde

un enfoque comunicativo y el desarrollo del interés literario de los alumnos, con todas las ventajas acerca de la competencia literaria. Dicha autora (1998) disuadía sobre el uso de textos poéticos vanguardista por el carácter simbólico, o los del Siglo de Oro por la densidad retórica, ya que, “resultan inaprehensibles para un no nativo y habría que dedicar demasiados minutos a contextualizar tal o cual símbolo, a desentrañar tal o cual juego retórico” (Romero Blázquez, 1998: 383). Sin embargo, Ubach (2005) exalta la creatividad de la época de las vanguardias y elige un poema de Xavier Bóveda para trabajar la fonética y el léxico (se trata de un poema que emplea varias onomatopeyas), tras lo que propone que los estudiantes creen un nuevo texto.

Nos parece más adecuado el camino a seguir que plantea R. Stembert (2009) con los inventarios formales de actividades para trabajar los TL de manera global: elegir textos que sean cortos, atractivos y desarrollar estrategias lectoras; tratar los TL como un documento interactivo y replantearse la evaluación; evitar que la lectura en L2 esté ligada a la obligación; y apelar a los conocimientos previos de los aprendices. Concebimos la comunicación intercultural como un espacio de diálogo, de encuentro intersubjetivo, que está siempre en construcción, como lo está la interlengua. Un proceso dinámico y creativo, que no pretende fundir identidades ni uniformar pensamientos, sino posibilitar que cada estudiante construya, enriquezca su imaginario personal a través del diálogo, desde donde podremos establecer un verdadero vínculo con la poesía (Acquaroni, 2006: 8). De hecho, afirmaba Wittgenstein “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (1922, 5.6) y si nos construimos dialogando que mejor manera que a través de las múltiples voces que componen los textos poéticos, con sus experiencias vitales que atraviesan siglos.

El poema es un territorio neutral que va más allá del mero utilitarismo lingüístico, donde las palabras cobran una nueva dimensión, no sometida a lo referencial y funcional,

que permite ser un punto de encuentro en el que poder entender al *otro* de uno mismo, y al de *afuera* en su lengua y su cultura. Así lo expresa Acquaroni:

Existe, por tanto, un vínculo entre metáfora, interculturalidad y poesía: Si entendemos la interculturalidad no sólo como aquello que nos diferencia y es necesario preservar, transmitir, o dar a conocer de nuestras respectivas culturas, sino también como lugar común y compartido, está claro que cualquier actividad que incorpore, en alguna medida, la metáfora conceptual subyacente como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE/L2, está propiciando la comunicación intercultural, ya que nos sirve para mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que sus hablantes ponen en juego en cada caso para representar y/o apropiarse de la realidad (Acquaroni, 2008: 9).

En el aprendizaje de L2, el descubrimiento de otra cultura desarrolla la competencia intercultural, por esto Arnold (2000: 290) sugiere la utilización de la imaginación para desarrollar la empatía, pues "utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona" (Miller, 1981: 118; en Arnold, 2000). El género por excelencia para expresar emociones ha sido la poesía; los contenidos de TL confluyen en los sentimientos de la cultura emocional en las aulas, pero no solo poseen un relato sentimental o emocional, sino también abundantes recursos de dicción, precisa en diferentes tipos de estructuras lingüísticas para el desarrollo de la competencia ortoépica:

La fonética española, por la simplicidad de sus estructuras, se presta de un modo particular a la formación de paronomasias, calambures o retruécanos etc., y con ello a la posibilidad de formación de contextos nuevos, sorprendentes y humorísticos. La frecuencia de todo este tipo de juegos fónicos en el humor coloquial delata una actitud mental propensa a cultivar la forma a expensas del contenido (Beinhauer, 1973: 25).

Expone García Landa que el enfoque textual y el contextual convergen "puesto que el uso efectivo del lenguaje conlleva la formación de textos a través de la actuación lingüística" (2004: 3). Sin embargo, en un TL poético, las metáforas deben explicarse en el aula de L2 para conocer la diferencia entre su uso y su significado:

Así, como cualquier otra actividad lingüística efectiva, la obra literaria no es una suma de oraciones descontextualizadas, sino un tipo de discurso, un uso del lenguaje en una situación concreta. Un estudio de las formas oracionales es claramente insuficiente para fundamentar una teoría lingüística de la literatura; necesitamos una lingüística textual y discursiva (2004: 3).

Tanto Acquaroni (2006) como Naranjo (1999) lamentan que en los manuales de ELE se incluyan poemas como mero adorno y solo como tema iniciador o cierre marginal, “actividad voluntaria por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación, no llega nunca a realizarse en clase” (Acquaroni, 2000: 17). Quintana mantiene que la poesía en el mundo de ELE sobrevive en valerosas propuestas de UD:

La escasa aparición de la poesía en los libros de español para extranjeros que conozco no representa ningún disparate. Se suelen elegir textos de estilo narrativo o enumerativo, escritos en un lenguaje sencillo y de grandes posibilidades de explotación gramatical. Esto me parece muy importante -queremos enseñar lengua española y no literatura- porque sería darle razones al enemigo el utilizar textos poéticos con un criterio de calidad intrínseca (Quintana, 1993: 91).

Las objeciones opuestas al uso de los textos poéticos, como la estructura gramatical distorsionada, las imágenes, el vocabulario rebuscado o un significado oscuro, pueden tomarse por el lado positivo. Así, por ejemplo, podemos considerar beneficiosa la deformada estructura oracional denominada hipérbaton, como recurso retórico o expresivo de la lengua común y ser usada como práctica de cohesión textual, en su vertiente más lúdica de juego-texto (Cortazar, ‘Por escrito una gallina’, los ‘Noemas’, Huidobro, Guillermo de la Torre, Brossa, Ullán...). Mantiene Rovira Collado (2009) que las ‘imágenes visuales’ (*visual tinkling*) que hay en los textos poéticos son motivadoras y beneficiosas para el debate y la apropiación personal del poema; son materiales didácticos exponenciales para la extracción de léxico. Así lo plantea este autor en una UD respecto del Capítulo 68 de *Rayuela*.

La imaginación puede ser aprovechada en el aula a través de las "imágenes mentales" que activan las asociaciones en la L2. Con la propuesta de los textos poéticos

y su léxico se conduce a los alumnos a trabajar el pensamiento divergente y a establecer relaciones/imágenes mentales entre palabras que quizá no tengan ninguna relación. Si además se practica la comprensión auditiva se trabajará la transformación de imágenes mentales a partir de la descripción. Al dictar un TL se puede retar al aprendiz para que imagine personajes, situaciones, historias, lugares, etc.

La dificultad de la poesía para unos no es un inconveniente en sí y se corrobora con la publicación de manuales como los de de Acquaroni (2006), Naranjo (1999) o Mendoza Fillola (1997). Matilde Martínez Sallés (2004: 5) ha señalado el hecho de que a partir del establecimiento del enfoque comunicativo, la literatura se ha tratado bajo la perspectiva textual y las actuales tendencias en la ELE se centran en los TL considerados desde una doble perspectiva: muestras culturales de lengua y textos auténticos y comunicativos. Se han publicado estudios que ofrecen reflexiones y actividades que implican el uso de textos poéticos en las clases de L2, tales como los de Widdowson (1987), Maley & Duff (1994) y Maley & Moulding (1997).

En definitiva, no consideramos minoritarias las posibilidades didácticas de los textos poéticos. El especial uso de la lengua la dota de un exponencial recurso creativo y humanístico, como puerta de acceso a los valores de la inteligencia emocional desde los aspectos cognitivos. Su pertinencia se aprecia al valorar los recursos del lenguaje con el objetivo de expresar la complejidad del mundo y la vida y las relaciones humanas. "Mirada ética, aliento poético" titula Martínez Sallés su publicación en la que habla de las canciones-metáfora, recordando 'Al vent' y lo que evocaba en un momento de nuestra reciente historia:

Ganas de volar, salida al mundo exterior, cambio, libertad. Puede parecer paradójico que la letra de una de nuestras canciones de protesta más emblemáticas no diga nada. Resulta sin embargo muy instructivo para observar los mecanismos de sobrecarga simbólica que la censura provocaba sobre las palabras más inocuas (Martínez Sallés, 2002: 18).

Cuando el docente seleccione poemas para compartir con los aprendices deberá tener en cuenta qué poemas son adecuados para su interés, idioma y nivel de madurez (Collie y Slater 1987: 226). Esto constituye un reto para profesores y estudiantes pues “si lo difícil de la poesía tiene que ver principalmente con sus mecanismos de expresión, ¿qué lugar mejor que un aula de lengua para abordarla?” (Aldrich, 2000: 60).

La riqueza expresiva de un poema resulta un factor positivo para su inclusión en la clase de ELE. Dado que hay múltiples interpretaciones cada alumno puede apreciar que su contribución será igual de válida que la del resto, ya que los poemas son potencialmente sugestivos y asociativos y a cada persona nos envían diferentes mensajes. Esto es una doble ventaja en el aula de ELE: la aceptación de las variadas perspectivas que poseemos los seres humanos y las posibilidades de interacción casi infinitas (Maley y Duff, 1994: 9-10). Es lo que dichos autores señalan como condensación: pequeñas porciones de lenguaje (en los textos poéticos) pueden generar enormes y variadas muestras de *input* comprensible. Naranjo (1999) propone en su manual este tipo de textos breves y condensados, destacando la capacidad de estos textos para generar ejercicios no sólo de gramática, sino también de entonación, puntuación, pronunciación, léxico, registros-expresiones, etc. Khemais Jouini (2008) indica la posibilidad de trabajar las cuatro destrezas básicas a partir de TL y los textos poéticos como tipología textual rica en resonancias y potencialidades didácticas.

El papel del profesor es ayudar a los alumnos a obtener las estrategias necesarias para que puedan darles sentido a los descubrimientos culturales en el aula de ELE. Si se ofrecen datos aislados sin un contexto pragmático, es decir una relación de autores y obras, o de fechas y corrientes literarias, estos no resultarán significativos para el aprendizaje de ELE.

Apuntar que la poesía no tiene cabida es generalizar y centrarse solo en su aparente dificultad para analizarla. La elección del texto es un aspecto relevante dados los intereses variados de los aprendices que pueden identificarse con la sensibilidad poética (como muestran los seguidores de lo ‘gótico’ o los ‘emo’). La complejidad está en conectar con las expectativas del grupo clase; es una cuestión estratégica: ofrecer el producto en el aula de forma atractiva, por ejemplo, con la creación de nuevos textos a partir del original para que aprecien las posibilidades didácticas. Biedma y Lamolda (2003) sugieren las greguerías de Gómez de la Serna que pueden ser utilizadas de forma autónoma sin necesidad de anclarlas a una unidad superior de sentido, y son motivadoras por el tono lúdico del tratamiento de la lengua.

En cuanto a la explotación discursiva es interesante desarrollar actividades dentro del aula como instrumento para que de manera inductiva orienten al alumno a la reflexión intra o metalingüística sobre los límites de la cohesión y de la coherencia. Sobre el uso de un poema de Carnero, Sanz (2006) apunta:

La oportunidad de vincular ese plano de abstracción formal con una intención comunicativa concreta: con el significado de unos versos que están en sintonía con la estética hegemónica en la poesía española de la década de los setenta. En este sentido, la vinculación entre el conocimiento sobre los resortes textuales y lingüísticos y la visión del mundo (el espacio de lo cultural y de lo contextual sin el que no es posible descodificar ni interpretar los mensajes, literarios o no, en una lengua determinada) encuentra en el texto literario un lugar de privilegio (2006: 349).

Los textos poéticos difunden la competencia cultural; seis mil años de transmisión oral, de tradición de romances y cancionero pueden revalidar la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, y no solo avalar la importancia de un método nemotécnico, la posibilidad de transmisión de diferentes modelos de lengua y el posterior desarrollo de la destreza escrita. Los textos poéticos, junto a las audiciones, son un recurso para poder producir muestras de lengua a partir de un texto modelo.

Nostrand (1989) incide sobre la extrañeza de los estudiantes al recibir un fenómeno cultural diferente, con reacciones a veces negativas. Los TL en ELE abren espacios de experiencias que pueden servir como modelo para la interpretación del mundo y como impulso para la reflexión del propio comportamiento y de las propias actitudes y valores. En muchos casos representa conflictos morales, lo que supone una ayuda al desarrollo del juicio moral del individuo (Rössler, 2014). La enseñanza de la cultura con textos poéticos requiere contrastar las actitudes de perspectivas distintas.

Galloway (1992) opina que para entender una cultura nueva hay que crear una nueva referencia desde el punto de vista de la comunidad de L2, pero primero hay que entender la referencia de la propia cultura y, con la ayuda del profesor, investigar las diferencias de la otra cultura. El objetivo en la introducción de textos poéticos y su lectura es establecer una conexión intercultural para reconocer que las diferencias pueden salvarse con el salto de la valoración positiva a través de un diálogo abierto, previniendo así, para prevenir el riesgo de establecer estereotipos, prejuicios y el etnocentrismo. Hay quien minimiza el malestar que producen las diferencias culturales en lo que concierne a lo emocional, pero la comprensión de los significados culturales puede ser útil, como extraemos de Barthes:

Esa línea entre el placer del texto y el goce del texto, el primero consiste en aquello que se puede decir, que se expresa y se muestra en todo momento, es el texto que está escrito con placer y que a cada palabra canta el placer; mientras que el segundo es aquel que no se puede decir, es el texto donde la sensación de goce nos invade y para la que no existen palabras para expresarlo, el goce es la atmósfera de lo indecible que flota entre lo que se dice en el texto, el punto de intersección en que las múltiples vías del placer pasado y presente (esquema mental: autor-lector) se entrecruzan en el texto, pero como tal es una incandescencia fugaz producto del placer que esa palabra, frase, idea, ecuación..., produjo por lo que se difumina inmediatamente, pero la estela perdurable que deja es el goce. El eco del placer es el goce que sigue escuchándose a lo largo de todo el texto, convirtiéndolo en algo disfrutable y no en una agonía (2004: 34).

La pertinencia de los TL como recurso didáctico que genera una amplia gama de posibilidades de explotación en el aula de lengua, como muestran los ejemplos de dichos usos en gran diversidad de unidades didácticas de TL, muchas veces desde enfoques interdisciplinarios, la confirman los estudios de Miralles (2003), Mendoza Fillola (2004), Sanz Pastor (2006), Albaladejo García (2006 y 2007), o Núñez Delgado (2017).

Los criterios de selección de un poema deben contemplar los siguientes aspectos: ser asequible al nivel seleccionado; destacarse algún aspecto lingüístico; realizarse el tratamiento de algún tema de interés general; tener utilidad para un debate así como para expresar opiniones encontradas y que a la vez sea polémico; su extensión es adecuada a la tarea de clase; la autoría puede ser canónica como obra consolidada, o de una promesa en ciernes. Como objetivos transversales se contemplarán aspectos relacionados con la enseñanza de la LM-L2 y otros tales como la dinámica de trabajo en el aula y el crecimiento personal de los alumnos para potenciar las ya mencionadas inteligencias, emocional e intrapersonal; se integrarán las cuatro destrezas y el estímulo de la creatividad, tanto a nivel individual como de trabajo en equipo.

Se trata de enfocar los poemas no como textos poéticos minoritarios sino como “muestras vivas” de nuestra lengua. Los poemas representan emociones y producen visiones (imágenes visuales) y contenido por su forma y estética, a través de distintos recursos estilísticos y formales. A través del trabajo con un poema como recurso de comunicación, podemos entender la cultura no sólo como lo que nos diferencia y es necesario preservar (tradiciones, usos sociales, rituales, saberes, etc.), sino también como lo que nos une y somos capaces de compartir, un mecanismo generador de espacios de interculturalidad.

Naranjo enumera a modo de decálogo una serie de características de los poemas que los hacen sumamente útiles para la enseñanza de una L2, adaptados en parte de Maley

& Duff (1994). Los reproducimos en su totalidad ya que favorecen la inclusión de los textos poéticos y no podemos más que “sostenella y no enmendalla”:

- 1) Lenguaje auto-referenciable orientado hacia el mensaje en sí y no hacia la realidad o hacia la persona que los lee u oye, o hacia el código o canal de comunicación que se utiliza, lo cual es un estímulo lingüístico significativo y didácticamente valiosos (Jacobson, 1960).
- 2) Los poemas normalmente son breves y presentan una unidad en la que cada uno de los elementos conforman un todo integrado por un léxico altamente asociativo.
- 3) Los temas poéticos, tales como la infancia, la muerte y el amor, son universales.
- 4) El aprendiz puede manipular, experimentar y jugar con las palabras dichas por el poeta para relacionarse con la lengua (crear nuevas palabras, establecer combinaciones inusuales, etc.).
- 5) Todos los elementos son significativos y pueden ser redundantes.
- 6) El ritmo del poema ayuda a entender y practicar el patrón rítmico de la lengua.
- 7) Por su musicalidad y colorido, el poema facilita ser recordado.
- 8) Presenta infinitos niveles de lectura e interpretación, donde cada una de las interpretaciones de los estudiantes, son igualmente válidas, lo que es altamente motivador.
- 9) El texto poético, como todo TL, pretende despertar una reacción del lector con la implicación, no sólo de su intelecto, sino de sus sentimientos y emociones, invitándolo a inscribirse históricamente como sujeto en ese proceso, lo cual es fundamental para el proceso de aprendizaje (Acquaroni, 2007: 43).

El texto poético, de acuerdo con Widdowson (1989), puede liberar al individuo de las restricciones del pensamiento convencional y "es precisamente en esta poderosa fuerza subversiva donde reside su valor educativo fundamental" (Naranjo, 1999: 30). Barandela y Abio (2003) se suman a la idea de que el texto poético es un excelente articulador de sentidos más allá de lo puramente estructural o de una simple sumatoria de significados. Como presenta Acquaroni, puede aclarar más a los alumnos escuchar cómo suena el condicional en un poema que la enumeración de casos y ejemplos sin contextualizar (1997: 43)

Mantiene Acquaroni (2012: 7) que la cultura es un conjunto de sistemas de significación y comprensión que han sido interiorizados, aprendidos, y que son transmitidos principalmente mediante el lenguaje natural. Los diferentes modelos culturales no son otra cosa que esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social o comunidad lingüística.

La poesía ofrece la oportunidad de trabajar la pragmática, ya que en muchas ocasiones los poemas están formados por fragmentos cuya continuidad de sentido debe ser completada por el lector. El campo interpretativo está abierto, aunque la clave pasará siempre por analizar los elementos textuales. En definitiva, estamos ya en el plano de lo connotativo, clave para la interpretación de cualquier discurso. En este sentido, recordamos las palabras de Sanz (2006: 14):

El espesor connotativo del texto literario propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo de textos y/o géneros textuales. Su relieve connotativo es inmenso, y sirve para activar estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de otros textos (Sanz, 2006: 15).

En última instancia, el objetivo será siempre la comprensión global del poema. Como señala Ambassa la lectura que se debe promover, para apropiarse del conocimiento del código lingüístico, es la lectura semiótica (2006: 5). Se trata de que el aprendiente haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está.

Esta capacidad se podrá desarrollar de forma más activa con TL que con textos informativos o en ejemplos más o menos artificiosos de conversaciones cotidianas. Y favorece en la adquisición de otros aspectos lingüísticos: fonética, entonación, ritmo, estructura sintáctica, léxico, etc. Pedraza tampoco rechaza el uso de los TL:

Pero, además de las obras y autores de primerísimo orden, existe un filón muy poco explotado y que encierra casi paradigmáticamente las virtudes que exigimos a la literatura para la clase de español como segunda lengua en un estadio medio y alto. Me refiero a los narradores de vanguardia (1996: 65).

A pesar de todo lo dicho, utilizar TL con la intención de que los alumnos de ELE/L2 experimenten una relación con el hecho literario, familiarizándose con la lectura y el placer estético de la poesía, contrasta con la realidad por el hecho de que aún son muy escasos los manuales de literatura española para extranjeros. Lo cierto es que existen solo tres publicaciones en este ámbito: *Más que palabras. Literatura por tareas* (Barcelona, Difusión, 2004), *Curso de Literatura español lengua extranjera* (Madrid, Edelsa, 2006) y *Literatura española y latinoamericana* (Madrid, SGEL, 2009).

4.9. La minificción para ELE

El creciente interés que se demuestra por los TL es patente en trabajos de investigación, estudios, aportes en congresos y TFM sobre TL y su plausible aplicación didáctica. Incluso de recientes trabajos de Sanz Burgos (2014) o la tesis doctoral de Palacios González (2017) exponen cómo facilitar el acceso a los TL clásicos españoles en la enseñanza de ELE. La utilidad de la literatura para la transmisión de la cultura ha sido especialmente destacada por Núñez Sabarís quien considera que entre las razones que justifican el empleo de TL en el aula de ELE “se entremezclan criterios relativos a la utilidad de los textos en la adquisición de una L2 y a la incidencia directa que la lectura y utilización de textos literarios tiene en el bagaje cultural y lingüístico del alumno”, dada “la validez del texto literario para acrecentar el capital cultural de un aprendizaje en la cultura meta» (2005: 9-10). Albaladejo García (2007: 12), en su trabajo “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” ha resaltado que puede ser un problema enfrentar a estudiantes de una cultura diferente a un TL con aspectos socioculturales

abundantes. Sin embargo, Pérez Tapia (2009: 84) tras hacer un repaso teórico del género, propone el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos.

Mascato Rey (2008) y La Hoz Funes (2012) realizan una propuesta leyendo microrrelatos, caligramas, poesía visual, etc., como una fuente de placer con el humor, lo lúdico y lo sorprendente; puede resultar más estimulante y divertida para el aprendiz y favorecer la motivación (Maley y Duff, 1989). El microrrelato como género en auge, cuenta con un número amplio de lectores y funciona como elemento motivador y recurso didáctico en el aula de ELE.

Minicuento, microrrelato, minitexto, nanocuentos, microficción, textículo, relato enano, arte pigmeo, cuento gota, relato hiperbreve, etc., Todos los términos que lo aluden hacen referencia a su característica esencial: la brevedad. Perucho (2000) menciona que José Emilio Pacheco lo bautizó como “microrrelato”, aunque ha recibido múltiples denominaciones. Para Zavala (2004) la minificción es el género más didáctico, lúdico, irónico y fronterizo de la literatura.

La autora Violeta Rojo (2010) da la definición de “minicuento” como aquella narración breve, ficcional, con un desarrollo de la acción condensado y narrado de una manera rigurosa y económica en sus medios, con carácter proteico, de manera que puede adoptar diferentes formas. Aun así, en otro momento, afirma que la incapacidad por conseguir un nombre demuestra que efectivamente es una forma literaria proteica, cambiante, ‘desgenerada’ e inasible. Fernando Valls (2010: 12) se decanta por microrrelato ya que apela tanto a la imprescindible brevedad como a la vigorosa narratividad y resume el “abigarramiento” del término diciendo: “Si una vez existió la tierra de las mil danzas, podría ser éste el género de los mil nombres, ya que casi cada

escritor que lo cultiva y cada crítico que lo estudia aporta su propia denominación, dado el descontento que parecen producirle las ya existentes” (Valls, 2008: 11).

Hay escritores para quienes el cuento ultracorto es una forma literaria naciente y nueva y están los que insisten en que dicha forma ha sido considerada genéricamente, cuando se le ha dado un nombre apropiado (Shapard & Tomas, en Rojo, 2010: 2). El microrrelato es un paso más en la “cadena literaria evolutiva”, ya que encontramos su antecesor en la tradición oral: fábulas, apólogos, bestiarios, y leyendas medievales. En el siglo XX bajo el influjo del poema en prosa modernista cultivado por Rubén Darío, o por Juan Ramón Jiménez, se refuerza y añade el aliño del periodo vanguardista que consigue su renovación lingüística y difusión en las revistas.

David Lagmanovich (2006) menciona numerosos escritores que lo han cultivado; desde los hispanoamericanos Jorge Luis Borges (*El hacedor*), Juan José Arreola (*Bestiario*), Cortázar, (*Historia de cronopios y de famas*), Gabriel García Márquez, Augusto Monterroso, Denevi, hasta los de este lado del océano como Ana M^a Matute, Juan José Millás, Julia Otxoa o José M^a Merino, entre otros. Algunos autores clásicos cultivaron el género, aunque en la actualidad no son conocidos como escritores de microrrelatos. Así desde poetas como Juan Ramón Jiménez, o el conocido creador de las greguerías, Gómez de la Serna, hasta Max Aub y los *Crímenes ejemplares* fueron cultivadores de estas joyas liliputienses.

El género se puso de moda en la segunda mitad del siglo XX de la mano de autores hispanoamericanos. La importancia de la minificción en la literatura moderna no es un fenómeno exclusivamente hispánico y se da en otras lenguas como en la literatura inglesa.

La actualidad del género lo demuestra Valls que publica diversos estudios y antologías (*Ciempíes: los microrrelatos de Quimera*, en colaboración con Neus Rotger). Por otro lado, la dedicación exclusiva a la difusión del género breve de las editoriales

Thule y Menoscuarto, así como de Páginas de Espuma, muestran su vitalidad. Asimismo, muestra de este interés por lo breve son las publicaciones de aforismos por autores como Andrés Neuman o Benjamín Prado, entre otros. Dolores Koch (en Rojo, 2010) reflexiona acerca de la evolución que seguirá la literatura:

El futuro de la novela es el cuento, y el porvenir del cuento es la parábola y, si la evolución no se detiene, la síntesis de la novela, el cuento y la parábola es, inevitablemente el aforismo. Porque el hombre de mañana –casi dentro de algunas horas- será un hombre de mentalidad de telegrama. Tiene además la ventaja de que, en este mundo vertiginoso, sólo unos minutos pueden dar que pensar todo el día, si queda tiempo (2010: 10).

Para Herrera López (2012) este auge quizá se deba a que vivimos en un ‘entorno de lo fragmentado’, inundados por titulares, eslóganes publicitarios, imágenes, flashes, en donde lo breve es la norma e impera una búsqueda constante de la novedad, lo cual ha provocado que disminuya nuestra capacidad de concentración y de abstracción, elemento básico para leer un libro.

Una característica propia de estas piezas es la fragmentariedad como forma de escribir, y como forma de leer. Por su estructura el alumno se siente realizado al comprender un texto literario completo en la lengua meta, lo que hace que aumente su motivación en el interés por la L2, incluso que haya disfrutado con la lectura de un TL en español. Zavala (2013) alcanza a decir que la minificción es la escritura del próximo milenio, al encontrarse próxima a la fragmentariedad de la escritura hipertextual propia de los medios electrónicos. Lo cierto es que este género posee razones didácticas que lo constituyen en clave de aproximación o señuelo para su lectura: brevedad, intertextualidad, modernidad y actualidad, carácter fragmentario, construcciones sintácticas sencillas, posibilidad de adecuarse a distintos niveles de aprendizaje, estilismo, creatividad, difusión, etc. En este sentido, Graciela Tomassini y Stella Maris afirman que:

Por sus características de brevedad, condensación semántica e hibridez genérica, la minificción puede constituir un espacio textual óptimo para la práctica de la comprensión lectora, así como construir un atractivo estímulo para las actividades de producción textual y la reflexión metalingüística sobre aspectos estructurales, semánticos y socio-pragmáticos de los textos (Tomassini y Maris, 1996: 119).

Hay más motivos para el uso de los microrrelatos en el aula de ELE según señala La Hoz Funés (2012). Es *input* comprensible, modelo de norma y exponente estético de la lengua meta. Se trata de material auténtico, lo que le vincula con la necesidad de enseñar la lengua en contextos reales; su formato permite que se difunda en periódicos, revistas, páginas de Internet, blog. Podemos diseñar actividades en las que integremos las cuatro destrezas partiendo del microrrelato. Su lectura no desalienta al aprendiz de L2. Son muestra de contextos próximos a la cultura de la LM, aparecen componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales, modos de vida, actitudes, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc. Y, por último, se tiene la posibilidad de releer el texto con el fin de reforzar el aprendizaje de la destreza léxica, estructural, lectora...

Para Lauro Zavala (2007: 95) la mini ficción es el antivirus de la literatura, pues su lectura tiene los siguientes efectos en quienes se aproximan a ella: vacuna a los niños y a otros lectores primerizos para volverse adictos a la literatura; corrige problemas de lectura de quienes están anclados en un único género, ya sea la novela, el cuento, la poesía, el ensayo o incluso en una única sección del diario; permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento. Por otra parte, la trama pica la curiosidad del alumno y le ayuda a sobrellevar escollos estructurales o dificultades de léxico, asegurando por lo menos una comprensión parcial del relato. Ya que constituye una unidad independiente, el cuento corto invita a una segunda lectura, lo que permite apreciar sutilezas de lenguaje y de significado que quizás pasaron desapercibidas en una

primera lectura (Collie y Slater, 1987). Por último, ofrece mayor variedad temática y estilística que las novelas de modo que el profesor siempre podrá encontrar nuevos contenidos socioculturales que enseñar y que atraiga o interese a sus alumnos, como escoger cuentos con una apertura atrayente. La sensación que experimenta el estudiante, y a su vez el profesor, es logro por haber comenzado, terminado, comprendido e incluso disfrutado de un texto literario en la lengua meta.

Italo Calvino (1989) señalaba como líneas de la estética literaria del siglo XXI la levedad, la rapidez, la exactitud, la visibilidad y la multiplicidad, “la máxima concentración de la poesía y del pensamiento” (1989: 32) que da paso a la denominada estética de la brevedad, Martínez García titula irónicamente la brevedad como ‘snack’ cultural, explicando que:

La profusión de los microcontenidos está relacionada con un cambio en la recepción estética hacia la brevedad y la condensación diegética, que viene derivada de cambios sociológicos. Zygmunt Bauman incluye todo este proceso social en lo que él mismo define como “sociedad líquida”: los intentos por comprimir el tiempo, la levedad, son características que mediatizan nuestros comportamientos y nuestras elecciones de consumo (Martínez García, 2011: 946).

Por otro lado, la minificción está influida por la expresión de espacios en Internet como Twitter. No desestimamos en el aprendizaje de una L2, la labor que se gesta en las redes sociales para el desarrollo de la competencia literaria del hablante. El proceso de construcción a través de la divulgación y masificación del uso de Internet lo convierte en un usuario competente. La actividad literaria que opera conjuntamente con una combinación de textos y material visual, auditivo y de animación que ha sido concebida para ser leída en soporte digital o hipertexto, puede convertirse en material didáctico interesante para la enseñanza de ELE. La contribución y participación con el hipertexto crea un lector activo. Las cuestiones inherentes a las historias que las personas construyen

sobre sí mismas, o recrean a modo de auto-ficción, se equiparan a lo que Acquaroni (2006) mantiene sobre que “la poesía y su expresividad trasciende fronteras geográficas y culturales, al tratar cuestiones vertebrales para la condición humana, como el amor, la muerte, la memoria o la conciencia de ser”. A nosotros nos evoca lo que se canta en un fado “há gente que fica na história da história da gente e outras de quem nem o nome lembramos ouvir”, que en una traducción libre y muy hispanista sería el concepto de intrahistoria de Unamuno conocido por todo filólogo.

Señalemos por último que los TL cubren un amplio y heterogéneo espectro de informaciones que va desde hechos indiscutibles y comprobados empíricamente hasta errores y fantasías, en las que cabe la creación poética. Esta constituye una inequívoca fuente de suministro para esas complejas representaciones mentales organizadas que denominábamos modelos cognitivos idealizados, ya que, tal y como puntualizaban Winner y Gardner (1977: 122), se conforman gracias a nuestra razón y a nuestra imaginación, que incluye datos que no son demostrables.

Decía Picasso que “el objeto del arte es quitar el polvo a la vida diaria de nuestras almas”. La poesía, la minificción, todo TL es la expresión de la cultura de una sociedad. A día de hoy, es denominada producto cultural, y así aparece designada en el Anuario del Instituto Cervantes al tratar la industria de la lengua como un producto de mercado más. Pero esta consideración entra en contradicción con algunas afirmaciones sobre la inutilidad de las humanidades. Esta idea de que “las humanidades fabrican inútiles, todo el mundo lo sabe” es publicada en “El País” y, con amarga ironía, Prada Vázquez enfatiza sobre la formación en humanidades:

Por eso, avergüéncense de sus hijos, de las amistades que se hayan podido formar o estén formándose en alguna de esas disciplinas intempestivas. Avergoncémonos todos de esta persistencia que mantienen algunos en lo que ya no es civilizado: hoy, ahora, ya mismo, la única manera de no ser un salvaje es perseguir el éxito, y su medida no es otra que la cantidad de monedas

y billetes que se puedan acumular con la mayor presteza posible. ¿Qué produce un filósofo o un historiador del arte qué riqueza genera para sí o para la sociedad? Ya hemos comprobado que si algo avanza a contrapelo del negocio es que ese algo es intrascendente. Por otro lado, el pensamiento político, independientemente de su color, pone su énfasis sin dilación, su centralidad misma, en el deseo económico de las personas civilizadas y, ¿acaso puede equivocarse el pensamiento político tan rotundamente? (2016).

Si el arte es quitar lo que sobra, según Juan Ramón Jiménez, tanto poema como microrrelatos pueden ser una herramienta aprovechable como modelo de enseñanza condensada y exponencial de la adquisición de muestras de lengua en el aprendizaje de ELE. Frente a la opinión de que novela ‘tradicional’ por la extensión del argumento no es una modelo real de lengua, proponemos la tendencia hacia lo breve.

En relación con esta brevedad queremos concluir con el concepto del “efecto mariposa” que hace referencia a la idea de que, dadas unas condiciones iniciales de un determinado sistema caótico, la más mínima variación en ellas puede provocar que el sistema evolucione en formas completamente diferentes. Que su procedencia sea un proverbio chino en diferentes enunciaciones (“el aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo” o “el aleteo de las alas de una mariposa pueden provocar un Tsunami al otro lado del mundo”) o acuñado a partir del resultado obtenido por el meteorólogo y matemático Edward Lorenz al intentar hacer una predicción del clima atmosférico (“El simple aleteo de una mariposa puede cambiar el mundo”), no varía en nada nuestra intención de utilizar esta metáfora conceptual a modo de conclusión. El efecto mariposa que se traduce en la práctica de las destrezas y el desarrollo que la competencia humanística puede provocar: la motivación y el desencadenamiento de la creatividad. Tratando como perturbación inicial un TL, microrrelatos o poemas mediante un proceso de amplificación, podrá generar un efecto considerablemente grande a medio o corto plazo en el aprendizaje de ELE.

Cambios minúsculos conducen a resultados divergentes.

PARTE II

5.1. Marco de análisis

Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos (MCER: 140). Este documento fija entre las medidas generales desarrollar métodos y materiales apropiados, así como:

Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas (MCER, 2002: 3).

La selección de materiales y los programas de estudios tienen que estar mutuamente relacionados y un marco de niveles puede contribuir a este proceso (2002: 18). La selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen recogidos en el apartado 4.1.1 del MCER está relacionada con nuestro objetivo de tesis: el uso de los TL para el aprendizaje de L2. Si continuamos con una revisión del Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) observamos el tratamiento que hace de los géneros y cómo pueden ser incluidos en las programaciones, de acuerdo con los niveles del Marco de Referencia Europeo de Lenguas (a partir de ahora MCRL). Incluimos aquí los datos donde se hace mención de la regularización de los géneros por niveles:

Nivel A1. No se hace referencia a ningún género literario.

Nivel A2. Cuentos breves en versión simplificada.

Nivel B1. Cuentos adaptados de extensión media, Poemas muy sencillos. Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos.

Nivel B2. Cuentos con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...). Novelas breves y sencillas. Obras de teatro en lengua estándar. Poemas sencillos. Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos.

Nivel C1. Cuentos. Novelas. Obras de teatro de todo tipo. Poemas de cierta complejidad. Tiras cómicas.

Nivel C2. Todos los anteriores. Poemas. Tiras cómicas y comics.

Como se puede observar el nivel inicial es el único que no incluye género alguno, sin embargo, a partir del nivel A2 los TL pueden llevarse al aula para servir de herramienta de enseñanza y aprendizaje de L2. Con esta información pretendemos emitir una valoración oportuna para que se tomen decisiones en lo que respecta a la inclusión de un mayor número de TL en los manuales de ELE.

Queremos recordar a modo de introducción de este estudio práctico que el primer análisis de manuales estructurado y objetivo fue realizado por Ezquerro en 1975, como consecuencia de una petición de la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), que le encargó estudiar los manuales utilizados en Europa para la enseñanza de ELE. Para este fin, preparó un esquema de análisis que se componía de tres partes: descripción metodológica, principios metodológicos y ensayo de evaluación del método (esta última es la más subjetiva). Hemos escogido parte de este esquema para llevar a cabo el nuestro.

Nuestro trabajo consiste en un análisis de los manuales destinados a la enseñanza de ELE y viene a añadir más apoyo a la línea de investigación centrada en las funciones de los TL.

En primer lugar, hemos elegido un nutrido conjunto de manuales para observar la evolución en un periodo de tiempo suficiente, lo que nos sirve para tomar distancia en el

uso de todos los manuales y dar más consistencia a nuestro estudio. De ahí que hayamos escogido todos los manuales que han sido publicados hasta el momento (2017) desde 1984. Su abundancia constituye un síntoma de que estos materiales mejoran y de que se amplía la oferta para la enseñanza y difusión de nuestra lengua.

Estos manuales y programas siguen las directrices del PCIC que, a su vez, utiliza como base el MCER. Nos hemos centrado en el primero, por ser el documento circunscrito a la lengua que nos ocupa y que describe no sólo las competencias y capacidades, sino también los contenidos lingüísticos que los manuales despliegan y los alumnos de ELE deben adquirir.

Todos los manuales tienen como base el texto “como una parte de la gramática del idioma-como una unidad en la que determinados hechos idiomáticos actúan en el ámbito extra-oracional (recurrencias, sustituciones, marcadores del discurso, etc.) o como unidad comunicativa, esto es, como producto de la actividad verbal humana que posee carácter social” (Llamas Saiz, 2010: 2). Como expresión fundamental de una comunidad lingüística los TL de creación artística se han considerado parte del patrimonio. Pero al realizar el rastreo de TL observamos que son escasos los manuales de los niveles iniciales que incluyen TL y solamente lo hacen los de nivel avanzado (a partir del B1), junto a otros tipos de textos que indica el PCIC.

