



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

El uso de la literatura inglesa en la
enseñanza de inglés: *The Picture of Dorian Gray*.

Presentado por Naiara García Fernández

Tutelado por Patricia San José Rico

Soria, 2016

ÍNDICE

1. Resumen	3
2. Abstract	3
3. Palabras clave	3
4. Introducción	4
5. Objetivos	7
6. Metodología y plan de trabajo	9
7. Estrategias y metodología para la enseñanza de lenguas	11
7.1 Estrategias para el aprendizaje de lenguas	11
7.1.1 Aplicación de las EAL a la lectura, EAL directas	14
7.1.2 Aplicación de las EAL a la lectura, EAL indirectas	18
7.1.3 Plan de estrategias para la lectura	18
7.2 Metodología de la enseñanza de lenguas	20
8. El uso de la literatura en la enseñanza de inglés	25
8.1 ¿Por qué usar literatura en la enseñanza de inglés?	25
8.2 ¿Cómo elegir qué libros utilizar?	30
8.3 ¿Cómo usar literatura en la enseñanza de inglés?	35
9. Prueba práctica	53
10. Propuesta de utilización de <i>The Picture of Dorian Gray</i>	61
10.1 Estudio de la obra	62
11. Conclusiones	74
12. Referencias bibliográficas	76
Anexos	

1. RESUMEN

El presente TFG trata sobre el uso de la literatura en la enseñanza de inglés. Para comenzar se presentan una serie de cuestiones teóricas sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas o EAL y los métodos de enseñanza de lengua en Europa. Se verá qué EAL son las adecuadas a la hora de usar la literatura en la clase de inglés, qué métodos de enseñanza son los que incluyen la literatura en sus currículos y de qué manera la usan con los estudiantes. Más adelante en el documento y tras conocer los elementos básicos para el aprendizaje de lenguas, se explican algunos de los argumentos a favor de la literatura en el aula, cómo elegir la obra que vamos a usar y cómo usar el libro que hemos elegido. Para terminar, un breve ejemplo de cómo podemos usar la obra elegida, *The Picture of Dorian Gray*, de forma práctica en una clase de inglés.

2. ABSTRACT

This paper deals with the use of English literature in an English course. First, this project will discuss certain issues about language learning strategies (LLS) and the methods of language teaching in Europe. We will see which LLS are suitable in order to use literature in a language classroom, which teaching methods include literature in their syllabuses and how they use it with their students. Later in this document, and once the basic features for language learning are known, some arguments in favor of including literature in the English classroom will highlighted. Also, some suggestions as how to choose and utilize the work in question will be provided. To conclude this document there is a practical example of how to use the chosen work, *The Picture of Dorian Gray*, in the English class.

3. PALABRAS CLAVE

Literatura, enseñanza, aprendizaje, *The Picture of Dorian Gray*, Oscar Wilde

Literature, teaching, learning, *The Picture of Dorian Gray*, Oscar Wilde

4. INTRODUCCIÓN

El presente documento pretende explicar el uso de la literatura en la enseñanza de inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ya que esto lleva años siendo objeto de debate entre profesores, alumnos, etc. ¿En qué medida la literatura inglesa es útil en la clase de inglés? ¿No es algo muy difícil de comprender para el alumno? ¿Qué libros son adecuados para la clase de inglés? ¿Cómo pueden usarse las obras literarias en clase? ¿Qué tipo de ejercicios se pueden plantear basados en la literatura? Etc. Todas estas son varias de las cuestiones que se plantea el docente a la hora de decidir el uso de la literatura en clase. Este trabajo ambiciona responderlas todas y explicar detenidamente cómo puede usarse la literatura inglesa en la clase de inglés.

Este TFG procura demostrar que la literatura es una excepcional fuente de variedades lingüísticas y que a lo largo de los años se ha utilizado en las clases tanto de L2 y como de LE. Durante las décadas de los 60 y 70 se rechazó el uso de la literatura por varias razones: porque se pensaba que era algo demasiado difícil para el alumno, porque los propios docentes no veían qué papel podía desarrollar la literatura en el aula, porque no se consideraba que cubriese todas las necesidades de los alumnos, porque incluso podía llegar a frustrarlos en muchos casos y hacer que abandonasen el aprendizaje, etc. Sin embargo, hoy en día ha vuelto a incorporarse y se ve como una herramienta muy útil porque por fin se ha comprendido que el lenguaje debe enseñarse en un contexto práctico y real y no con frases sueltas y sin conexión. La literatura nos proporciona un uso del lenguaje puesto en contexto y además mantiene el interés del alumno hasta el final de la historia.