En nuestro caso, el modelo de análisis de manuales lo hemos realizado a través de una plantilla. Este instrumento ha sido diseñado reuniendo aspectos de diversas fuentes: artículos, tesis, TFM, estudios precedentes, y, por otra parte, constituye el fruto de los aspectos tratados en el estudio precedente, revisando los beneficios o desventajas que los TL pudieran tener sobre el aprendizaje de L2. Nos servimos de unas tablas de análisis en las que determinamos los aspectos que se desarrollan y ejercitan con TL.

Desearíamos aclarar el uso que realizamos de algunos términos. Con *enfoque* nos referimos a los principios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y a la teoría del aprendizaje de una corriente metodológica (Richards y Rodgers, 2003). Ya que los métodos están constituidos por un enfoque, un diseño y un procedimiento, no utilizamos *método* como sinónimo de *manual* o *libro de texto*. Usamos los términos *ejercicio* y *actividad*, como sinónimos de toda acción en la que el alumno participa con el fin de adquirir las competencias o habilidades requeridas, mientras que *tarea* es la actividad final y globalizadora. Utilizaremos *actividades* para referirnos a los ejercicios no dirigidos -o débilmente dirigidos- en los que los alumnos pueden desarrollar los elementos del saber lingüístico ya presentados y practicados en clases anteriores (Ellis, 1999).

Son abundantes los estudios sobre manuales que hay publicados. Nos han sido de gran utilidad puesto que sobre ellos hemos apoyado nuestros argumentos y elaborado la plantilla de análisis. En el apartado siguiente relatamos el proceso que llevamos a cabo para la elaboración de dichas tablas.

5.2. Objetivos

Los objetivos de esta investigación están definidos en consonancia a los tiempos que corren; en un mundo cada vez menos humano y más marcado por los ritmos del consumo, que, por el factor humano, hasta la lectura es impuesta a golpe de ‘merchandising’.

Nos proponemos presentar un testimonio para evitar la uniformización de los aprendices con el uso de los manuales, puesto que con lo que transmiten los estudiantes saben pedir un café o una hamburguesa en la franquicia de turno, sin embargo, de nuestro patrimonio cultural, solo conocen de oídas al autor de un libro de hace siglos que relata la locura de un viejo. Si leemos, se aumentan las perspectivas y el espíritu crítico de las

personas, algo que interesa poco al gran hermano del consumo. No nos oponemos al uso de las TIC, ni la web 2.0 nos parece tan perniciosa como para querer salir de un mundo feliz, si bien mostramos nuestro recelo al 4.1 que desea instalar el gran tigre asiático para efectuar un férreo control uniformador de la población.

Nos proponemos a partir de la documentación existente, la elaboración de una plantilla que sirva como modelo de análisis de manuales de español como lengua extranjera (ELE) que estén en uso en cualquier ámbito de enseñanza. Hemos llevado a cabo una exploración de los estudios cuyo objeto era el análisis de manuales con el fin de extraer los aspectos para elaborar dicha plantilla. Partiendo de las indicaciones del MCER en cuanto a la metodología enfocada a la acción, seleccionamos nuestro análisis en los aspectos más cercanos a los textos literarios (TL), con el objeto de señalar tanto las fortalezas como las carencias didácticas de dichos manuales.

Como ya hemos expuesto en la primera parte de este estudio entendemos que un texto es una unidad comunicativa que “habla de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 15). No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto (MCER, 2002: 95).

Como tal unidad de comunicación el texto se ha convertido en nuestro objetivo prioritario y nos hemos propuesto cuantificar los TL que aparecen en los manuales citados en la relación del corpus y a continuación detectar las siguientes particularidades.

- Detallar la descripción de los manuales seleccionados siguiendo las recomendaciones del MCER, en concreto en el apartado 4.3. (en el que se señalan las tareas y propósitos comunicativos que un aprendiz necesita efectuar), que contemplan los aspectos tratados en el cuerpo teórico.

- Analizar el tratamiento de TL en cada manual y el número/cantidad de unidades de cada manual, así como las fases de aprendizaje en que se estructura la unidad.

- Examinar la explotación del texto: lugar de ubicación en la unidad, los tipos de textos elegidos según la función comunicativa o el tema de la tarea.

- Observar el uso de las actividades realizadas con textos, destrezas que se desarrollan y las estrategias que son utilizadas, si son específicas para la explicación de un discurso determinado o para cualquier tipo de discurso (diseño del input suficiente o no).

- Averiguar la finalidad de los TL utilizados como instrumento didáctico para acceder a contenidos de carácter socio-cultural de los países hispanohablantes, para la consecución de los objetivos de programas universitarios de especialización (Erasmus, en economía, humanidades, negocios, turismo, ...)

- Explorar el uso didáctico de los distintos géneros literarios, la delimitación de las estructuras canónicas.

- Observar si se incita a través de TL que los estudiantes se expresen con sus propias palabras para configurar un texto y no solo para reproducir las indicaciones de ejercitación gramatical.

Al revisar estos materiales semejantes en cuanto a objetivos, contenidos y nivel de lengua requerido para su aprovechamiento, tenemos en cuenta variables como la edad o la metodología empleada. En el presente trabajo no se pretende plantear una crítica de los manuales, ni de sus autores. Respetamos el trabajo de todos los profesionales de este ámbito y sabemos la dificultad que presenta la elaboración de materiales didácticos, dado lo heterogéneo del público estudiantil y la variada diversidad cultural de los grupos

susceptibles de aprender español. Así mismo consideramos que cualquier método puede ser satisfactorio, todo depende del grupo al que se destine y de la adaptación que realice el profesorado.

5.3. Criterios de selección del corpus

Los manuales son instrumentos de trabajo para los estudiantes. A los profesores les orientan parte de la clase y su contenido permea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En ellos hemos querido observar cómo se plantean las actividades, la relevancia que presentan en ellos los textos, la frecuencia en que se plantean las actividades de expresión escrita, así como las instrucciones que se proporcionan a estudiantes y docentes para llevarlas a cabo.

Fernández López define los manuales de enseñanza de ELE como: “instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua” (2004: 720).

Hemos llevado a cabo una intensiva revisión de los manuales editados o reeditados en los últimos veinticinco años. Decidimos optar por lo que se había editado en el mercado español, por estar más a nuestro alcance. Como ya hemos mencionado, para realizar el análisis descriptivo hemos seguido a Esquerra (1975) que ha definido la descripción del método. Hemos establecido unos criterios de selección, y hemos elaborado unos parámetros que son elementos observables objetivamente, para facilitar la distinción de forma visual.

La composición de las tablas ha sido dispuesta según los aspectos relacionados con los TL en la primera parte de este estudio. A partir de ellos, ha sido aplicada a los manuales para su análisis. Estos aspectos abarcan desde la comprensión lectora, la competencia sociocultural, el componente pragmático, así como los géneros textuales discursivos y literarios, el componente léxico y semántico y la producción del input. También hemos considerado la relevancia de la metodología y la motivación de los alumnos o el diseño de los manuales, así como los manuales con fines específicos (MFE) para concluir con la evaluación en diferentes variables.

Otro de los criterios que hemos tenido en cuenta para la selección ha sido la heterogeneidad del público al que van dirigidos, por lo que hemos constatado los presupuestos planteados en nuestro estudio: desde la absoluta desaparición de TL en niveles bajos a la constante en cursos específicos sobre cultura. Al analizarlos hemos comprobado la diferencia de tratamiento que se le da a los TL, así como a los informativos y de opinión.

La tipología de manuales seleccionados está en consonancia con la clasificación que las editoriales proponen: tipología de alumnos por edades, objetivo de estudio y especificidad de la materia de estudio.

El hecho de escoger concretamente los manuales destinados a adultos de nivel intermedio-avanzado B1-B2-C1 es que todos los estudios analizados y revisados en nuestra tesis apuntan a que es en este nivel cuando se ha adquirido la competencia necesaria para poder comprender TL.

Por otra parte, la elección de las editoriales (Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, EnClaveELE, Santillana, SGEL, SM) se ha debido a que, no solo en nuestro país sino allende nuestras fronteras, son las de más difusión y popularidad en este campo, incluidas

en programaciones, organizadoras de Jornadas y Encuentros de profesores de ELE, en los centros de trabajo.

Así mismo quisimos hacer un inciso en los “Manuales destinados a cursos intensivos de nivel B1-B2”, puesto que se ofrecen cursos de uno o varios meses en los que se aglutinan los contenidos de uno o varios niveles en menos tiempo.

Cierto es que muchos de estos cursos coinciden con la preparación para un público universitario que precisa adquirir una competencia lingüística determinada para incorporarse a las aulas universitarias durante un año académico. Es imprescindible conocer lo que ofrece el mercado para una tipología de estudiantes determinados. Nos referimos a los manuales para preparación de estudiantes de programas Erasmus. Algunos pueden ser adecuados para estudiantes de lenguas romances (italianos, portugués, francés...), ya que alcanzan un nivel B1 de lengua en poco tiempo, no sucede igual cuando la procedencia y la familia lingüística cambian. En ambos casos, se siguen observando carencias en lo que se refiere a TL.

Se estima que el 90% del tiempo de los adolescentes escolarizados en el aula está ocupado por libros de texto (Goldstein: 1978). Por ello, creemos decisivo el papel de los materiales editados destinados a adolescentes 11-16 años (español L2 en secundaria) o estudiantes de enseñanza secundaria, puesto que, de todos los recursos, es uno de los más influyentes en los profesores cuando deciden respecto a la programación de aula.

No podíamos dejar de lado los Manuales destinados a la preparación del DELE, puesto que es en esta prueba donde el uso del texto es fundamental para demostrar haber adquirido un nivel de todas las competencias gramaticales y comunicativas y poder superarla.

De estos manuales que anotamos bibliográficamente (título, autores, año, editorial y lugar de edición) señalamos los siguientes datos: la introducción metodológica (método

y enfoque al que declaran adherirse); el nivel y público al que se dirige; material del que se compone, estructura del libro del estudiante; otras herramientas que incluye el manual y, por último, centramos nuestra atención en el uso que se hace de los TL, los tipos de actividades y el desarrollo de las destrezas que a través de estos se desarrollan.

Partiendo de este esqueleto, e integrándolo con las aportaciones de estudios anteriores, elaboramos un cuestionario más concreto, con el que hemos llevado a cabo nuestro análisis. Puede servir como guía para realizar una observación más puntual, que podrá corroborar y ampliar la información que aquí proporcionamos.

5.3.1. Listado del corpus seleccionado

El listado de manuales elegido ha sido elaborado siguiendo un criterio cronológico, con el fin de ver y contrastar la evolución de los manuales en cuanto a la inclusión de los TL y su tratamiento pedagógico. A su vez agrupamos los manuales en bloques según hemos mencionado en el apartado precedente, para adultos del nivel B1-B2-C1; para estudiantes de secundaria y para la preparación del examen DELE.

Manuales para adultos del nivel B1-B2-C1

1. Martín Peris, Ernesto; Miquel López, Lourdes; Sans Baulenas, Neus; Topolevsky Blege, Marta; Equipo Pragma (1988): *Para empezar A y B*, Madrid, Edelsa.
2. Miquel, Lourdes, Sans, Neus, (1989): *Intercambio A*, Barcelona, Difusión.
3. Miquel, Lourdes, Sans, Neus, (1989): *Intercambio B*, Barcelona, Difusión.
4. Martín Peris, Ernesto; Miquel, Lourdes; Sans, Neus; Simon, T; Topolevsky, Marta; Equipo Pragma, (1985): *Esto Funciona A B*, II nivel intermedio, Madrid, Edelsa.
5. Ramos Pérez Antonio, (1990): *Fórmula 2 y 3 Curso general de español*, Madrid, Santillana.

6. Castro de Viudez, F., Marín, F., Morales R., y Rosa, S. (1993): *Ven 2*, Madrid, Edelsa.
7. Sánchez, Aquilino; Cantos, Pascual; Espinet, M^a Teresa, (1995) (2007): *Cumbre*. Curso de español para extranjeros, Madrid, SGEL.
8. Castro de Viudez, F., Marín, F., Morales R., y Rosa, S. (1993): *Ven 3*, Madrid, Edelsa.
9. Martín Peris, Ernesto; Sans Baulenas, Neus; coordinación Olga Juan Lázaro (1997): *Gente*, Barcelona, Difusión.
10. Chamorro, María Dolores; Lozano, Gracia; Martínez, Pablo; Muñoz, Beatriz; Rosales, Francisco; Ruiz, José Plácido; Ruiz, Guadalupe (1999): *Abanico*, Barcelona, Difusión.
11. Borovio, Virgilio; Palencia, Ramón (1994): *ELE*, Madrid, SM.
12. Álvarez Martínez, M^a Ángeles; Blanco Canales, Ana; Gómez Sacristán; M^a Luisa (2001): *Sueña 3*, Madrid, Anaya.
13. Sánchez Lobato et a, (2005): *Español sin fronteras B1/B2*, Madrid, SGEL.
14. Marín, F.; Morales, R.; de Unamuno, M.; (2006): *Nuevo Ven 3*, intermedio, nivel B2, Madrid, Edelsa.
15. Borovio, Virgilio; Palencia, Ramón (2003): *Nuevo ELE, Nivel avanzado*, Madrid, SM.
16. Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Soriano, Carmen (Coord. Neus Sans) (2004): *Aula 4. Curso de español*. Nueva edición. B1.2 Barcelona, Difusión.
17. Garmendía Iglesias, Agustín; Soriano Escolar, M. Carmen; Corpas Viñals, Jaime; Sans, Neus (Coord.) (2004): *Aula 6 B2.2. Aula Internacional 5 B2.2* (nueva edición), Barcelona, Difusión.

18. González, Vicenta; Montmany, Begoña; López, Estrella; Arbonés, Carme; Llobera, Miquel (2005): *Así me gusta 2*, Madrid, EnClaveELE.
19. Chamorro Guerrero, M.D.; Lozano López, G.; Ríos Rojas, A.; Rosales Varo, F.; Ruiz Campillo, R.J; Ruiz Fajardo, G. (2006): *El Ventilador*, nivel C2.
20. Moreno, Concha; Moreno, Victoria; Zurita, Piedad (2005): *Nuevo Avance ELE Superior*, Madrid, SGEL.
21. Castro Viúdez, Francisca Rodero Díez, Ignacio Sardinero Francos, Carmen (2006): *Español en marcha 3*, Madrid, SGEL.
22. Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Soriano Carmen; (Coord.) Sans, Neus (2007): *Aula Internacional 4*, Barcelona, Difusión.
23. Gelabert, M^a José; Cerdeira, Paula (2007): *Prisma Progresiva, Avanza y Consolida Edinumm*.
24. Gutiérrez, Esther (coord.) Blas, Amelia; García Abía, Belén, (2007): *En acción 3, curso de español*, Madrid, EnClaveELE.
25. Álvarez Martínez, M^a Ángeles; Blanco Canales, Ana; Gómez Sacristán; M.^a Luisa (2007): *Sueña B1*, Anaya.
26. Natal, E. Díez, M.C.; Buitrago, F.A.; Martín, M.S.; Prieto, J.M.; Fernández, J.; del Castillo, M.; Borrego, I.; Núñez, B. (2008): *Español, lengua viva 3. B1 y C1*, Madrid Universidad de Salamanca, Santillana.
27. Izquierdo, Sonia; Barcellós, Elena; Blanco, Esther; Domínguez, Óscar (2010): *Gente (nuevo)*, Barcelona, Difusión.
28. Llovet, Begoña, Cerrolaza, Matilde, Cerrolaza, Oscar (Equipo Tandem) (2010): *Pasaporte. Nivel 4*, · Madrid, Edelsa.
29. Melero, Pilar Sacristán, Enrique; Gaudioso Simón, Belén (2010): *Protagonistas B1*, Madrid, SM.

30. Chamorro, María Dolores; Lozano, Gracia; Martínez, Pablo; Muñoz, Beatriz; Rosales, Francisco; Ruiz, José Plácido; Ruiz, Guadalupe (2011): *Abanico*, Barcelona, Difusión.
31. Sans Baulenas, Neus; Martín Peris, Ernesto; Garmendia, Agustín, (2011): *Bitácora* 2, Barcelona, Difusión.
32. Buendía Cambronero, María; Ezquerro Martínez, Raquel; (2011): *Protagonistas* B1 - B2, Madrid, SM.
33. Borobio, Virgilio; Palencia Ramón; (2012): *ELE Actual. Curso de español para extranjeros. B1*, Madrid, Ediciones SM.
34. Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Soriano, Carmen (Coord. Neus Sans) (2013): *Aula 3. Curso de español. B1.1. Nueva edición*. Barcelona, Difusión
35. Rodríguez Martín, J.R., García Guerra, M.A. (2013): *Meta ELE. Curso de español de supervivencia B1.1*, Madrid, Edelsa.
36. Martín Peris, Ernesto; Sans Baulenas, Neus; (2014): *Gente hoy B1*, Barcelona, Difusión.
37. Gelabert, M^a Jose; Hernández, Mar; Ios (2011): *Nuevo Prisma C1, curso de español para extranjeros*, Madrid, Edinumen.
38. Gelabert, M^a Jose; Hernández, Mar Coordinadoras (2011): *Nuevo Prisma B1, Progresiva*, Madrid, Edinumen.
39. Sans Baulenas, Neus; Martín Peris, Ernesto; Garmendia, Agustín, (2013): *Bitácora* 3- 4, Barcelona, Difusión.
40. Coto Bautista, V., Turza Ferré, A. (2014): *Tema a Tema. Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
41. Castro Viudez, F., Roderó Diez, I., Sardinero Franco, C. (2014): *Nuevo español en marcha 3*, Madrid, Ediciones SM.

42. Cabrerizo, M^a A., Gómez, M^a L., Ruiz, A. M^a (2015): *Nuevo Sueña 2. Español lengua extranjera. B1*, Madrid, Grupo Anaya Ñ.
43. Castro, F., Marín, F., Morales, R., y Rosa, S., (2015): *Nuevo Ven B2*, Madrid, Edelsa
44. Marín, F., Morales, M., M. del Mazo de Unamuno B1. Nivel 3 (2015): *Vente*, Madrid, Edelsa.
45. Marín, F.; Morales, R.; del Mazo de Unamuno, Miguel (2015): *Nuevo prisma. Consolida, C2*, Madrid, Edinumen.
46. Sánchez Lobato et a, (2005): *Español sin fronteras ESF2, B1/B2*, Madrid, SGEL
47. Gil-Toresano, Manuela, Fernández, Claudia, Muñoz, Julián (2010): *Agencia ELE* Madrid, SGEL, Niveles MCER A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2 (Avanzado)

Manuales para Cursos Intensivos y para estudiantes Erasmus

48. Moreno, Concha; Miquel, Lourdes; Sans Baulenas, Neus (1993-1998) (2011) *¿A que no sabes?*, Madrid, Edelsa.
49. Arbonés Sola, Carme; González Arguello, Vicenta; López López, Estrella; Llobera, Miquel; Montmany, Begoña (2005): *Así me gusta*, Madrid, EnClaveELE
50. Sans, Neus; Miquel, Lourdes (2006): *Rápido, rápido*. Barcelona, Difusión.
51. Álvarez Martínez, M^a Ángeles; Blanco Canales, Ana; Torrens Álvarez, M.^a Jesús; Alarcón Pérez, Clara, (2006): *Vuela 3, 4, 5, 6 (A1, A2, B1)*, Madrid
52. Fernández, Jesús; Fente, Rafael; Siles, José (2008): *Curso intensivo de español, Niveles elemental intermedio superior (autoaprendizaje)*, Madrid, SGEL.
53. Ainciburu, M. Cecilia; González, Virtudes; Navas, Alejandra; Elizabeth Tayefeh, Vázquez, Graciela, (2009): *Vía rápida. Nivel: A1, A2, B1*, Barcelona, Difusión.

54. Lloret, E. M. Ribas, R.; Wiener, B.; Görrissen, M.; Häuptle-Barceló, M.; Pérez Cañizares, P. (2010): *Nos vemos para jóvenes y adultos A1, A2 y B1*, Barcelona, Difusión.
55. Gálvez, Natividad; Gálvez, Dolores; Quintana, Leonor (2010): *Dominio fundamentos y claves*, Madrid, Edelsa
56. Rodríguez Martín, J.R., García Guerra, M.A. (2012): *Meta ELE. Curso de español de supervivencia B1.1*, Madrid, Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.
57. Blas, Amelia; García Abia, Belén; Piedehierro, Carlota; Osinaga, Carolina (2010): *En acción 2 y 3*, Madrid, EnclaveELE.
58. Gras Manzano, Pedro, Álvarez Ramos, Damaris, (2008): *Destino Erasmus 2*, B1-B2, Barcelona, Universidad de Barcelona, SGEL.
59. Cerrazola Gili, Oscar; Cerrazola Aragón, Matilde; Llovet Barquero, Begoña, (2010): *Pasaporte ELE B2*, Madrid, Edelsa
60. Pinilla, Raquel; San Mateos, Alicia (2011): *ELExpres. Curso intensivo de español, A1 A2 B1*, Madrid, SGEL
61. Álvarez Martínez, M^a Ángeles; Blanco Canales, Ana; Torrens Álvarez, M.^a Jesús; Alarcón Pérez, Clara, (2011): *ELE Intensivo A1, A2, B1 y B2*, Madrid, Anaya ELE.
62. Rodríguez, J. R.; García, M. Á. (2011): *Meta ELE*, Madrid, Edelsa.
63. López Morno, Cristina, (2008- 2010): *Un año en España*, Madrid, SGEL
64. Sarralde, Berta; Casarejos, Eva; López, Mónica; Martínez Pernas, Daniel (2015): *Vitamina C. Nivel CI*, Madrid, SGEL

Manuales destinados a adolescentes 11-17 años (EL2 Secundaria)

65. Salido García, Nuria (2004): *Chicos chicas, Nivel 4*, Madrid, Edelsa.
66. Hernández García, M^a Teresa, Villalba Martínez, Félix, (2005): *Español Segunda Lengua*, Manual intensivo educación secundaria, Madrid, Anaya
67. Alzugaray Zaragüeta, Pilar, Blanco Gadañón, Ana Isabel, Bartolomé Alonso, M^a Paz, López Barberá, Isabel (2007): *Mañana 1, 2, 3, 4*. Madrid, Anaya
68. Galvín, Isabel, Llanos, Carmen, Montemayor, Susana (2006): *Llave maestra*. Madrid, Santillana.
69. Juan Antonio, Ayllón Clara; Kondo, Miki; Chicharro, Teresa, (2008): *Aula. Amigos 1,2 y 3* Madrid, Editores SM.
70. María Angeles Palomino (2004): *Joven.es 1 A1, Curso de español*, Madrid. Edelsa.
71. Muñoz, Belén L. Avendaño, Margarita (2009): *Fiesta. Curso de español. Nivel 2*. Madrid, 2008, EnClaveELE.
72. Hortelano, Elena; Hortelano, M^a Luisa; Martínez Requejo, José María (2009): *Colega. Nivel 4*. Madrid, Edelsa.
73. Cerdeira, Paula; Romero, Ana (2011): *Club prisma Intermedio*. Madrid, Edinumen.
74. Montemayor, Susana, (2010): *Mochila ELE*, Madrid, Santillana.
75. Lloret, E. M. Ribas, R.; Wiener, B.; Görrissen, M.; Häuptle-Barceló, M.; Pérez Cañizares, P. (2010): *Nos vemos para jóvenes y adultos A1, A2 y B1*, Barcelona, Difusión.
76. Alonso, Encina; Martínez Sallés, Matilde; Sans, Neus (2011): *Gente Joven*, Madrid, Difusión
77. Palomino, M^a Ángeles (2015): *Joven.es 2*. Madrid, Edelsa.

78. Martín de Santa Olalla. Aurora (2015): *Generación 3.0*. Madrid, EnClaveELE.
79. Castro, Francisca; Rodero, Ignacio; Sardinero, Carmen, (2016): *Compañeros B1.1*, (actualizado), Madrid, SGEL

Manuales destinados a Preparación del DELE

80. Gozalo, Paula; Martín, María, (2008): *Pruebas de nivel ELE*, Madrid, SGEL.
81. Soria, M. Pilar; Martínez, M. José; Sánchez, Daniel, (2010): *Las claves del nuevo DELE* Barcelona, Difusión.
82. Fernández Calventos, Luz María (2011): *Aprueba el DELE* (Actual), Madrid, Equipo de Idiomas de Ediciones SM.
83. Alejandro Bech, Francisco del Moral, Blanca Murillo, (2013): *El Cronómetro*. Examen A2/B1 para escolares, Madrid, Edinumen.
84. Tudela, Nitzia; Puertas, Ernesto; (2013): *¡Dale al DELE! A2*, Madrid, EnClave-ELE.
85. García-Viñó, M.; Sánchez P. Muñoz Justo (2015): *DELE escolar*, Madrid, Edelsa.
86. Alzugaray, Pilar; Barrios, Maria José, (2016): *Especial DELE C1 C2*, Madrid, Edelsa.
87. Hernández, Carmen; Barrios, María José; Alzugaray, Pilar (2016): *Preparación al DELE*, Madrid, Edelsa.
88. Alzugaray, Pilar; Barrios, Maria José, (2016): *Especial DELE B2*, Madrid, Edelsa.
89. Díaz Castromil, Javier; Gil-Merino Rubio, Laura (2016): *Objetivo DELE escolar*. A2-B1, Madrid, SGEL.

5.4. Metodología de trabajo utilizada

Tras la selección del corpus de manuales del alumno, pasamos a definir los instrumentos que revisamos para la posterior elaboración del análisis, que será explorativo y cuantitativo pero no estadístico, ya que no es nuestra intención demostrar porcentajes ni fríos datos, sino más bien interpretar aspectos formales, conceptuales y metodológicos de los manuales respecto a la comprensión lectora o la ausencia de los TL a la hora de trabajar dicha destreza, en los diferentes públicos escogidos (adultos B1.B2, Grupos intensivos, Estudiantes Erasmus, Adolescentes y preparación del DELE).

Muchos y variados son los aspectos que influyen en el análisis y evaluación de materiales didácticos, desde la finalidad, la orientación o la modalidad, hasta los agentes que intervienen en su elaboración, sin olvidar los instrumentos, los puntos de vista y, por supuesto, el foco de análisis que inciden en el desarrollo de las herramientas centradas en los manuales de E/LE.

Como ya hemos mencionado, la revisión que hemos llevado a cabo tiene un orden cronológico, ya que de esta manera constatamos la evolución en el interés que ha despertado la utilización de TL en los manuales. Incidimos en algunos aspectos que nos han servido para la composición de las tablas, como la comprensión lectora, la competencia sociocultural, el componente pragmático y discursivo, la destreza oral, la gramática (donde se revisa el componente léxico y semántico), la metodología y finalidad específica, así como el público al cual se dirige.

Siguiendo los pasos de este autor, otros han dedicado sus investigaciones al análisis de manuales, como Arboleda González (2017), que elabora una ficha especializada. En esta última se precisan las diferencias entre la evaluación y el análisis de materiales, basado en las teorías de B. Tomlinson. Presenta la ficha con sus fundamentos teóricos y con una estructura que permite observar la importancia de las

estructuras superficiales y profundas de los manuales, y ello con el fin de entender sus características.

Un repaso más a la evolución de la enseñanza de lenguas durante los años setenta y ochenta lo efectuó Areizaga Orube (1997) con el objetivo de conocer la evolución que había sufrido la enseñanza de lenguas en dichas décadas. El autor parte de la hipótesis de que las diferentes visiones de la enseñanza y aprendizaje de la lengua que se proyectan en los manuales están condicionadas, no sólo por las discusiones teóricas de la propia disciplina, sino también por factores contextuales del medio en que se producen y se usan dichos manuales. Plantea cuestiones sobre la representación del mundo hispano: fotos, dibujos, denominaciones y representación de personas y lugares en diálogos, lecturas y notas culturales. Selecciona materiales de dos ámbitos geográficos diferentes: diez manuales publicados en España y once publicados en EE.UU.

La tabla detallada de Fernández ha sido tenida en cuenta para llevar a cabo nuestro estudio, puesto que en ella se comparan manuales “en cuanto a objetivos, contenidos y nivel de lengua requerido para su aprovechamiento, teniendo en cuenta variables como la edad, lengua materna del alumno, motivación e intereses de los destinatarios, metodología empleada y necesaria para su utilización, tipo de institución en la que se imparten las clases, etc. para facilitar la selección” (2004: 715).

Neus Sans (2000) ya se planteó numerosas cuestiones sobre la elaboración de manuales, tales como el porqué se asocian determinados temas gramaticales, los componentes de la unidad didáctica, el grado de arbitrariedad que interviene en su confección y en la determinación de qué ingredientes debe contener o si las secuenciaciones son unas mejores que otras. Aunque la autora hace especial hincapié en la secuenciación de contenidos de las unidades didácticas, incluye un aspecto esencial sobre la tipología textual: tanto lo que aportan los textos en los manuales como los textos

que se van a generar y lo que se contempla en ellos: el registro y la variedad, la verosimilitud, la representatividad de las muestras, la rentabilidad y el interés.

5.4.1. Selección de fuentes para elaborar la plantilla.

Los estudios que se ocupan del análisis de materiales o sobre la producción de los mismos son cada vez más frecuentes, lo que indica la relevancia que están cobrando en el mercado editorial estas herramientas didácticas. Las observaciones de dichos estudios han constituido una orientación para seleccionar los aspectos de constitución de la tabla.

La tradición de análisis de manuales de enseñanza de una lengua extranjera viene de lejos. El primer análisis lo encargó la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) en 1975 para estudiar los manuales utilizados en Europa para la enseñanza de ELE a Ezquerria (1974) que preparó un esquema de compuesto de tres partes: descripción metodológica, principios metodológicos y ensayo de evaluación del método.

Unos años después Ventura Salazar García (1990) realizó una tabla de evaluación que aplica a los aspectos semánticos y de sintaxis, respecto a ítems de análisis, error y selección de adjetivos y léxico.

Durante la década de los 90, Fernández López (1991) ofreció una panorámica en su estudio sobre el tratamiento de la expresión de la tradición en los manuales hasta dicha fecha. Escoge seis manuales de nivel inicial (*Español en directo 1 A y B*, *Español 2000*, *Entre Nosotros*, *Antena 1*, *Para empezar A y B*, *Intercambio 1 y Ven*). Los manuales llevan una clasificación como 1, A y B, que responde a la nomenclatura de los 90, momento en el que el MCER se estaba gestando. Analiza en ellos la tradición oral, los apreciativos, las inversiones de orden, la variedad y frecuencia de formas exclamativas, las variantes de entonación y gesto (entre la pragmática y la sociolingüística). En dicha

tabla, desde 1980 hasta 1991, observa pocas variaciones de planteamientos metodológicos para difundir los aspectos tradicionales (hoy competencia sociocultural).

En 1994 Rueda Bernao publicó los resultados de otro análisis de los manuales de metodología nocional-funcional o comunicativa realizados y utilizados en España para la enseñanza de ELE, publicados entre 1984 y 1992. Aplicando los criterios de análisis de Ramírez y Hall a los doce manuales de *Intercambio* realizó una sistemática descripción de los temas, situaciones y funciones que aparecen.

Un análisis sobre los manuales más usados lo llevó a cabo E. Martín Peris (1996) centrándose en los de la década de los 90 (*Para Empezar; Esto Funciona; Fórmula; Curso E/LE; Intercambio; Ven; Rápido*). El autor parte de lo que considera TL, así como el uso lingüístico de sus manifestaciones, en las que repasa las tareas de explotación y los autores que son incluidos, así como la extensión y el título de sus producciones literarias. Las variables que trabaja van desde la relación del TL con el resto de la unidad, el ámbito del aprendizaje del español que se propone desarrollar, hasta las actividades que los aprendices deben llevar a cabo con la lectura del texto. Se trata de una análisis imprescindible para nuestro estudio.

En el VIII congreso de ASELE Nuria Pérez de la Cruz (1997) se planteó el estudio de manuales centrándose en el análisis del vocabulario. Un trabajo similar había sido realizado por Pedro Benítez (1996) cuyo corpus de materiales se focalizaba en los de primer nivel de aprendizaje y el léxico estudiado era el referido a las profesiones.

Para valorar la comprensión lectora, Cassany (1999) establece unas tablas en las que analiza el léxico, sus posibles errores, el uso del significado adecuado o su lugar en el discurso.

Márquez y Gari (2002) escogen los gustos personales de los potenciales estudiantes de ELE incluyendo una guía de aproximación al libro de lectura. Plantean la

inclusión del componente pragmático discursivo en los actos comunicativos, así como las capacidades de organizar y controlar la interacción, lo que implica un conocimiento de los géneros discursivos y textuales, de trasmisión oral y escrita (con referencias a géneros discursivos de carácter literario).

La competencia existencial y el componente afectivo de Arnold (2004) se vinculan con las actitudes y los factores de personalidad de los alumnos que el MCER relaciona directamente con los conceptos de “autonomía” y de “estrategias de aprendizaje” fomentando dichos aspectos.

La dicotomía lengua-cultura es tratada por Caballero Díaz (2005), que reflexiona sobre los conceptos de interculturalidad y pragmática centrados en la cortesía. Analiza el tratamiento de cinco actos de habla en cuatro manuales (*Prisma, Gente, Avance y Sueña*). También Gil Bürman y León Abío (1998) tratan el componente cultural en casi una treintena de manuales de E/LE.

Lozano y Ruiz Campillo (2007) detallan qué criterios consideran necesarios para el diseño y la evaluación de materiales didácticos complementarios, como el CD, aplicaciones, plataformas en la red, etc.

Ezeiza Pérez (2006 y 2007) analiza la destreza lectora y sus propósitos en los TL. Incluyó indicadores como “Atender a las características formales o léxicas del texto”, “Comprender la información exacta –o parte de ella- que contiene el texto”, “Identificar las ideas principales y secundarias”, “Analizar la estructura del texto”, “Discriminar diversos contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.”, “Reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje”, “Hacer una reelaboración o una interpretación personal del contenido del texto”.

Ares Ares (2006) realiza un análisis tipológico pragmático y lingüístico de los textos, mientras que Franco Cordón (2006) explora “el libro del profesor” de los manuales

de ELE. Realiza un análisis de necesidades del profesorado, seleccionando preguntas para una ficha que hace referencia a datos de formación general y específica en ELE, y atendiendo incluso a detalles como el grupo de alumnos, los niveles de español impartidos.

La evaluación en el proceso de EA es una parte complementaria para adquirir la competencia lingüística y comunicativa. Herrera y Conejo (2009) incluyen los indicadores que consideran necesarios para evaluar la consecución de una tarea. En cuanto a la evaluación de la labor docente el planteamiento de Alarcón Pérez (2007) propone una revisión y formación continua y actualizadora del profesorado. Por su parte, Baralo Ottonello y Guerra Infante (2008) se ocupan de la evaluación de los criterios pragmáticos y socioculturales que deben contemplarse para la selección de textos y géneros discursivos, poniendo el foco en un grupo de inmigrantes.

Ortiz Rodríguez (2008) también analiza la comprensión lectora y expresión escrita en manuales de ELE, escogiendo un corpus de manuales como *Prisma comienza*, *Primer Plano 2-3-4* y *Eco A1+A2*; *Nuevo ven 1- 2* y *Sueña 3* (niveles de usuario básico independiente y competente). Consulta los tipos de ejercicios que se seleccionan para trabajar la comprensión lectora.

Martín Peris en su artículo “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera” (2000a), propone una plantilla sencilla para el análisis de los textos relacionada con las competencias generales: comprensión, cooperación y heurística.

Izquierdo (2009) elige los manuales específicos para los negocios y se centra en la necesidad del conocimiento de la gramática para comunicarnos en una L2 con precisión y fluidez, como cuestiones claves comunicativas.

Fundamentales sobre la competencia sociocultural son las aportaciones de Baralo (2000), que realiza un análisis de las tareas desde una perspectiva psicolingüística. Analiza las características del *input* que construyen los tipos de aprendizaje y de conocimiento lingüístico. Los ítems relacionados con textos y producción tienen una relación intrínseca con nuestro objetivo.

De la investigación que lleva a cabo Riutort Cánovas (2010) sobre los manuales de español de negocios prestamos atención a los principios aplicables a los manuales para una correcta formación intercultural, así como a la conciencia cultural y lingüística para reconocer los saberes culturales en ámbitos comerciales. Observamos las variables que analiza, tales como la concepción de la cultura, los componentes y capas de la cultura, la transmisión de la información cultural, la concepción de la relación lengua y cultura o las funciones comunicativas de la pragmática intercultural, en las interacciones conversacionales, la conciencia lingüística de las culturas o la variación cultural, la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, el dominio de las emociones; si el alumno compara patrones de conducta y estilos comunicativos; el abordaje de la distancia cultural.

Sobre la evaluación de la producción escrita está la investigación de Alba L. Corredor (2010) dedicada una parte a la textualización y a los elementos pragmáticos. Asimismo, incide en los aspectos que se pretenden desarrollar a través de la expresión escrita y la diferenciación textual o la adecuación escrita al uso contextual.

Vilches Furio (2011) trata de averiguar si el enfoque de tarea o proyecto de una unidad didáctica demuestra tener un mayor número de factores motivadores y compara dos manuales: *Gente Joven 1* y *Vale 8*.

El tratamiento de los TL en manuales específicos para extranjeros es tratado por Peragón López (2011) que explora *Más que palabras. Literatura por tareas, Curso de*

Literatura Español Lengua Extranjera, Literatura Española y Latinoamericana. Indica la diferencia de presentación y planteamiento respecto a los manuales no específicos. Aspectos como objetivos y organización, materiales y actividades, instrucciones y presentación de las tareas, recursos de apoyo, etc., son incluidos en unas tablas, para comprobar la adecuación del material didáctico a la clase de Literatura Española.

Pozzo y Bongaertsh (2011) analizan cómo se construye la imagen de Argentina en los manuales de ELE, así como la confección de un inventario de saberes, tal y como requiere el PCIC. Escogen *Pasaporte B2*, *Prisma Avanza A2*, *Curso Intensivo C1* (Anaya), *En acción B1* (enCLAVE ELE), *Aula 4* (Difusión), publicados entre 2005-2010, e incluyen consideraciones acerca del medio, el tipo de aprendices y el marco de instrucción para el que está pensado el manual, así como el peso de las corrientes metodológicas.

Pérez Parejo, Miranda Paredes y Pons Tovar (2012) realizan una selección de criterios sobre título, nivel y enfoque para clasificación de manuales. Atienden al número de horas y de unidades, al tipo de alumnos, la estructura y los aspectos gráficos de la unidad o al contenido sociocultural, la tipología de actividades, la adaptabilidad, el sistema formal –gramática-, o el componente léxico.

Vinculada con la producción del input está la necesidad de controlar el léxico estudiado por Mercé Vidiella (2012) que examina cinco manuales de los niveles C1 y B2: *Español lengua viva 4*, *Prisma C1 Consolida*, *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*, *Pasaporte*, *En vocabulario*. Examina qué actividades se usan para cada tipo de texto; qué estrategias se emplean en el aprendizaje con textos; si se integran la gramática y el léxico o qué destrezas desarrollan los textos, así como su uso receptivo, etc.

Una perspectiva más transversal efectúa Marín Escudero (2012) al analizar los manuales de ELE con una lectura socio crítica donde se plantea cuestiones vinculadas con la pragmática. Indaga cuáles son las formas discursivas (sociolectos) que aparecen y cuáles son omitidas para valorar la prioridad del significante de un texto. Así mismo aborda el uso del idioma y las variedades o registros lingüísticos que se asocian a grupos y puntos de vista sociales (lenguaje jurídico, sindical, partidos políticos, de los medios de comunicación de masas, etc.). En el capítulo de ‘Blancos y escorzos discursivos’ expone lo que silencia el texto, la necesidad de tener un conocimiento del mundo para extraer inferencias de las lecturas y sus intercambios comunicativos.

Por lo que respecta a la estrategia de intensificación, Orlova (2012) comprueba qué funciones pragmáticas y sociales desempeña desarrollando una plantilla que permite describir los aspectos claves de la misma.

La tesis de Asliham Agdanli (2013) toca la dimensión humanística a pesar de ceñirse a los manuales de español de los negocios (niveles B1-C1 del MCRE). Relaciona la competencia y la dimensión intercultural de las actividades y elabora tablas de puntuación por manual, valorando los ítems de Adaptabilidad, Estructura, Gramática, Léxico, Oralidad, Escritura, Lectura, Audio, Cultura, Pragmática. Atiende también las habilidades interculturales y al tipo de actividades en que se activan y o las actitudes interculturales que se potencian.

El estudio de Arroyo (2013) sobre los actos de habla en los manuales *Destino Erasmus 1 y 2* pone el foco sobre los contenidos pragmáticos, repasando funciones comunicativas como argumentar, opinar, aconsejar, expresar deseos, etc.

Del TFM de Vilanova Escrig (2014), sobre la dinámica de grupos en tres manuales de ELE: *Destino Erasmus, Vía rápida, Al dí@* fueron extraídos aspectos metodológicos, así como estrategias de dinamización del aula; Contempla aspectos tales como la

observación de clases, el favorecimiento de un entorno de aprendizaje positivo, la negociación, los factores afectivos o el componente lúdico.

Como base de aproximación al texto, Tordera Yllescas (2014) demuestra cómo las preguntas de comprensión lectora sobre un TL son útiles para la adquisición de la competencia pragmática pues el estilo incisivo con que se formula contiene inferencias que desarrollan la comunicación.

Iglesias Pérez (2015b) establece una lista de criterios para seleccionar TL, analiza el tipo y finalidad de curso, la flexibilidad para incluir contenidos, las horas de que consta, así como aspectos relacionados con el texto, la información contextual, el tipo de estudiantes y sus indicadores: la edad, madurez intelectual y emocional, la competencia lingüística o los conocimientos literarios, así como sus intereses y aficiones o el origen cultural.

6. Descripción de manuales

A continuación, exponemos de forma detallada las características que se han ido extrayendo de los manuales escogidos. Lo hacemos según la clasificación que hemos citado en el precedente apartado 5.3. Así mismo hemos incluido las características de las tablas del anexo, elaboradas con el fin de analizar los manuales escogidos para relajar una evolución del estudio de los TL dentro de dichos manuales. El número final de manuales analizados asciende a setenta.

Distribuimos estos manuales en seis grupos según las clasificaciones que hemos hecho para observar el tratamiento de los TL, que forman parte, a su vez, de ocho editoriales distintas (*Difusión, Edinumen, Edelsa, EnClaveELE, SGEL, Anaya, Santillana, SM*). Estas han sido escogidas por ser las más representativas del ámbito

español y las encargadas de realizar encuentros o congresos, además de fomentar los vínculos con los centros de estudio de formación del profesorado especialista en ELE.

Nuestro campo de análisis ha cubierto casi la totalidad del mercado editorial en nuestro país, con la intención de establecer una comparación entre los manuales españoles desde los 80, cuando el método era fundamentalmente estructural a nociofuncional hasta, los publicados a fecha de 2017, predominando ya el enfoque comunicativo o por tareas. Esta distancia entre los manuales con base estructural publicados en la década de 1970 y los basados en el enfoque por tareas publicados a partir del año 2000 nos ha sido útil para establecer un criterio evolutivo del tratamiento de los TL a lo largo de tres décadas, así como el enfoque que se hace de él. No es nuestro objetivo realizar una valoración de manuales ni siquiera un análisis comparativo entre editoriales, sino observar el estado de la cuestión en lo que concierne a la incorporación de TL en manuales. De hecho, nos centramos en rastrear la representatividad de los TL, su ubicación en la unidad didáctica, las tareas que con ellos se practican, el planteamiento, los autores, épocas, etc.

Como tendremos oportunidad de comprobar a continuación, el enfoque nociofuncional, aparece en los manuales de base estructural de los años 80: *Español 2000*. El enfoque por competencias dirigido a la acción se manifiesta en los manuales como *Sueña...* De todos los enfoques más generalizado es el comunicativo

6.1. Manuales para adultos del nivel B1-B2-C1

Manual 1

Martín Peris, Ernesto; Miquel López, Lourdes; Sans Baulenas, Neus; Topolevsky Blege, Marta; Equipo Pragma (1988): *Para empezar A y B*, Madrid, Edelsa.

Textos literarios

Pablo Neruda, *Oda al hombre sencillo*.

Ramón Gómez de la Serna, *Greguerías*.

Federico García Lorca, *Canción tonta*.

Miguel Hernández, Joan Manuel Serrat, *Con tres heridas*.

Pablo Neruda, *Oda al hombre sencillo*.

Ramón Gómez de la Serna, *Greguerías*.

Rafael Alberti, *Rutas*.

Blas de Otero, *Aire libre*.

Dámaso Alonso, *Mujer con alcuza*.

Gabriel Celaya, *Biografía*.

Refranero clásico español.

Antonio Machado, Joan Manuel Serrat, *Cantares*.

Manual 2

Miquel, Lourdes; Sans, Neus (1989): *Intercambio A*, Barcelona, Difusión.

Textos literarios

Rafael León, *José se llamaba el padre*.

Luis Eduardo Aute, *Menú*, canción.

Cecilia, *Nuestro Cuarto*, canción.

Alicia Steimberg, *El árbol del placer*, adaptado

Gloria Fuertes, *Historia de Gloria*.

Pablo Neruda, *Oda a la claridad*.

Gustavo A. Bécquer, *Rimas*.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas*.

Nicolas Guillén y Calchakis, *La muralla*.

Augusto Monterroso, *La vida en común*, Cuentos.

Ethel Krauze, *Enigma para el doctor Fortes. Un lunes te amaré*, fragmentos.

Enric Hemáez, *Gente*, canción.

Nicolás Guillén, *El apellido, Salida*.

Manual 3

Miquel, Lourdes; Sans, Neus (1989): *Intercambio B*, Barcelona, Difusión.

Textos literarios

Blas de Otero, *Ergo sum*.

Antonio Machado, *Campos de Soria*.

Manuel Altolaguirre, sin título.

Federico García Lorca, *Romance sonámbulo. Memento*. Cartas de Lorca a su familia desde NY.

Paco Ignacio Taibo II, *La vida misma*, adaptado

Dámaso Alonso, *Los contadores de estrellas*, poema.

Javier Salvago, *Variaciones y reincidencias*, poema.

Mempo Giardinelli, *El cielo con las manos*.

Rosario Castellanos, *Meditación en el umbral*.

Antonio Gala, *Charlas con Troylo*.

Javier Krahe, *¿Dónde se habrá metido esta mujer?*, canción.

Guadalupe Loaeza, *Las niñas bien*, adaptado.

Avelino Hernández, *Silvestrito*.

Mempo Giardinelli, *El cielo con las manos*.

Mario Benedetti, *Poemas de otros. Oh marine, oh boy! Pesadilla*.

Manual 4

Martin Peris, Ernesto; Miquel, Lourdes; Sans, Neus; Simon, T; Topolevsky, Marta;
Equipo Pragma (1985): *Esto Funciona A-B*, nivel intermedio, Madrid, Edelsa.

Textos literarios

Nacha Guevara, *Si te quiero es porque sos, mi amor, mi cómplice*, canción. Incluye fotografías de diversos autores españoles contemporáneos

Rosa Montero, *Crónica del desamor*.

Camilo José Cela, *La Colmena*.

Víctor Jara, *Te recuerdo, Amanda*, canción.

José A. Goytisolo, *Un mundo al revés*.

Mario Benedetti, *Hombre que mira más allá de sus narices*.

Joan M. Serrat, *Uno de mi calle me ha dicho*, canción.

Manuel Vázquez Montalbán, *La Rosa de Alejandría*.

Ramón J. Sender, *La tesis de Nancy*.

Miguel Delibes, *Cinco horas con Mario*.

La Mandrágora, *Pongamos que hablo de Madrid*, canción.

Gloria Fuertes, *Hay frases. Poemas para Gloria*.

Nicolás Guillén, *Me matan si no trabajo*

Federico García Lorca, *Los Pelegrinitos*.

Luis Buñuel, *A favor y en contra, Mi último suspiro*.

Eduardo Mendoza, *Soldados de plomo*, sinopsis del argumento de la película.

Manuel Puig, *Boquitas pintadas*.

Manuel Vicent, *Semáforo*.

Rosa Montero, *La función delta*.

B. Fernández Moreno, *Setenta balcones y ninguna flor*.

Ana Belén, *Sólo le pido a Dios*, canción de León Gieco.

Julio Cortázar, *Historia de cronopios y de famas*.

Julio Cortázar, *Un tal Lucas*.

Ernesto Sábato, *¿Cómo reconstruir al hombre argentino?*

Luis Eduardo Aute, *Las cuatro y diez*, canción.

Juan García Hortelano, *Gente de Madrid*.

Manzanita, *Un ramito de violetas*, canción.

Joan Marsé, *Un día volveré*.

Mario Vargas Llosa, *Historia de Mayta*.

Pablo Milanés, *Para vivir*, canción.

Javier García Hortelano, *El gran momento de Mary Tribune*.

Álvaro Pombo, *El héroe de las mansardas de Mansard*.

Mario Vargas Llosa, *¿Quién mató a Palomino Molero?*

Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*.

Luis Goytisolo, *Las afueras*.

Josep Pla, *Madrid 1921 un dietario*.

L. Ortiz, *Arcángeles*.

Gabriel García Márquez, *La aventura de Miguel Littin clandestino en Chile*.

Octavio Paz, *India y América Latina: Diálogo de culturas*.

Ramón J. Sender, *Crónica del alba*.

Juan Goytisolo, *Señas de identidad*.

Rafael Torres, *Crítica sobre un estreno teatral de Antonio Gala*.

Eduardo Haro Tecglen, *Crítica sobre un estreno teatral de Antonio Gala*.

Camilo José Cela, *Bonito crimen del carabinero*.

Manual 5

Ramos Pérez Antonio (1990): *Fórmula 2 y 3 Curso general de español*, Madrid, Santillana.

Textos literarios

Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*; apuntes para la escenografía. *Romance de la luna, luna*.

Camilo José Cela, *Nuevo viaje a la Alcarria, La dedicatoria*.

Gonzalo Torrente Ballester, *El señor llega*.

Mercè Rodoreda, *La Plaza del Diamante*.

D. Juan Manuel, *El Conde Lucanor*, adaptado

Ramón J. Sender, *La tesis de Nancy*.

Jorge Luis Borges, *Las calles, Fervor de Buenos Aires*.

Manual 6

Castro de Viudez, F., Marín, F., Morales R., y Rosa, S. (1993): *Ven 2*, Madrid, Edelsa.

Textos literarios

Octavio Paz, *Canción Mexicana*.

Soledad Puértolas, *Queda la noche*, junto a la biografía de la contraportada.

Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*, argumento.

Manual 7

Sánchez, Aquilino; Cantos, Pascual; Espinet, M^a Teresa, (1995 (2007): *Cumbre*. Curso de español para extranjeros, Madrid, SGEL.

Textos literarios

Aparecen los textos al final de cada unidad acompañados de imágenes, pero no hay actividades pautadas a partir de dichos TL.

Diario de Colon. Sección hechos y personajes históricos.

Antonio Machado, *Abril florecía*, en la sección denominada ‘Textos y canciones’.

Gabriel Celaya, *Anuncio. Se ha perdido un hombre calvo/ de ojos claros*, Taurus (1981).

Joan Manuel Serrat, *Balada de otoño, ‘Llueve, detrás de los cristales...’*.

Gabriel G. Márquez, *Cien años de soledad*.

Miguel A. Asturias, *El señor presidente*.

Mocedades, *Eres tú*.

Antonio Machado, *Guadarrama, viejo amigo*. Madrid como tema central de la tarea.

Benito Pérez Galdós, *Iba a Madrid*. Madrid como tema central de la tarea.

Luis de Góngora, *Manzanares. De Madrid al cielo*. Madrid como tema central de la tarea.

Azorín, *Las ciudades*. Madrid como tema central de la tarea.

Jorge L. Borges, *La casa es grande*.

Gabriel Miró, *La ciudad de Buenos Aires*, artículo.

Carlos Gardel, *Mi Buenos Aires querido*, canción.

Ramón J. Sender, *Soy como ya saben Felipe Biescas. La tesis de Nancy*.

- En la mayoría de los TL se lleva a cabo la misma dinámica: se plantea el léxico previo para anticipar el tema del texto. Se formulan preguntas de comprensión

lectora para formular la opinión. Se realiza la lectura y la comprobación de predicciones.

Manual 8

Castro de Viudez, F., Marín, F., Morales R., y Rosa, S. (1993): *Ven 3*, Madrid, Edelsa.

Textos literarios

Víctor Jara, *Gracias a la vida*.

Eduardo Galeano, *Memoria del fuego*.

Antonio Machado, *Campos de Castilla*.

Camilo José Cela, *Entrevista a...* fragmentos

Jaime Gil de Biedma, *Poemas*.

P. Domingo, *Cuentos completos*

Ignacio Aldecoa, *Diálogos*.

Manual 10

Chamorro, María Dolores; Lozano, Gracia; Martínez, Pablo; Muñoz, Beatriz; Rosales, Francisco; Ruiz, José Plácido; Ruiz, Guadalupe (1999): *Abanico*, Difusión.

Texto literario

Isabel Allende

- Se incluye en la 'Unidad 1', en el tema donde se trata la descripción, y se menciona como autora de éxito, sobre todo por la novela *La casa de los espíritus*.

Texto literario

Miguel de Cervantes, *Novelas ejemplares*.

- Se incluye en la sección titulada 'Un poco de literatura' el 'Autorretrato' que el autor realizó en el 'Prólogo'. Se trata de una tarea con el léxico de las partes del

cuerpo, a partir de preguntas de comprensión lectora. La expresión escrita previa es un calentamiento para facilitar el acceso a un texto literario de cierta dificultad.

- Se trabaja la expresión escrita con una actividad que propone al alumno la descripción de sí mismo, usando el vocabulario precedente, para después comparar su texto con el de Cervantes. Desarrollo de la competencia léxica y sociocultural. Se propone dibujar el cuerpo para completar la figura del autor (se advierte que lo único que importa es ajustarse a lo que dice el texto, pues la práctica no consiste en demostrar ninguna habilidad artística). Se puede hacer en grupos o parejas, desarrollando el trabajo cooperativo donde el estudiante más habilidoso ayude a dibujar y que el resto de instrucciones. El tratamiento de los TL que se realiza en el manual es tanto de carácter estético, como de carácter cultural a partir del conocimiento del escritor más importante de nuestra literatura.

Texto literario

Cenicienta.

Actividades

- Cuento adaptado incluido en la sección titulada ‘El Príncipe y la Cenicienta’ de la Unidad 2. Lectura y preguntas de comprensión de selección múltiple para practicar la diferencia aspectual entre el imperfecto y el indefinido y las consecuencias interpretativas en las situaciones comunicativas planteadas.

Texto literario

Rubén Darío, *Sonatina.*

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Érase una vez’ bajo el título de ‘Margarita esta triste la mar’. Se informa anticipadamente que el texto es un poema antiguo y que el léxico

también lo es, con lo que se predispone a una lectura diferente, para que el estudiante no demuestre su rechazo.

- A partir de la práctica de la destreza lectora se propone una actividad consistente en ordenar los fragmentos del poema desde el principio al final. Se propone el trabajo en parejas a través de la competición para conseguir el orden correcto del poema. Se trata de negociar el orden de una historia. Se usa por tanto el TL como una manifestación lingüística: estructuras, construcciones y usos lingüísticos.
- La corrección se lleva a cabo en grupo para reflexionar sobre los factores de cohesión y coherencia del orden narrativo, a través de los conectores. Se trabaja la competencia pragmática incluyendo los conectores en la unión de los anteriores fragmentos. Práctica de la adecuación contextual.
- Se propone el reconocimiento del uso de los textos narrativos. Desarrollo de la competencia creativa apreciando la poesía y las características propias, como el ritmo y musicalidad de la lengua española, así como el desarrollo de la competencia cultural. El ‘Taller de escritura’ se centra en la planificación del texto, así como en el modo de dar estructura a las distintas ideas.

Texto literario

Ernesto Sábato, *El escritor y sus fantasmas*, ‘Sofismas sobre la literatura popular’.

Actividades

- Actividad que consiste en reconocer las estructuras que organizan las ideas en el párrafo que presenta el tema, el desarrollo y el párrafo final de conclusión, uniendo las estructuras con su descripción. Práctica libre en pareja ofreciendo ideas y las estructuras que convienen para su expresión. Desarrollo de la competencia de la tipología textual argumentativa o expositiva.

- Actividad de expresión escrita en la que se escoge uno de los temas dados y se elabora un guion escribiendo la frase inicial del párrafo. Se ofrece un modelo a seguir y a continuación hay un intercambio de ideas con el compañero para obtener más sugerencias. Desarrollo de la competencia sociocultural al conocer al escritor argentino.

Texto literario

Pedro Salinas, *Para vivir no quiero islas*.

Actividades

- Sección ‘Un poco de literatura’, con una breve biografía introductoria del autor de la obra poética *La voz a ti debida*, título que se incluye. Actividad de expresión oral sobre el significado de poema. Preguntas de comprensión apoyándose en el contenido gramatical del uso de los pronombres para detectar a qué hacen referencia los versos en los que hay clíticos y deícticos. Desarrollo de la competencia sociocultural y literaria, junto a la gramatical.

Texto literario

Ramón de Campoamor, “*En este mundo traidor / nada es verdad ni es mentira / todo es según el color / del cristal con que se mira*”.

Actividades

- Alusión al poema para tratar el tema de la relatividad de las afirmaciones y que no existen verdades absolutas, ya que depende del punto de vista con que se observe. Actividad en parejas para confeccionar una breve historia adoptando el punto de vista y el estilo de cada uno de los cuatro tipos de texto, teniendo en cuenta el empleo de los tiempos verbales, el vocabulario y el modo de expresión.
- Puesta en común sobre la reflexión del uso de los tiempos verbales, el vocabulario y las construcciones del texto narrativo. Práctica de los usos especiales del

pretérito imperfecto y de los marcadores léxicos para definir cada tipo de texto.

Desarrollo de la competencia gramatical y de la humanística literaria.

Texto literario

Romance de don Julián y la pérdida de España.

Actividades

- Lectura comprensiva del texto épico narrativo realizando un comentario posterior. Se practica la diferencia entre el Imperfecto y el Indefinido dentro del marco textual del relato. Se informa de quien es el mito de don Julián y la entrada de los árabes en la Península Ibérica, así como el tema de la cautiva, son lugares común de la literatura oral y culta (la mujer capturada tiene que ser rescatada para restablecer el orden alterado por las fuerzas del mal). Desarrollo de la competencia socio histórica y cultural literaria.

Texto literario

Pedro Antonio de Alarcón, *El Sombrero de Tres Picos*,

Actividades

- Lectura comprensiva y aclaración del vocabulario a modo de anticipación del tema de la casa y la vida cotidiana del siglo XIX, en el que se describe el entorno rural. Se plantean preguntas sobre los secretos de la felicidad conyugal para propiciar la discusión. Actividad de expresión escrita, en la que se solicita la descripción de la pareja feliz, y de expresión oral, para dar consejos para ser feliz en pareja. Finalmente se efectúa una comparación con los modos de vida hoy,
- Como refuerzo se propone una actividad de expresión escrita en pequeño grupo en la que se deben imaginar la vida de personajes del texto si se situase en el presente, sus problemas y posesiones domésticas. Se debe negociar el sentido para practicar la destreza oral. Se desarrolla el trabajo cooperativo y la competencia

gramatical, así como la sociocultural. Se propone la lectura del resto del texto literario.

Texto literario

J. Luis Borges, *El cautivo*.

Actividades

- Se introduce haciendo alusión a los temas recurrentes de las obras del autor, sugerentes por los enigmas que plantea. Actividad de interacción con el personaje del relato, para expresar hipótesis y emociones similares a las que plantea para reflexionar sobre el paso del tiempo. Desarrollo de la competencia humanística y sociocultural.

Manual 11

Borovio, Virgilio; Palencia, Ramón (2003): *ELE*, Madrid, SM.

Textos literarios

Joan M. Serrat, *Cada loco con su tema*, canción.

- Se plantean preguntas sobre las costumbres y hábitos.

Rubén Blades, *Pedro Navaja*, canción.

Belen Artuñedo, *Poema*.

Ramón Gómez de la Serna, *El viajero indispuerto*, cuento.

Gabriel García Márquez, *El verano feliz de la señora Forbes*.

Pedro Salinas, *Si me llamas, La voz a ti debida*.

Jaime Gil de Biedma, *De Vita Beata, Volver*.

Luis Cernuda, *Si el hombre pudiera decir; Los placeres prohibidos*.

Blas de Otero, *Dadme una cinta para atar el tiempo, Que trata de España*.

Manual 12

Álvarez Martínez, M^a Ángeles; Blanco Canales, Ana; Gómez Sacristán; M.^a Luisa (2001):
Sueña 3, Madrid, Anaya.

Textos literarios

Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*.

Actividades

- Se propone una actividad de lectura y posteriormente preguntas de comprensión sobre el tema de los animales, el maltrato, cuidados, mascotas. Práctica del léxico del campo semántico animal y práctica de la función comunicativa de la opinión.

Texto literario

Martin Casariego, *Que te voy a contar*.

Actividades

- Actividad de rellenar huecos para colocar los tiempos en pasado con lo que se desarrolla la competencia gramatical.

Texto literario

El gran Woiming, *Un vago, dos vagos, tres vagos*.

Actividades

- Actividad con preguntas de comprensión para expresar la opinión. Se plantea la definición de una expresión concreta como práctica de la competencia léxica. Se realizan preguntas con el fin de inferir la ironía desarrollando la competencia pragmática.

Texto literario

Mariano José de Larra, *El Castellano Viejo*.

Actividades

- Actividad para que el alumno complete con los artículos, determinantes posesivos o los indefinidos según el género de los sustantivos. Práctica de la competencia gramatical. Incluye imagen del autor.

Texto literario

Poema sin autor expreso, basado en los votos matrimoniales de los esponsales de una boda católica.

Actividades

- Se incluye en la ‘Unidad 4’ y se acompaña de un dibujo representando un caballo y un caballero con gesto de suplicar a la dama que está en un torreón medieval o un tipo de castillo, elementos propios del imaginario colectivo de la edad media y el amor cortés. Se practica la competencia sociocultural.
- Tras la lectura del poema se lleva a cabo una actividad de expresión escrita en parejas. Tomando como modelo el precedente, consiste en redactar un poema similar con diferente tono, satírico, apasionado... Se practica la destreza escrita y la expresión de los gustos; así mismo la competencia gramatical con los usos de las preposiciones ‘por y para’ tomando como modelo el poema planteado. Se demuestra la competencia pragmática, con la ruptura de la condición de verdad a través de la ironía.

Texto literario

Juan José Millás, *Érase una vez*.

Actividades

- Publicado en *El País* (1991) tiene la estructura narrativa de un cuento o relato, con planteamiento, nudo y desenlace, incluyendo una moraleja a modo de fábula o apólogo, muy simbólico y metafórico.

- Se plantean preguntas de comprensión sobre el texto y que hagan un resumen expresando una idea o definición que incluya adjetivos. La capacidad de sugerir que posee el texto es explotada con actividades de deducción, donde se demuestra la competencia pragmática y los conocimientos del mundo del aprendiz, sobre temas de política y comportamientos hispanos.
- Se plantea una batería de nueve preguntas a partir de lo narrado. El tema tratado es una fábula sobre los políticos, su importancia y necesidad. Se plantea la formulación de hipótesis comparando el tema con su cultura de origen, para que el aprendiz exprese la opinión, formule hipótesis, reflexione sobre refranes y demuestre el conocimiento sobre los personajes políticos de su país.
- En las siguientes actividades se pregunta sobre el léxico relacionado con la política, para practicar después de forma contextualizada escribiendo frases y usando palabras relacionadas con dicha familia léxica. Se pretende desarrollar la competencia léxica y semántica y la expresión escrita con ellas. Práctica de la coherencia textual y el significado.
- Actividad que consiste en elaborar una definición de términos políticos con ayuda del diccionario. Actividad de destreza escrita para revisar el vocabulario a través de las definiciones de los conceptos sobre las formas de gobierno. Práctica de la competencia léxica y la coherencia.
- Preguntas para sondear y ampliar los conocimientos sobre los sistemas de gobierno de países de habla hispana como Perú, Argentina, México, Uruguay, Colombia y España, para posteriormente contrastar con el propio país. Desarrollo y práctica de la competencia intercultural.

Texto literario

José Cadalso, *Cartas marruecas*.

Actividades

- Actividad en la que se aplica el reconocimiento del texto argumentativo y sus partes, puesto que en el fragmento son apreciables dichas características sobre el léxico, los tipos de argumentos o la estructura textual. Se desarrolla la competencia textual.

Texto literario

León Gieco, *Solo le pido a Dios*.

Actividades

- Actividad en la que se pide que se transforme el poema en un texto argumentativo siguiendo las pautas dadas en un cuadro previo con información sobre esta tipología textual. Se practica la destreza escrita personalizando las peticiones del poema, para practicar la función comunicativa del deseo de mejorar el mundo. Destreza escrita con una práctica libre para expresar la conclusión. Desarrollo de la competencia creativa y de reconocimiento de la tipología textual argumentativa.

Texto literario

Libertad, sin ira, canción.

Actividades

- Se plantean preguntas de comprensión para detectar los conocimientos previos del alumno sobre el tema de la democracia y la transición en España. A continuación, se hacen preguntas de contenido político y socio cultural, comparando lo anterior con Chile y Argentina. Se proporciona información precisa y dirigida para que el aprendiz exprese y compare con su país de origen. Práctica de la destreza escrita para expresar el mensaje de la canción y detectar en qué parte se aprecia la idea del nacimiento de la democracia.

- Se pide al estudiante que compare con su cultura de origen si hay una canción que se haya convertido en himno de generaciones y por qué. No se especifica si las respuestas son orales o escritas, puede contemplar ambos planteamientos. Desarrollo de la competencia pragmática inferencial y de la competencia sociocultural e histórica sobre la democracia española, así como la destreza escrita y oral.

Texto literario

Úrsula Wolfel, *Veintisiete historias para tomar la sopa*.

Heinz Woltereck, *La vida inverosímil*.

Actividades

- Actividad que consiste en la audición del texto para colocar los acentos. Práctica de la acentuación y desarrollo de la destreza auditiva y de la competencia ortográfica.

Texto literario

Silvio Ocampo, *La naranja maravillosa*.

Eduardo Mendoza, *Sin noticias de Gurb*.

Mercé Rodoreda, *La plaza del Diamante*.

Actividades

- En la sección ‘Toma nota’ se plantea la actividad dirigida a establecer la diferencia entre las formas de expresión de los estilos directo e indirecto y los personajes que intervienen, colocando cada intervención en una tabla, así como los signos ortográficos. Se incluye un cuadro explicativo con el uso del discurso referido y de los conectores necesarios en cada tipología textual. Desarrollo de la destreza lectora y competencia gramatical del estilo referido. Se practica la competencia ortográfica.

Texto literario

Isabel Allende, *Paula*.

Actividades

- Actividad en la que se reconocen los verbos con preposición o complementos de régimen preposicional. Se proporciona un cuadro explicativo. Posterior actividad en grupo para practicar la destreza escrita incluyendo los verbos con preposición. Se pide clasificar los verbos que expresan emoción y se inventan situaciones para utilizarlos. Desarrollo de la competencia creativa y léxica.

Texto literario

Miguel Mihura, *La decente*.

Actividades

- Actividad en la que se transforma el diálogo en estilo indirecto. Práctica de la competencia gramatical del discurso referido.

Manual 13

Sánchez Lobato et al. (2005): *Español sin fronteras B1/B2*, Madrid, SGEL

Textos literarios

Los del Río, *Macarena*, letra de la canción. Audición.

Gloria Estefan, *Ayer*, letra de la canción. Audición.

Manual 14

Marín, F.; Morales, R.; del Mazo de Unamuno, Miguel (2006): *Nuevo Ven 3*, intermedio, nivel B2, Madrid, Edelsa.

Texto literario

Pérez Reverte, Arturo, *Territorio Comanche*.

Actividades

- Aparece la editorial y el año de publicación, Ollero y Ramos, 1994. El capítulo escogido es “La voladura del puente”. Incluido en la sección ‘Antes de leer’, se plantean preguntas relacionadas con el tema de la novela para introducir la lectura; se acompaña de un video. Práctica de la destreza oral y auditiva.

Texto literario

Manuel Vázquez Montalbán, *El hombre de mi vida*.

Actividades

- Aparece la editorial y el año de publicación, Planeta, 2000. Sección de ‘Comprensión lectora’ titulada ‘En la Boquería’ junto a las imágenes del mercado de Barcelona, para vincularla con el tema del fragmento de la novela. Se aclaran términos de vocabulario y expresiones (“guarida de la porra”), con las que se practica la competencia léxica.

Texto literario

Juan José Millas, *Cuentos*.

Actividades

- La actividad que se practica es la transformación en estilo indirecto y el uso del verbo introductor en pasado. Está precedido de una explicación gramatical del estilo referido. Se practica la competencia gramatical.

Texto literario

Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*.

Actividades

- Aparece la editorial y el año de publicación, Mondadori, 1990. Actividad de rellenar huecos con los pasados: el indefinido, el imperfecto y pluscuamperfecto.

Desarrollo de la competencia gramatical y uso de la función comunicativa y expresiva de los pasados en situación temporal.

Texto literario

José Millas, *El desorden de tu nombre*.

Actividades

- Aparece la editorial y el año de publicación, Alfaguara, 1987. En la sección ‘Taller de escritura’ se plantea una actividad de redacción de textos narrativos bajo el título ‘¿Qué pasó?’. A continuación, una actividad de vocabulario y reflexión sobre el uso de las formas verbales en el relato. Se dan unas pautas gramaticales previas para expresar sucesos que ocurren a través del tiempo. Desarrollo de la competencia gramatical y léxica.

Texto literario

Ignacio Martínez de Pisón, *María Bonita*.

Actividades

- Aparece la editorial y el año de publicación, Anagrama, 2000. La tarea titulada ‘La primera langosta’ está ilustrada con la imagen de la portada de la novela; en ella se plantean preguntas de comprensión formulando hipótesis sobre lo leído. Actividad para reconocer en las formas verbales el valor funcional y temporal de los tiempos del condicional. Desarrollo de la competencia gramatical.
- Actividad de expresión escrita para explicar perífrasis y expresiones fraseológicas y posterior reflexión sobre el orden cronológico de los hechos. Se propone escribir un texto narrativo, eligiendo una de las dos tareas a continuación del texto del autor, eligiendo los tiempos verbales, los elementos narrativos y los personajes del sentido general de la historia. La actividad consiste en contar una historia real siguiendo unas pautas en relación con los personajes que intervienen o el uso de

las personas verbales. Se desarrolla la competencia gramatical y del reconocimiento de los elementos de la narración.

- Se practica el uso de los marcadores temporales, a través de eventos que suceden con verbos de acción en indefinido y de descripción en imperfecto, o las acciones que expresan la narración en un tiempo anterior o perfecto. Siguiendo un orden cronológico se practica el uso de los marcadores narrativos que organizan el discurso, proporcionando pistas para anticipar. Desarrollo de la creatividad narrativa practicando la destreza escrita. Desarrollo de la opcionalidad ya que permite elegir teniendo en cuenta las habilidades de los alumnos.

Texto literario

Leopoldo Alas Clarín, *Fantástico*. Nilo María Fabra, *Viaje a la República Argentina en el siglo 20*. Fragmentos extraídos de *De la Luna a Mekanópolis: antología de la ciencia ficción española 1832 - 1923*, Quaderns crema, Barcelona (1995).

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Tertulia de ciencia ficción’. Para introducir el tema antes de la lectura se practica la destreza oral con una discusión sobre la elección del fragmento más realista o que anticipa el futuro. Se plantean preguntas sobre la intención moralizadora del mensaje que pretenden transmitir. Desarrollo de la competencia pragmática inferencial.
- Actividad en parejas de expresión oral sobre el tema de la ciencia ficción. Se toman notas de los argumentos que se intercambian para contarlos al grupo clase y se comparan ambos para decidir el tono (realista, inverosímil), la originalidad, la creatividad y el mensaje del texto. Se practica la destreza escrita, oral y el desarrollo de la competencia metaliteraria.

Texto literario

Marcela Serrano, *Antigua vida mía*.

Actividades

- Lectura en la sección de ‘Comprensión lectora’ bajo el título ‘Estoy condenada por las catástrofes de mi tierra’. Incluye un breve glosario de términos hispanos. Aparece la editorial y el año de publicación, Alfaguara, 1995. Actividad para elegir la tipología textual de tres opciones dadas y expresión oral sobre la narración que se escribe en este tipo de textos. Resumen del texto.
- Actividad para reconocer léxico subrayando los elementos de la naturaleza afectados en un maremoto. A partir de una lista dada, hay que ordenar los acontecimientos narrados cronológicamente. Tras la segunda lectura se debe responder a las preguntas de comprensión. Se propone una actividad para trabajar el léxico vinculado a la gramática separando adjetivos y verbos de una lista dada y relacionar con el significado dado. Dada una definición relacionarla con los adjetivos y definir conectores y adverbios. Reflexión sobre la estructura y competencia léxico textual.

Texto literario

Pablo Neruda, *Canción desesperada*.

Actividades

- Incluye foto del poeta y breve biografía. Audición para completar el poema. Actividad que lleva el título del verso ‘Es tan largo el amor y tan corto el olvido’, que propone hacer una segunda lectura para responder a preguntas de selección múltiple sobre el léxico y el significado de términos del poema. La siguiente actividad consiste en explotar el léxico completando frases con los verbos que se forman a partir de colores, previa explicación de la formación gramatical. A continuación, actividad en parejas de selección de respuestas a preguntas de

comprensión. Con otro de los versos (‘Oír la noche inmensa más inmensa sin ella’) se plantea buscar en el poema palabras relacionadas con la naturaleza y si evocan sentimientos o contienen un simbolismo.

Texto literario

Antonio Skármeta, *El cartero de Neruda*.

Actividades

- Incluye la editorial y el año de edición (Plaza y Janés, 1996) junto a una imagen del protagonista de la película. Hay un glosario al pie del texto y la sinopsis del libro junto a la portada de la novela. Actividad de léxico y expresiones sinónimas. Después se propone definir al protagonista en un cuadro indicando características y profesión, y justificando las respuestas. A partir del fragmento se propone localizar las expresiones y estructuras que expresan cortesía y responder de forma oral o escrita a las preguntas de comprensión en las que se trabaja la inferencia, la hipótesis y la expresión de la opinión. Por último, práctica de la creatividad al imaginar el final de la historia de ambos protagonistas, para contarlo oral o escrito y dar la opinión sobre la relación y sus personalidades, y practicando de este modo la función comunicativa de dar consejos.

Texto literario

Cartas de Neruda a Albertina Rosa

Actividades

- En la sección del ‘Taller de escritura’ se propone redactar una carta y un poema. Se aportan fragmentos de las cartas del poeta a Albertina Rosa, en los que hay que relacionar ideas dadas con las expresiones que las contienen en los fragmentos. Otra actividad consiste en de relacionar temas propios del género epistolar, como

sentimientos o circunstancias actuales, así como la expresión de deseos o hacer preguntas al destinatario y extraerlo de la carta o escribirlo el propio aprendiz.

- Se recurre a la creación de un poema para volcar sentimientos difíciles de expresar. La tarea plantea dos opciones: escribir un acróstico, aunque no tenga rima o un haiku, dando las pautas de la estructura de cada composición. Por último, se practica la destreza escrita de este género escribiendo una carta a una persona especial expresando sentimientos.

Texto literario

Mario Vargas Llosa, *El Paraíso en la otra esquina*.