Las razones para incluir la literatura en el aula son muchas y no se reducen a un sólo ámbito, pueden ser tanto educativas como psicológicas y lingüísticas (Hill 1986:7-9) y se mencionan a lo largo de este documento. La literatura no sólo sirve para mejorar la lectura de los alumnos, sino que enriquece su vocabulario y mejora su comprensión de situaciones más complejas. También, si el tema les resulta cercano, puede ayudarles a lidiar con sus problemas personales o a afrontar sus propias emociones. Sin embargo, muchas veces se descarta su uso porque su adaptación al aula puede resultar compleja y su éxito depende en gran medida de la obra que se seleccione. Para que el uso de la literatura sea útil, el libro ha de ser adecuado al nivel de los alumnos. Si la obra es demasiado difícil los lectores se sentirán frustrados y dejarán de leerla, y si es demasiado fácil perderán el interés o se sentirán subestimados. Muchas otras veces se descarta su uso porque se ha de cumplir con un currículo muy estricto o simplemente porque se carece del tiempo necesario para trabajar con una obra literaria.

El libro seleccionado para este TFG es *The Picture of Dorian Gray* de Oscar Wilde. La selección de esta obra se ha basado principalmente en su aparición en la lista de las 100 mejores novelas en inglés según *The Guardian* (Carey y Kelly: 2015) además de otros factores.

El presente Trabajo de Fin de Grado está estrechamente relacionado con las competencias presentadas por la Universidad de Valladolid para el Grado de Traducción e Interpretación siguiendo en Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. Además de los propios conocimientos directamente relacionados con las distintas lenguas de trabajo, lengua B en este caso, para el desarrollo de este documento se han puesto en práctica una serie de competencias tanto disciplinares como profesionales y mixtas, tomando como referencia la página web de la UVA.

Las principales competencias disciplinares de las que este trabajo se ha servido son: «conocer la lengua A/B/C/D en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico»; «comprender las relaciones internacionales en el contexto europeo y mundial y su organización interna»; « Identificar con claridad y rigor los argumentos presentes en textos del ámbito político, social y cultural de las lenguas de trabajo»; « reconocer el valor de los procesos mentales en la labor lingüística y traductológica»; « adquirir conocimientos básicos de terminología»; «relacionar los conocimientos de terminología con otras disciplinas lingüísticas y no lingüísticas»; «conocer y consolidar las habilidades y métodos generales y específicos de investigación y aplicarlos a proyectos concretos del área de la Traducción e Interpretación y de las Humanidades en general»; «conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado» y «ser conscientes de la forma y grado en que las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales han influido en la evolución del lenguaje».

Asimismo, las competencias profesionales que se han utilizado a lo largo de todo este documento son: «conocer, profundizar y dominar la lengua A/B/C/D de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados»; «desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas»; «conocer el trabajo terminológico en cada una de sus fases y aplicarlo a su labor traductora»; «dominar las normas terminológicas, los tipos y organizaciones de normalización y estandarización»; «mostrar curiosidad hacia la mediación lingüística, desde un punto de vista científico y profesional»; «mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación»; «asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos» y «gestionar el cansancio y el estrés».

El último grupo de competencias de las que se sirve este trabajo es el de competencias mixtas. Las competencias mixtas que se aprecian durante todo el documento son: «producir textos y asignarles valores en lengua A/B/C/D en parámetros de variación lingüística y textual»; «desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua A/B/C/D»; «conocer la teoría de la

ciencia de la documentación y su aplicación en los procesos de traducción»; «dominar conceptos básicos sobre el funcionamiento de herramientas informáticas que faciliten su utilización y su integración en la labor del traductor»; «conocer las diferentes funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso traductor»; «extraer información conceptual de textos especializados y representarla gráficamente»; «desarrollar la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, además de la propia, como fuente complementaria de un trabajo de investigación de mayor alcance» y «desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación».

5. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo, aunque no el único, es defender el uso de la literatura en la enseñanza de inglés. Asimismo en muchos puntos del documento se ofrece también una visión del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas en general.