Actividades

- Aparece en la sección ‘Comprensión lectora’ junto a los datos de la editorial y el año de edición (Santillana, 2003) y sirve como base para desarrollar el tema feminista a lo largo de la unidad. La actividad titulada ‘La discriminación de la mujer’ sirve para que el aprendiz exprese la opinión sobre este tema a partir de los comentarios del texto. Posterior práctica de la destreza oral contando una anécdota o reproduciendo frases de tono machista, introduciendo los problemas de la mujer en la sociedad actual.
- En la actividad 2 bajo el título ‘Pescar marido’, se trabaja el léxico, relacionando términos y significados con un ejercicio de selección múltiple. Asimismo, se propone subrayar en el texto palabras relacionados con conceptos (como ‘injusticia social’). Bajo el título de ‘Una revolución pacífica’ y una segunda lectura se plantean preguntas de comprensión cuyas respuestas sirven para practicar la expresión de la hipótesis, explicar algunas expresiones y detectar el tono general del texto de tres opciones dadas. Por último, se pide un resumen del

texto en 40 palabras y compararlo con el compañero. Práctica de la competencia sociocultural, humanística.

Texto literario

Manuel Vázquez Montalbán, *El hombre de mi vida*.

Actividades

- Aparece la editorial y el año de publicación (Planeta, 2000). En la sección ‘Comprensión lectora’ titulada ‘En la Boquería’ se ofrece un breve glosario explicativo al final del texto y la primera actividad titulada ‘La compra bien hecha’ en la que se asocian sinónimos dados en dos columnas. Se propone buscar en el texto las palabras cuyos significados aparecen en la actividad para terminar clasificando otros términos completando campos semánticos. Se pide que se definan por escrito expresiones idiomáticas y léxico del texto. Práctica de la competencia lingüística y estratégica para utilizar recursos lingüísticos que el aprendiz posee.
- Se hacen preguntas de comprensión sobre el texto, se pide que se expliquen algunas expresiones y se detecte el tono de humor e ironía escogiendo expresiones donde se manifiesta.

Texto literario

Miguel de Unamuno, *De la luna a Mecnópolis*.

Actividades

- En la sección ‘Comprensión lectora’; se incluye un breve glosario explicativo al final del texto. Se incluye la cita bibliográfica de donde procede *Antología de la ciencia-ficción española, 1832-1913, Quaderns Crema, Barcelona, 1995*, junto a la biografía del autor.

- Actividad titulada ‘Hombres y maquinas’ para discutir en parejas sobre el tema de los aparatos útiles en nuestra vida diaria. Para practicar la destreza escrita se plantean preguntas de comprensión lectora y se pide la explicación de expresiones o aclaraciones en las que inferir la intención de Unamuno (que describe una ciudad futurista, controlada totalmente por máquinas, en la que no hay ningún ser vivo). Por último, se pide que se redacten las ventajas y desventajas y peligros de vivir en un lugar como el que describe el texto. Práctica de la competencia lingüística y estratégica para utilizar recursos lingüísticos que el aprendiz posee.

Manual 16

Garmendía Iglesias, Agustín; Soriano Escolar, M. Carmen; Corpas Viñals, Jaime; Sans, Neus (Coord.) (2004): *Aula 6 B2.2* (nueva edición), Barcelona, Difusión.

Texto literario

Pedro Almodovar, *Volver*.

Actividades

- Incluida en la Tarea 1 dentro de la sección ‘Comprender’ aparece la actividad 3 con el título ‘Raimunda la mira con desconfianza’ junto a la cartelera de la película. Preguntas orales de introducción hacia el grupo clase para reconstruir el argumento o buscar la información en Internet. Lectura del fragmento del guion de la película en grupos para comentar y extraer dudas. Práctica de la destreza escrita haciendo un resumen en pocas frases. Audición de los fragmentos y a continuación, lectura dramatizada en grupos. Desarrollo de la competencia lectora manuy orto épica.
- Visionado de las escenas para contrastar con lo leído. Se plantean preguntas sobre la interpretación de los personajes para comparar los gestos con los estados de

ánimo expresados en el guion. Desarrollo de la competencia del lenguaje no verbal. En páginas posteriores más ejercicios para ampliar la destreza oral y escrita.

Manual 17

Garmendía Iglesias, Agustín; Soriano Escolar, M. Carmen; Corpas Viñals, Jaime; Sans, Neus (Coord.) (2004): *Aula 4, B1-B2* (nueva edición), Barcelona, Difusión.

Texto literario

Javier Marías, *Los enamoramientos, Corazón tan blanco*.

Actividades

- En la actividad se pide que tras la lectura se relacionen temas y fragmentos.
Práctica de destreza oral para expresar la opinión personal.

Texto literario

Augusto Monterroso, *El eclipse*.

Actividades

- Se incluye una breve biografía que acompaña una fotografía del autor. Actividad en la que se plantean predicciones sobre lo que sucede en el texto. Se trata de practicar la expresión oral en pequeños grupos y la destreza escrita con la producción de un final. Se pide que realicen búsquedas en internet, para posteriormente contrastar las predicciones sobre el tema.
- Actividad de “verdadero o falso”. Se plantean preguntas de comprensión lectora. Se practica la expresión escrita dando la opinión sobre el mensaje para obtener una conclusión crítica. Contiene imágenes de la portada de la obra donde se incluye el relato. Desarrollo de la competencia pragmática inferencial

Texto literario

Gabriel Celaya, *La poesía es un arma cargada de futuro*.

Ernesto Cardenal, *Epitafio para Joaquín Pasos*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Poesía social y poesía política’ bajo el título “Poesía para cambiar el mundo”.
- Lectura y posterior expresión oral de la opinión. Introducción del tema con preguntas orales en grupo abierto, para que el alumno comente su opinión sobre si la poesía puede influir en la vida política de un país. Referencias a los momentos de la historia de España y América Latina en que los intelectuales, periodistas, músicos, pintores levantaron su voz contra la injusticia o las dictaduras.
- Breve biografía de Gabriel Celaya y Ernesto Cardenal de los que se incluyen imágenes. Actividades: lectura de los poemas y preguntas orales para expresar la opinión de lo que han leído, así como del tema principal de cada poesía.
- Se propone relacionar con momentos o datos de las biografías de ambos poetas, con poemas de tema social político en la lengua del aprendiz. A continuación, se debe hacer, una exposición del texto y el poema ante el grupo, que incluirá la información del autor, la época, los temas que trata, la intención, así como la razón de haberlo elegido. Desarrollo de la práctica de la expresión escrita y la competencia de aprender a aprender en la investigación, así como el contraste de la competencia sociocultural de la lengua meta en relación con la lengua materna. Se propone un vídeo y la actividad auto evaluadora ‘En construcción’ para recordar lo que se ha aprendido en la unidad.

Manual 19

Chamorro Guerrero, M. D.; Lozano López, G.; Ríos Rojas, A.; Rosales Varo, F.; Ruiz Campillo, R. J.; Ruiz Fajardo, G. (2006): *El Ventilador*, nivel C1, Difusión.

Texto literario

Elvira Lindo, *Algo más inesperado que la muerte*.

Actividades

- Bajo el título de ‘Todo bajo control’ se presenta un texto con el objetivo de usar las estrategias de atenuación, así como el análisis de la comunicación del español desde otros puntos de vista. Práctica de la destreza escrita y oral a través de preguntas personales para que el aprendiz desarrolle la expresión de opiniones atenuadas en diferentes contextos. Al inicio de la unidad se presentan las actividades de la sesión 4.4. bajo el título de ‘Viajes de ida y vuelta’, en las que se lleva a cabo una audición sobre la que tomarán anotaciones para realizar un debate posterior, practicando la destreza oral.
- Por último, se incluye una actividad grupal donde se cuestiona la intervención estatal sobre la emigración. Cada actividad lleva como título el nombre de un país que fue colonia española, y posteriormente se han convertido en países de migrantes españoles, lo que ha producido una relación cultural estrecha. Se activa a través de esta sesión la competencia socio histórica y cultural.

Texto literario

Ibn Hazan de Cordoba, *El collar de la paloma del alma* (944-1064).

Actividades

- Se incluye en la sección de ‘Cultura’ una tarea que titulan ‘Todo bajo control’. Actividad de introducción del texto con datos sobre el autor, fecha de composición e intención que tenía la obra, para relacionarlo con la intención comunicativa de

la práctica de L2. Lectura del texto y actividad de contenido gramatical en la que se plantea decidir cuál es la palabra correcta de las dos que se ofrecen; estos pares son de diferente categoría gramatical y dispar significado, con lo cual se trabajan la competencia léxica y la gramatical unidas.

- En la siguiente actividad, partiendo del texto, se realizan unas preguntas de selección múltiple con cuatro opciones para responder, practicando la comprensión lectora, la deducción y el léxico. La última actividad de la tarea consiste en una serie de afirmaciones que sirven como comparación de los comportamientos con lo que se trabaja la competencia sociocultural.

Texto literario

Cartas de Viaje de Cristóbal Colon.

Actividades

- Se trata el tema de los viajes con el título de ‘Cuba’. Se introduce la lectura del texto con el tema de la conquista y colonización de América. Se plantean preguntas para expresar la opinión y la posterior elección de datos que llamen la atención del aprendiz. Se escucha una audición sobre la experiencia actual de una cubana en España, para realizar una actividad de contraste entre lo que reflejan las imágenes del texto de Colon con lo que se encuentra la persona cuando llega a España.

Texto literario

Hernán Cortés, *Cartas de Relación al Emperador Carlos V.*

Actividades

- Actividad que consiste en comparar la ciudad descrita en el siglo XVI por Cortés y una actual. Se desarrolla la expresión escrita de la opinión deduciendo la intención del autor, para desarrollar la competencia pragmática inferencial. A

continuación, se introduce una audición sobre la experiencia de una persona, respecto a la que se plantean preguntas, para describir o utilizar el estilo indirecto. Por último, aparece la práctica de la expresión de la opinión al responder a más preguntas dirigidas.

Texto literario

Pedro Antonio de Alarcón, *Diario de guerra*.

Actividades

- Actividad bajo el título ‘Marruecos’ en la que se pide la expresión de la opinión sobre la intención del autor, por lo que se desarrolla la competencia pragmática al inferir dicho propósito. A continuación, se ofrece una audición sobre la experiencia de una persona sobre la que se plantean preguntas para describir y utilizar el estilo indirecto. Después se pide la opinión al responder a más preguntas. Desarrollo de la destreza oral y escrita, así como de la competencia inferencial.

Texto literario

Federico García Lorca, *Discurso que ofrece en el teatro en Argentina.*´

Actividades

- Presentación del fragmento con preguntas para detectar la tipología textual con indicaciones sobre la misma (si es carta o confesión). Actividad de extracción de la información sobre la opinión del autor en su visita a Argentina. Se plantean preguntas dirigidas para expresar la opinión y realizar un control del léxico, dando los términos previamente. Se detectan características escogiendo enunciados y frases en el escrito de García Lorca. Desarrollo de la competencia léxica y textual.
- Se pide que el aprendiz exprese la opinión sobre una metáfora planteada por el poeta, con lo que se desarrolla el reconocimiento de la metáfora conceptual y la

competencia de la creatividad. Se contrasta con la actividad siguiente, una audición donde una mujer argentina relata su experiencia. El final de esta tarea con textos literarios es debatir sobre el tema actual de la política de extranjería.

Desarrollo de la competencia sociocultural, en su ámbito más humanístico.

Texto literario

Alejo Carpentier, *Concierto Barroco*, texto adaptado por Miriam Álvarez.

Actividades

- Incluido en la sesión cinco de la tarea titulada ‘Saber palabras’ en la que se disculpa la falta de comprensión de la primera lectura a causa del léxico. A partir del fragmento descriptivo que introduce la actividad deben observarse los adjetivos, para reflexionar sobre el desarrollo de la carga connotativa de los términos.
- Preguntas de comprensión del texto, a partir de la expresión del tema o la realización de un breve resumen. Actividad que consiste en detectar las sensaciones que se describen, indicando las palabras precisas. Posteriormente se formulan hipótesis sobre la ciudad que describe el autor, dando pistas sobre algún elemento del mobiliario urbano. Práctica de la competencia léxica.
- Como planteamiento previo del objetivo de la unidad se menciona la aproximación a los textos literarios, previniendo que su dificultad son las descripciones, ya que contienen un léxico abundante. De ahí se deduce que la precisión léxica será prioritaria para describir personas o sensaciones.

Texto literario

Alejo Carpentier, *Descripciones literarias*.

Actividades

- Texto introductorio del tema en la sección “Saber palabras”. Se hacen preguntas planteando hipótesis sobre el significado léxico y justificando la elección.

Texto literario

Gabriel García Márquez, *Un señor muy viejo con unas alas enormes*.

Alejo Carpentier, *Los pasos Perdidos*.

Juan Rulfo, *El llano en llamas*.

Actividades

- Se propone resumir cada texto en pocas palabras y a continuación deducir el significado del léxico nuevo por el contexto, así como la sustitución por otras palabras conocidas; posteriormente, se lleva a cabo una actividad cooperativa y se compara con el grupo clase. Se incluye un glosario al pie de página (invertido).
Práctica de la destreza escrita y oral.
- Actividad de léxico para adivinar diferentes palabras del texto (tipo tabú) en equipos. Desarrollo de la competencia léxica y lúdica. Se aporta un cuadro explicativo con figuras retóricas a modo de teoría. Actividad consistente en identificar las figuras retóricas en las frases de diferentes autores (Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Miguel Ángel Asturias). A continuación, una actividad en la que, a partir de unos temas e imágenes dados, se deben crear frases que contengan metáforas.
Desarrollo de la competencia creativa.

Texto literario

Miguel Ángel Asturias, fragmento de un texto sin el título de la obra.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Saber palabras’, donde se desarrolla la competencia léxica. Se trabaja la descripción, en este caso física (‘cómo describir una náusea’).

Se pide que se detecten las figuras retóricas, así como las palabras relacionadas con el tema y sus connotaciones. Actividad que consiste en reconocer palabras que pertenezcan a los cinco sentidos para formar la familia léxica y el campo semántico. Se practica la competencia léxica. El fragmento sirve como modelo para que escriba uno similar con el objeto de practicar la destreza escrita y la competencia creativa.

- En la sección ‘Saber palabras’ se incluye una audición de un programa en el que un profesor universitario explica poemas clásicos de la literatura española. Tras la escucha la actividad consiste en incluir en una tabla los aspectos relativos al autor, la época y la forma de representar el amor.

Texto literario

Romance de Gerineldo, fragmento.

Garcilaso de la Vega, *¡Oh, más duras que mármol a mis quejas!*, Égloga I.

Francisco de Quevedo, *Amor constante más allá de la muerte*, soneto completo.

Actividades

- Sobre los tres TL anteriores, con preguntas de comprensión se practica la competencia pragmática e inferencial, la comprensión auditiva y lectora. Se trabaja la aproximación a la competencia existencial a través de la visión de los autores y su particular expresión artística de sentimientos y emociones, así como el desarrollo de la inteligencia emocional, basándose en el conocimiento sociocultural de una época pasada (Renacimiento y Barroco) como contraste con la actual.

Texto literario

“Lola no es lela”. Texto anónimo “El lelo de Lolo”

Actividades

- A través de un texto narrativo y cómico (como un sainete incluido en la sección ‘Saber Gramática’ en la ‘Sesión 6.5’) se efectúa un repaso de los pronombres para reconocer su función deíctica y evitar cometer errores de leísmo, laísmo, así como los usos de los pronombres clíticos de CD. Desarrollo de la competencia gramatical.

Texto literario

Julio Cortázar, *Rayuela*.

Actividades

- Capítulo de la obra del que no se especifica número. Actividad de rellenar huecos para trabajar la competencia gramatical y la inferencial, así como la cohesión textual, puesto que la actividad plantea deducir a qué hace referencia el pronombre ‘la’. Se trabaja la comprensión lectora.

New Raemon, *La dimensión desconocida*,

Texto literario

La sesión 6.6, de título ‘Artículos de lujo’, presenta el texto de Maiquel Endeque Tevi, ‘Te estoy amando locamente’, que parece una versión cómica de una anécdota ya que el título “La decisión de Manolo” evoca una película.

Actividades

- Actividad de rellenar huecos con los pronombres indicados en el epígrafe. En la segunda parte de la tarea se plantean numerosas preguntas de comprensión (12) para formular hipótesis y provocar la reflexión sobre los variados modos de vida y el comportamiento del personaje. Se plantean preguntas de deducción sobre la historia para conducir a las inferencias ya que el texto contiene tintes de novela negra. Desarrollo de la competencia sociocultural y pragmático inferencial.

Manual 23

Gelabert, M.^a José; Cerdeira, Paula (2007): *Prisma*, B1, Madrid, Edinumen.

Texto literario

Carlos Ruiz Zafón, *La sombra del viento*.

Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*.

Actividades

- Los textos tratan sobre los argumentos de ambas novelas que ilustran con dos imágenes alusivas y adaptados del Círculo de Lectores y de la editorial Planeta. Lectura y actividad en la que se debe indicar cuál es el primer párrafo y ordenar los siguientes que contienen el argumento. A continuación, se debe expresar la opinión sobre el que parezca más interesante al aprendiz, comentando con el compañero el orden y justificando la elección, así como las estrategias que se han aplicado para decidir. Práctica de la destreza oral y de la competencia de la tipología textual.

Texto literario

Carlos Ruiz Zafón, *La sombra del viento*.

Matilde Asensi *El último Catón*,

Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*.

ctividades

- Actividad que consiste en la audición de los fragmentos para identificar los argumentos y relacionarlos con la portada de las novelas que acompañan. Se debe decidir cuál es la audición que no tiene portada. A continuación, actividad en parejas apoyándose en la audición en la que se formulan hipótesis sobre el posible

argumento de la novela. Se hace una puesta en común de las respuestas y se comparan con las que da el profesor. Práctica de la expresión escrita

Texto literario

Pablo Alborán, *Solamente tú*.

Actividades

- Se practica la pronunciación de las consonantes fricativas y sus grafías. Se da el texto de la canción para completar con las consonantes correspondientes y realizar la diferencia fonética entre s/z, para lo que se escucha dos veces. Desarrollo de la destreza auditiva focalizada en un rasgo prosódico concreto.

Texto literario

Manuel Vicente, *Semáforo*.

Actividades

- Aparecen los datos de su publicación en la sección ‘Tribuna’ de *El País*, 7/1/1986. Hay información de las estructuras gramaticales y los adverbios que se usan para la expresión de la hipótesis. La actividad plantea completar definiciones de palabras dadas en el texto. Se incluye una nota al pie de texto para explicar lo que era ‘la peseta’. Se desarrolla la competencia socio cultural y gramatical.
- Tras la segunda lectura, la actividad consiste en marcar la opción correcta entre formas verbales, detectando el presente de indicativo junto a una posterior reflexión gramatical, al pedir que supriman dichas formas para observar que los tiempos que quedan expresan futuro, para inferir el tiempo al que se refiere con la probabilidad. Se proporcionan las respuestas entre las que se debe elegir. Se aporta la información gramatical sobre la expresión de la hipótesis con futuro y condicional. Desarrollo de la competencia de aprendizaje y del uso de la función comunicativa del futuro hipotético.

Texto literario

Elena Posniakova, Gabriel García Márquez, José Hierro, Ana María Matute.

Actividades

- En la sección ‘Cultura’ se incluye el texto de los ‘Premios literarios en español’ que está ilustrado con fotos de los autores. Lectura del texto y, a continuación, preguntas de comprensión sobre el tema del Premio Cervantes y los autores que lo han recibido. Desarrollo de la competencia sociocultural y literaria.

Texto literario

Estopa, *El run run*.

Actividades

- Lectura en voz alta del fragmento de la canción del álbum *Alguien rock*. Actividad para practicar la pronunciación de las consonantes. Se subrayan todas las palabras que contienen los sonidos de /r/ múltiple. Se añade una breve explicación sobre el grupo de rock. Práctica de la competencia orto épica y cultural.

Texto literario

Carlos Murciano, *Lucila con ele*.

Actividades

- Audición del poema para detectar y repetir el tono que tiene sonido //l/. Incluye la portada de la obra del poeta *La niña calendulera*, junto al año de edición (1989).

Texto literario

Mago de Oz, *Tres tristes tigres*.

Actividades

- La actividad consiste en escuchar la audición de la canción del álbum ‘Finisterre’ y completar los huecos de la letra de la canción con sonidos /r/ y /l/. Se añade

información sobre el grupo musical. Práctica de la competencia fonética y cultural.

Manual 26

Natal, E. Díez, M.C.; Buitrago, F.A.; Martín, M.S.; Prieto, J.M.; Fernández, J.; del Castillo, M.; Borrego, I.; Núñez, B. (2008): *Español, lengua viva 3. B1 y C1*, Madrid Universidad de Salamanca, Santillana.

Texto literario

Arturo Pérez Reverte, *El pintor de batallas*.

Actividades

- Lectura para comparar con la portada y desarrollo de la expresión de la hipótesis al responder a las preguntas de comprensión del texto. Actividad que consiste en rellenar huecos con una práctica gramatical para diferenciar el uso de los tiempos verbales del pasado imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto. Se realiza una lectura comprensiva y una actividad posterior de “verdadero o falso”, detectando oraciones expresadas en pasado. Práctica de la destreza escrita en grupo a partir de un personaje del relato.

Texto literario

Ángeles Mastretta, *El mundo iluminado*.

Actividades

- Lectura comprensiva. Actividad que consiste en comprobar la lista de vocabulario de la actividad precedente que el alumno ha elaborado y practicar la producción de input. A continuación, preguntas de lectura comprensiva semidirigida sobre los adjetivos y su identificación con el personaje y más preguntas de expresión y opinión personal.

Texto literario

Jorge Drexler, *De amor y de casualidad*, letra de la canción.

Actividades

- Introducción con una biografía del cantautor para comparar la información. Actividad de rellenar huecos de los versos de las canciones. La siguiente actividad consiste en traducir una canción de un cantante del país de origen del alumno y exponer en gran grupo la elección. Práctica de la destreza oral y desarrollo de la competencia intercultural.

Texto literario

Mario Benedetti, *La borra del café*.

- Introducción previa a la lectura realizando hipótesis sobre el tema o argumento del relato a partir de las expresiones del léxico extraídas. A continuación, se elige un título entre las tres opciones dadas. Desarrollo de la competencia léxica y pragmático inferencial.

Manual 27

Izquierdo, Sonia; Barcellós, Elena; Blanco, Esther; Domínguez, Óscar (2010): *Gente 3* Barcelona, Difusión.

Texto literario

García Márquez, Gabriel, *Vivir para contarla*.

Actividades

- En la sección “Mundos en contacto” se plantea una tarea titulada “Gente e historias” partiendo de un fragmento de las memorias del autor. Actividad de interacción oral en grupo para ordenar cronológicamente los datos escritos y, a continuación, se expresa la opinión y se practica el uso de los conectores de orden.

- Actividad para relacionar imágenes de objetos con personajes conocidos. Actividad de búsqueda de información en Internet para el desarrollo de la competencia de alfabetización digital. Se amplía la competencia de aprender a aprender. A partir de la lectura comprensiva del texto se realiza una práctica semi-dirigida con ejemplos y una actividad de expresión oral, opinión y recuerdos personales.

Texto literario

Isabel Allende, *La vendedora de palabras*.

Actividades

- Comprensión lectora y actividad introductoria para situar el relato y a su autora con información ofrecida en el manual. Preguntas al profesor para solucionar dudas de vocabulario o realizar consulta en el diccionario.
- Se realiza una breve reseña de la adscripción a la corriente literaria del realismo mágico y en clase abierta se plantean preguntas para que el aprendiz exprese la opinión respecto el poder que pueden ejercer las palabras sobre las personas para vincular su capacidad de sugerencia. Se propone una selección de palabras y comentar en pareja.
- En la sección ‘Mas cosas’ se propone llevar a clase el cuento completo y que subrayen las tres palabras que consideren más bonitas y las tres más feas. Después, se hace una puesta en común para seleccionarlas en el relato ‘*Dos palabras*’. En la actividad titulada ‘Tus palabras’ se desarrolla la expresión oral y escrita sobre el tema de la relación personal afectiva de cada individuo con las palabras, más allá de su belleza o su fealdad. Desarrollo de la inteligencia emocional y la reflexión metalingüística, así como las competencias léxico semántica y creativa.

Texto literario

Federico García Lorca, *Mariana Pineda*.

- Preguntas de sondeo para ver el conocimiento del alumno sobre el personaje lorquiano. Práctica de la comprensión lectora y auditiva, así como de la expresión oral. Desarrollo de la competencia sociocultural.

Texto literario

Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, “Caldo de colita de res”.

Actividades

- Comprensión lectora e interacción oral sobre el fragmento adaptado de la novela. En la sección ‘Fíjese en que’ se dan cuatro textos para leer en un orden: resumen de la trama de la novela, explicación del título de la novela que comenta la importancia de este libro y su posterior adaptación cinematográfica, resumen del capítulo y el capítulo en sí. Actividad que puede ser participativa. Lectura en voz alta de los tres primeros textos y posterior lectura individual. Se trabaja el tratamiento narrativo del texto desde el punto de vista de los personajes elaborando una lista de todos los que se mencionan para relacionarlos con los fotogramas en los que aparecen.
- Se realiza el visionado del fragmento de la película correspondiente al capítulo “Caldo de colita de res”. Práctica de la expresión oral a partir del visionado y lectura comentando los cambios existentes entre ambas versiones. Desarrollo de la interacción oral.
- Se introduce el tema de la gastronomía con preguntas de sondeo para relacionar los adjetivos y el léxico de cualidad con la comida. Se incluye una intervención como modelo de lengua. Se toman notas de las expresiones para el uso en las producciones orales y escritas posteriores. Desarrollo de la competencia sociocultural.

Texto literario

Mario Benedetti, *El puercoespín mimoso*.

Actividades

- Preguntas de comprensión lectora y posterior expresión oral sobre el cuento. Se trabaja el léxico de las expresiones populares del español en ambos mundos. El procedimiento propuesto es deducir el contenido previamente, por medio del título y de las ilustraciones.
- Se lleva a cabo la lectura en voz alta del diálogo entre profesor y alumnos. Se comentan oralmente las expresiones populares con nombres de animales y las virtudes o los defectos que se le atribuyen. Actividad de comparación al buscar equivalencias en su lengua y ampliación del léxico con expresiones dadas. Desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural.

Texto literario

Cristina Peri Rossi, *Una despedida*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Mundos en contacto’ donde se presenta a la escritora. Actividad de prelectura consistente en descubrir el tema por medio del título y de la ilustración que lo acompaña. Comprensión lectora de un poema con lectura silenciosa. De los cuatro resúmenes propuestos se elige el más exacto de la historia de amor que cuenta el poema. Se practica la destreza oral y la función comunicativa de la opinión.
- Actividad de síntesis y de selección de léxico del poema para comentar en parejas la visión individual. Se desarrolla la expresión oral sobre la interpretación de algunos versos que da lugar a la expresión de la opinión. El objetivo es reflexionar

sobre la riqueza del lenguaje poético. Desarrollo de la competencia humanística y la inteligencia emocional.

- Lectura en voz alta de los versos seleccionados, en grupos o en clase abierta. Actividad basada en una encuesta sobre cómo se sienten los españoles. Preguntas para expresar la opinión de forma oral sobre los resultados. Desarrollo de la competencia humanístico y creativa, literaria.

Manual 30

Chamorro Guerrero, María Dolores; Lozano López, Gracia; Martínez Gila, Pablo; Muñoz Álvarez, Beatriz; Rosales Varo, Francisco; Ruiz Campillo, José Plácido; Ruiz Fajardo, Guadalupe (2011): *Abanico*, Difusión, Edición Revisada.

Texto literario

García Márquez, *Vivir para contarla*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Un poco de literatura’ un fragmento de la autobiografía titulada ‘Escenario’ como introducción a la tarea. Se hacen preguntas para expresar la opinión en relación al tema del texto sobre los nombres de las personas.

Texto literario

Cervantes, *Novelas Ejemplares*. Autorretrato

Rubén Darío, *Sonatina*.

Pedro Salinas, *Para vivir*.

Texto literario

Don Juan Manuel, *El conde Lucanor*.

Actividades

- Se introduce con una breve biografía del autor para situarlo en su época y mencionando las diferencias con la lengua de la época medieval. Lectura del cuento adaptado *De lo que aconteció a un padre con un hijo*. Se realiza una lectura del relato sin concluir para expresar la opinión y plantear finales previsibles. Práctica de la expresión oral invitando a ponerse en el lugar del protagonista y practicando así la expresión de la hipótesis. Se concluye la lectura para practicar la destreza escrita expresando la opinión, acuerdo o desacuerdo al aplicarlo a la vida personal y real, contando una anécdota. Por último, se propone relatar a una tercera persona la anécdota del cuento usando así el estilo indirecto.

Texto literario

Fernando de Rojas, *La Celestina*. Adaptado.

Actividades

- En la sección ‘Un poco de literatura’, se incluye el llanto de Pleberio, en una copia de la edición facsímil de la tragicomedia del siglo XV y con el léxico glosado en el mismo texto. A modo de introducción, se ofrece un resumen del argumento de la obra. Tras la lectura se llevan a cabo preguntas de deducción sobre lo leído. Actividad para practicar la destreza oral al expresar la opinión sobre el tema del amor y sus efectos. A través de las frases y enunciados extraídos se explica el significado y se compara con la visión en la actualidad de los sentimientos, conduciendo con estas actividades a deducir la intención del autor al escribir la obra. Actividad para practicar la destreza escrita en la que se debe desarrollar a modo de hipótesis la visión optimista sobre el amor del padre. Desarrollo de la competencia pragmática y literaria.

Texto literario

Federico García Lorca, *Muerte de Antoñito el Camborio*.

Actividades

- Se introduce con preguntas para sondear sus conocimientos sobre el tema de los gitanos. Incluye información sobre el poema y la vida del poeta y anticipan la dificultad del vocabulario que no han adaptado por cuestiones de rima y porque no es imprescindible entender todas las palabras. Actividad de situación redactando la noticia de la muerte del Camborio como un periodista. Práctica de la destreza escrita y de la competencia literaria.

Texto literario

Guillermo del Toro, *El laberinto del fauno*.

Actividades

- Incluido en la sección ‘Taller de escritura: narrar’. Con el título ‘Al pie de la letra’ se introduce a través de una explicación del argumento del cuento. Lectura para detectar si se refiere a la parte real o la fantástica. Anima a disfrutar del texto. Práctica de la expresión escrita relatando la película. Actividades de competencia textual reflexionando sobre la coherencia y la cohesión, el nivel de corrección de los tiempos verbales y la estructura narrativa.

Texto literario

Nicolás Fernández de Moratín, *Admiróse un portugués*.

Actividades

- Incluido en la sección ‘Un poco de literatura’ con imágenes alusivas a siglos anteriores. Como introducción se menciona el tono humorístico explicando el argumento. Breve glosario aclarando formas verbales con clíticos y el léxico antiguo, según lo denominan.
- Preguntas para expresar la opinión sobre el tema del aprendizaje de idiomas. Actividad que consiste en transformar el poema en chiste para lo que se

proporciona el comienzo de algunos arquetipos de nacionalidades. Preguntas para extraer información de los conocimientos del alumno sobre chistes en su cultura de origen, conduciendo el tema hacia los estereotipos de las nacionalidades. En el ‘Rincón de los artistas’ proponen transformar en poema un chiste que conozcan.

Texto literario

Luis Cernuda, *Si el hombre pudiera decir lo que ama...*

Actividades

- Incluido en la sección ‘Un poco de literatura’, en la unidad titulada ‘Si tú me dices ven’. Se introduce la actividad con datos sobre la vida del autor y el grupo al que se adscribe, haciendo explícito que los temas que trata el poema son el amor, la libertad, los seres humanos y sus problemas. Se numeran los versos mencionando la obra donde se incluyen ‘Los placeres prohibidos’. Preguntas de comprensión y posterior selección de la respuesta apropiada entre las propuestas, comentándolo en pareja. Actividad que consiste en elegir versos porque gusten por su significado para demostrar acuerdo o no, explicando al grupo lo que se entiende.

Manual 33

Borovio, Virgilio; Palencia, Ramón (2012): *Ele Actual*, Madrid, SM.

Texto literario

Javier Marías, artículo de opinión.

Actividades

- Preguntas de lectura comprensiva, que proponen explicar significado de términos y expresiones, y expresar la opinión sobre el tema tratado.

Texto literario

Mario Benedetti, *Bienvenido (o bienvenida)*.

Actividades

- El poema sirve para practicar las expresiones la duración de una acción comenzada en el pasado y que continúa en el presente. Actividad en la que se pide la valoración del contenido y se trabajan las perífrasis, así como las estrategias de aprendizaje. Se practican las diferentes variedades del español.

Texto literario

Gianni Rodari, *El gran inventor*.

Actividades

- Actividad en la que se pide que se describa una situación o circunstancia en las que se produjo un hecho, expresándolo en pasado. El contenido que trata es la amistad. Actividad en la que se lleva a cabo una práctica de los pronombres personales con verbos recíprocos. Se desarrolla la competencia gramatical de la expresión de la causa y se practican las construcciones gramaticales.

Texto literario

Eduardo Galeano, *Crónica de la ciudad de Montevideo*.

Actividades

- Actividad donde se trabaja el tema de las relaciones personales y se practica la competencia pragmático inferencial al deducir el significado por el contexto. Se desarrolla la competencia gramatical con una actividad de rellenar huecos con verbos y expresiones con preposición. Se pide una redacción para usar cuantificadores y hacer uso de la expresión de sentimientos que produce un lugar.

Texto literario

José Luis Sampedro.

Actividades

- Un fragmento de un artículo periodístico es utilizado a modo de evaluación y repaso de los contenidos trabajados entre las 4 primeras unidades del manual.

Texto literario

Joaquín Sabina, *Noches de boda*, (canción).

Actividades

- Se incluye en la sección fija ‘Literatura y textos’ una actividad en la que se practica la narración de hechos y experiencias de la vida personal, así como las expresiones de sentimientos (alegría, satisfacción, tristeza, extrañeza) y el uso del subjuntivo.

Texto literario

Alejandro Baricco, *Océano mar*.

Actividades

- Se incluye en la sección fija al final de la unidad ‘Literatura y textos’. Tras las preguntas de comprensión, se practica la expresión del deseo. Actividad en la que se plantea realizar un proyecto en el futuro completando oraciones temporales con el uso del subjuntivo.

Texto literario

‘Conversaciones en un ascensor’.

Actividades

- Texto elaborado de tono humorístico. Tras la lectura se han de preguntar las dudas de vocabulario al profesor. A continuación, se propone una actividad en la que se plantea el reconocimiento de sinónimos y de adjetivos valorativos para expresar la opinión. Práctica de la destreza oral en situación, ofreciendo el modelo de expresión con conectores. Desarrollo del léxico.

Texto literario

José Agustín Goytisoló, *Un mundo al revés*.

Actividades

- Se incluye en una sección fija ‘Literatura y textos’ que en el tema 3 titulan ‘El lobito bueno’. La actividad consiste en relacionar las imágenes con los huecos para formar parejas de contrarios y comprobar con el compañero; posteriormente se hace una audición de la canción para que el nuevo vocabulario se fije, practicando la ampliación del léxico. Práctica de la interacción oral, y de la destreza auditiva y oral en la co-evaluación.

Texto literario

Joaquín Sabina, *Pastillas para no soñar*.

Actividades

- Se incluye en la sección fija de todos los temas ‘Literatura y textos’ al lado de la imagen de la cantante. Se trabajan la competencia pragmático inferencial al deducir el significado por el contexto. Se llevan a cabo actividades para practicar la expresión de los consejos y las recomendaciones, así como el uso gramatical del condicional simple que se plantea en la canción.

Texto literario

Chavela Vargas, *Que te vaya bonito*.

Actividades

- Sirve esta canción como una prueba auto evaluadora de las tres unidades precedentes, donde se repasan los contenidos previos junto a la imagen de la cantante.

Texto literario

Gomaespuma, *Familia no hay más que una*.

Actividades

- Se usa el texto como evaluación de tres unidades precedentes, donde se repasan a en una prueba auto evaluadora los contenidos previos.

Texto literario

Joaquín Sabina, *Pongamos que hablo de Madrid* (canción)

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Literatura y textos’, una actividad para expresar la opinión sobre Madrid a través del uso de las estructuras impersonales o expresiones tipo ‘la gente, uno, tú, ellos’. En otra actividad se pide que se compare con lo que se hace en la ciudad de origen de cada estudiante y a continuación se practica las afirmaciones más indicativo o subjuntivo, así como la expresión de la finalidad.

Texto literario

Luis Mateo, *Un suceso*.

Actividades

- Se incluye en la sección fija ‘Literatura y textos’ para practicar los usos del pasado. Se practica la tipología textual informativa, al basarse en una noticia a través de la que recrea el relato.

Texto literario

Manuel L. Alonso, *Un relato*.

Actividades

- Se incluye en la sección fija ‘Literatura y textos’ para practicar todos los usos del pasado y se relaciona con el relato de Luis Mateo, para establecer una comparación sobre el tema de la crónica de sucesos.

Texto literario

Mario Benedetti, *Los bomberos*.

Actividades

- Se incluye en la sección fija ‘Literatura y textos’. Se practica el uso de la hipótesis a través de dos estructuras: con el futuro de indicativo y el presente de subjuntivo. Se pide que se planteen predicciones sobre lo que sucederá al final del relato y si era lo esperable o no. El alumno expresa su opinión y desarrolla la destreza escrita y oral en gran grupo.

Texto literario

Ramón J Sender, *La tesis de Nancy*.

Actividades

- Se incluye en la sección fija ‘Literatura y textos’. Se practican los usos del ‘se’ y el ‘tú impersonal’ a través de la visión del personaje de esta novela. Tras la lectura, se pide que extraigan los estereotipos y costumbres de nuestro país, primero por escrito, a continuación, contrastando con el compañero de forma oral y finalmente en gran grupo.

Manual 34

Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Soriano Carmen; Sans, Neus (Coord.) (2013): *Aula 3 nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Texto literario

Obra teatral para niños basada en una antigua leyenda vasca.

- Lectura del argumento para relacionar las imágenes que representen a la protagonista de la historia. Trabajo de los pronombres de OD que se resaltan en **negrita** para completar un cuadro bajo los referentes correspondientes.

Se propone al alumno escribir sobre un personaje fantástico de la mitología de su país o de su cultura para presentarlo al grupo clase, por los rasgos que se le conocen. Práctica de la destreza oral.

Texto literario

Reinaldo Arenas, *Antes de que anochezca*.

Actividades

- En la Tarea 5 y la sección ‘Comprender’ se incluye la actividad. ‘Un rebelde con causa’ junto a la foto de la portada de la novela autobiográfica del autor. Lectura comprensiva para ordenar frases cronológicamente y ubicar el fragmento entre las fechas de los datos aportados en el texto ‘Hitos de la historia de Cuba’. Desarrollo de la competencia sociocultural.

Texto literario

El murciélago, leyenda mexicana.

La yerba mate, leyenda guaraní.

Actividades

- Incluida en la Tarea 5 llamada ‘Momentos especiales’, aparece la actividad titulada ‘El origen de las cosas’ junto a imágenes que complementan los temas de las leyendas que tratan los textos. Preguntas de comprensión lectora y para expresar la opinión sobre la lectura. Actividad de búsqueda en Internet sobre otras leyendas para desarrollar la competencia investigadora y la intercultural.

Texto literario

Luz Casal, *Un año de amor*.

Actividades

- Se incluye en la Tarea siete ‘Mañana’ dentro de la sección ‘Viajar’, junto a la cartelera de la película ‘Tacones lejanos’ de Almodóvar, en la que se interpretó la

canción, y una fotografía de la cantante. Se proporciona información sobre el origen de la canción, compuesta en italiano (1964) para la cantante Mina ('Un anno d'amore', Mogol – A. Testa – N. Ferrer).

- Se presenta la actividad titulada 'Una canción de desamor' a través del título y la fotografía preguntando sobre los personajes. Lectura de la letra y preguntas para detectar la comprensión de la historia. Se pide reconocer la estrofa que es el estribillo por lo que se trabaja la estructura textual y la expresión de la opinión. A continuación, se escucha la audición para contrastar lo expresado y comprobar los aciertos con lo que se practica la destreza lectora y la auditiva.
- Se plantean preguntas para expresar conjeturas sobre cuál puede ser el título y finalmente se lleva a cabo una actividad en parejas, en la que se propone imaginar la continuación de la historia.

Texto literario

Soledad Puértolas, *Queda la noche*.

Octavio Paz, *Dos cuerpos*.

Miguel Mihura, *Tres sombreros de copa*.

Jorge Luis Borges, *Los dos reyes y los dos laberintos*.

Actividades

- Incluida en la sección 'Géneros literarios' parte de la tarea titulada 'Todos somos poetas'. Lectura del poema y el cuento completos, junto con los fragmentos de la novela y de la obra de teatro. Actividad que consiste en relacionar los textos con el género literario al que pertenece. Expresión de la opinión de los gustos por los géneros literarios. Desarrollo de la competencia literaria.

Texto literario

Cristina Peri Rossi, *En el amor como en el boxeo*.

F. García Lorca, *El llanto de la guitarra*.

Mario Benedetti, *Todavía*.

Antonio Machado, *Infancia*.

- Audición de los fragmentos de los poemas anteriores. Incluido en la décima y última tarea del manual denominada ‘Todos somos poetas’. La actividad 2 lleva el título ‘Selección de poemas’. Se propone la lectura de los poemas e inventar un título para cada uno. Posteriormente, los títulos inventados se deben contrastar con los reales para expresar la opinión en grupo clase. Audición de los mismos para relacionar con la expresión de sentimientos. Desarrollo de la competencia léxico creativa y ampliación de la función comunicativa de los sentimientos, así como el desarrollo de la inteligencia emocional y la competencia humanística.

Texto literario

Federico García Lorca.

Actividades

- La sección cuatro donde se incluye lleva el título ‘Lorca’, en la tarea ‘Todos somos poetas’ de la unidad 10 se presenta la biografía del autor. Actividad para introducir el tema comentando en pareja los géneros que cultivó el autor. Lectura del texto con la vida del poeta y preguntas en grupo clase para expresar la opinión sobre la misma. Actividad de reconocer las formas verbales del Indefinido y del Imperfecto y clasificarlas en una tabla. A continuación, se propone al alumno escribir el resto de formas verbales. Repaso de las formas y los usos del pasado, así como el contraste entre ambos tiempos.

Texto literario

José Ángel Buesa, *Era mi amiga*.

Actividades

- Incluida en la tarea titulada ‘Todos somos poetas’ de la unidad 10 con el título del poema es la actividad siete. Lectura del poema del cubano y extracción del tema comprobando las hipótesis planteadas. Actividad en la que hay que escoger un título de los sugeridos para transformarlo desde esa perspectiva modificando los pronombres. Práctica de los pronombres de objeto. Desarrollo de la competencia gramatical.

Texto literario

Gloria Fuertes, *Pienso mesa y digo silla*.

Actividades

- Incluida en la tarea de la unidad 10 titulada ‘Todos somos poetas’ dentro de la sección 9 ‘Rima’. Lectura en voz alta del fragmento. Actividad que consiste en transformar el poema sustituyendo las partes marcadas por las opciones dadas o por otras inventadas por los alumnos. Práctica para profundizar en la rima sustituyendo una serie de palabras dadas por otras. A continuación, se propone la búsqueda de palabras en parejas y la elaboración de una lista de palabras que rimen con las propuestas en el libro. Lectura en voz alta de los poemas producidos en grupo clase y expresión de la opinión. Competencia léxica y desarrollo de la creación poética.

Texto literario

Gabriel Mistral, *Miedo*.

Rosalía de Castro, *A mi madre*.

Alfonsina Storni, *Peso ancestral*.

Actividades

- Incluida en la Tarea de la unidad 10 titulada ‘Todos somos poetas’ en la sección ‘Lectura de poemas’. Audición de los poemas relacionándolos con un sentimiento

de acuerdo con el significado del poema. Se escoge un poema que se asocia a una emoción para que sea recitado, adaptando la entonación a la emoción que se quiere transmitir, a modo de simulación como unos juegos florales o concurso. Práctica de la entonación.

Texto literario

Jesús Maestro, *Poemas visuales*.

Actividades

- Incluida en la sección titulada ‘Poemas visuales’ se propone una actividad de interpretación de los poemas visuales comentándolos en pareja. Se escoge uno y se expresa en grupo clase las razones de la elección. Propuesta para hacer uno propio practicando la competencia creativo artística.

Manual 36

Martin Peris, Ernesto; Sans Baulenas, Neus; (2014): *Gente hoy BI*, Barcelona, Difusión.

Texto literario

Cartas de Federico García Lorca a Jorge Guillén.

Actividades

- Incluidas en la sección ‘Escribir y no escribir’ se ilustra con imágenes de Lorca en sellos de correos antiguos, así como con otra imagen que evoca a Lorca. A modo de introducción se pregunta al alumno sobre lo que en el país de origen escribe la gente. La actividad se plantea dividiendo al grupo clase en dos con la finalidad de leer dos partes distintas de la carta; después se hacen parejas de diferente grupo de lectura para contarse oralmente el contenido de lo que se ha leído y escribirlo en las tarjetas. Práctica de la destreza oral y escrita y de la competencia literaria.

Texto literario

Mario Benedetti, *Bar*.

Actividades

- Se incluye en la sección 'Mundos en contacto'. Se introduce con una biografía literaria del autor uruguayo y varios fragmentos de poemas de la obra *El amor, las mujeres y la vida*; contiene un glosario al pie de página a modo de solución invertida. Actividad de lectura individual para buscar con un compañero la frase que sirva de título a todos los poemas. Después en grupo clase se debe escoger un único título para los poemas. Desarrollo de la competencia cooperativa. Se ilustra en la página contigua con carteleras de películas españolas y argentinas, como *El hijo de la novia*, *Días de fútbol*, *Te doy mis ojos*, *Balseros*, *Hablé con ella*, *Suite Habana*.

Texto literario

Miguel Delibes, *Un mundo que agoniza*.

Actividades

- Incluido en la sección 'Mundos en contacto', se introduce explicando la afición del autor a la ecología y se hacen preguntas para que el aprendiz exprese su opinión sobre si ha evolucionado la preservación del medio ambiente desde la fecha en que fue escrito el texto en 1979, y si habría que modificar algo. Actividad oral y en parejas.
- Como complemento al tema de la importancia de la ciencia y la investigación en España y su influencia en la preservación del medio ambiente, se incluyen los resultados de una encuesta publicada en *El País* que sirve para comparar resultados entre los porcentajes de españoles respecto a los otros países. El tema que trata la encuesta es la manipulación genética de cereales, así como el consumo

desmedido, la ingeniería genética, la clonación, las enfermedades hereditarias, las mareas negras y su influencia en las personas. Desarrollo de la competencia socio ambiental.

Texto literario

Ramón Gómez de la Serna, *Greguerías*.

Joan Brossa, Poemas-objeto y poemas visuales.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Comunicación’ para apoyar el tema de los objetos de la vida cotidiana y su uso estético, con el fin de practicar la descripción de objetos: sus materiales, partes, su utilidad o sus propiedades. Se realiza la lectura y se practican las formas del subjuntivo (verbos regulares e irregulares) y de las frases relativas con preposición, insistiendo en el uso de pronombres frecuentes y del ‘se’ impersonal. Desarrollo de la función comunicativa de la descripción junto a la competencia gramatical y la reflexión sobre los géneros literarios y artísticos.

Texto literario

Manuel Vázquez Montalbán, *Quinteto de Buenos Aires, el delantero centro fue asesinado al amanecer*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Mundos en contacto’ bajo el título *Pepe Carvalho más que un detective* dando a conocer a un personaje literario español de novela de género negro. La unidad ‘Gente de novela’ es ilustrada con portadas de sus ensayos y novelas, con el dibujo de un detective con gabardina y con los elementos propios de este género (flexo, interrogatorio, reloj). De fondo aparece un dibujo del autor paseando por el ‘Barrio Chino’ de Barcelona cuyos letreros recuerdan

títulos de sus propias novelas como *Tatuaje*, *La rosa de Alejandría* o *Los Mares del Sur*.

- Se plantean preguntas para formular hipótesis sobre cómo se imaginan al detective, desarrollándose la competencia gramatical del léxico para la A. A continuación se propone resumir el argumento de alguna novela leída para contar al grupo clase, a partir de unas pautas dadas para seguir un esquema textual con marcadores del discurso. Desarrollo de la competencia literaria de género.

Manual 38

Marín, F.; Morales, R.; del Mazo de Unamuno, Miguel García, S., Vargas, A. M^a (2011): *Nuevo prisma. Consolida, CI*, Madrid, Edinumen.

Texto literario

Mario Benedetti, *La muerte y otras sorpresas*.

Camilo José Cela, *La familia de Pascual Duarte*.

Julio Cortázar, *Rayuela*.

Lope de Vega., *El perro del hortelano*.

Nicolás Guillén, *Sóngoro cosongo*.

Actividades

- La unidad está dedicada íntegramente a los TL al tratar temas vinculados a poemas, cuentos, figuras y recursos literarios o los tipos de textos narrativos.
- Se incluye en la sección ‘Cultura’ y la primera actividad es una audición con comentarios sobre las lecturas para relacionar los cinco fragmentos con el título de las portadas y las frases de las obras, así como para identificar al autor con la obra; se comenta en pareja justificando la respuesta. Se plantean preguntas de opinión para expresar las preferencias de lectura y, a continuación, se compara

con la cultura de origen. Se desarrolla la función comunicativa de la argumentación y la causa. Actividad en la que se debe marcar las ideas dadas que tienen que ver con los autores y las obras literarias; comentar en grupo clase los temas para contrastar las diferentes lecturas.

Textos literarios

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*.

Juan Marsé, *Últimas tardes con Teresa*.

Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas y leyendas*

Actividades

- La mención a estas obras, de las que aparecen las portadas, están en la sección ‘El libro que te cautivo’. En esta se simula un blog y, con motivo de celebrar el ‘Día de libro’, se propone a los lectores un concurso para explicar el libro más recordado o el más emotivo.
- Se plantean preguntas de comprensión y opinión sobre las razones de la afición lectora. Se repasan los tiempos y usos de pasados y de los verbos de evento y estado. Actividad que plantea completar un cuadro con los ejemplos de las explicaciones sobre las características de la narración y los tiempos del pasado usados. Por último, se pide la interpretación de algunas frases del blog. Se desarrolla la competencia literaria.

Textos literarios

Antonio Machado, *Proverbios y cantares, Poema XXIX*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Palabra por palabra’. Actividad que consiste en completar huecos intuyendo las palabras que faltan, teniendo en cuenta la rima. Tras la audición, se propone comparar la versión real. Después se debe explicar

el significado de las palabras ‘camino y caminante’ en el poema y deducir la intención del autor. Tras leer unas metáforas sobre el tema de la vida se pide la expresión sobre unas propuestas dadas.

- Actividad de expresión escrita para componer un breve ensayo (indican cincuenta o sesenta palabras) sobre el tema del poema, sin acudir a recursos literarios, para tratar de explicar las mismas ideas aportando la opinión personal. Se incluye un cuadro con explicación de lo que aportan los recursos literarios. Se propone comparar las dos producciones escritas para reflexionar sobre la importancia del lenguaje literario y de los recursos que aportan a las tipologías textuales sobre todo a los textos literarios. Por último, se debe comparar con el texto producido por el compañero y analizar diferencias y semejanza.

Textos literarios

Antonio Machado, *Cuando llegue el día del último viaje y este al partir la nave que nunca ha de tornar.*

Jorge Manrique, *Nuestras vidas son dos ríos que van a dar a la mar que es el morir.*

Garcilaso de la Vega, *Marchitará la rosa el viento helado, todo lo mudará la edad ligera.*

Carlos Gardel, *Es un soplo la vida.*

Calderón de la Barca, *El gran teatro del mundo, El gran mercado del mundo, La vida es sueño.*

Actividades

- Se proporciona una explicación sobre el concepto de metáfora y tras la lectura de los versos se explican las metáforas sobre la vida y el mundo a partir de las ideas que ofrecen. A partir de unos términos dados se deben elegir algunos para hablar de la propia vida o crear una metáfora. Trabajo en parejas. Desarrollo de la

competencia creativa e inferencial, así como de la metáfora conceptual en el aprendizaje.

Textos literarios

Horacio Quiroga, Juan Rufo, Julio Cortázar, Ray Loriga, Manuel Rivas Mario Benedetti, Juan José Millas, Jorge Luis Borges, Quim Monzó, Adolfo Bioy Casares.

Actividades

- Actividad titulada ‘Cuentos cortos’ en la que se ofrece una breve explicación del género y de su importancia reciente en España e Hispanoamérica, acompañada de fotos de los autores que lo cultivan. Actividad en la que se han de relacionar una serie de características del relato contemporáneo en lengua española con los aspectos que se refieren.

Textos literarios

Mario Benedetti, *El otro yo*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Cultura’ y aparece con la referencia bibliográfica de la colección de cuentos *La muerte y otras sorpresas* de la editorial Alfaguara junto a una imagen alusiva. La primera actividad se lleva a cabo en pareja escogiendo las afirmaciones que resuman el significado del relato y completando con dos ideas propias. A continuación, se plantea ordenar la secuencia de hechos del relato proporcionados indicando en qué línea aparecen para comprobar la comprensión del mismo. Partiendo de que el relato contemporáneo no contiene moraleja explícita, la actividad siguiente plantea escribir la enseñanza implícita que contiene el texto para comparar luego con el compañero. A continuación, hay que indicar las características del relato corto aportando ejemplos de los leídos, en parejas para practicar la destreza oral.

- Se pide la clasificación de los adjetivos según el personaje al que se apliquen y explicar el significado de expresiones fraseológica subrayadas en el texto y justificando si son habituales o creadas por el autor. Desarrollo de la competencia literaria / creativa.
- A continuación, se ofrece la explicación gramatical del cambio de significado de adjetivos a adverbios con un ejercicio para completar frases con el léxico del relato, con lo que se desarrolla la competencia gramatical.
- Se practican el valor de conectores textuales y los modificadores oracionales con el significado de la función comunicativa de expresión de la extrañeza ante un hecho que contradice nuestras expectativas. Hay que destacarlo en las expresiones oralmente y en la práctica oral de unas situaciones dadas.
- Por último, en la sección ‘Intercultura’ se pide buscar un cuento del país de origen para analizar sus características y exponerlo ante el grupo clase, expresando las preferencias. Desarrollo de la competencia literaria y textual.
- Actividad titulada ‘Novedades literarias’ que se acompaña con las imágenes de revistas ‘Que leer’ o ‘Eñe’. Se plantean preguntas sobre el interés hacia las novedades literarias y a través de qué canal de los que se proponen. A continuación, se debe explicar de qué trata cada sección de una revista literaria (secciones de noticias, críticas literarias, novedades, entrevistas especiales sobre un autor y su obra, concurso de microrrelatos, reportajes sobre jóvenes promesas, el poema del mes, dudas gramaticales, manual de estilo). Después en grupo clase se menciona la sección en la que le gustaría participar al estudiante. Se desarrolla la competencia literaria del mundo editorial.

Texto literario

José Ortega y Gasset, *Ideas y creencias*.

Actividades

- Introducción teórica al género del ensayo, bajo el título extraído del fragmento ‘Las ideas se tienen, en las creencias se está’. Se pide que se formulen hipótesis sobre el contenido que formula el autor, de lo que se lee a partir del título, de la tipología textual y de la forma de redacción. Se plantea una actividad para cada mitad del texto: la primera, de preguntas de comprensión, consiste en indicar las líneas en las respuestas para justificar lo que se expresa, y la segunda, de verdadero o falso, debe ser contrastada en pareja y oralmente. Desarrollo de los exponentes lingüísticos y comunicativas de duda y certeza con las estructuras de indicativo y subjuntivo.
- En el ejercicio siguiente junto a las fotos que reflejan elementos paralingüísticos de certeza o duda se deben fijar los contenidos y después completar la información gramatical del uso de las interrogativas con verbos de conocimiento. Por último, se propone una reflexión sobre si las interrogativas retóricas preguntan realmente algo así como su función comunicativa, justificando la respuesta.

Texto literario

Juan José Millas, *Dos mujeres en Praga*.

Actividades

- Incluida en la sección de cultura ‘Tan amigos’, junto a una imagen de la portada de la novela y la editorial, se plantean preguntas de comprensión que tratan el tema de las relaciones familiares y en pareja y como es la comunicación cuando no se habla el mismo idioma. El contenido gramatical que se desarrolla es la presencia explícita del pronombre sujeto a partir de diferentes actividades, como la de completar con unas frases dadas las diferentes funciones que tiene la presencia del pronombre sujeto explícito. La siguiente actividad plantea detectar

los valores que tienen los pronombres en el fragmento. La práctica escrita se lleva a cabo con un correo electrónico en el que, utilizando la primera persona, el alumno comente las impresiones sobre la forma de vida de la familia y las relaciones humanas en España. Se desarrolla la competencia humanística y sociocultural.

Texto literario

Cuentos.

Actividades

- El texto aparece en el *Diario Montañés* en su edición digital y trata el tema de los valores que transmiten los cuentos tradicionales. Está ilustrado con un dibujo del personaje de Caperucita y el Lobo. Se introduce con una actividad en la que se deben señalar tres ideas principales, así como analizar en la historia los ‘antivalores’ para realizar después una búsqueda en Internet de versiones de dicho cuento políticamente correctas, para contrastar los cambios.
- Se trabaja la expresión oral en grupo clase con preguntas sobre las diferencias en las adaptaciones, las preferencias de los niños, así como la influencia del lenguaje en la transmisión de valores o el efecto que se consigue con la versión políticamente correcta. Se practica la expresión de la hipótesis y de la opinión sobre los temas precedentes y la adecuación del tratamiento de los cuentos tradicionales, para ofrecer alternativas. Hay una imagen de Caperucita haciendo una llave de karate al lobo feroz.
- Se dan pautas para la actividad escrita tras la lectura individual, marcando en verde y rojo los valores y antivalores para, a continuación, poner en común el trabajo y discutir que antivalores hay que cambiar. Se plantea la reescritura del cuento elegido, modificando los antivalores, con la posibilidad de introducir otros

elementos propios de los cuentos. Por último, se propone organizar un festival de cuentacuentos en la clase, presentando en pareja la historia, acompañadas de dibujos y disfraces y representándola con marionetas de dedo. Se desarrolla la competencia humanística, la tipología textual narrativa y los elementos que la integran.

Texto literario

Antonio Muñoz Molina, *El jinete polaco*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Intercultura’ bajo el título ‘Como hemos cambiado’ y se extiende en dos páginas, en las que incluye la sinopsis y la portada de la novela; en el fragmento se tratan temas como el noviazgo y la boda de sus padres en la España rural de la primera mitad del siglo XX. La actividad consiste en comentar en pequeño grupo los cambios en las costumbres sobre el noviazgo y el matrimonio, o las tradiciones que se mantienen, aportando ejemplos y nuevas preguntas de opinión sobre el comportamiento de los protagonistas.
- Actividad para trabajar el léxico en la que hay que seleccionar entre las dos opciones que se ofrecen para indicar el significado de las frases extraídas del texto y, a continuación, señalar en el texto dónde se expresan ideas, como la falta de espontaneidad, el miedo, la falta de libertad o los convencionalismos establecidos. Práctica de la competencia pragmática inferencial.
- Actividad que plantea explicar cómo se relatan en el texto las costumbres indicadas, con lo que se desarrolla la competencia sociocultural, que se ilustra con una foto de boda en blanco y negro. En la sección fija ‘Intercultural’ se plantea la práctica de la expresión oral para comentar si lo descrito coincide con las relaciones afectivas particulares. A continuación, se deben contrastar con los

compañeros las costumbres, demostrando su conocimiento del mundo. Actividad que consiste en relacionar palabras con definiciones del campo semántico de las relaciones familiares y conyugales y, posteriormente, completar los espacios en blanco con conceptos.

Texto literario

Rosana, *Seguid tus pisadas*.

Actividades

- Portada del álbum ‘Lunas rotas’ y actividad cooperativa para transcribir la canción tras la audición, en grupos que van intercambiando entre sí lo escuchado. Destreza auditiva y escrita.

Texto literario

Mecano, *Hijo de la luna*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Cultura’, junto a la información de una página de Wikipedia sobre la historia del grupo ‘Mecano’, al lado las carátulas de los álbumes más famosos. La actividad es de tipo introductoria para una tarea; se deben relacionar los términos del léxico de la canción con su significado, y completar después la letra de la canción, teniendo en cuenta la división en sílabas para practicar la rima. Con la ayuda del profesor se debe escuchar en Internet diferentes versiones de la canción.
- Actividad que continúa con el tema de la luna y se trabaja la escritura creativa con caligramas de luna y estrella, explicando su significado. Se propone realizar uno en parejas, para expresar sentimientos y sensaciones del aprendizaje del español (o del curso), exponiéndolos en clase para decidir después el más original.

Texto literario

‘La vida es puro teatro’.

Actividades

- La tarea se introduce con preguntas de sondeo para mostrar lo que se sabe sobre la vida de actores y actrices o métodos teatrales, como el Stanislasky, del que se ilustra con una foto y la portada del libro. Actividad a la que responder a los enunciados de verdadero falso. Lectura posterior de un texto de ‘El método’, extraído de una página de Internet, para comprobar las respuestas del ejercicio anterior. Incluye foto de autor y portada de libro. Audición sobre una entrevista al actor José Sacristán para practicar el resumen.
- Mención a Francisco Nieva por el ‘Premio Corral de comedias’. Preguntas de lectura comprensiva a partir de la nota de prensa sobre la entrega del mismo en el Festival de Almagro.
- Otra actividad de la tarea centrada en el género teatral consiste en ordenar los párrafos de una entrevista a Rafael Álvarez el brujo, por la presentación de ‘El testigo’. A continuación, se introducen los diferentes valores que adquieren los verbos en pasado con la ‘Despedida a Fernán Gómez’, extraído de la crónica de Cantabria. Actividad para rellenar huecos con los contenidos gramaticales dados.

Texto literario

Juan Ramón Jiménez, *Infancia*.

Actividades

- Poema introducido por una breve biografía e información sobre la corriente poética a la que se adscribe y sus obras. Se realiza una audición con preguntas de comprensión, en relación con el texto y el tema de los estados de ánimo. La actividad siguiente consiste en relacionar imágenes poéticas con los lugares o sensaciones que representan. A continuación, se subrayan en el poema versos que

se refieren a la infancia, y se formulan preguntas de léxico relacionadas con los sentidos. Expresión oral con el compañero para compartir la actividad.

Texto literario

Julio Llamazares, *El cielo de Madrid*, editorial Alfaguara.

Actividades

- Fragmento desarrollado en dos páginas acompañado de una imagen alusiva. Tras la lectura, se propone una actividad con preguntas de comprensión lectora en la que las respuestas son pautadas, para comprobar hipótesis. Se plantean preguntas de léxico con sinónimos y sobre expresiones del texto, así como preguntas sobre los elementos de la narración, el narrador y protagonista; todas ellas con respuestas binarias.
- Se propone una actividad para practicar el tema de las relaciones personales con una actividad a partir de definiciones, sinónimos, antónimos y el uso de los marcadores de argumentación. A continuación, se plantea extraer las acciones para completar con cada marcador del discurso. Desarrollo de la competencia discursiva y gramatical de léxico.
- Actividad que consiste en resumir en un párrafo las conclusiones del texto. Se dan pautas para la estructura de redacción y uso de los marcadores de argumentación. Práctica de la destreza escrita.
- Expresión oral sobre el tema que trata el texto: las cualidades y virtudes del éxito, prestigio o popularidad. Expresión de la opinión en gran grupo, aportando ejemplos para contrastar con la competencia socio cultural del propio país.

Texto literario

El hijo de la novia (guion cinematográfico).

Actividades

- Se incluye en la sección titulada ‘El cine argentino’; ilustrada con carteleras de diferentes películas, ficha técnica y sinopsis. extra en la página web. Comienzo con la audición del dialogo de dos personajes. A continuación, tras la lectura del fragmento transcrito en la página ilustrada con un fotograma, se pide que se detecten palabras y expresiones que pertenezcan al habla de Argentina para su posterior clasificación en una tabla, comparándolas con el español peninsular, haciendo hincapié en los aspectos de cambio de colocación del acento prosódico de las formas verbales y pronominales y del léxico. Posteriormente se debe contrastar con el compañero.

Manual 42

Cabrerizo, M^a Aranzazu; Gómez, M^a L., Ruiz, A. M^a (2015): *Nuevo Sueña 2 B1*, Madrid, Grupo Anaya Ñ.

Texto literario

Libertad, sin ira, canción.

Actividades

- A modo de introducción se plantean preguntas de comprensión para detectar los conocimientos previos del alumno sobre los temas de la canción: la democracia y la transición en España. A continuación, se hacen más preguntas de contenido político y socio cultural, comparado a España con Chile y Argentina. Se ofrece información precisa y dirigida para que el aprendiz compare con su país de origen. Práctica de la destreza escrita del mensaje de la canción para detectar en qué parte se aprecia la idea del nacimiento de la democracia. A continuación, para practicar la destreza oral o escrita se solicita al estudiante que compare en su cultura de

origen el texto propuesto con una canción que sea haya convertido en himno de generaciones y que explique por qué. Desarrollo de la competencial pragmática inferencial y de la competencia sociocultural e histórica.

Texto literario

Antonio Gala, *El manuscrito carmesí*.

Actividades

- Tras la lectura se plantea una actividad que consiste en la extracción de elementos que componen la descripción. Después se ha de practicar la destreza escrita y detectando las diferencias existentes entre la descripción del texto de A. Gala y la proporcionada en la gran enciclopedia Larousse de la naranja. A continuación, se pide a los alumnos que definan lo qué es describir. Desarrollo de la competencia textual al diferenciar tipologías expositivas y textos literarios, así como la competencia léxica y lectora. Desarrollo de las destrezas oral o escrita.

Manual 43

Castro F.; Marín, F.; Morales, R.; Rosa, S.; (2015): *Nuevo Ven*, B2, Madrid, Edelsa

Texto literario

Pío Baroja, *Vidas sombrías*.

Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América latina*.

Manuel Machado, versos (Phoenix, 1936).

Texto literario

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*.

Actividades

- Actividad basada en el esquema de relaciones familiares con ejemplos de los nombres de los personajes

Vamos de boda, canción popular.

Rómulo Gallegos, *El cuarto de enfrente*.

Francisco de Quevedo, *A un hombre de gran nariz*, soneto.

Silvio Rodríguez, *Te doy una canción*.

Miguel Hernández, *Vientos del pueblo*.

José Martí, *Guantanamera*, poema hecho canción.

Blas de Otero, *Me queda la palabra*, cantada por el grupo Aguaviva.

Manual 44

Marín, Fernando, Morales, Reyes, Mazo de Unamuno, Miguel del (2015): *Vente*, B1 (Nivel 3), Madrid, Edelsa.

Texto literario

Pablo Neruda, *Oda al caldillo de congrio*.

Actividades

- Tras la lectura se realizan preguntas de comprensión centradas en el léxico, y se practica la expresión oral con preguntas dirigidas y abiertas al gran grupo. Actividad que consiste en elaborar una oda o una receta tomando como modelo el poema. Desarrollo de la destreza escrita y de la competencia creativa.

Texto literario

Mario Vargas Llosa, *El sueño del celta*.

- Actividad para introducir el texto narrativo y sus características.

Manual 45

Marín, F.; Morales, R.; del Mazo de Unamuno, Miguel (2015): *Nuevo prisma. Consolida*, C2, Madrid, Edinumen.

Texto literario

Ana María Matute, *Discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua Española*.

Actividades

- Incluye información del contexto literario y la época de la autora, ilustrado con dos imágenes antiguas de hadas y de niños perdidos en bosque. Actividad de tipo introductoria en la que se hacen preguntas orales sondeando sobre el tema de los cuentos de seres fantásticos, para continuar con la expresión de la opinión sobre la importancia de las culturas ancestrales en todos los pueblos, practicando así, la destreza escrita. Otra actividad grupal que consiste en elaborar una teoría sobre la cuestión precedente y una puesta en común en la que se escribirán las ideas principales en la pizarra. Desarrollo de la competencia humanística (antropológica) y literaria

Texto literario

No llores por mí Argentina, canción.

Actividades

- Cuadro informativo con la explicación de quién escribió El Musical 'Evita' e información sobre los personajes reales que lo compone. Se plantea resumir cada estrofa en una frase y, a continuación, se hacen las preguntas para expresar la opinión. Incluye una foto con el cartel del musical, protagonizada por Madonna y Antonio Banderas. Desarrollo de la competencia socio cultural.

Texto literario

Miguel Delibes, *Un mundo que agoniza*.

Actividades

- Se ilustra el texto con imágenes relacionadas con el campo. Actividad que consiste en ordenar los párrafos del texto. Al final se ofrece un cuadro explicativo de la

biografía del autor, adaptado de elpais.com. A continuación, se incluye una canción de Maná, ‘Dónde jugaban los niños (1992), para ordenar los párrafos y, tras la audición posterior, se escribe el mensaje de la canción. Por último, se propone una actividad consistente en comparar con el texto de Miguel Delibes y escribir tres ideas similares de ambos textos. Desarrollo de la competencia pragmático inferencial y de la competencia de preservación del medio ambiente.

Texto literario

Miguel de Cervantes, *Novelas ejemplares*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Un poco de literatura’. A través de la descripción del autorretrato del prólogo se practica la destreza escrita para ampliar el léxico de las partes del cuerpo. A continuación, se propone dibujar el cuerpo.

Texto literario

Rubén Darío, *Sonatina*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Érase una vez’, bajo el título del primer verso ‘Margarita esta triste la mar’. La actividad consiste en ordenar los fragmentos desde el principio al final, con pautas de uso de los conectores. Se anticipa que es un poema antiguo y el léxico también, predisponiendo al aprendiz sobre lo que va a leer.

6.2. Manuales intensivos y destinados a estudiantes del programa Erasmus

Manual 50

Sans, Neus; Miquel, Lourdes (2006): *Rápido, rápido*, Barcelona, Difusión.

Texto literario

Julio Cortázar, *El diario a diario*, adaptado.

Sam Lloyd, *Los dos relojes*.

Gloria Fuertes, *Tengo, tengo, tengo ... tú no tienes nada*.

Anónimo, *Breve cuento incompleto. Leyenda chilena*.

Mario Benedetti. Fragmento prosa.

Grupo de rock peruano, Canción.

Antonio Machado, *Cantares*, fragmentos.

Mario Benedetti, *Primavera con una esquina rota*.

Miguel Hernández, *Tristes guerras*.

Manual 53

Ainciburu, M. C.; Tayefeh, Elizabeth; Vázquez, Graciela. González, Virtudes Alejandra Navas (2009): *Vía rápida, A2, B1* del MCER, Barcelona, Difusión.

Texto literario

Entre dos mundos (texto elaborado).

Actividades

- A partir de la unidad 9, se ofrece un capítulo de una novela, lo cual permite a los alumnos leer de forma independiente un texto que no se ciñe estrictamente al léxico del manual, y, a partir del cual, se aplican estrategias de comprensión. Las actividades se incluyen en la guía didáctica para que los alumnos las realicen a medida que leen.

Texto literario

Montserrat Roig, *Ramona, adiós*.

Actividades

- La actividad se plantea con preguntas de sondeo de predisposición hacia una autora que escribía “prosa de ideas”. A continuación, se proponen actividades de comprensión sobre el TL para relacionar su contenido con una época histórica. Se plantea el análisis de la función de determinadas frases en su contexto y se pide la identificación de frases que reflejen estados anímicos. Se trabaja en clase abierta.
- Se realiza una lectura superficial y detallada, la puesta en común y la aclaración de dudas. Interacción oral en parejas o grupos. Identificación de los temas que se tratan. Práctica de la destreza escrita: resumen y comparación con un compañero.
- Actividad en parejas que consiste en la reescritura del resumen, corrigiendo los errores.

Texto literario

Julio Cortázar, *Instrucciones para subir una escalera*.

Actividades

- Se proporciona una breve biografía sobre el autor. Se plantean actividades previas a la lectura en pequeño grupo para trabajar la destreza escrita sobre el mismo tema y la posterior puesta en común para extraer vocabulario y completar lo escrito. Ampliación de léxico a partir del término “pie” con locuciones fraseológicas y actividad semi controlada del uso de adjetivos. A continuación, se expresa oralmente la opinión.
- Actividad en parejas y por escrito practicando la función comunicativa de la obligación y las estructuras impersonales, incluyendo marcadores discursivos y conectores de orden. Por último, se propone convertir las instrucciones en un rap. Desarrollo de las competencias creativa, léxica, gramatical, lectora oral y escrita.

Texto literario

Manuel Altolaguirre, *Tus palabras*.

Actividades

- Incluido en la sección ‘Poemas de amor’. Se plantea una actividad de búsqueda previa de los alumnos (poema o canción), para presentarla posteriormente ante el grupo clase, explicando el contenido del mensaje y las razones de por qué les gusta. Se aclara el significado de las frases, aunque no tienen que entender todas las palabras, y se comenta en parejas para ponerlo en común. Expresión oral de asociaciones.

Texto literario

Amado Nervo, *El amor es un torbellino*.

Actividades

- Desarrollo de la competencia léxica con locuciones fraseológicas y frases que expresan oposición. En parejas, se efectúa una segunda lectura para buscar sinónimos, usando el diccionario para las palabras propuestas y luego encontrarlas en el poema. En el soneto, se buscan las palabras antónimas o los sentimientos contradictorios que provoca el amor. Se ofrecen las soluciones. Se aclara que las palabras con las que han trabajado son vocabulario pasivo, así como la utilidad de su comprensión para poder usarlas en un contexto culto. De este modo, se plantea una actividad de reflexión sobre la diferencia entre vocabulario activo y pasivo, así como los registros lingüísticos y la adecuación.

Texto literario

Esther Tusquets, *Habíamos ganado la guerra*.

Actividades

- Incluye cita bibliográfica (editorial Bruguera, 2008) y una fotografía de la portada de la obra. Se plantean preguntas para expresar la opinión sobre la

infancia de la autora, deducidas tras la lectura y una actividad oral para practicar el pasado comparando acciones del texto con la infancia de cada estudiante, a partir de las pautas de los usos conversaciones del español (mostrar, interés, sorpresa o empatía). Por último, se han de tomar notas de lo que dice el compañero para después contarlo al grupo (uso de la tercera persona o del discurso referido).

Texto literario

Ernesto Che Guevara, *Diarios de motocicleta, notas de viaje por América Latina*.

Actividades

- Se enseña el vocabulario que debe incluirse en la actividad de rellenar huecos y, a continuación, se propone relacionar conceptos y palabras sobre el diario de viaje a Sao Paulo. Hay notas al pie de página aclarando términos relacionados con enfermedades. Posteriormente, se deben responder preguntas sobre la propia experiencia de forma individual o en parejas y, por último, tomando como modelo el diario, se han de relatar la experiencia. Práctica de la destreza oral y escrita y del vocabulario adquirido.

Texto literario

Luis Sepúlveda, *El viejo que leía historias de amor*.

Actividades

- Se incluye en la sección 'Biografía' y se aporta información sobre las diferentes formas de leer. Se plantea organizar la información del texto por temas y responder a las preguntas para expresar la opinión sobre la vida relatada en la biografía del autor. Se proporcionan adjetivos para semi dirigir la respuesta a modo de práctica de destreza oral al comentar con el compañero

el tema de los autores hispanoamericanos. La última actividad practica la destreza escrita para relatar la vida de un personaje interesante.

Texto literario

Antonio Skármeta, *El cartero de Neruda*.