El presente documento persigue demostrar la gran utilidad que puede tener la literatura para la enseñanza de inglés. Este trabajo repasará la evolución de los distintos métodos docentes a lo largo de la historia para analizar el uso que hacían de la literatura. Basado en este análisis, a lo largo del documento se irán explicando las distintas posibilidades que la literatura ofrece dentro del aula de inglés. Además se irán esclareciendo los distintos usos de la literatura en la enseñanza de idiomas.

Se pretende demostrar que la literatura, si se incluye en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, puede desempeñar un papel muy importante. Además de esto, también se pretende brindar una visión práctica del tema. Con este objetivo, este documento señalará diferentes puntos a favor del uso de la literatura en el aula de idiomas, diferentes actividades que se pueden realizar, diferentes posibilidades de uso de una obra literaria, etc.

Otro de los objetivos del presente TFG es examinar detenidamente qué aportaciones puede tener la literatura para la enseñanza de inglés analizando dos versiones de *The Picture of Dorian Gray*. Aunque ambas versiones son básicamente la misma obra, han sido concebidas con fines muy distintos. La primera es una versión original y la otra es una adaptación para la clase de inglés. La obra original de *The Picture of Dorian Gray* fue escrita como cualquier otra obra de su tiempo con el fin de entretener al público y a la vez transmitir un mensaje, no como material didáctico. Por lo tanto, carece de mensajes directos para el alumno o actividades. Además, el lenguaje de la versión original es más complejo porque no se ha redactado teniendo en cuenta el nivel de los lectores. La adaptación, sin embargo, ha sido concebida para que su elemento sea la clase de inglés, por lo tanto se supone que el contenido de la obra tiene alta carga educativa. Esto no quiere decir que no se pueda aplicar la primera obra, la original, a la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera como el inglés.

Además de la parte teórica del trabajo, en la parte práctica se procurará aprender de los propios lectores sobre cómo usar las dos versiones de *The Picture of Dorian Gray* para después poder desarrollar un plan de trabajo efectivo para ambos libros. Este TFG se propone analizar la adaptación y estudiar los elementos que puedan ser interesantes para la clase, además de los ejercicios que trae el propio libro. De este mismo modo se irá a lo largo de las páginas de la obra original identificando los elementos que podrían ser beneficiosos para los alumnos que quieren aprender inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

Al final de este documento se pretende que el lector tenga claro por qué incluir la literatura en la enseñanza de inglés y cómo utilizarla a su favor.

6. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para poder llevar a cabo este TFG, primero se ha desarrollado un extenso trabajo de documentación. Para el primer apartado que trata sobre cómo aprenden los alumnos y cómo se enseñan idiomas en Europa, este escrito se ha basado en manuales sobre pedagogía como *Language Learning Strategies* de Rebecca L. Oxford o *Approaches and Methods in Language Teaching* de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, entre otros trabajos. La documentación que requerían la segunda y la tercera parte del cuerpo de este trabajo era distinta. Ambas partes se apoyan en manuales sobre el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas porque los apartados tratan sobre las razones por las que incluir la literatura en las guías docentes, cómo elegir una obra para trabajar con ella y cómo trabajar con la obra que se ha elegido. Algunos ejemplos de los libros que se han consultado son *Language, Literature & the Learner: creative classroom practice* editado por Ronald Carter y John McRAe, *Language through Literature, an introduction* de P. Simpson o *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers* de Gillian Lazar.

En mi opinión, la división más lógica para este documento era explicar en primer lugar las cuestiones más generales sobre el aprendizaje para después poder introducir la literatura en la enseñanza de inglés. De esta forma los detalles más técnicos se dan una vez que el lector ya entiende los distintos métodos de enseñanza y las formas de aprendizaje. Así los primeros apartados de este escrito tratan sobre el proceso de aprendizaje, cómo se aprende en general y cómo se pueden utilizar las herramientas que se mencionan con una obra literaria. A continuación aparecen los apartados que tratan sobre la literatura en el aula. Finalmente se presenta una prueba práctica de todo lo comentado anteriormente.