Actividades

- De forma oral se plantea la formulación de hipótesis sobre lo que van a leer y tras la posterior lectura de la sinopsis de la película se plantean preguntas para expresar acuerdo o desacuerdo, confirmación o rechazo sobre el tema. A continuación, hay que reconocer en cada parte del texto las diferentes tipologías textuales (narrativo). Respecto al argumento, hay que detectar dónde se encuentra una información determinada. Se aportan explicaciones gramaticales, tales como el uso del presente histórico en una narración del pasado. Desarrollo de la competencia textual, gramatical y sociocultural.

Texto literario

Donato Ndongo-Bidyogo, *Las tinieblas de tu memoria negra*.

Actividades

- Se incluyen preguntas introductorias para explorar los conocimientos y las opiniones del tema de los estereotipos. Se plantea una actividad que consiste en sintetizar el argumento de la novela autobiográfica del guineano de la colonia que ejerció un cargo público en España.
- Preguntas de comprensión y expresión para llevar acabo la expresión oral. La actividad se completa con preguntas sobre escritores favoritos y búsqueda e investigación en internet.

Texto literario

Cristina Peri Rossi, *Distancia corta. Otra vez Eros (1994)*.

Felix Lope de Vega, *Desmayarse, atreverse, estar furioso*, Soneto.

Actividades

- Como actividad introductoria se propone que expresen oralmente las canciones o poemas de amor que recuerden y si les gusta.
- A continuación, resumir las ideas y la perspectiva del amor planteado e identificarlo con las frases ofrecidas. Se recuerda que el lenguaje del poema es culto. Actividad que plantea buscar sinónimos de algunas palabras que producen la rima en el soneto. Se pide señalar palabras relacionadas con sentimientos y sensaciones y clasificarlas como sinónimos, antónimos, así como por tipos de sentimientos positivos o negativos. Se plantea que el alumno decida qué términos pueden ser para él, vocabulario activo o pasivo.

Texto literario

Monstserrat Roig, *Adiós Ramona*

Actividades

- Incluye la editorial (Argos Vergara) y el año de publicación (1980) y está adaptado. Se introduce con una biografía de la autora y la explicación de su estilo literario, así como preguntas para expresar la opinión sobre este tipo de lecturas. Actividad que consiste en expresar la opinión y extraer los temas del texto, comentándolo con el compañero. Práctica de destreza inferencial y expresión oral.

Texto literario

Julio Cortázar, *Historias de Cronopios y de Famas. Instrucciones para subir una escalera.*

Actividades

- Se ubica el texto en la sección ‘Mis palabras’ dentro de la Unidad 12. Actividad que consiste en completar algunas palabras previo comentario con un compañero.

Practica oral y negociación de la elección del término, a partir del trabajo cooperativo.

- La segunda actividad consiste en definir con adjetivos previamente dados y decidir con el compañero. Practica escrita que consiste en dar instrucciones.

Desarrollo de la competencia creativa

Texto literario

Luis Alberto de Cuenca, *El desayuno*.

Actividades

- Incluyen el lugar, la editorial y el año de publicación (Sevilla Renacimiento, 1980). Se propone detectar en el poema los aspectos positivos y negativos a través de expresiones. Desarrollo del léxico y expresión de la argumentación. Una segunda actividad propone una práctica sobre el discurso referido, a través de la expresión del agrado y el disgusto.

Texto literario

Michel Tournier, *El amor y la amistad*.

- Se incluye en la sección 'Para leer'. Se proponen preguntas de expresión de semejanzas y diferencias. Práctica de la expresión oral. Actividad que consiste en expresar opiniones de conformidad o disconformidad, contrastando lo expuesto en el texto ensayístico. Desarrollo de la competencia léxica con la selección de adjetivos justificando el tono del texto.

Manual 59

Álvarez Ramos, Damaris; Catalán Gallén, Susana; Giner Guix, Susana; Gras Manzano, Pedro; López Samaniego, Ana; Martínez Díaz, Eva; Miñano López, Julia (2008): *Destino*

Erasmus 2, niveles intermedios B1-B2. Universidad de Barcelona, SGEL Estudios hispánicos.

Texto literario

Destinado a jóvenes universitarios en inmersión lingüística. Se organiza cada lección con los apartados ‘Textos y pretextos’.

Elvira Lindo, *Tinto de verano*.

David Trueba, *Cuatro amigos*.

Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote de la Mancha*

Frank Miller, *Nilo Non City*.

Actividades

- Se incluyen las cuatro portadas de estas novelas con sus sinopsis. Actividad que propone completar un crucigrama sobre el tema de los diferentes aspectos de la literatura, ofreciéndose la definición completa. Desarrollo de la competencia metaliteraria y léxica.

Texto literario

Augusto Monterroso, *La oveja negra y otros relatos, El dinosaurio y La tela de Penélope*.

Mario Benedetti, *Despistes y franquezas*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Relatos breves’ bajo el título ‘Tres relatos’. Actividad de trabajo en grupo para facilitar la dificultad de comprender los textos literarios por las referencias culturales o la complejidad de las expresiones. Se expone la dificultad que encuentran entre todos.
- Desarrollo de la competencia de aprender a aprender, tras la reflexión sobre la dificultad de conocer todas las palabras en la lengua y sobre el desarrollo de diferentes estrategias del aprendiz de una lengua para llevar a cabo el uso

comunicativo de la misma. Se propone deducir el significado por el contexto, por el tema, por lo que viene antes y después, por la forma de las palabras, la etimología o la relación con otra que conozcamos.

- Actividad que consiste en elegir diez palabras desconocidas de los textos anteriores y deducir su significado con ayuda del diccionario. Se incluye un cuadro para escribir las acciones del aprendizaje léxico: la palabra, la hipótesis sobre esta, la técnica de deducción del significado y el diccionario.

Texto literario

James Finn Garner, *Cuentos infantiles políticamente correctos*, *Caperucita Roja*.

Adaptado.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Relatos’ y se ilustra con la fotografía de una joven Caperucita con la cesta. Como actividad introductoria se proponen preguntas sobre los recuerdos que evocan los cuentos y sus elementos: el protagonista, los rasgos del carácter, los diferentes personajes, el objetivo de Caperucita y la resolución de la historia, y finalmente la instrucción moral.
- Se hacen preguntas de comprensión lectora para detectar las diferencias entre el texto tradicional y el propuesto. Práctica de la competencia gramatical detectando los verbos que aparecen en el texto y clasificándolos en una tabla según los tiempos del pasado: el imperfecto de indicativo, para expresar propiedades y acciones habituales.
- Se trabaja el uso de marcadores y conectores textuales de la narración. Se propone la clasificación en una tabla según lo que expresen: inicio de una historia, la introducción de un episodio, la consecuencia, la simultaneidad y posterioridad de

los hechos. Práctica de la estructura del texto narrativo y expositivo, así como de la cohesión textual.

- Se pide la aportación de los propios conocimientos del alumno. Actividad que consiste en inventar una historia con todos los elementos que componen un relato: protagonista, antagonista, situación, acontecimiento inicial, desarrollo y la moraleja final. Desarrollo de la competencia literaria y textual, así como la creativa.

Texto literario

Federico García Lorca, Compañía de Teatro Universitario 'La Barraca'. Se incluye la imagen del cartel de la compañía fundada por el autor en la Sección 'Cinco historias', donde se trata el tema de la República española

Texto literario

Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*.

Actividades

- Se incluye en la sección 'El Nuevo Mundo' donde se trata el encuentro entre españoles y americanos. Sobre el tema de la conquista de un país de América se plantean las diferentes perspectivas de los países y sus culturas.
- Desarrollo de la competencia sociocultural. Basándose en los textos, hay que comentar en grupo abierto. Se hacen preguntas sobre temas relacionados con el físico, la forma de vestir, el transporte, las armas. Práctica del léxico.
- Se incluyen fotografías variadas, relacionadas con las culturas de América del Sur. Se hacen preguntas sobre por qué los españoles relacionados con la cultura indígena tuvieron facilidades para la conquista. Desarrollo de la competencia inferencial.

- Por último, se plantean preguntas para facilitar la expresión de la opinión para cuestionar el comportamiento ‘civilizado’ de los colonizadores europeos.

Texto literario

Pedro Almodóvar, *Volver*.

Isabel Coixet, *La vida secreta de las palabras*

Alejandro Amenábar, *Mar adentro*.

Actividades

- Aparece en la sección ‘Otras actividades’, como ampliación de la tarea centrada en el cine y su vocabulario, e ilustrada con las carteleras y argumentos de películas.

Texto literario

Mario Benedetti, *Ser y estar*, poema.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Lugares de las palabras’ en la que hay una actividad de rellenar huecos para diferenciar el uso funcional comunicativo de los verbos “ser” y “estar” que, al ir acompañados de adjetivos, cambian el significado. A continuación, se deben relacionar preguntas con las respuestas que son enunciados extraídos del texto, con lo que se desarrolla la competencia gramatical.

Texto literario

Mario Benedetti, *La muerte y otras sorpresas*.

Actividades

- Planteada como una tarea completa en la sección ‘Relatos’, titulada ‘Otras Actividades’, se pide ordenar las frases que resumen la historia consiguiendo el orden cronológico de una narración. Desarrollo de la competencia textual narrativa. Para trabajar el léxico hay que escribir los antónimos de unas palabras

dadas y relacionar rasgos fijándose en las oposiciones de trabajo. Práctica de la competencia gramatical. A continuación, se completa con una actividad de rellena huecos con verbos; por último, se tiene que seleccionar entre cuatro palabras la de diferente familia léxica o campo semántico. Desarrollo de la competencia léxica.

Texto literario

José María Merino, *Cuentos del Libro de la noche, El sabor de la Fama*.

Actividades

- Para trabajar la ampliación del léxico hay una actividad de verdadero o falso sobre afirmaciones extraídas del texto y otra de relacionar palabras de dos columnas; a su vez se explican términos léxicos y se comparan con otras palabras sinónimas y expresiones del texto. Por último, se practica la sustitución de expresiones temporales que aparecen en el texto por otras propuestas. Desarrollo de la competencia léxica.

Texto literario

Juan José Millas, *Las voces, las calles, los taxistas*.

Actividades

- Se relaciona una definición dada con las palabras subrayadas del texto. Práctica de la competencia léxica y la destreza lectora.

Texto literario

Cristina Peri Rossi, artículo del periódico *El Mundo*.

Actividades

- Información de la escritora tratando el tema de la situación de las mujeres inmigrantes en España, ilustrada con una imagen de una mujer vestida de servicio doméstico. Se señalan las ideas principales que se exponen en el manual y, a continuación, aparece el texto, con el desarrollo de destreza oral o escrita.

Manual 59

Cerrazola Gili, Oscar; Cerrazola Aragón, Matilde; Llovet Barquero, Begoña, (2010):
Pasaporte nivel B2, Madrid, Edelsa.

Texto literario

Gustavo Adolfo Domínguez Bastida Bécquer, *Rima II*

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Texto literario’, acompañada de una imagen de la glorieta de Bécquer de Sevilla, una breve biografía y un glosario de las expresiones y palabras que previsiblemente no se entienden.
- Tras la lectura se plantean preguntas de comprensión para expresar la opinión y la inferencia. Después sobre el tema de tipologías de mujeres que plantea el autor se debe relacionar a los personajes con sus características. Se pide poner un título al poema. Por último, se proporciona una opinión del *Rincón del Vago* para contrastar con la propia del estudiante. Desarrollo de la destreza gramatical y léxico y literaria.

Texto literario

Lolita de la Colina, *Se me olvidó que te olvide*, canción.

Actividades

- Se menciona que es una canción versionada por Bebo Valdés. Se introduce la actividad haciendo una lista de palabras relacionadas con el amor para trabajar la competencia léxica. A continuación, en pareja, hay que comentar lo que sugiere el título de la canción para expresar posibles contradicciones. Se plantean preguntas de deducción para practicar la destreza escrita y el léxico.

- Otra actividad consiste en explicar frases del texto, así como una metáfora y deducir la situación sentimental o emocional de la autora de la canción. Práctica de situación inventando una historia de amor. Desarrollo de la competencia creativa. Por último, para desarrollar la destreza auditiva, se facilita un enlace para escuchar la canción en *YouTube*. Se desarrolla la competencia inferencial y la sociocultural.

Texto literario

Joan Manuel Serrat, *Cada loco con su tema*, adaptación de la canción.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Para ayudarte’ con un glosario de términos como aclaración del significado y una biografía del cantautor. Tras la lectura del texto se pide la interpretación de frases para desarrollar la competencia inferencial. Se trabaja la función comunicativa de la expresión de la opinión. Con el fin de ampliar el léxico se debe definir al autor de la canción a través de un listado de adjetivos dados. Por último, se invita a la audición de la canción proporcionando el enlace.

Texto literario

Carmen Rico Godoy, *Cómo ser mujer y no morir en el intento*.

Actividades

- Adaptación del texto de 1990. Breve biografía de la autora junto a una imagen de la portada del ensayo novelado. Actividad con preguntas de comprensión sobre los personajes y su relación. Asimismo, se pide detectar la ironía del personaje femenino y explicar lo que en realidad quiere decir, desarrollándose de esta manera la competencia pragmática inferencial. Se practica la destreza escrita poniéndose en el lugar del personaje masculino respondiendo al femenino.

Texto literario

Miguel Gila, *Monólogo*.

- Se incluye en la sección ‘Texto humorístico’ junto a la biografía del cantautor. Se describe al humorista y, tras la lectura se pide la interpretación de frases para desarrollar la competencia inferencial. Se trabaja la función comunicativa de la expresión de la opinión y se amplía el léxico. Por último, se escucha la audición.

Texto literario

Pablo Neruda, *Oda al día feliz*.

Actividades

- Incluido en la sección ‘Texto literario’. Tras la biografía del autor hay unas preguntas de comprensión subrayando previamente las frases que expresan sentimientos. Se plantean preguntas directas para dar razones de la expresión de la felicidad y detectar palabras relacionadas con la naturaleza y con los humanos. Se ha de hacer una lista relacionándolo con el mundo del poeta y de su amada. Tomando como modelo el poema, hay que describir un día feliz, sentimientos, acciones y causas de felicidad, con lo que se desarrolla la función comunicativa de la expresión de sentimientos. Práctica de la competencia léxica, expresiva y humanística.

Texto literario

Jardiel Poncela, *Usted tiene ojos de mujer fatal*.

Actividades

- Se introduce con la biografía del autor. Se plantean preguntas de comprensión y se subrayan las palabras difíciles, explicando su significado a partir del contexto. Actividad en la que se practica el discurso referido, poniéndose en el lugar de un personaje y, utilizando marcadores textuales narrativos de orden.

- Se pide a los alumnos que identifiquen el prototipo de personaje, contrastando con los personajes de la literatura española dados (don Juan, La Celestina, Sancho Panza, Don Quijote), justificando la respuesta. Trabajo en parejas, en el que tras indicar los contenidos absurdos y la ironía, hay que representar la escena. Desarrollo de la destreza oral y de la competencia léxico e inferencial y literaria cultural.

Texto literario

Miguel de Cervantes, biografía.

Actividades

- Se aporta una biografía del autor titulada ‘Escritor y aventurero’ en la unidad donde se explica la forma del indefinido. En el texto sobre su vida aparecen los verbos subrayados en indefinido. Se ha de anotar cada fecha de dichas formas verbales. Trabajo de la competencia expresiva de los números y posteriormente los verbos irregulares, completando una tabla donde faltan las personas y tiempos adecuados.
- Actividad de desarrollo de la competencia fonética y ortográfica, aplicada a los verbos indefinidos; desarrollo de la competencia ortoépica. Destreza oral, práctica de los sonidos y elaboración de un relato a partir del texto sobre la vida de Cervantes. Se trabaja la diferencia de uso de pasados, a partir de una práctica gramatical y funcional. Por último, se ha de relacionar la época con los hechos en dos columnas donde describen su vida.

Texto literario

Cervantes, *Sancho Panza y Don Quijote*. ‘En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme’.

Actividades

- Se incluye el texto en la sección ‘Cultura Hispánica’. Se ilustra con una imagen de las siluetas y un fotograma de la película homónima.
- Se pregunta sobre los personajes y si conocen la famosa frase que encabeza la novela. Se ha de relacionar el resumen del argumento de la novela de Don Quijote con un mapa conceptual que contiene los elementos más característicos de la misma (personajes, lugares, nombre del caballo). Desarrollo de la destreza lectora.
- Tras el epígrafe “Don Quijote de la Mancha idealismo y realismo”, se ha de relacionar estos conceptos de los personajes con las actitudes frente a la vida. Desarrollo de la competencia literaria.
- Práctica de la expresión de las personalidades, sentimientos y emociones humanas. Tras la explicación de estos conceptos, se ha de marcar en las columnas las opciones que correspondan a las características descriptivas de los dos protagonistas, Don Quijote y Sancho.
- Tras el fragmento adaptado del episodio de los molinos, se propone la lectura con el compañero para decidir qué personalidad corresponde a cada uno de los personajes, basándose en las intervenciones del diálogo. Desarrollo de la competencia pragmático inferencial y la literaria. Acompaña al texto la clásica imagen de Gustavo Doré.
- Actividad de expresión escrita que consiste en el relato del personaje más famoso de la literatura del país de origen del alumno. Por último, se propone una actividad pautada que consiste en escribir un resumen del argumento para contarlo a los compañeros, describiendo detalladamente el carácter de los protagonistas y su significado.

Manual 60

Raquel Pinilla, Alicia San Mateos, (2011): *ELExpres A1 A2 B1*. Curso intensivo de español, Madrid, SGEL.

Texto literario

Se incluye en la sección ‘Otras palabras reflexiones sobre el pasado y el presente’, y aparecen fragmentos de 22 escritores.

Texto literario

Antonio Muñoz Molina, *Vivir a prueba*.

Julio Llamazares, *Microrrelato*.

Actividades

- Se incluyen en la sección ‘En otras palabras’, presentando los artículos de *El País Semanal* ilustrados con fotos de los autores al pie de cada texto. Con el título ‘Reflexiones sobre el pasado y el presente’, que incide sobre el tema a tratar, la actividad propone que se exprese por escrito la impresión sobre cada uno de los textos resumida en una frase. A continuación, hay preguntas de comprensión para expresar la intención de los autores, formulando hipótesis sobre lo que quieren transmitir y la posterior relación de los dos textos, argumentando las razones. Se detecta así, el conocimiento cultural del alumno.
- Se pide reconocer el fragmento en el que se expresan los recuerdos, la memoria y el olvido. Los temas que tratan en ellos son el futuro, el pasado, la visión de los mayores sobre la previsión y el ahorro, las pruebas que nos plantea la vida cotidiana y el alivio ante la resolución. Otra actividad plantea que se debe explicar el significado de una locución expresiva. Práctica de la competencia léxica y la pragmática inferencial. Desarrollo de la función comunicativa de la opinión y la argumentación al dar las causas.

Texto literario

Juan José Millás, 'El moscardón'.

Actividades

- Se incluye en la sección 'Textos' el artículo de *El País*. La actividad consiste en rellenar huecos con el léxico que se proporciona al pie del texto, con las explicaciones y las definiciones de los términos nuevos.

Texto literario

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y famas*.

Actividades

- Se incluyen en la sección 'Textos'. El léxico nuevo se explica al pie en un recuadro. Las actividades posteriores trabajan el resumen sobre el tema de los viajes; se introduce con preguntas personales sobre lo que hace el alumno, para pasar a una práctica sobre los ordinales, que consiste en sustituir en el texto la palabra 'fama' por un numeral ordinal. A continuación, se trabaja la conjugación del presente de indicativo de unos verbos del texto; por último, se debe explicar el valor de la preposición en el texto y la sustitución de la preposición por otras sin cambiar el significado. Se desarrolla la competencia creativa utilizando los contenidos gramaticales.

Texto literario

Juan José Millás, *Cuentos a la intemperie*.

Actividades

- Se incluye en la sección 'En otras palabras' el texto adaptado y con la fecha de edición de 1997. La actividad consiste en subrayar los nuevos términos y buscar el significado en el diccionario. Se trabaja el uso de los tiempos en pasado y se ha de explicar la relación cronológica de dos enunciados extraídos. Por último, se

propone un ejercicio de dramatización, previo reparto de personajes, que consiste en representación de la escena en clase. Desarrollo de la competencia creativa.

Manual 61

Álvarez Martínez, M^a Ángeles; Blanco Canales, Ana; Torrens Álvarez, M.^a Jesús; Alarcón Pérez, Clara, (2011): *ELE Intensivo A1, A2, B1*, Madrid, Anaya ELE.

Nuevo ELE avanzado.

Texto literario

Luz Casal, *No me importa nada*, canción.

Actividades

- Incluida en la sección ‘Descubre España y América latina’

Texto literario

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*.

Actividades

- Los contadores de cuentos de América latina.

Manual 64

Sarralde, Berta; Casarejos, Eva; López, Mónica; Martínez Pernas, Daniel; (2015): *Vitamina C*. Nivel C1 Madrid, SGEL.

Texto literario

Mario Benedetti, *poema*.

Actividades

- El poema atribuido al poeta uruguayo se incluye bajo el epígrafe “La gente que me gusta”. La tarea se introduce estimulando a la lectura y con preguntas a los alumnos sobre lo que más aprecian de una persona. Actividad para enseñar

nuevos términos (“ser franco/a”, “desfallecer”, “darse por bien retribuido” y otras si lo estima oportuno), incluyendo la explicación sobre el tipo de texto que van a leer. A continuación, se pide una redacción del contenido del poema y posterior lectura en voz alta en grupo clase, proponiendo acompañarlo con música. Desarrollo de destrezas de comprensión lectora, expresión escrita, así como la práctica de la competencia ortoépica y la entonación.

Texto literario

Mario Vargas Llosa, biografía.

Actividades

- Lectura de su biografía y de la entrevista al autor tras recibir el premio Nobel de Literatura.

Texto literario

Helen Buckley, *El niño pequeño*.

Actividades

- Fragmento del cuento que se lee individualmente para comentar después en parejas de qué trata y qué mensaje quiere transmitir. Posteriormente, se debe hacer una puesta en común tratando de justificar las opiniones.

Texto literario

Luis García Montero, *Aunque tú no lo sepas*.

Actividades

- Para introducir el tema se enmarca al autor en la corriente artística y, partiendo de la frase escrita en la pizarra se sondea a qué puede responder dicho título (poema, canción, película). En la sección ‘En acción’ se ejercita la comprensión escrita del poema. Se explica que la versión original fue el poema, escrito por Luis García

Montero en 1994. Se efectúa la lectura del poema con el objetivo de determinar el tema, se comenta en parejas y se propone una posterior puesta en común.

- En parejas, actividad para rellenar huecos de la canción basada en el poema de Enrique Urquijo, del grupo de música española *Los Secretos*. Se comparan ambos textos y después se completan los huecos de la canción como se crea conveniente, con ayuda del poema. Desarrollo de la competencia pragmático inferencial y estética. Se practica el uso de la función comunicativa de la argumentación. Compartir con el grupo para contrastar las opciones. Se escucha la canción en internet para practicar la destreza auditiva.
- Se comenta que hay una película con el mismo título “Aunque tú no lo sepas” de Juan Vicente Córdoba, del año 2000; y que también esta canción fue interpretada en otra película, “Tengo ganas de ti”, del director Fernando González Molina, del año 2012. Al final de esta unidad, la sección ‘Diario de aprendizaje’ denomina a esta parte ‘tendencias estéticas’. Práctica de la competencia sociocultural.

Texto literario

Qué es el estilo literario

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Palabras, palabras’ una audición que trata el tema del estilo en literatura, impartida por un profesor universitario. A continuación, se plantea una actividad para expresar la opinión con el compañero, contrastando las notas tomadas y argumentando a favor y en contra. Se escoge un personaje de la audición previa para crear una historia escrita. Se propone un título de los ofrecidos en la actividad. Desarrollo de la toma de decisiones, capacidad de síntesis, así como de la competencia metaliteraria.

Texto literario

Isabel Allende, *La casa de los espíritus*.

Actividades

- Se introduce con una breve explicación de lo que es el realismo mágico y a los representantes más notables aportando la portada de la obra. Se pregunta sobre el conocimiento de autores y obras de esta corriente. A continuación, se plantea una actividad con preguntas de comprensión, centradas en el personaje y su actuación o la predicción que realiza (muestra del realismo mágico de la novela) y solicitándose una argumentación sobre los detalles que demuestran que no es un relato realista.

Texto literario

Juan Rulfo, *Pedro Paramo*.

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*.

Julio Cortázar, *La noche bocarriba*.

Actividades

- La actividad consiste en relacionar los fragmentos de los textos con la información de síntesis sobre los autores. Se pide que definan o describan las diferencias que encuentran en el lenguaje literario. Por último, se incluye una actividad en la que se pide relacionar las frases dadas con otras del texto que signifiquen lo mismo, pero que son expresadas de manera más estética. Desarrollo de la competencia literaria y estética.

Texto literario

Edward Hollis, *La vida secreta de los edificios*.

Actividades

- Se plantea una actividad en la que se explicita que sirve para preparar el DELE. Se ilustra con una foto del ‘Centro Cultural Matadero de Madrid’ como

complemento a la información del texto. Tras la lectura se plantea realizar una presentación oral con las notas tomadas, separando el tema central, las ideas principales y secundarias, así como la intención del autor. Se controla el tiempo de exposición en 3 minutos para presentar lo preparado. Se incluye como diario de aprendizaje al final. Desarrollo de todas las destrezas.

6.3. Manuales destinados a adolescentes 11-17 años (EL2 Secundaria)

Manual 67

Alzugaray Zaragüeta, Pilar; Blanco Gadañón, Ana Isabel; Bartolomé Alonso, M^a Paz; López Barberá, Isabel; (2007): *Mañana 2, 3, 4*. Madrid, Anaya Destinado a adolescentes.

Texto literario

Elvira Lindo *Manolito Gafotas*

Actividades

- Se incluyen los datos de cita bibliográfica como la editorial Alfaguara, el lugar de edición, Madrid y el año, 1994. El texto aparece adaptado en la sección ‘Tu lectura’ en la que se advierte que es una historia divertida. Hay una actividad de selección múltiple para elegir la opción correcta, a modo de lectura comprensiva, y una práctica de la destreza escrita, formulando hipótesis sobre el final de la historia. Se practica la destreza oral en pareja con una batería de preguntas relacionadas con la lectura, tratando el tema de la lectura en general, la afición a la escritura, los libros recomendados a los compañeros, así como los géneros y subgéneros preferidos. Desarrollo de la competencia cultural, literaria y lectora. Se debate en grupo argumentos a favor y en contra de la desaparición de los libros por culpa de la televisión, los videojuegos o el ordenador.

- La tarea final consiste en actividad de situación en la que han de interpretar el papel de periodistas para entrevistar a la autora Elvira Lindo y, posteriormente, representar la entrevista ante el grupo clase. Se utiliza un vocabulario determinado relacionado con la lectura (Feria del libro, rueda de prensa, premios, firmar autógrafos) y se practica el uso de la concesión (aunque + subjuntivo). A modo de juego de rol se practica la destreza oral, escrita y creativa, todo en torno a la lectura y al mundo de los libros, ampliándose el léxico con el campo semántico proporcionado. Aparecen dos fotos de una biblioteca y de un stand de la feria del libro

Texto literario

La lechera, cuento tradicional.

Actividades

- Se inicia con preguntas de comprensión y a continuación, se escribe el final del cuento. Tras esto se ofrece una audición planteando cuestiones con respuestas de verdadero o falso, y que al final se contrasta con lo que se había escrito. Imágenes de contraste proporcionando una visión solidaria de lo que hace la chica de la lechera. Práctica de la destreza escrita.

Texto literario

Don Quijote y Sancho Panza.

Actividades

- Basándose en estos personajes y en su representación del hombre idealista y el realista se practica la expresión oral sobre el tema de la vida, los ideales, el carácter y la ingenuidad, el planteamiento realista o idealista en la perspectiva de vida, el pesimista y los ideales de la vida. Se proponen cuestiones para practicar la

destreza oral o escrita y desarrollar la función comunicativa de la expresión de la opinión, así como la competencia humanística y literaria.

Texto literario

Fragmentos de Quevedo, Rousseau, Benjamín Disraeli y Fillippo Panati,

Actividades

- Se proporcionan frases de estos personajes para elegir una de las afirmaciones respecto al hecho de viajar. Se comentan en grupo clase lo que significa cada frase, se expresa el acuerdo con lo expuesto para desarrollar la expresión de la argumentación.

Texto literario

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*.

Eduardo Galeano, *Amares 1542 Iguazú: a plena luz*.

Actividades

- Se proporcionan las citas bibliográficas, la primera editorial Cátedra (2003) y la segunda de Alianza Editorial (1993).
- Se plantean preguntas de comprensión sobre el léxico relacionado con fenómenos meteorológicos (“lloviznas”, “escampar”) incluyendo una imagen de una catarata. Se hacen preguntas de comprensión y formulación de hipótesis sobre el personaje de Cabeza de Vaca. Desarrollo de la competencia sociocultural. La continuación de la tarea trata sobre fenómenos naturales, pero no tiene nada que ver con el texto previo.

Manual 79

Castro, Francisca; Rodero, Ignacio; Sardinero, Carmen, (2016): *Compañeros 4*, nivel B1.1, Madrid, SGEL (versión actualizada).

Texto literario

Carlos Ruiz Zafón, *La sombra del viento*.

Actividades

- Se incluye en la sección ‘Literatura y teatro’. Se introduce la unidad con este autor contemporáneo a través del que se desarrollan los contenidos del estilo indirecto frente al estilo directo.

Texto literario

Elvira Lindo, *Manolito Gafotas*

Actividades

- Texto como complemento a la vida del adolescente español, en el que se desarrolla la competencia sociocultural.

Texto literario

Miguel Mihura, *Tres sombreros de copa*.

Actividades

- Bajo el título de “Esto es teatro” se da a conocer un texto de la obra, con el que trabajan las funciones comunicativas de “Hacer conjeturas”. A continuación, se proporciona una explicación de los géneros literarios. La unidad se cierra con el poema de “Las Moscas”, de Antonio Machado, que sirve para trabajar el género lírico, a través de la expresión escrita con la actividad “Escribir poesía”.
- Como herramienta autoevaluadora de la competencia sociocultural se plantea un “Test sobre literatura y teatro español”.

Manual 75

Lloret, E. M. Ribas, R.; Wiener, B.; Görrissen, M.; Häuptle-Barceló, M.; Pérez Cañizares, P. (2010): *Nos vemos, para jóvenes y adultos A1, A2 y B1*, Barcelona, Difusión.

Texto literario

‘El Ratoncito Pérez’

Actividades

- El texto va acompañado de ilustraciones infantiles, tales como la tortuga, el Ratoncito Pérez y la costra del pulpo. Se desarrolla el tema del protagonista. Preguntas sobre el orden en el que aparecen los animales o la frase que resume un cuento de cuatro de hadas.
- Expresión oral para comparar la tradición de la pérdida de los dientes de leche y el personaje con las de su país de origen. Desarrollo de la competencia sociocultural y la destreza oral lectora. Se incluye el texto en la tarea de los animales y los cuentos de la infancia.
- Práctica del uso del pasado con actividades de relacionar diferentes expresiones que significan lo mismo. Práctica del uso comunicativo de los diferentes tiempos del pasado y las expresiones que se usan en los cuentos.
- Propuesta de lectura en voz alta para ver la diferencia que hay. Desarrollo de la entonación y la expresión oral en la narración. Práctica de la competencia ortoépica, la prosodia y los elementos paralingüísticos, importantes para una comunicación efectiva.

7. CONCLUSIONES

A continuación, exponemos las conclusiones obtenidas de la investigación sobre la observación de la función y presencia de los TL en los manuales EL2.

1. En cuanto a la reflexión de la competencia lectora y su uso de los TL como pretexto para la práctica e integración de las destrezas, constatamos que la lectura de TL es una fuente de *input* comprensible de forma espontánea, puesto que en los manuales son abundantes las actividades para practicar la expresión oral ofreciéndose el texto como un elemento generador de conversación. Mediante la expresión escrita se potencia la destreza oral, puesto que los estudiantes son capaces de transmitir oralmente informaciones que han recibido por escrito, colaborando en la adquisición de la conciencia de las semejanzas y diferencias de ambos modos de expresión en EL2.

La explotación de TL es usada de manera relevante como herramienta y muestra del discurso escrito. El proceso para desarrollar la destreza escrita es el que tiene más presencia, produciéndose textos escritos como consecución de la tarea planteada. El texto se presenta como modelo que se va a reproducir en una actividad, o como práctica de la destreza escrita, en ocasiones de forma controlada o dejando libertad al estudiante para que elabore sus producciones de forma creativa con lo sugerido del TL. En otras ocasiones, se presenta como un recurso donde se combina el trabajo explícito de TL con el proceso de escritura colaborativa, a partir de un enfoque ecléctico (partiendo del proceso de la información individual que cada persona hace al aprender una L2). En los primeros manuales que hubo en los años 80, como *Intercambio* o *Esto funciona* no hay actividades concretas más allá de la lectura, dejando a decisión del profesor la elección del método y los contenidos, una oportunidad para desarrollar la competencia creativa.

Las preguntas de comprensión lectora son una herramienta para la práctica de las inferencias pragmáticas al extraer los implícitos del mensaje que el autor plantea. La

lectura inferencial no se suele plantear para el desarrollo de la pragmática literaria. La presencia de TL está motivada por razones de aprendizaje de lengua o de competencia discursiva, conectores, deíctico, anafóricos o fonéticos (Carlos Murciano, *La niña calendulera*; o las canciones de Estopa, Mago de Oz, Pablo Alborán). En ocasiones la actividad persigue como único objetivo la práctica de las destrezas y otras el objeto es reconocer la lengua en contexto, así como los diferentes registros y variedades de habla. También se pide la interpretación de un tipo de acto de habla en un TL (atenuación con E. Lindo, *Algo más inesperado que la muerte*), para estimular la capacidad de análisis de los estudiantes a la hora de descifrar el grado de cortesía de los enunciados, la intención implícita o la ironía (así, por ejemplo, con la inclusión de textos como el del Gran Wyoming). A través de la lectura de TL se enseñan expresiones fraseológicas y usuales en situaciones concretas de la vida cotidiana, o se reconoce la diferencia entre un léxico activo y pasivo (Quevedo, Rubén Darío, Romances). En menor grado es usada la audición de TL y suele ser para examinar aspectos fonéticos, orto épicos o de pronunciación, o como soporte ortográfico.

El arco de años que comprende este corpus de manuales ha sido de utilidad para observar la evolución en el repertorio de actividades. Para su descripción hemos seguido un orden sucesivo por su finalidad y uso, sin clasificarlas. Estas van desde la interpretación guiada, las de producción comunicativa sobre los temas que se abordan, la puesta en práctica de estructuras gramaticales en un marco más amplio que el de las actividades de corte estructuralista, el refuerzo del uso de conectores para proporcionar la cohesión, así como la ampliación y consolidación de vocabulario. Con frecuencia se plantea una actividad partiendo del TL que potencia su uso estético con la creación de nuevos poemas (*Cartas de Neruda a Albertina Rosa*; Gloria Fuertes, *Pienso mesa y digo silla*) o versiones de canciones desarrollando la competencia humanística (*Se me olvidó*

que te olvide; Canción desesperada, Pablo Neruda; Garcilaso de la vega). Se colocan al final de cada tarea y en ocasiones tienen un carácter opcional.

En cuanto a la planificación, las tareas siguen el principio de adecuación, de tal forma que el TL se adapta al nivel y al contenido que trata la tarea. La relación que se establece con el resto de la UD es amplia: desde la relación formal en cuanto a la tipología textual, las funciones comunicativas que se desarrollan, la competencia léxica, presentando un vocabulario o para el desarrollo de una tarea mostrando un carácter introductorio no exento de relevancia al encabezarla. En ocasiones, el TL es el tema (la vida conyugal, con el texto de P.A. de Alarcón, *El sombrero de tres picos*; el maltrato animal con el texto de Juan R. Jiménez, *Platero y yo*; la comida en el texto de Vázquez Montalbán, *En la Boquería*) tratado como centro de interés, se enseñan las funciones comunicativas, se amplía el léxico a través del reconocimiento de contrarios y los campos semánticos, o se plantea una reflexión gramatical con actividades de rellenar huecos: pero raramente sirve solo para desarrollar la competencia literaria (la ciencia ficción en *Clarín fantástico*; información de la generación del 27 con el poema *Si el hombre pudiera decir lo que ama* de L. Cernuda)

El lugar que otorga cada manual es otro dato significativo. Cada manual plantea cada unidad con secciones o sin ellas y con distribuciones distintas. La ubicación de los textos es variada: hay secciones fijas, que se introducen bajo diferentes epígrafes, como ‘Lectura’, ‘Cultura’, dándoles un título identificatorio ‘Palabras, palabras’, ‘Biografía’ ‘Un poco de literatura’, ‘Literatura y textos’ (*Aula 4*). El nombre varía según la destreza que se va a practicar: ‘Textos y canciones’ (*Cumbre*), ‘Literatura y textos’ (manual *Nuevo ELE*), donde se incluye Joaquín Sabina, Pastillas para no soñar o Luz Casal, Un año de amor; ‘Taller de escritura’ cerrando cada unidad; ‘Descubre España y América Latina’, al final de cada unidad ‘Un poco de Literatura’; o añaden apéndices fotocopiables de TL

al final del libro del profesor (*Pasaporte*). Por el contrario, *Así me gusta* la sección ‘Textos para...’ se trabaja la comprensión lectora y la expresión escrita pero no aparecen TL ni en la sección ‘Textos para... expresar sentimientos’ y ‘Textos para... hacer una descripción’, ni tan siquiera en la sección ‘Culturas’ para desarrollar la competencia intercultural.

Dependiendo del enfoque elegido, los manuales más recientes insisten en el trabajo con textos, tomando estos en su sentido más amplio para reconocer la tipología textual. Los que plantean un enfoque por tareas detallan si alguna actividad de las que constituyen la tarea se puede llevar a cabo aisladamente o es preciso seguir el orden y no desviarse del objetivo marcado (esto proporciona una estructura más rígida a la propia labor de enseñanza aprendizaje). Los primeros manuales de *Aula* no contenían TL, sin embargo, recogiendo sugerencias de los usuarios se revisó el manual actualizando la propuesta anterior (*Nuevo Aula o Aula nueva* edición o *Aula internacional*), incluyendo más TL como herramienta estratégica.