La estructuración de este documento se ha basado en la presentación que ofrecían los propios manuales consultados. En la primera parte del trabajo que habla sobre las estrategias del aprendizaje de lenguas, se han consultado varios autores pero al final se ha seleccionado la estructura propuesta por Rebeca L. Oxford. En el punto de los diferentes métodos de enseñanza se ha ido comentando método a método y citando autores en los puntos que se ha considerado pertinente. En la siguiente parte del trabajo, tanto en las razones por las que usar la literatura como en el punto de cómo elegir el libro y cómo usar la literatura, se ha ido mencionando autor a autor los diferentes argumentos que presentan en sus libros y las diferentes propuestas que se encuentran en sus obras. Se ha trabajado de esta forma en los distintos apartados porque de este modo la estructura resulta más clara, tanto durante el proceso de redacción como para que el lector acceda a la información más fácilmente.

Además del trabajo puramente teórico, basándose en todo lo aprendido en los libros y en todo lo aquí redactado, se ha desarrollado una prueba práctica para comprobar la utilidad de dos versiones de *The Picture of Dorian Gray* para la clase de inglés. Se trata de un cuestionario que

se ha repartido entre varios hablantes de inglés como L2 o lengua extranjera. El cuestionario se basa en seis preguntas abiertas, comunes para ambas versiones de la obra, que miden el aprendizaje en una escala del 1 al 5, y una séptima pregunta exclusiva para cada versión. Tras recoger los resultados se han revisado con detenimiento las respuestas y se ha redactado el último punto del cuerpo de este documento.

Seguidamente a la prueba práctica se presentan los resultados encontrados al enfrentar a lectores reales con las dos versiones de *The Picture of Dorian Gray*.

Por último y como cierre de este Trabajo de Fin de Grado se encuentran una serie de conclusiones basadas en el contraste de la parte teórica y la parte práctica del presente documento. En ellas se analizará si este escrito cumple o no con todos los objetivos propuestos al principio, de qué manera, por qué razones, etc.

7. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

7.1 Estrategias para el aprendizaje de lenguas

Durante las últimas décadas se ha observado un cambio significativo en los métodos de enseñanza, en los cuales se ha pasado de ser el profesor el centro del aprendizaje a atender las necesidades del alumno y convertirlo en el nuevo centro de atención. Este nuevo estudio de las necesidades de los alumnos desembocó en el estudio de los mecanismos que se utilizan a la hora de estudiar y aprender. Estos mecanismos recibieron el nombre de *estrategias de aprendizaje*. El concepto de estrategias de aprendizaje puede parecer algo nuevo, sin embargo son los métodos de estudio que llevan usándose miles de años. Afortunadamente, en estos últimos años, los investigadores se han dado cuenta de que son fundamentales y han decidido centrar su atención en ellas. La primera vez que se habló de *estrategias de aprendizaje de lenguas* fue a principios de los años 70. Durante esos años se pasó de estudiar los métodos de enseñanza de lenguas a estudiar cómo los alumnos aprendían estas lenguas. De un enfoque centrado en el profesor, se pasó a un enfoque centrado en el alumno y sus necesidades. El alumno pasó a ser el principal elemento de la clase. Poco a poco se dejó de guiar al alumno en cada uno de sus pasos para que éste aprendiera de forma más autónoma, siendo el profesor el encargado de darle las herramientas para este proceso.

En 1986 Weinstein y Mayer definieron estrategias de aprendizaje, a grandes rasgos, como los comportamientos y pensamientos que el alumno emplea durante el aprendizaje y que pretenden influenciar el proceso de codificación del mismo (como cita Lessard-Clouston 1997: n.p.). Con las estrategias de aprendizaje surgieron también las estrategias para el aprendizaje de lenguas o EAL (Language Learning Strategies o LLS en inglés), que son básicamente estas mismas estrategias aplicadas al aprendizaje de lenguas. En un principio, Tarone definió estas EAL como el intento por parte del alumno de desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta para incorporar ambas en la competencia intralingüística de uno mismo (como cita Lessard-Clouston 1997: n.p.). Más tarde Rubin dijo que las EAL son estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de lengua que el alumno construye y que afecta a su aprendizaje directamente (Rubin en Lessard-Clouston 1997: n.p.). También, durante este tiempo, O'Malley y Chamot idearon una definición de las EAL. Para estos autores las estrategias para el aprendizaje de lenguas son los pensamientos y comportamientos especiales que los individuos usan para que les ayuden a comprender, aprender o retener nueva información (como cita Lessard-Clouston 1997: n.p.). Sin embargo, no fue hasta que Rebecca L. Oxford publicó su libro *Language Learning Strategies: what every teacher should know* que no se dieron ejemplos específicos sobre estas estrategias.

Según Rebecca L. Oxford las estrategias de aprendizaje son los pasos que siguen los alumnos para desarrollar su propio aprendizaje y son especialmente importantes en el aprendizaje de lenguas porque son herramientas para la participación activa y autónoma que es esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa (1990:1). También pueden definirse como las acciones de los alumnos para controlar y mejorar su propio aprendizaje.

Por lo tanto es tarea del profesor conocer y entender estas estrategias para así poder transmitirles a sus alumnos y, por ejemplo, ayudarles a encontrar las que mejor se adaptan al tipo de aprendizaje de cada uno o a aplicarlas de forma más eficaz.

Una de las dicotomías más importantes que debe conocer el profesor de inglés como L2 o lengua extranjera es la diferencia entre aprendizaje y adquisición. El aprendizaje requiere un esfuerzo cognitivo por parte del alumno mientras que la adquisición es algo que sucede de forma innata, digamos que el aprendizaje es algo consciente y la adquisición es algo inconsciente. Para muchos expertos, ambos, aprendizaje y adquisición, son esenciales para que la enseñanza de una L2 o lengua extranjera sea efectiva. El inglés como L2 o lengua extranjera se debe enseñar por medio de ambos, de esta forma el alumno será capaz de comunicarse de manera mucho más exitosa que si sólo tuviera lugar uno de los dos.

Otra diferencia importante tanto para el alumno como para el profesor a la hora de enseñar un nuevo idioma es la diferencia que se da entre una L2 y una lengua extranjera. Normalmente el aprendizaje de una L2 tiene funciones comunicativas y sociales dentro de la propia comunidad en la que se enseña. Por otro lado, una lengua extranjera no tiene funciones comunicativas y sociales inmediatas dentro de la comunidad. Es, por lo tanto, muy importante que el profesor tenga claro a cuál de estos dos grupos pertenece el idioma que quiere enseñar para poder diseñar un plan de trabajo y decidir qué clase de estrategias va a usar. Si no se conoce la naturaleza de la lengua que se va a enseñar no se podrá guiar el aprendizaje de los alumnos en la dirección que corresponde y se habrá fracasado. En el caso de la incorporación de la literatura a clase de inglés, el uso que los alumnos vayan a dar a la lengua que se les quiere enseñar va a determinar qué libro se elegirá, si se elegirá una obra completa o fragmentos de varias y cómo se trabajará con el texto, entre otras cosas.

Ya que Rebecca L. Oxford fue la primera en dar ejemplos y una división clara de las EAL, se ha decidido seguir su libro como obra de referencia principal en este apartado.

Para Rebecca L. Oxford las principales características de EAL son doce, como se pueden ver en la Figura 1. Las EAL contribuyen a la meta principal, la competencia comunicativa, dotan a los alumnos de más autonomía, expanden el papel de los profesores, están orientadas al problema, son los pasos específicos que dan los alumnos y abarcan varios aspectos del alumno, no sólo el cognitivo. También apoyan el aprendizaje directa e indirectamente, no son siempre visibles, a menudo son instintivas, se pueden enseñar (y de hecho son más efectivas cuando el

alumno aprende cuándo usarlas y por qué), son flexibles, y están influenciadas por una gran variedad de factores (1990: 8-13). Estas doce características deberían ser de gran ayuda a la hora de elaborar el plan de trabajo sobre la obra literaria que se haya elegido. Más adelante en este trabajo se darán algunos ejemplos de propuestas de ejercicios para usar con una obra literaria y se verificará cómo cumplen con estas características.