Frente a los manuales del nivel B1, en los manuales de C1 observamos un aumento de TL, aunque no en todas las editoriales con el mismo número, el ascenso en el nivel de TL está en consonancia con las directrices marcadas por el MCER.

La incorporación de la lectura hipertextual (en red) y la aplicación de los nuevos entornos transmedia, de la web 2.0, provocan interacciones con recursos digitales para aplicar las TIC a través de periféricos CD, USB o enlaces a plataformas. Se aprecia un esfuerzo de los diseñadores de materiales de EL2 por renovar el lenguaje gráfico.

2. En cuanto al texto y discurso, como marco estructural de reconocimiento de los géneros una constante es que el estudiante sea consciente de las diferencias tipológicas a través de textos informativos o dialógicos. En estos casos solo al final se presenta TL con preguntas de comprensión. Los manuales plantean una consecución de las tipologías

textuales: textos informativos, narrativos, expositivos, argumentativos, que corresponden con la exigencia en las pruebas del DELE indicadas por el MCER. Son textos instrumentales del ámbito cotidiano que como hablantes (alfabetizados) deben reconocer y son trabajados desde la perspectiva macro estructural con elementos prototípicos para aproximarse a los géneros: el reconocimiento de las relaciones intertextuales (Antonio Gala, *El manuscrito carmesí*; Manuel Vázquez Montalbán, *Quinteto de Buenos Aires*, *El delantero centro fue asesinado al amanecer*; Luis Mateo, *Un suceso*) sus propósitos retóricos, como practicar la rima (A. Machado, *Proverbios*) o los recursos retóricos (A. Carpentier, *Concierto barroco*), pretextos para la extracción de construcciones funcionales comunicativas (*Instrucciones para subir una escalera*, de Julio Cortázar, plantea como objetivo la expresión escrita y practicar la función comunicativa de dar instrucciones; Peri Rossi, *Una despedida*) o su intención en diferentes contextos. Los géneros literarios se trabajan sin profundidad estilística: la adquisición de la tipología textual de géneros no se contempla como prioritaria entre las competencias (Montserrat Roig, *Adiós Ramona*).

La práctica de la competencia pragmático discursiva se aprecia en las preguntas introductorias de comprensión lectora, tanto para la expresión oral como la escrita, que sirven para extraer del texto las ideas que expresa el tema a tratar, así como el uso de los conectores que se han explicado en la UD (en todos los TL). De igual manera sirve de exploración para extraer las preferencias de los géneros literarios de los alumnos. Cada tipo de género requiere la adopción de estrategias de enseñanza aprendizaje. La presencia de los poemas como textos auténticos es de escaso uso, a veces sirven para familiarizar al alumno con el lenguaje literario (como los versos de A. Machado, J. Manrique, Garcilaso de la Vega, Calderón de la Barca, en los que se apoyan para explicar las metáforas, además de distinguir entre vocabulario activo y pasivo).

Hay una clara decantación por el género narrativo. Los cuentos adquieren relevancia pues son tratados desde diferentes perspectivas, desde su aspecto antropológico hasta los valores y antivalores: el feminismo de Caperucita, la adaptación de los clásicos como el de Martín Gaité o las leyendas. Se sugieren actividades para que el texto sea muestra de input: lectura por parejas, en grupo, audiciones, dramatizaciones, o actualizaciones de este género. Los argumentos o sinopsis de las películas tienen un tratamiento de texto narrativo con los elementos que constituyen una novela. Se plantea como los personajes, los conflictos, el final, son incluidas por el autor como creador que tiene una finalidad estética creativa. Los guiones cinematográficos (*El hijo de la novia*) plantean un procedimiento de texto creativo compartiendo características con la narración o el texto teatral, y sirve de aplicación para observar las diferencias léxicas y fraseológicas, usándose también como herramienta de discriminación auditiva para reconocer la entonación de la variedad lingüística atlántica que en un texto sin interpretación o reproducción auditiva no podría manifestarse. Hay textos que guardan un parentesco temático con el narrativo: son informaciones sobre una obra (Haro Tecglen), alusiones a autores y a sus producciones o adaptaciones al cine, o sobre un movimiento literario (el realismo mágico con I. Allende, *La vendedora de palabras*). Se trata de lo más cercano al desarrollo de la competencia literaria. Los argumentos de novelas son un estímulo, al aproximarse al hecho literario a través de la estrategia de la vida del autor e incitar a la lectura de su obra.

Las biografías de los escritores son usadas como exposición para plantear actividades relacionadas con el tema global de la literatura. Se incluyen nombres de autores muy diversos: desde Quiroga y Borges a Quim Monzo (*Prisma CI*) para hablar así de la evolución del relato corto desde el siglo XIX, como creadores y exponentes de la micro ficción. Se estimula la imaginación del estudiante, que puede llenar los vacíos

existentes en el texto y colaborar en la incentivación del proceso de lectura, dando sentido real al TL en EL2. Destacamos las actividades que utilizan la vida o biografía de autores con el fin de reconocer una tipología textual y utilizar sus obras como modelo del tema del texto. Algunos artículos de opinión se estiman como narración al emular el género narrativo en otro molde textual el tono ensayístico, elaborados por autores valorados por sus cualidades artísticas y por tener una obra extensa como Juan José Millás y Manuel Rivas.

Se aprecia una escasa atención hacia el género teatral (paradójicamente pues los textos dialógicos podrían ser manifestaciones del habla y sus registros), prefiriendo elaborar diálogos artificiales. Destacamos el ensayo sobre Francisco Nieva (*Vitamina C*) por su vínculo con la literatura dramática, o el del método Stanislavsky (*Prisma Consolida*), por su relación con las dos facetas de la obra teatral la textual y la interpretativa del hecho dramático. Sin embargo, hay tareas centradas en el género teatral con actividades para practicar las distintas destrezas: desde ordenar los párrafos de una entrevista hasta las preguntas de comprensión (inferencial), en la que se mencionan personajes de este campo tanto dramaturgos (Francisco Nieva) como actores (Rafael Álvarez el Brujo) y los que comparten ambas profesiones (Fernán Gómez). Dichos personajes aparecen como merecida representación del mundo de la creación literaria y exponentes del desarrollo de la competencia cultural.

Son variados los tipos de géneros narrativos desde la ciencia ficción, novela policíaca (Vázquez Montalbán), novela histórica (P. A. de Alarcón, *Diario de guerra*) o de aventuras (Pérez Reverte, Carlos Ruiz Zafón) novela sentimental (M. Serrano, *Antigua vida mía*) etc.

Frente a los manuales que citan las obras fuente, otros no incluyen ni la editorial ni obra ni año de donde extraen el texto, ni informan de fechas históricas. Se atiende así

a un público más especializado, como instrumento de precisión filológica, dando presencia a la competencia literaria conformadora del pensamiento reflexivo y crítico.

La inclusión de las canciones se debe a la consideración de estas como poesía, por su vinculación con los sentimientos y la expresión de la emotividad de los autores o de los cantantes que las interpretan como muestra el Nobel concedido a Bob Dylan, Joaquín Sabina escribiendo sonetos, a partir de la consideración de un cantautor como poeta popular. Como mantiene Benjamín Prado si una buena canción resiste el paso del tiempo y su letra resiste sin la música es que contiene poesía. Además, los propios manuales incluyen este tipo de texto en las secciones bajo el epígrafe ‘Literatura’ (Luz Casal, *Un año de amor*; Pedro Salinas, *Para vivir no quiero islas* y llaman versos a las letras de las mismas (Jorge Drexler, *De amor y de casualidad*), sin mencionar que muchos poetas prestan sus letras a canciones (Mercedes Sosa y Violeta Parra, Luis García Montero y *Los Secretos*) y que otros hacen sonetos (Sabina, *Noches de boda*, *Si quieres vivir cien años*).

La reflexión acerca de la estructura y características de los modelos de TL y el lenguaje literario y los recursos no es abundante. Solo vamos a encontrarlo en los manuales de niveles altos o los manuales intensivos. De algunos manuales (A. Gala, Haro Tecglen) hemos seleccionado las críticas sobre estrenos teatrales como obras de creación del género ensayístico de variable clasificación, pero de indudable valor estilístico ya que sus autores son escritores que realizan una crítica creando un texto artístico (Manuel Vicent, ‘El semáforo’; J.J. Millás, ‘El moscardón’).

Por otra parte, nos preguntamos cómo clasificar los textos de Gomaespuma o del Gran Wyoming, por sus características formales. Su inclusión tiene que ver con la explotación del aspecto creativo ligado a los dobles sentidos para reconocer las inferencias e ironías de los chistes en el ámbito comunicativo diario. Estos textos se ofrecen a la altura de textos de autores dramáticos con una vena humorística, como los de

Mihura, Jardiel Poncela, Gómez de la Serna, cuya principal característica es este tono de humor. De la misma forma que se aprenden variedades idiomáticas, se adquiere léxico como modelo de expresión con el lenguaje literario, que no es tan inusual en la expresión cotidiana; lejos del término ‘desvío’ los TL se convierte en una herramienta de utilidad para en la expresión lingüística individual del estudiante.

3° En otras ocasiones, los TL aparecen como factor de cohesión cultural e histórica (Ernesto Cardenal, *Epitafio para Joaquín Pasos*) y esa comunicación con la historia tiene que ver con el desarrollo de la competencia sociocultural (o canciones, *Libertad sin ira* para explicar la historia de la Democracia y la Transición española; la guerra de Bosnia, Pérez Reverte, *Territorio comanche*). La variable del tiempo nos permite ver la evolución de los autores como modelos de lengua o como referentes culturales transmisores de unos contenidos que presentan el relato de las formas de vida y de ver el mundo (Galeano, *Crónica de la ciudad de Montevideo*). De esta forma, en su aprendizaje de EL2, el estudiante se asoma a otra cultura. Su lectura provoca un proceso interactivo de comunicación entre el autor, el texto el lector y el profesor como mediador. Todos estos actores contribuyen al acercamiento cultural desarrollando la interlengua ya que no solo permite la comprensión de una muestra variada de textos, sino también el aprendizaje y la producción de la L2, así como el interés por el desarrollo de la competencia creativa y sociocultural del alumno.

La elección de los TL parece guiada por el mercado editorial, los premios Nobel, los superventas, o los clásicos ‘de manual’. En cada década, el canon se ha ido transformando (desde *Cada loco con su tema* de J. M. Serrat, a *El Lobito bueno* de J. A. Goytisolo, a Benedetti o Esquivel). En general los TL seleccionados son fragmentos cuyos autores poseen una trayectoria literaria consolidada, difusión en los medios de comunicación y el reconocimiento de la crítica. La selección de autores y de obras es el

aspecto donde reside mayor interés para los estudios sobre el canon de literatura. Analizar el grado de aparición de los autores más representativos, con el uso y la inclusión de sus TL, así como la extensión, los factores culturales que transmiten, los temas tratados y los géneros, así como los clásicos y los contemporáneos. Se puede establecer una lista a modo de los diez más incluidos o difundidos, en la que observar que aun cambiando de milenio van en cabeza Benedetti, Cortázar, Millas, García Márquez, Galeano, Allende, Elvira Lindo, Luis García Montero, Manuel Vicent, Laura Esquivel, José Agustín Goytisolo o Celaya. Hay autores que repiten en varios manuales (Benedetti, Cortázar, Millas, García Márquez, Galeano, Laura Esquivel, José Agustín Goytisolo). Frecuentes son también, los poemas versionados en canciones por Serrat (Machado) o Paco Ibáñez, (Goytisolo, el *Lobito bueno*) hasta las últimas aportaciones de Batania (que firma Neorrabioso) que deja sus creaciones escritas en paredes o contenedores. Son abordados aspectos de orden variado, desde la explotación gramatical, a lo que el texto puede decir desde su posición histórica y cultural o por la transmisión de opiniones que el autor ha vertido en el TL, así como las percepciones personales que el alumno recibe en su recepción y las posibilidades creativas.

Los temas que tratan los textos literarios son variados, desde el feminismo (Vargas Llosa, *El paraíso en la otra esquina*, el cuento de *Caperucita* políticamente correcto) la emigración (E. Lindo.; G. Lorca, *Discurso en la Argentina*) hasta la gastronomía (Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*; Vázquez Montalbán, ‘la Boquería’), las enfermedades (M. A. Asturias, ‘La nausea’) o la preservación del medio (M. Delibes, *Un mundo que agoniza*) y las catástrofes naturales (M. Serrano, *Antigua vida mía*). Sirven como transmisores de los contenidos de la vida hispana, a través de la historia (*Cartas de Viaje de Cristóbal Colón*; Hernán Cortés, *Cartas de Relación al Emperador Carlos V*; P. A. de Alarcón, *Diario de guerra*). La adquisición de la competencia sociocultural y el

intercambio de perspectivas con los elementos culturales ayudan a entender cómo y quienes somos.

Hay relaciones entre la selección del fragmento y el resto de la UD que no son observables, como los temas que se infieren sin ser mencionados de manera explícita, así como los conocimientos socioculturales que transmite el texto o la ideología de los autores seleccionados (dictadura de Chile, Che Guevara, Violeta Parra, Allende, Neruda)

En otros casos la aproximación a los TL es a través de las opiniones que se aportan sobre novelas o lectura preferidas (como el blog de *Prisma CI*) sin disfrutar del hecho literario para el aprendizaje. La actividad de las revistas *Que leer*, *Eñe* proponen tareas sobre secciones vinculadas con el mundo literario, los premios. O se incluyen varios autores (García Márquez, Posniakova, J. Hierro, A. M Matute) que recibieron el premio Cervantes

En el ámbito metacognitivo, la experiencia lectora estimula a los alumnos a construir el propio aprendizaje investigando sobre biografías de autores (García Márquez, *Vivir para contarla*) y conocimiento para que tomen conciencia del esfuerzo de aprehender: guían las preguntas y animan a plantear otras, a la vez que le enseñan a observar y a buscar respuestas (aprender a aprender), partiendo de la certeza de que cada uno aprende de manera diferente (Moratín, *Admirose un portugués*). El significado extraído de los TL repercutirá positivamente en el nivel de dominio de la lengua no nativa con el enfoque contextual que analiza el texto escrito desde su perspectiva etnográfica, fijado por el contexto en el que se desarrolla.

4° En otras ocasiones se explota la utilidad de los TL como herramienta de transmisión en la competencia creativa y el refuerzo de la imaginación con las metáforas cognitivas para el desarrollo de la competencia humanística.

Los TL incluidos ofrecen una fuerza procedimental muy rentable en el aprendizaje de EL2. Son capaces de crear contextos alternativos de realidad que no incurran en lo ordinario con sus personajes (alejados del estereotipo de manuales, *Carbalho* de Vázquez Montalbán, los de Isabel Allende, Laura Esquivel). Se trabaja el contexto comunicativo, el destinatario y el propósito del autor. El uso estético va más allá de la asimilación de contenidos ya que ofrece una activación de procedimientos frente a los textos fabricados o elaborados de características estereotipadas que no logra el potencial de significado de los TL

Se integra junto al uso de funciones comunicativas en futuras producciones. Las estrategias didácticas utilizadas para la práctica creativa a través de TL quedan relegadas y los recursos literarios tienen una presencia baja, competencia metaliteraria ('Qué es el estilo literario'). Vinculadas con el aspecto lúdico del lenguaje, la aplicación de las imágenes visuales o el uso de la metáfora cognitiva (*Greguerías* de Gómez de la Serna), son usadas para la fijación de léxico, la descripción.

Se prefiere un español más estándar ante los registros lingüísticos coloquiales y las jergas, aunque se incluyen las semejanzas y diferencias entre el español en sus diferentes variedades, considerados como aspectos culturales contrastivos de la variedad hispana (Benedetti, *El puerco espín mimoso*). Las actividades con TL son también un motivo para sustentar opiniones, motivan a la reflexión al comparar los usos culturales del país de origen del estudiante y colocando en el centro del aprendizaje, destacando el intercambio de valores, favoreciendo el desarrollo de la competencia humanístico-literaria (Mercé Rodoreda, *La plaza del diamante*; E. Mendoza, *Sin noticias de Gurb*). Destaca la abundancia de actividades de interacción entre pares. Las actividades en pareja o grupo sustentan el aprendizaje cooperativo, ya que se comparte y aceptan opciones para establecer una interacción y practicar la L2;

Los poemas como actos comunicativos escritos para transmitir una emoción o un deseo son transmisores de la inteligencia emocional. Los temas e ideas de los TL interactúan con la memoria del aprendiz rescatando recuerdos ligados a las palabras o situaciones vividas. Las evocaciones de poemas o micro ficciones por su capacidad de sugerencia son un apoyo para la expresión oral pero también impulsan la creación escrita: se describen referentes personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos. No encontramos obstáculos para trazar un planteamiento didáctico en el que exprimir lo potente del acto comunicativo poético para enseñar EL2. Puede convertirse en una fuerza motriz con la que el estudiante no solo se familiariza con conocimientos nuevos, sino que, a la vez, desarrolla estrategias de aprendizaje emocional, practica todas las destrezas y se impregna de la competencia humanística, que conforma toda lengua.

ANEXOS

TABLAS ELABORADAS PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES

Tabla 1

		SI	NO	OTROS		
ASPECTOS CURRICULARES	Sigue los objetivos del nivel de referencia del PCIC.					
	Secuencia las competencias gramaticales y léxicas incluidas en el nivel de referencia del PCIC.					
	Desarrolla los objetivos de la programación.					
	Mantiene un equilibrio entre las 4 destrezas (oral, escrita, hablada y escucha).					
	Se practican pruebas para obtención del DELE.					
	Se incluyen todos los géneros: ensayo, narrativos / teatrales / poéticos.					
ENFOQUE DIDÁCTICO DE MANUAL	El enfoque es estructural.					
	La metodología es comunicativa.					
	La metodología es enfoque por tareas.					
	La metodología es nocio-funcional.					
RECURSOS QUE INTRODUCE LA UD	Fragmentos de OL, revistas.					
	Canciones.					
	Películas.					
	Audiciones.					
	Vídeos.					
	Recursos en red.					
EL MANUAL APORTA	Objetivos de la tarea.	Información explícita sobre textos.	<ul style="list-style-type: none"> • de forma • uso • significado 			
	Información de entrada.	Instrucciones. Materiales elegidos o producidos.				
	Tipos de tareas interactivas.	Simulaciones Juegos de rol Interacción en el aula				

Tabla 2

TRATAMIENTO DE LOS TEXTOS

		SI	NO	OTROS
ENFOQUE CON EL QUE SE ABORDA EL TRATAMIENTO DE TEXTOS.	Estructural.			
	La metodología es comunicativa.			
	La metodología es enfoque por tareas.			
	La metodología es nocifuncional.			
UTILIDAD DEL CONTENIDO TEXTUAL PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS.	Lectora.			
	Escrita.			
	Pragmática.			
	Humanística.			
	Intercultural.			
	Sociocultural.			

DIFERENTES PROTOTIPOS TEXTUALES DEL PCIC	Argumentación.	Reportajes.			
		Revistas.			
		Columnas de opinión.			
		Artículos de prensa.			
	Exposición.	Catálogos.			
		Informativos.			
	Teatrales.	Diálogos.			
	Poéticos.	Canciones.			
	En red/ Textosnet.	Correo electrónico			
		Foros.			
Blogs.					
Wikis.					
Descriptivos	Libros de historia.				
Actividades de la lengua: comprensión, expresión, mediación, interacción (MCER).					
Hay equilibrio de textos a lo largo de la UD					

TRATAMIENTO DE LOS TL	Como elemento estético: aspectos que tratan: emociones, problemas, sentimientos.			
	Como elemento cultural: historias, leyendas, costumbres, valores sociales.			
	Como manifestación lingüística: estructuras, construcciones y usos lingüísticos.			
	Selección de TL de autores canónicos.			
	Textos adaptados de obras canónicas.			
	Otros textos que presenta la unidad.			

		SI	NO	OTROS
FINALIDAD DEL TEXTO⁴	Permiten la autonomía del alumno.			
	El texto se presenta en contexto situacional.			
	Favorecen la motivación por el aprendizaje.			
	Representatividad cultural o social del texto.			
	Pueden adaptarse fácilmente al aula (Nivel).			
	Constituye un contexto funcional, social y cultural coherente.			
	Presenta nuevos exponentes de una función comunicativa, con relevancia formal y semántica.			
	Constituye una muestra de lengua comprensible (en los aspectos lingüístico, cognitivo, comunicativo y estratégico).			
	Es comunicativo por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad.			
	Permiten una reestructuración del conocimiento previo del código de la IL.			
	Integración de una nueva regla en el sistema que ya posee.			
	Propuestas de secuencia de actividades suficientes para comprender, producir y automatizar hábitos lingüísticos de especial dificultad.			
	Proporciona vacíos de información que generan y/o justifican la interacción con un "experto".			
El propósito es verosímil: lectura, audición, visionado, producción real.				

⁴Adaptado de Marta Baralo,

Tabla 4

PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON LOS GÉNEROS

		SI	NO	OTROS	
METODOLOGÍA	Los criterios para seleccionar textos.				
	Hay actividades que se desarrollan con géneros narrativos.				
	Los textos líricos se trabajan con técnicas didácticas.				
	Estimulan la expresión de contenidos afectivos.				
	El género dramático se explota con técnicas didácticas.				
	Los materiales literarios fomentan la empatía con el aprendizaje.				
	Incluyen textos poéticos donde plantean metáforas cognitivas para potenciar el sentido figurado.				
	El alumno puede identificar el objetivo lingüístico de las actividades que resuelve.				
	Las actividades con géneros literarios desarrollan competencias	Afectiva-emocional			
		Creativa			
Sociocultural					
Humanístico					
Gramatical					
	Digital				

Tabla 5 ACTIVIDADES CON TL

			SI	NO	OTROS
ACTIVIDADES QUE SE EMPLEAN CON LOS TEXTOS	Estrategias	Tipología variada de actividades.			
		Diferentes actividades para cada tipo de texto.			
		Similares actividades para cada tipo de texto.			
	Léxico	Hay un vocabulario aclaratorio de cada texto.			
		Integración de la gramática y el léxico en el texto.			
		El léxico está adaptado al nivel de los alumnos.			
		Existe una negociación de significado auténtica.			
		Los textos incluyen todo tipo de registros (estándar, marcas dialectales).			
	De comprensión escrita	Escribir una reelaboración o una interpretación personal del contenido.			
		De los textos se deducen significados connotativos y metafóricos.			
		Se produce texto tras lectura.			
		Tipo de texto que se produce: creativo-tipología...			
	Las tareas fomentan	Los textos divulgan contenidos socioculturales.			
		Los textos se alejan de estereotipos.			
		Los textos son históricos, culturales, personales.			
	De refuerzo en red	Hay vínculos en red.			
		Blogs.			
		Páginas de Internet.			
		Ciber –literatura.			
	Destreza lectora: propósitos⁵	Presenta tareas para explotar solo la comprensión lectora.			
		Se exige comprensión completa.			
		Diversas estrategias para obtener información del texto (skimming y scanning).			
		Desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de los textos.			
		Atender a las características formales o léxicas del texto.			
		Comprender la información exacta –o parte- del texto.			
		Identificar las ideas principales y secundarias.			

⁵ Adaptado de Ezeiza Ramos, J. Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE XVIII Congreso internacional de ASELE.

		Discriminar contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.			
		Reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje.			
		Analizar la estructura del texto.			
	Comprensión oral	Proponen tareas para interactuar con otros estudiantes.			
		Las audiciones son sobre TL.			
		Realiza un uso receptivo.			
		Producción muestras de input.			

Tabla 6

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE UD	La clase es una tabla de ejercicios de entrenamiento.			
	La clase tiene una secuencia de actividades sobre un mismo tema.			
	Hay una situación comunicativa análoga de la realidad.			
	Las actividades conducen al grupo a resolver una tarea final.			
	Hay objetivos extralingüísticos.			
	Las actividades tienen aplicación real o gramatical.			
	Las actividades acercan posturas, ayudan a compartir conocimiento, negociar.			

APROXIMACIÓN, LUGAR Y ASPECTO DE UD CON TL			SÍ	NO	OTROS	
	Lugar del TL	Los textos se incluyen en un lugar relevante de la UD.				
		Principio.				
		Medio.				
		Fin.				
	Hay ilustraciones	Las ilustraciones complementan al texto.				
		Las ilustraciones aportan otra información independiente del texto.				
	Recursos que introducen los TL	Películas.				
		Canciones.				
		Portadas de libros, revistas, citas.				
		Audiciones.				
		Vídeos.				
		Recursos de la red 2.0.				

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, Rosana (2000): "Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas", *Carabela*, "La comprensión lectora en el aula E/LE" número monográfico, nº 48, pp. 45-63.

----- (2004): "La comprensión lectora. Destrezas IV". *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/lengua extranjera (LE)*. Dir. Sánchez Lobato, Jesús, y Santos Gargallo, Isabel, Coord. Lara Casado, Virginia, pp. 335-360.

----- (2006): "Hija del azar, fruto del cálculo La Poesía en el Aula de ELE", *Carabela nº 59, La literatura en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, pp. 49-78.

----- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Santillana.

----- (2008): *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

----- (2012): "Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández", FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela. Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE).

Adam, Jean Michel, (1997): "Los textos: heterogeneidad y complejidad". En F. J. Cantero, A. Mendoza, C. Romea (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una*

sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona. Servicio de publicaciones, pp. 3-12.

Adell, J. y Castañeda, L. (2010): “Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, en R. Vila y M. Fiorucci (eds.) *Claves para la investigación y calidad educativas: La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy.

Agdanli, Aslihan (2013): “La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER”, *International Journal of Foreign Languages*, Nº 2, Universitat Rovira i Virgili, pp. 8-24.

Alarcón Pérez, Clara (2007): *La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE*, TFM. Univ. Alcalá.

Alderson, J. & Short, M. (1984): "Reading Literature", en M. Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching literature*. Londres: Logman.

Alexander, Bryan. (2006): “Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?”, *EDUCAUSE Review*, núm. 41: 32-44.

Alfonso X El Sabio, *Las siete partidas*, CVC, Madrid.
<http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/7partidas.pdf>

Alcaraz Varó, Enrique, Martínez-Linares; M. Antonia. (2007): *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel. Barcelona.

Álvarez, Aquilino, (1992): “Evolución de la enseñanza en ELE”. *Historia de la Enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL (revisada en el 2005).

Ambassa, Camilla (2006): “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE”, *Revista redELE*, 8, octubre.

Anderson, R.C. y Pearson, P. D. (1984): “Aschema-theoric view of basic process in reading comprehension”, en P. D. Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. New York. Longman, pp. 255-291.

Anuarios del Instituto Cervantes (2012): *El español: la importancia de la lengua como producto comercial, editorial, el mercado hispano en USA, la incidencia del español en la red*.

Anula Rebollo, Alberto (2012): “Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2. Con las manos en los clásicos”. Seminario de la Universidad Autónoma de Madrid, Edinumen.

Arboleda González, Diana, (2017): “Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua”, *Revista Tonos*, Universidad Pablo de Olavide.

Areizaga Orube, M. (1997): *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, tesis doctoral, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Ares Ares, María, (2006): *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de ELE*, tesis doctoral, UB

Armstrong, T. (2003): *Multiple intelligence in the classroom*, ASCD, Alexandria, Virginia.

Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2004). “Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. IJES”, *International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.

Arnold, Jane. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

Arroyo Martínez, Laura, (2013): “Estudio de los actos de habla en el manual ‘Destino Erasmus 1 y 2’: la importancia de la competencia pragmática”, *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE, La enseñanza del español como LE/L2 en el S.XXI*. Jaén.

Asensio Pastor, Margarita Isabel, (2014): “Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral”. En *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. Editores Forteza Ibarra, Ballester, Carrió, Romero (45-49).

Asensio Pastor, Margarita I, Al Momani Renad R. (2014): “El privilegio de la afectividad en la adquisición del español ELE: el caso de Jordania”, *Actas del XXV congreso de ASELE* (Getafe, Univ. Carlos III, Madrid. 105-115).

Austin, J. L. (2004): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.

Aventín Fontana, Alejandra (2004): *Del contexto al texto. Reflexiones en torno al uso del texto literario en E/LE*, TFM, *Espéculo, Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

----- (2005): “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Bajtín, M. (1998): “La palabra en la novela”, *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, pp. 77-236

----- [(1982)2008]: *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores XXI.

Baker, L. (1991): *Metacognición. Reading and science Education*. Delaware reading association, pp. 2-13.

Ballano, Inmaculada / Muñoz, Itziar, (2007): “Los weblogs en el aula de literatura para estudiantes de ELE”, FIAPE II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada.

Banús, Enrique, (2008): “Apuntes sobre una cenicienta: la didáctica de la literatura en la enseñanza para extranjeros”, RILCE 14.2 (1998) 403-430, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Baralo Ottonello, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibros.

----- (1995): “Adquisición y/o aprendizaje del español /LE”, *Actas VI Congreso, ASELE*, Madrid, Fundación Actilibre.

----- (2000): “Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué?”, *Actas del XII Encuentro Práctico de Profesores*, International House, Barcelona

----- (2004): “Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE”, *redELE*, 0, <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/baralo.pdf>

----- (2011): “Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué?”, *XII Encuentro de Profesores de International House -Difusión*, Barcelona.

Baralo Ottonello, M. y Guerra Infante, M. R. (2011): “Criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de textos y géneros discursivos en un examen de certificación de nivel inicial de lengua española para trabajadores inmigrantes”, En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*, coord. Santiago Guervós, Javier de, Universidad de Salamanca.

Barandela, Ana Margarita y Abio, Gonzalo (2003): “La enseñanza del español a través de la poesía. Algunos ejemplos de uso”, *Eshablar.com*, UNIPAN- Brasil

Baricco, Alexandro, (2008): *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutacion*, Anagrama.

Barros García, P., López García, M^a P. y Morales Cabezas, J. (2004), “La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*.

Barthes, Roland. (2004): “El placer del texto. Siglo XXI” [Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France. México] en Alfaro López (2007: 15).

Barthes, Roland (1971): “De la obra al texto”, *Revue d'Esthetique* N° 3.

Barthes, Roland, (2004): *S/Z*, edit. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Bawden, David (2002):” Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital”, *Anales de Documentación*, nº 5, pp. 361-408.

Beaugrande, R. D. y Dressler, W. U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.

Bernabé-Gallardo, C.; Rovira-Collado J. (2009): El eco del hipertexto. Valor de los textos inferenciales para la formación del lector digital.

Bernárdez, Enrique. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, p. 75-85. Madrid, Espasa-Calpe.

Bernardo Vila, Natalia, (2013): La pragmática a través de los libros de texto. Expresión, interacción y mediación orales en el aula de E/LE. Sugerencias para una adecuada aproximación a la misma. I Número especial de la Biblioteca Virtual redELE, IX Encuentro práctico de ELE “Expresión, interacción y mediación orales en el aula de ELE”, IC de Nápoles.

Beinhauer, Werner, (1973): El humorismo en el español hablado, Madrid, Gredos (Biblioteca Románica Hispánica), 20-31.

Biblioteca del profesor. Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. En <http://cvc.cervantes.es>: Foros, DidactiRed.

Biedma Torrecillas Aurora y Lamolda, M^a Ángeles (2003): “Un texto no es un pretexto”, *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona*. Módulo del máster “La literatura en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera”, pp. 12- 14

Bierwisch, M. (1988): "Poetics and linguistics", (97-115) en POZUELO, J.M. Teoría del lenguaje literario. Madrid, Cátedra.

Bisquerra Alzina, Rafael, (2008): Eficiencia lectora. La medición para su desarrollo, Editorial Centro de estudios Adams, Madrid.

Blanco Iglesias, Esther (2005): “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. *RedEle n°3*, 30-45.

Bloom, Harold, (2000): *Cómo leer y por qué*, Anagrama, Madrid.

Bocciolesi, Enrico (2014). “EBook, re-mediación y e-literacy. Evolución y desarrollo del libro electrónico desde una perspectiva digital”. *Álabe 9*. www.revistaalabe.com

Boers, F. (2000): "Metaphoric awareness and vocabulary retention", en *Applied Linguistics*, 21, 4: 552-571

Bourdieu, Pierre, (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona

Bordón, T (2002): *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*, TFM, UNED, Madrid

Borges, Jorge Luis (1998): “El libro”, *Borges oral*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 9-23.

Borrás Castanyer, Laura. (2008): “De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de lectura hipertextual”. En M. A. Muro (coord.), *Arte y nuevas tecnologías*, Universidad de la Rioja, pp. 272-287.

Breen, Michael P. (1990): “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 7-32. Biblioteca del profesor. Antologías didácticas, CVC.

Brewer, William. (1980): “Literary theory, rhetoric and stylistics: implications for psychology”, en *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 221-239.

Brierley, David. (2011): "Solo se recuerda lo que se siente", *El País*, 12.10.2011, https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html

Bronckart, Jean–Paul. (2008): “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”, *Revista Lectura y Vida*, año 29, nº 2, México.

Bronw, H. D. (1985): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson Education, N.Y.

Burton, D., (1992): “Through Glass Darkly: Through Dark Glasses”. *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*, Ed. R. Carter. London: George Allen & Unwin Publishers. 195-214.

Caballero Díaz, Celia (2005): “Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE”, *RedELE*, <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/CABALLERO-D.html>

Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Morales, J., Salinas, J. (2003): “Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 20, pp. 81-100.

Calderón-Lejolif, Tatiana. (2006): “La teoría del iceberg y la práctica de la alusión en los cuentos de Ernest Hemingway y de Francisco Coloane”, *Acta literaria*, nº32. <http://www.redalyc.org/html/237/23703208/>

Calvino, Italo. (1989): *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela.

Calvino, Italo. (1997): *Por qué leer los clásicos*. Barcelona, Tusquets.

Caré, J. M. et al.: (2006): “Des dialogues littéraires pour débutants”, *Le Français dans le Monde*, núm. 230, p. 50-62.

Carter, R., & McRae, J. (1997): *Language, literature, and the learner: Creative classroom practice*, London, UK, Longman.

Carton, Francis. (1993): “L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage”, *Le Français dans le Monde*, num. spécial août-septembre: *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*, pp. 29-35.

Casalmiglia, H. y A. Tusón, (2000): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Cassany, Daniel, (2014): “Leer entre líneas y tras las líneas en ELE”, abril, Stralsund, http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany

----- (2012): “Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera”, en Ruiz de Zarobe, Yolanda y Leyre (ed.), *La lectura en lengua extranjera*, London, Portal Education, págs. 102-127.

-----, (2009): *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Congreso *Leer.es*, Madrid, 15.11.2003, Ministerio de Educación.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/297-practicas-letradas-contemporaneaspdf-BZ40e-libro.pdf>

-----, y Ayala, Gilmar, (2008): “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”. *CEE Participación Educativa*, 9, noviembre, pp. 53-71 55 Estudios e investigaciones.

----- (2007): *Afilarse el lapicero. Guía de redacción para profesionales*, Barcelona, Anagrama.

----- (2004). “Aprendizaje cooperativo para ELE”, en http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf

----- (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.

----- (1999): *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona.

----- (1993): *Reparar la escritura*, Barcelona, Edit. Graò.

Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glòria (2002): *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.

Casati, Roberto (2013): *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*, Madrid, Ariel.

Castañeda Castro, Alejandro (2004): “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”, *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 0, MECED. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/87360>

----- y R. Alonso, (2009): “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”, *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, nº 8.

Chartier, R. (1994): *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.

Chartier, Roger, (1997): *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

Cleger, Osvaldo, de Amo Sánchez, José, Mendoza, Antonio, (2015): *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*, Barcelona, Octaedro.

Cogez, G. (1984): “Premier bilan d’une théorie de la réception”, *Degrés* 39-40, pp. 1-16.

Cohen, ted, (2011): *Pensar en los otros: sobre el talento para la metáfora*, Barcelona, Alpha Dacay.

Collie, Joanne; Slater, Stephan. (1987)- 2008): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Colomer, T., Camps, A. (1996): “Qué es leer. La concepción de la lectura”, Cap. II, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Ed. Celeste / M.E.C.

Competencias clave del Profesorado de lenguas segundas y extranjeras (2012): Instituto Cervantes, Dirección Académica.

Cooper, J. (1999): *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza*. México, Limusa.

Corbacho Sánchez, Alfonso, (2006): “Textos, tipos de texto y textos especializados”, Rev F. ULAL, n° 55, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=594623>

Cordón, J. A. (2013): *Diccionario nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid, Santillana-RIUL.

Corredor Romero, Alba L., (2010): “¿Cómo enseñar a producir textos en los manuales de ELE?”, *Actas del XXI Congreso ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca, pp. 299- 306, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0299.pdf

Criado, Raquel, y Sánchez, Aquilino, (2009): “The universal character of the DECPRO cognitive sequence in language learning and teaching materials”, *Revista española de lingüística aplicada*, vol. 22, pp. 89-106.

Crystal, David, (2002): *El lenguaje e Internet*, UK, Cambridge University Press, pp. 34-76.

Crowder, Robert G. (1985): *Psicología de la lectura*, Madrid, Alianza.

Cruz Piñol Mar, (2006): “La literatura y su lugar en el aula de E/LE: recursos en Internet para la elaboración de actividades”, *Carabela*, nº 59, pp. 119-130.

Cruz Piñol, M. (1997): "La World Wide Web en la clase de E/LE", en *Espéculo*, 5, http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm

Cruz Piñol, M. (2004): “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)”, *redELE*, nº 0. http://www.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml

Cuadrado Gordillo, I., Martín-Mora Parra, G. y Fernández Antelo, I. (2015): “La expresión de las emociones en la Comunicación Virtual: El Ciberhabla”, *Icono 14*, volumen (13), pp. 180-207.

Cuevas Cerveró, Aurora. (2007): *Lectura, Alfabetización en información y biblioteca escolar*, Gijón, Trea.

De Andrés, Verónica. (2000): “La mejora del desarrollo personal. Trabajando con actividades humanísticas”, en Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000), Madrid: Cambridge University Press, pp.105-120.