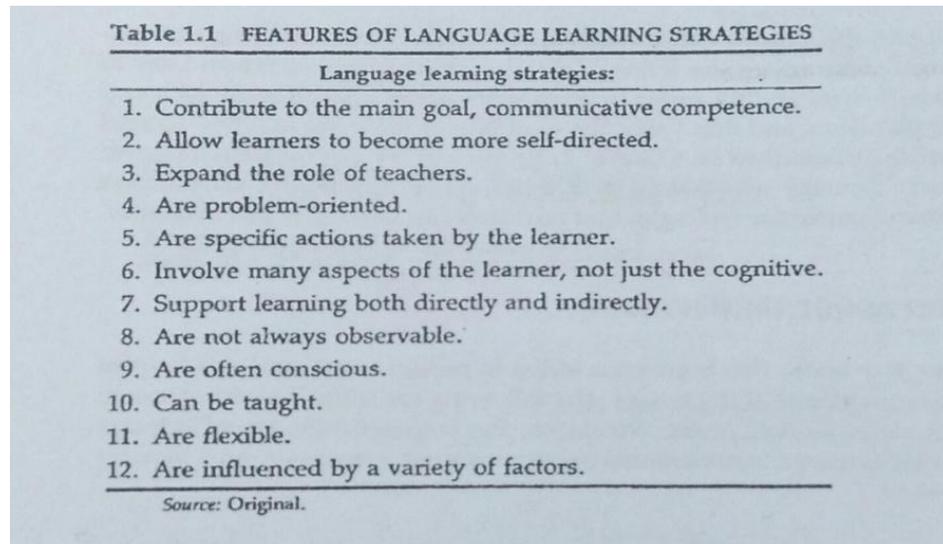


Table 1.1 FEATURES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES	
Language learning strategies:	
1.	Contribute to the main goal, communicative competence.
2.	Allow learners to become more self-directed.
3.	Expand the role of teachers.
4.	Are problem-oriented.
5.	Are specific actions taken by the learner.
6.	Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7.	Support learning both directly and indirectly.
8.	Are not always observable.
9.	Are often conscious.
10.	Can be taught.
11.	Are flexible.
12.	Are influenced by a variety of factors.

Source: Original.

Figura 1: Características de las EAL (Oxford 1990: 9)

A pesar de que se ha dicho que las EAL son los mecanismos naturales de aprendizaje que los alumnos utilizan, es necesario practicarlas para que sean más efectivas. Los alumnos necesitan aprender cómo aprender y los profesores necesitan aprender cómo enseñar. No se les puede dar a los alumnos una obra literaria y pretender que trabajen efectivamente con ella si no se les ha explicado previamente con qué herramientas cuentan y cómo pueden aumentar su efectividad. Si se les da cierto conocimiento previo sobre los recursos a su alcance, es muy probable que los alumnos se frustren en sus primeros pasos con el libro y decidan abandonar la lectura. Los profesores deben tratar de evitar por todos los medios que esto suceda, por lo tanto deben preocuparse por conocer las EAL y ayudar a los alumnos a aplicarlas. Esto se conoce como entrenamiento de estrategias o *Strategy Training*.

Las estrategias de enseñanza de lenguas son tantas que es necesario dividir las para poder organizarlas correctamente. La primera división se hace entre estrategias directas e indirectas. Las directas son las que implican el idioma directamente y las indirectas son las que se basan en más cosas a parte del idioma. Dentro de estos dos grupos hay más divisiones hasta llegar al nivel de los propios ejercicios que componen las estrategias. Todas las EAL están conectadas entre sí y necesitan las unas de las otras para ser efectivas.

7.1.1 Aplicación de las EAL a la lectura, EAL directas

Las EAL se aplican a las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. En este trabajo nos vamos a centrar en la lectura y vamos a dejar de lado las otras tres competencias, por lo tanto voy a mencionar solamente las EAL que son interesantes para esta competencia. A lo largo de este apartado se analizará de forma teórica cómo se pueden aplicar las EAL directas a la lectura en general y más adelante en el presente TFG se mostrará la relación que tienen con la literatura directamente.

Aunque las EAL son muchas, este escrito se centrará en las que según Rebecca L. Oxford se pueden usar para mejorar la lectura de los alumnos y por lo tanto para hacer la literatura en la lengua meta más accesible para ellos. Las EAL directas que se pueden aplicar a la lectura se dividen en tres grupos: estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación como se puede ver en la Figura 2.

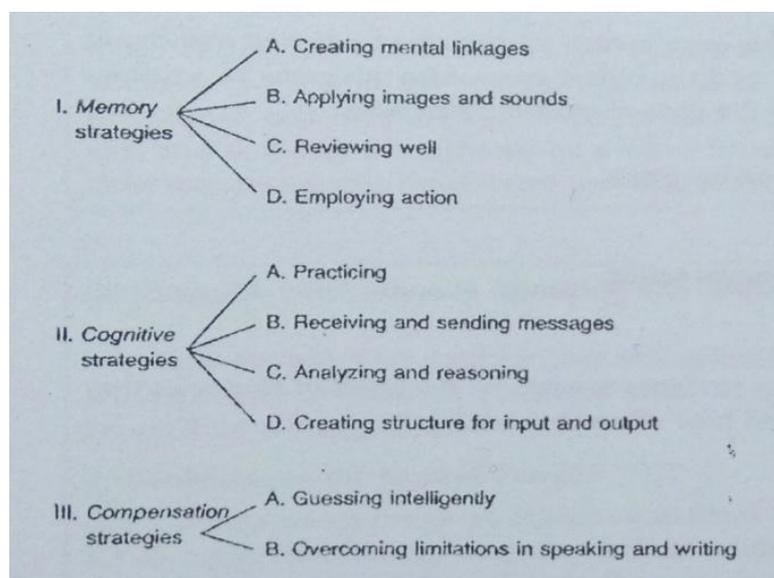


Figura 2: EAL directas (Oxford 1990:58)

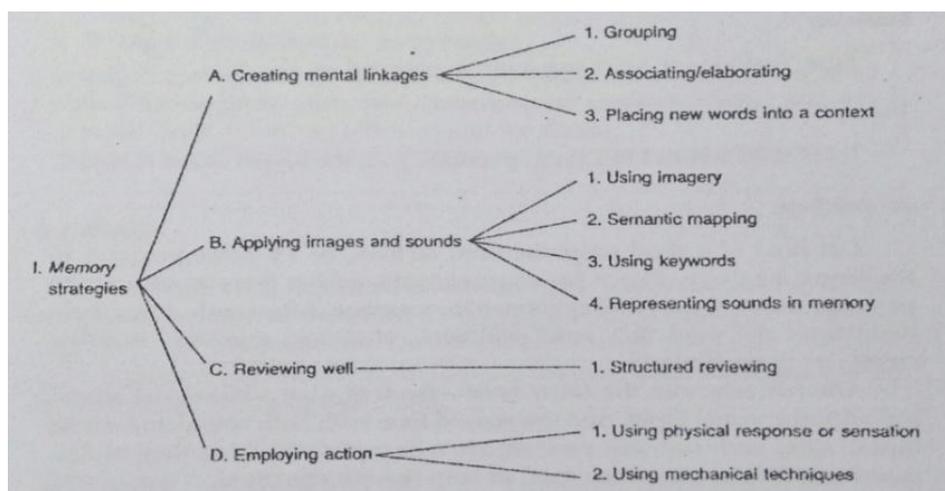


Figura 3: EAL directas, estrategias de memoria (Oxford 1990: 59)

Dentro de las EAL directas de memoria se encuentran cuatro grupos, como se ve en la Figura 3. Según Rebecca L. Oxford (1990:57-94) dentro de los cuatro grupos hay estrategias que pueden aplicarse a la lectura. Las EAL de memoria del primer grupo “Crear conexiones mentales” relacionan la información nueva que se aprende en la lengua meta con los conocimientos previos. Por ejemplo, la estrategia de “dar a las palabras nuevas un contexto” es de mucha utilidad si se quiere usar literatura con los alumnos. La literatura es una fuente auténtica de vocabulario que se da en su uso real, esto quiere decir que no se le da al alumno frases sueltas sin relación entre sí, sino que se le está dando un ejemplo real de la lengua. Al darle al alumno un texto literario y enseñarle a utilizar esta estrategia, él o ella rápidamente puede relacionar las palabras que ya conocía del texto con el contexto nuevo que se le está dando. El segundo grupo “Uso de imágenes y sonidos” es interesante porque permite al profesor hacer que los alumnos se impliquen de una forma más audiovisual que les permita usar más de un sentido a la vez. Si se apoya en el vocabulario del texto con estímulos audiovisuales como por ejemplo imágenes, el alumno entenderá y recordará los conceptos más fácilmente. El tercer grupo “repassar de forma efectiva” es muy útil para recordar material nuevo en la lengua meta. Consiste en repasar lo aprendido de forma gradual día a día. En cuanto a la literatura, se podría hacer un pequeño resumen diario, oral o escrito, de lo leído hasta el momento o del vocabulario aprendido, por ejemplo. El cuarto y último grupo de estas estrategias de memoria es el de “emplear acciones”. Las estrategias de este grupo relacionan el material nuevo con una acción física de manera que se convierta en algo automático y fácil de recordar. Por ejemplo, más adelante en este trabajo veremos un modelo de cómo usar un capítulo de una adaptación de *The Picture of Dorian Gray*. En este capítulo aparece el *phrasal verb* *to get away with* a lo largo del capítulo y al final del mismo capítulo, en la sección de ejercicios, este *phrasal verb* aparece acompañado de otros cinco parecidos para que el alumno practique. Una propuesta de la estrategia “emplear acciones” para este caso particular sería dar un ejemplo físico de cada uno de estos verbos. Como el alumno es la primera vez que se encuentra con ellos, al ver la

representación física de los mismos crea un precedente en su memoria al que siempre recurrirá cuando aparezcan esos verbos.