De la Torre, A. (2006): “Web Educativa, 2.0”, en *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 20. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm>

Delors, Jacques, (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Compendio, Ediciones Santillana.

De Miguel, Loreto y Alba Santos (1991): " Entrevista a... Personaje en busca de autoras", *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n°7, Madrid, Ed. Equipo Cable, pp. 25-27.

Descartes, Rene (1995): *Discurso del método. Tratado de las pasiones humanas*, Madrid, RBA.

De Vega, Manuel y Cuestos, Fernando (1999): "Los desafíos de la psicolingüística". En *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.

Denyer, Monique (1998): *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, Colección Aula de español.

Deleuze, Gilles, (1996): "Lo recuerdo", *Letra internacional*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, n° 42 (feb), p. 23-24

Dijk, Teun Adrianus Van (1980): "El procesamiento cognoscitivo del discurso literario", *Acta Poética*, n°2, p. 3-26.

Dijk, Teun Adrianus Van. (1996): *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*, México, Paidós.

Domínguez Caparrós, J. (1986): "Literatura y actos de lenguaje", en Mayoral, J. A. (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco, pp. 85 y ss.

Domínguez González, Pablo (2008): "Destrezas receptivas y productivas en la enseñanza de ELE", *Monográficos REDELE*, pp. 122-132
http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf

Dubin *et al.*, (2005): *Teaching second language for reading purposes*, USA, Addison-Wesley Publishing Company.

Duffé Montalván, Aura L. (2014): “Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE” *redELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 26.
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:2702eb66-2d57-4335-940f-90f0d889644a/2014-redele-26-07duffe-pdf.pdf>

Eco, Umberto, (1993): *Lector in fabula*. Lumen, Barcelona.

----- (2012): “De Internet a Gutenberg”, en *La comunicación de los orígenes a Internet*, Miquel de Moragas (ed.), Barcelona, Gedisa.

----- (1988): *El nombre de la rosa*, Barcelona, Lumen.

Elbert, T. y Rockstroh, B. (2012): “Kortikale Reorganisation. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.)”, *Kognitive Neurowissenschaften*, Berlin, Springer, pp. 719-731.

Elley, W.B., y Manghubai, F. (1983): “The effect of reading on second language learning”, *Reading Research Quarterly*, 19(1), pp. 53-67.

Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (ed.) (1999): *Learning a second language through interaction*. En *Studies in Bilingualism*, Vol. 17. John Benjamins Publ. Amsterdam - Philadelphia.

Erdocia Iñíguez, Iker, (2011): *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales*, TFM, UIMP –IC.

Escandell Montiel Daniel, (2011): “Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital”, *Actas del IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural (FIAPE)*, Jornadas pedagógicas.

Santiago de Compostela. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:64cc04a8-1daf-419b-91f2-9b96653a97a1/2012-esp-13-08escandell-pdf.pdf>

Escandell Vidal, M^a V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, ed. Ariel Lingüística.

----- (2005): *La comunicación*, Madrid, Gredos.

----- (2005): *La pragmática*. Biblioteca del profesor. Antologías didácticas, CVC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/escandell02.htm

Escudero Alegre, Andreas B. (2012): *Un estudio de caso sobre la influencia de los conocimientos, presuposiciones y creencias de dos profesoras de ELE en la secuenciación de sus clases*, TFM, Univ. Barcelona.

Estaire, S. / Zanón, J. (2010): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español”, *MarcoELE* n° 11. <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

Estándares de Competencias en TIC para docentes (2008): UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Esteve, O. (2003): “L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a pont d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula”, *Actas de VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Autoaprenentatge: Models d'Integració dins i fora de l'Aula* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. 37-47.

Ezeiza, J. (2006): *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*, Tesis doctoral (PhD). Universidad Antonio de Nebrija.

Ezeiza Ramos, Joseba, (2007): “Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE”, *Actas del XVIII Congreso internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*, Alicante.

----- (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, *revista MarcoEle*, nº9.
<http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>

----- (2009): “Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza de ELE a la luz de los criterios propuestos en el MCER”, *suplementos marcoELE*, nº 9.

Fajardo Uribe, Amparo: (2007): “La metáfora, un recurso en la formación de pensamiento”, Bogotá, *Revista Praxis*, nº11, pp.103-112.

Fajardo Uribe, Amparo. (2007): “La lingüística cognitiva: principios fundamentales”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, nº 9, enero-julio, pp. 63-82.

Fandos Garrido, Manuel, (2003): *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral, Barcelona, UPF.

Federación Gremios de Editores (2017): *Estudio de hábitos de lectura*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
http://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf

Fernández Claudia, R. (2016): *Input destacado y adquisición de la gramática*, Madrid, La muralla. Arco Libros.

Fernández Silva, Claudia, y Sanz Pastor, Marta (1997): *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

Fernández López, Carmen, (2004): “Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*

para la formación de profesores. *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 715-735.

----- (1991): “Lo tradicional en los manuales ELE”, *Actas del III Congreso ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, pp-127-136.

Fernández López, Sonsoles (2005): “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *redELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, n° 3, (origen revista *Cable*), <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>

----- (2010): “La competencia discursiva”, *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, Las Navas del Marqués, Revista Marco ELE*, n° 22, pp. 351-383.

----- (2001): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *RedELE*, n° 3, (artículo publicado originalmente en *Cable* n° 7, 1991, pp. 14-21).

Ferreiro, Emilia (2000): “Leer y escribir en un mundo cambiante”, *XXVI Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTA Córdoba (Argentina), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. <http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=12618>

Foncuberta Muriel, José Manuel; Rodríguez Santos, José María (2016): “El ABC del aprendizaje del español: imaginación y pensamiento narrativo”, *MarcoEle, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n° 23.

Fornés, Mercedes, (2013): “Categorías cognitivas en ELE, ¿por qué, cuándo y cómo?”, *Biblioteca del profesor*, Instituto Cervantes de Berlín.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/45_fornes.pdf

Fonseca Mora, M. Carmen, (2005): “El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas”, en Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*, Murcia, Servicio Publicaciones UCAM, pp. 55-79.

Foucambert, Jean. (1989): *Cómo ser lector. Leer es comprender*, Barcelona, Cuadernos de pedagogía, Laia.

Fowler, R. (1981): *Literature as Social Discourse*, London, Batsford.

Fowler, R. (1971): *The languages of literature*, London, Routledge & Kegan Paul.

Franco Cordón Ana Indira, (2007): *El libro del profesor de los manuales de ELE. Un análisis de las necesidades del profesorado. Plan de acción de final de máster*, Madrid, Univ. Nebrija.

Gabelas Barroso, Jose A. Lazo, Carmen Marta, Levratto, Valeria (2016): “Leer y escribir en la red”, *Revista digital INED21*, <https://ined21.com/leer-y-escribir-en-la-web/>

Gabelas Barroso, Jose Antonio, Lazo, M. Carmen y Hergueta, Elisa (2013): “El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales” *Educación, Medios Digitales y Cultura de la Participación*, UOC, Barcelona

----- (2010): “Educación en la red. Algunas falacias, promesas y simulacros”, en *Conectados en el ciberespacio*, coord. por Roberto Aparici Marino.

Galeano, Eduardo (1993): *El libro de los abrazos*, Madrid, ed. Siglo XXI.

García, Felipe; Portillo, Javier; Romo, Jesús; Benito, Manuel. (2008): “Nativos digitales y modelos de aprendizaje”, *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables* (SPDECE07) Universidad de País Vasco. <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>

García Asensio, M.^a Ángeles, Palomeque Kovacs, Cristina, (2012): “El blog multimodal: la potencialidad comunicativa y de representación de la imagen en interacción con sonidos y texto”, *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n^o 22. https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-12-el_blog_multimodal_garciaasensio_palomeque.htm

García Carcedo, Pilar (2011): “Escritura creativa en aulas virtuales”, *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*, Málaga, AEDILE.

García Landa, José Ángel, (2004): “Actos indirectos comunicativos y en general poco serios, La tradición literaria como pragmática intertextual”, *VIII Seminario Susanne Hübner: Pragmatic Approaches to Inter-Textuality*, Universidad de Zaragoza, 29 nov.- 1 dic. 1995.

https://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/actos.htm
1

García Landa, José Ángel, (1998): “Acción, Relato, Discurso: Estructura de la ficción narrativa”, *Ediciones Universidad de Salamanca. Acta Salmanticensia: Estudios Filológicos*, n^o 269, https://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/ard/

García Naranjo, Fina y Moreno García, Concha (2000): “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, *Actas XI Congreso Internacional de la ASELE ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza, pp. 819-829.

García Santa Cecilia, Álvaro (2017): *El currículo de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, UCM.

García, Agustín, y Ramírez, Borja (2000): *La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta*, MEELE

Gardner, Howard. (1993): *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed.), Madrid, Grupo de Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España, Paidós.

Gardner, Howard (1997): *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Editorial Paidós, Barcelona, p. 13.

Geck, Sabine. (2004): “Metáfora, Motivación, Fraseología”, *Revista FÒRUM, Anuari de l'Associació de Germanistes de Catalunya* nº 11, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Genette, Gerard (1962): *Palimpsestos. La literatura en/de segundo grado*, Madrid, Taurus.

----- (1987): *Introducción al architexto*, París, Seuil.

Gil Bürmann, María, y León Abío, Paloma (1998): “El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales”, *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, nº 9-10, pp. 87-106.

Giovannini, A; Martín Peris, E; Rodríguez, M. & Simón, T. (1996): “Profesor en acción, vol. 1. El proceso de aprendizaje”, Madrid, Edelsa.

Goldenstein, J.P. (1990): *Entrées en littérature*, París, Hachette.

Goleman, Daniel (1997): *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.

González Fernández, Agustín (2010): “Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza aprendizaje de ELE”, *XXI Congreso Internacional de la ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca.

Goodman, Kenneth S. (1970): "Lectura de un juego de adivinanzas psicolingüística," En Harry Singer y Robert B. Ruddell (Eds.), *Los modelos teóricos y Procesos de Lectura*. Newark, Delaware, Asociación Internacional de Lectura.

Grice, Pierce (1975): "Lógica y conversación", en *La búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, pp. 511-530.

Guerra Magdaleno, Laura (2013): "La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para". *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI*, Jaen, pp. 840-860

Guijarro Ojeda, J. R. (2007): "Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el inglés como Lengua extranjera", *Cauce. Revista Internacional de Filología y sus Didácticas*, nº 30, pp. 147-164.

Heimlich, Joan E., y Pittelman, Susan (1991): *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, Madrid, Visor.

Hernández Blasco, M. José (2010): "Leer: ¿para qué y cómo?", *Monográficos marcoELE*, nº 11, <http://marcoele.com/descargas/navas/02.hernandez.pdf>

----- (2007): "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera", *marcoELE Revista de Didáctica ELE*, nº 7. <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099660b0440d/delpretextoaltexto.pdf>

Hernández Sacristan, Carlos (2002): "Interculturalidad, transculturalidad y valores de acción comunicativa", *Actas I Congreso internacional: Análisis del discurso: Lengua, Cultura, Valores*, ed. Casado Velarde, Manuel, Pamplona, Arco Libros, pp. 15-30.

Heron, Jhon (1988): “Assessment revisited”, en Boud, D. (ed), *Developing Student Autonomy in Learning*, 2ª ed. London, Kogan Page.

Herrera, Francisco y Conejo, Emilia (2009): “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español”, *Revista MarcoELE*, n°9, http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

Herrera López, Borja (2012): *El microrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*, RedELE, <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8ea7ca6c-82d6-4a4f-967a-e7a19177f2db/2013-bv-14-16borja-herrera-pdf.pdf>

Herrera, Francisco (2007): “Web 2.0 y didácticas de lengua. Un punto de encuentro” *Glosas Didácticas*, n° 16, pp. 18-26. <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>.

Horcas Villarreal, J.M. (2009): “La Pragmática de la Cortesía”, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, abril, www.eumed.net/rev/cccss/04/jmhv3.htm

Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Valenzuela, Javier (1999): “Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias”, Capítulo 1, *Lingüística Cognitiva*, Barcelona, Anthropos.

Iglesias Pérez, María (2015): *El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático*, Colección Memorias de Máster, ASELE, ed. E. Balmaseda.

Iglesias Casal, Isabel (2015b): “Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales”, *Estudios humanísticos. Filología*, n° 37, pp. 51-79.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Biblioteca Nueva, 3 vol. Madrid, edición en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Isenberg, Horst (1987): “Cuestiones fundamentales de tipología textual”, *Lingüística del texto*, coord. Enrique Bernárdez Sanchís, pp. 95-130.

Iser, Wolfgang (1987): “El proceso de lectura: Enfoque fenomenológico” en J. A. Mayoral, *Estética de la recepción*, Madrid, Síntesis. pp. 215-243.

Iser, W. (1987): *El acto de leer*, Madrid, Taurus.

Izquierdo, Carmen (2009): “La gramática en los manuales de español para fines específicos”, *Biblioteca RedeELE*, <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:36c44aea-d454-4925-82f7-66c70c3bd35d/2009-bv-10-16izquierdo-pdf.pdf>

Jenkins, Henry (2006): *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós

Janer Manila, Gabriel (2005): “No hay espectáculo más hermoso”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 179-188, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005.pdf>

Jauss, Hans Robert (1976): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus, 168-169.

Jouini, Khemais (2008): “Posibilidades didácticas del texto literario en la clase de español como lengua extranjera”, *Textos de didáctica de la Lengua y de la literatura*, núm. 52, julio, pp. 108-120.

----- (2008): “El texto literario en la clase de E/LE” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20, pp. 149-176. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>

Juárez Morena, Pablo (1998): “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad

de Castilla La Mancha, pp. 277-283,

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0_275.pdf

Kaufman, Rodríguez (1993): *Hacia una tipología de los textos*, Yucatan, Lerner p. 19-56

Keim Cubas, Lucrecia (2014): “Aprendizaje colaborativo y co-corrección de la producción escrita en el aula de alemán como lengua extranjera”, *Encuentro* 23, pp. 59-71 http://www.encuentrojournal.org/textos/Keim_Aprendizaje%20colaborativo_rev-2.pdf

Kembo, J. (1993): “Reading: Encouraging and maintaining individual extensive reading”, *English Teaching Forum* 31/2, pp. 36-38.

Koch, I. G. Villaça (2001): “Lingüística Textual: Quo vadis?”, *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* n°17 .

Kramersch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Krashen, Stephen (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Nueva York, Longman.

----- (1987): *Principles and practice in second language acquisition*. London, Prentice-hall Internacional.

----- (2013): *Second Languages Acquisition. Theory, applications, and some conjectures*, Cambridge University Press.

Kress, Gunther (2005): *La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación*, Málaga, Aljibe.

Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo, (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold; Introducción, pp. 1-23.

Kristeva, J. (1969): *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil.

Kristeva, (1967): “Le mot, le dialogue, le roman”, *Critique*, nº 33/239, pp. 438-465.

La Hoz Funes, Ana (2012): *El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica*, TFM, Suplementos Revista MarcoELE.

Lagmanovich, David (2006): "La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas", *Especulo. Revista de estudios literarios*, nº32, Universidad Complutense de Madrid, <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>

Lakoff, G. y Johnson, M. (1996): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.

Landow, G. P. (2009): *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*, Barcelona, Paidós.

Lazear, D. (1991): *Seven ways of teaching. The artristry of teaching wite multiples intelligences*. IRI. Skyligth Publishing. Inc, Palatine, Illinois.

Leech, Geoffrey (1998): *Principios de pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja.

Lerner, Ivonne, (1999): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 401- 408.

Levin, S. (1987) “Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema. Pragmática de la comunicación literaria”, Coord. J.A. Mayoral, Madrid, Arco Libros.

Levratto, Valeria, (2014): *Arquilectur@ modalidades de lectura en la web*. Tesis UNED, Madrid.

Levratto, Valeria (2017): “Encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales” *Foro de Educación*, vol. 15, núm. 23, pp. 85-99, Madrid, FahrenHouse www.redalyc.org/pdf/4475/447551830006.pdf

Littlemore, Jeannette. (2001): "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm.

Littlemore, J. y Low, G. (2006): "Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27, 2, pp.268-294. [http://pure-oai.bham.ac.uk/ws/files/2919227/Littlemore - Metaphoric competence-_L.pdf](http://pure-oai.bham.ac.uk/ws/files/2919227/Littlemore_-_Metaphoric_competence-_L.pdf)

Lledó, Emilio (1991): *Oralidad y escritura*, Ed. Centro de Estudios constitucionales, Madrid.

Llobera, Miquel (2008): "Discurso y metodología en el aprendizaje de lenguas", *Revista marcoELE*, nº7.

Llovet, Begoña y Cerrazola, Matilde (2002): "Una visión humanista de aprendizaje/enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos", *Revsita MarcoELE*, http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf

Llopis García, Reyes (2011): "Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera un estudio con aprendientes alemanes de ELE", Madrid, ASELE-MEC.

López A. y Encabo, E. (2000): "Tiempos de neoliberalismo, tiempos de comunicación: la necesidad de enseñar lengua y literatura desde un enfoque crítico y reflexivo", *Revista Campo Abierto*, 17, 63-77.

López Ferrero, Carmen; Aliagas, Cristina; Martí, Francina y Aravena, Soledad (2008): "La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes", en Camps, A. y Millán, M. (coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona: Graó, Colección Crítica y fundamentos, pp. 105-117.

López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco Libros.

López García, A. (2002): “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 69-84.

Lozano, G. y P. Ruiz Campillo (2007): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales didácticos", *Actas de EXPOLINGUA*, Madrid, *Fundación Actilibre*.

Lucía Megías, José M. (2012): *Elogio del texto digital*, Madrid, Fórcola.

Luis Mora, Vicente, (2012): “Redes sociales, textovisualidad y transmedia: literatura y nuevas tecnologías”, *El español en el mundo, Anuario 2012*. CVC. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/luis/p01.htm

Maley Alan & Duff, Alan, *Literature*, Oxford, University Press, (1990): en María Dolores Albadalejo García, “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, nº 5 (2007), <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

Maley, A. & Duff, A. (1994): *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*, Londres, Cambridge, Handbooks for language Teachers.

Maley, A (1989): “A come back for literature?”, en *Practical English Teaching* Propuestas 10, 1, 59.

Maley, A. & Moulding, S. (1997): “Poem into Poem”, Londres, Cambridge University Press.

Manguel, Alberto (2005): *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza.

MCER, Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación, (2001): Consejo de Europa, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Márquez Carbajo, Lucía y Belén Garí Aguilera (2002): “Proyectos de lectura con textos literarios en la clase de E/LE”, *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE de International House*, www.encuentro-practico.com/pdf/marquez.pdf

Marín Escudero, Pablo, (2012): *Lectura socio crítica de manuales de ELE*, TFM Univ. Alcalá, monográfico *MarcoELE*, nº 14, enero-junio.

Martín Peris, Ernesto (1997): “De la importancia de la competencia textual en el aprendizaje”, *Biblioteca del profesor. Antologías didácticas del español* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm

----- (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, nº 43, pp. 5-33.

----- (1999): “Libros de texto y tareas” en Zanón *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, pp. 25-52.

----- (2000a) “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Revista Lenguaje y textos*, nº16, pp. 101-129.

----- (2000b): “La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta”, *Frecuencia L*, nº 13, pp. 3-30.

----- (2000c): “Cómo crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje”. Barcelona, *XV Encuentro International House*.

----- (2001): “La creación y aprovechamiento en el aula de condiciones óptimas de aprendizaje”

----- (2015): *Textos y aprendizaje en ELE. De la importancia de la competencia textual en el aprendizaje*, Barcelona, Grau.

Martín Peris, E.; Arjonia, A.; Atienza, E.; Castro, M^a D.; Higuera, M.; Inglés, M.; López, C.; Pueyo, S.; Vanó, A. (2004): *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*, Madrid, SGEL. Universitat Pompeu Fabra/ Centro Virtual Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Martín Peris, E. et. al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL

Martínez García, Susana (2011): "Microrrelato audiovisual la estética de la brevedad como "snack" cultural", *Actas II Congreso Internacional Sociedad Digital: espacios para la interactividad y la inmersión*, coord. por Manuel Gértudix Barrio, Felipe Gértudix Barrio; Francisco García García (dir. congr.), Madrid Vol. 2, pp. 945-957.

<http://www.icono14.es/actas/?conference=2csd&schedConf=sociedaddigital2&page=paper&op=view&path%5B%5D=129>

Martínez Sallés, Matilde, (2004): "¡Libro, déjame libre! Acercarse a la literatura con todos los sentidos. Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE", en *REDELE n° cero*, <http://www.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>

Martínez Sallés, Matilde, (2002): "Mirada ética aliento poético: (Los últimos años de la historia de España a través de los cantautores)", *Revista Mosaico n°8*, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, MECD.

Martos García, Eloy (2013): "A propósito de torres y de libros: la circularidad de las lecturas (de Borges a Rapunzel)", *Revista Ocnos*, pp. 141-157 https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2013.09.08/253

----- Martos García, Eloy (2009): “Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, RELATEC, 8 (2), 15-37.

Mascato Rey, R. (2008): “Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época: una unidad didáctica”, REDELE. http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario_Mascato_Rey_Literatura_en_ELE_desde_un_enfoque_comunicativo.pdf

Mc Laughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*, Oxford. Londres.

McKenzie D.F. (2005): *Bibliografía y sociología de los textos*, Akal Universitaria, Barcelona.

Medina R, Antonio (2002): *Didáctica General*, Pearson Education, España.

Mendoza Fillola, Antonio y López Valero, A. (1997): *La creación poética en la escuela. Aspectos y orientaciones*, Diputación de Almería, Instituto de Estudios Almerienses.

----- (1998): "El proceso de la recepción lectora", en *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.

----- (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. Universidad de Barcelona, *REDELE* nº1, <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

----- (2015): “El intertexto lector”, (coord., Mendoza), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Octaedro, Barcelona.

Manguel, Alberto, (2005): *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza.

Millán, José Antonio (2001): “Del papel a la red. Leyendo bits”, Blog personal, <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2002/mayo/10.pdf>

Miquel, Lourdes (2006): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, en redELE: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AngelaValverde/MEMORIApublicar.pdf>

Miquel, Lourdes y Sans, Neus (2004) “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *redELE, Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 0, (Cable, n° 9, 1992) http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

Molina, César Antonio (2007): “El español entre 6.900 lenguas vivas”, *Revista de Occidente* n° 311, Abril

Molina Morales, Guillermo, (2012), *La poesía vanguardista en el aula de ELE*, TFM, REDELE, monográfico.

Monereo, Carles (2015): “El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista”, Solé (Coords), Madrid, Alianza Psicología.

Montes, Graciela (2001): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.”

Montesa, Salvador (2010): “Lengua y Literatura. Un camino de ida y vuelta”, en *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*, coord. Santiago Guervós, Javier de, Salamanca.

Montesa, Salvador, (2010): “Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores”, *Biblioteca del Congreso de Literatura Española Contemporánea*, n° 19.

Moreno Bayona, Víctor, (2005): “Lectores competentes”, *Revista de Educación*, Madrid.

Moreno Martínez, Bárbara (2001): “Un lugar para la literatura. Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE”, *Actas del XII congreso de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia, pp. 375-384, Biblioteca CVC.

Morollón Martí, Natalia (2017): “El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales”, *Revista De Gruyter*, pp. 59-86, https://www.researchgate.net/publication/318289714_El_potencial_pedagogico_de_la_pragmatica_sociocultural_como_herramienta_de_mediacion_en_la_interpretacion_de_experiencias_interculturales

Moskowitz, Gertrude. (1999): “La mejora del desarrollo personal. Trabajando con actividades humanísticas”, en Arnold, Jane (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000), Madrid, Cambridge University Press, pp. 197-212.

Mukarovsky, Jan (1977): *Escritos de estética y semiótica del arte*, Edición crítica de Jordi Llovet, (Tr. Anna Anthony-Visova), Barcelona, Gustavo Gili.

Muñoz Molina, Antonio (1998): “La disciplina de la imaginación”, 29.09.1998, *El País*, Madrid.

Mutis, Álvaro (2002): “Elogio de la lectura”, 24.04.2002, *El País*, Madrid.

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

Naranjo Pita, Mónica, (1999): “Una invitación al poema para entrar en clase”. *Frecuencia L. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, nº 11, pp. 28-32. Madrid, Edinumen.

Navarro Durán, Rosa, (1996): *¿Por qué hay que leer a los clásicos?*, Barcelona, Ariel.

Neuner, G. (1997): “A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level”, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Nielsen's, Jakob (1997): “How users read on the web”, *Alertbox*, Octubre nº 1, 1997 <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>

----- (2008): “How little do users read?”, *Alertbox*, Mayo nº 6, <http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html>

Nostrand, Howard L. (1989): *Background teaching of French*, University of Washington Press.

Nunan, David (1995): *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall International English Language Teaching.

Nunan, D. (1997): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, University Press.

Núñez Delgado, M.^a Pilar y Rodríguez Guerrero, Belinda, (2017): “La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 6, 31–54 <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>

Núñez Sabarís, Xaquín (2005): “La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española”, *Revista digital RedELE*, Biblioteca nº 3, <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/>

Ocasar Ariza, José Luis (2009): “Historia de la literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso”, Madrid, RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, nº 15, febrero.

Orlova, Iryna, (2012): *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implementación*, TFM, FUB, Univ. Deusto.

Ortiz Rodríguez, Cristina, (2008): “Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE”, *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Universidad de Navarra, Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

Palacios González, Sergio, (2017): *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Tesis doctoral, UAM.

Pedraza Jiménez, F.B. (1996): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en A. Celis y J.R. Heredia (eds.), *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, pp. 59-66.

Pennac, Daniel (2001): *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

Peragón López, Clara Eugenia, (2011): “La enseñanza de la literatura a extranjeros a través de algunos materiales didácticos: “Más que palabras. Literatura por tareas”, *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, nº 4, pp. 53-68. <http://riviste.unimi.it/index.php/tintas>

----- (2009): “Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: literatura española y latinoamericana”, *MarcoELE nº 13*, Univ. Córdoba <http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009/>

Pérez de la Cruz, Nuria (1997): Análisis léxico de manuales de español para extranjeros, *Actas del VIII Congreso ASELE*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm

Pérez Parejo, Ramón, Francisca Miranda Paredes, Montserrat Pons Tovar (2012) “Revisión de manuales de español para extranjeros”, *Campo Abierto*, vol. 31, nº 2.

Pérez Tapia, M. T. (2009): *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*, Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.

Perucho, Javier, (2009): *El cuento brevísimo en México*, UNAM, Editorial Ficticia.

Piaget, Jean. (2005): *Inteligencia y afectividad*, Buenos Aires, editorial Aique.

Piscitelli, Alejandro, (2005): *Internet: la imprenta del siglo XXI*, Barcelona, Gedisa (14).

Platón, *Diálogos Górgias*, Obras completas, tomo.V. Madrid, Edic de Patricio Azcárate (1871).

Pons Rodríguez, Lola (2004): “Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE”, *Actas del XV Congreso de ASELE*, pp. 683-692.

Postigo, R. M^a (2002): “La recreació d’obres literàries: versions i adaptacions”, en T. Colomer (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis.*, Bellaterra, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 171-182.

Pozzo, María Isabel, Bongaerts, Hanne (2011): “Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales”, *FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural*, *Jornadas pedagógicas*, Santiago de Compostela.

Pozuelo Yvancos, José María (2004): “¿Qué Literatura enseñamos?”, ABC, 1 de septiembre, Madrid

Prada Vázquez, Alejandro (2016): “Las humanidades fabrican inútiles”, *El País*, 4.7.2016, https://elpais.com/elpais/2016/06/14/opinion/1465917998_651412.html

Pratt, Mary Louise, (1977): *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington, Indiana University Press.

Prensky, Marc (2011): *Enseñar a nativos digitales*, SM, Madrid

----- (2001): “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9, pp. 1-6, octubre.

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

----- (2004) “The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it, *Work in progress*.

http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyThe_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2004):

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Quast, A. Ramos, (2007): *Solvença, metáforas e transição em tessituras poéticas: inventividades de um espírito aprendiz*, Dissertação de Mestrado, Brasília, UNB.

Quintana, Emilio (1993): “Literatura y enseñanza de E/LE” *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, coord. S. Montesa y A. Garrido, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 89-92.

Quintana, Emilio (1993): “Lengua y cultura en clase de E/LE: la España del siglo XX a través de la poesía”, *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada.

Ramajo Cuesta, Ana. (2008): *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*, TFM, Madrid, Universidad Antonio Nebrija.

Reig, Dolors, & Vilches, L. Furio. (2013): “Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas”, Madrid, Fundación Telefónica.
http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/descargar-notas.php?id=TF-2012

Reyes, Graciela, (1984): *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid, Gredos.

----- (1994): *La Pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*, Montesinos, Barcelona.

----- (2013): “Pragmática y enseñanza de la lengua”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N° 63, pp. 22-33.

----- (1998): *Cómo escribir bien en español*. Arco Libros. Madrid.

Rivoluceri, Mario (1999): “El ejercicio humanístico”, en Arnold, Jane (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000), Madrid: Cambridge University Press, pp. 213-22

Rivas Hernández, Ascensión (2005): *De la Poética a la Teoría de la Literatura*. Edic. Universidad de Salamanca.

Rivers, W. M., and Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York, Oxford University Press.

Rodríguez de las Heras Pérez, A. (2010): “Nuevos espacios de escritura digital” *Red digital. Univ Carlos III. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, MECD.

---- (2001): “El tercer espacio”, *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, n°. 2

---- (1989): “El hipertexto: didáctica y comunicación científica”, *Norba. Revista de geografía*, n° 8-9, pp. 255-292.

Robles, José Manuel (2009): *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*, Barcelona, Editorial UOC.

Rodríguez Gaona, Martín (2010): *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes*, Madrid, Caballo de Troya.

Rojo, Violeta (2010): *Breve manual para reconocer minicuentos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Libros del Laberinto.

Romero Blázquez, Covadonga (1998): “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjero*, Ciudad Real, Universidad Castilla-La Mancha.

Rosenblatt, Louise (1978): “The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work”, *TESOL Quarterly*, vol. 14, nº 3, pp. 379-38

Rössler, Andrea, (2014): “La competencia literaria en la clase de ELE”, Conferencia impartida en Hannover, Formación de profesores de ELE en Stralsund, Mecklenburg-Vorpommern, Asociación Alemana de Profesores de Español sección Baden-Württemberg.

Rovira Collado, José (2014): *Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión*, Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.

Rueda Bernao, M.^a José (1994): “Análisis de cuatro métodos para la enseñanza de EL/E”, *Actas IV de la ASELE, Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid.

Riutort Cánovas, Antonio (2010): *La Competencia Comunicativa Intercultural en el Aula de Español. Análisis de Materiales para su Enseñanza*, Tesis Doctoral, Univ. Politécnica Madrid.

Ruiz Campillo, J.P. (2007): “Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE”, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 5: 1-17.
http://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf

Russo, Graciela (2007): *Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE*, TFM, MEELE, Madrid, Universidad Antonio Nebrija.

Salazar García, Ventura (1990): “La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa de ELE. Modelos y actividades”, *Actas II del Congreso de ASELE*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0155.pdf

Sánchez Lobato, Jesús; Gargallo, Isabel. (coords.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

Sánchez Miguel, Emilio, (2016): “Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora”, *Revista Álabe*, nº13. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>

----- (2010) *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona, Grao, nº 27.

Sans, Neus (2000): “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22; https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

Santamaría Martínez, Rocío. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE. Una propuesta didáctica*, ASELE, Colección monografías nº13, MEC.

Sanz Burgos, Omar, (2014): “La necesidad de la literatura en un Máster de ELE: el caso de dos sonetos de Lope de Vega”, *El español entre dos mundos: estudios de ELE en Lengua y Literatura*. Beatriz Ferrús Antón (coord.), Dolors Poch Olivé (coord.) Edit. Iberoamericana pp. 229-246.

Sanz Pastor, Marta (2000): "La literatura en el aula de ELE", en *Frecuencia- L*, Madrid, julio, pp. 24-27.

----- (2004): “Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de ELE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas”, en *Mosaico nº 12*, Conserjería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Edimburgo, Bélgica

----- (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela, Madrid*, vol. 59, pp. 5-23.

----- (2006): “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”, *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, La enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 349-354.

----- (2010): “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura”, en *Actas de Expolingua. Rev. Marcoele*, nº10 Madrid http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

Savater, Fernando, (1998): *Despierta y lee*, Alfaguara, Madrid.

Scolari, C. A. (2013): *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*, Barcelona, Deusto-Grupo Planeta).

----- (2016): “Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación”, *Revista Telos digital*, Madrid, Fundación Telefónica.

Searle, John (1976): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

Senabre, Ricardo (2006): “La lectura necesaria”, *El Cultural*, 6-04-2006, Madrid.

Sequero, María y Ventura, Jorge (2015): “La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del ELE”, *Tejuelo*, nº 21 págs. 30-53

Shalvelson, R. y Stern, P. (1981): “Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior”, *Review of Educational Research*, núm. 51, pp. 455-498.

Shannon, Alicia Marie (2014): *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español ELE*, TFM, USAL.

Shumsky, Abraham. (1968): *In Search of Teaching Style*, Appleton-Century Crofts, New York.

Schumann, John H. (2000): “Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas”, En Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press.

Schmidt, S.J. (1977): *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*, Madrid, Cátedra.

Sitman, R. (1998): “Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de ELE”, *Espéculo, Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, nº 18, mayo, pp. 7-33
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>

Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne. (1999): “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?”, *Rev. Espéculo. Revista de estudios literarios*, pp. 129-135.

----- (1996): "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", S. Montesa y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga, Universidad de Málaga, 227-233.

Smith, Frank. (2001): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México.

Solé, Isabel, (2005): “De la lectura al aprendizaje”, *Signos*, nº 20, Gijón, pp. 17-21 (reedición en Lomas, Carlos, comp., *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós, Barcelona).

Solé, Isabel (1999): *Estrategias de lectura*, Barcelona, ed. Grao.

Sotomayor Sáez, M^a Victoria (2005): “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”, *Revista de educación*, pp. 217-238. Steiner, Georges, (2013): *Lenguaje y silencio: ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo humano*, Madrid, Gedisa.

Sperber, Dan y Wilson, Deidre, (1986): *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, 1994

Stembert, Rudolf, (2009): “Propuestas para una didáctica de los textos literarios en la clase de E/LE”, *Revista MarcoEle*, n^o 9 pp. 247-265.
http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf

Tomassini, Graciela y Colombo, Stella Maris (1996): “La minificción como clase textual transgenérica”, *Revista interamericana de bibliografía*, LVI, pp. 1-4.

Tordera Yllescas, J. C. (2014): “La evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes”, *Universitat de València Estudis Generals (UVEG) Foro de Profesores de E/LE*, n^o 10, www.Dialnet-LaEvaluacionDeLaCompetenciaPragmaticaEnElNivelB2De-4872226.pdf

Trenchs, Mireia (2003): “El Texto Literario como objeto de estudio en el aprendizaje de lenguas”, Barcelona, *Revista de UAB*.

----- (2002): “*Lengua y literatura*” en una facultad de humanidades: una propuesta disciplinar y metodológica desde la filología inglesa. TESIS Barcelona, Facultat de Humanitats. Universitat Pompeu Fabra.

Ubach Medina, Antonio (2004): “Literatura y prensa: un recurso combinado para el aula de ELE”, en *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*, Hermógenes Perdigüero y Antonio Álvarez (Eds.), Universidad de Burgos, Burgos, pp. 789-796.

----- (2005): “La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE”, en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Coords. M.^a Auxiliadora Castillo Carballo et al. Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 875-880.

----- (2006): “El texto literario desde la Pragmática: sus aplicaciones en el aula de ELE (Fernando Aramburu y Javier Cercas)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Eds. Alfredo Álvarez et al. Universidad de Oviedo, pp. 643-649.

Ucelli, Paola, y Sanchez, Emilio (2014): “The Effect of Using Instructional Conversation Method in Teaching Reading Comprehension in Selected Junior Secondary Schools in Kaduna Metropolis”, *Applied Psycholinguistics*, ·March

Underhill, A. (2000): “La facilitación en la enseñanza de idiomas”, en J. Arnold Ed. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, University Press, 143-158.

Van Lier, L. (2002): “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas”. En Cots y Nussbaum, *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Eds. Milenio, Cap. 2.

Vera Lujan, Agustin, Blanco Rodriguez, Mercedes (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como L/2*, Madrid, Arco/libros.

Vilanova Escrig, Elena (2014): *Tratamiento de la dinámica de grupos en tres manuales de ELE*, TFM, Revista Redele, Barcelona.

Vilches, M. (2011): *El desafío de motivar a los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación*, Goteburgo, Universidad de Goteburgo.

Vidiella Andreu, Mercé, (2012): El enfoque léxico en los manuales de ELE”, TFM, UB. Marco ELE, N°12, Enero -junio, <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Weaver, C., (1994): *Reading process and practice: from socio-psycholinguistics to whole language*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

Werlich, E. (1979): “Typologie der Texte”, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Widdowson, H.G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*, Londres, Longman.

Widdowson, Henry G. (1989): “Sobre la interpretación de la escritura poética”, en Alan Durant (coord.), *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura*, Madrid, Visor, 1989, pp. 247-259,.

Widdowson, H. G. (1987): *Aspects of Language Teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Wiener, Norbert (1985): *Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas*, Barcelona, Tusquets.

Williams, M., y R. Burden (1999): *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.

Winner, E. y Gardner, H. (1977): "The comprehension of metaphor in brain-damaged patients", en *Brain*, n° 100, pp. 717-729.

Zavala, Lauro (1999): “Elementos para el análisis de la intertextualidad”, en: *Cuadernos de Literatura*, Bogotá, Universidad Javeriana, vol. 5, n° 10, julio-diciembre, pp.26-52

----- (2004): *Cartografías del cuento y la minificción*, Sevilla, Renacimiento.

----- (2007): “De la teoría literaria a la minificción posmoderna”, *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 1, janeiro-abril, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil, pp. 86-96