El segundo grupo de EAL directas es el de estrategias cognitivas, que a su misma vez está dividido en cuatro grupos como aparece en la Figura 4.

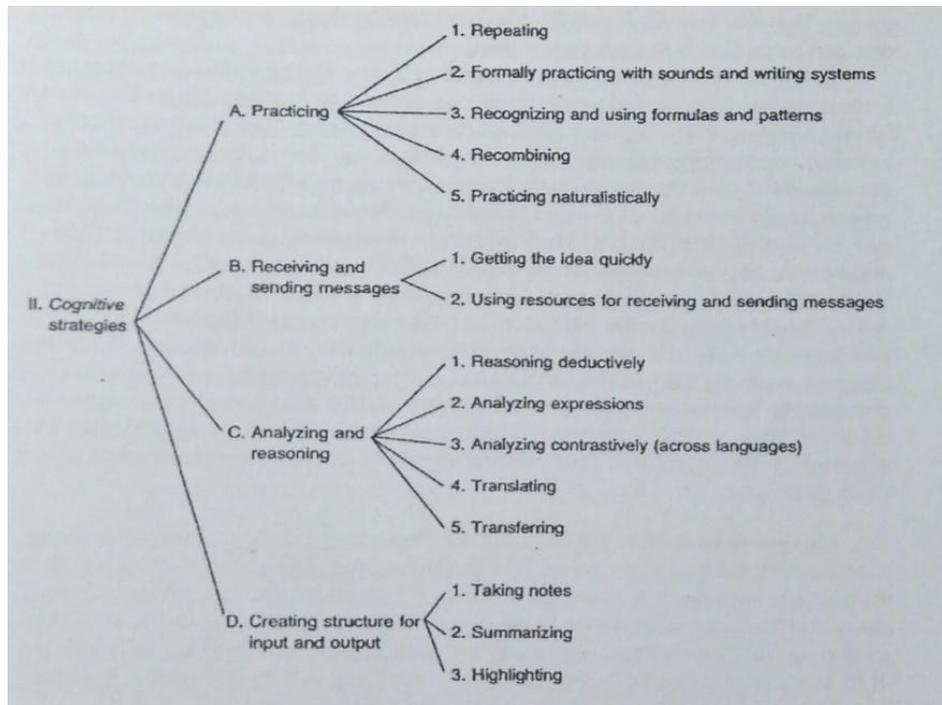


Figura 4: EAL directas, estrategias cognitivas (Oxford 1990: 69)

Este también consta de estrategias que pueden aplicarse a la lectura dentro de los cuatro subgrupos que vemos (Oxford 1990:69-89). El primero “Práctica” es quizás el más importante de los cuatro según Rebecca L. Oxford (1990:70). Contiene cinco estrategias distintas que consisten en: repetir los conocimientos adquiridos, practicar con sonidos y sistemas escritos, reconocer y usar fórmulas y patrones, recombinar los elementos nuevos con los ya conocidos en fórmulas más sencillas y, finalmente, practicar de forma natural. Este grupo es uno de los más importantes o el más importante porque se forma de estrategias muy sencillas que la mayoría de los alumnos probablemente habrán estado usando durante toda su vida pero no eran conscientes de ello. El objetivo del docente es que los alumnos tomen consciencia de ellas y que vean que las estrategias que se les van a presentar no son muy distintas a sus métodos de estudio y aprendizaje.

Dentro del segundo grupo “recibir y mandar mensajes” se localiza la EAL “usar recursos para recibir y enviar mensajes”. Con “mensajes” Rebeca L. Oxford se refiere a la comunicación, al contenido de la comunicación, el mensaje es lo que se dice y la forma de transmitirlo es enviarlo. Dentro de la parte de recibir mensajes en la lengua meta, el uso de la literatura es idóneo ya que,

como se ha dicho antes, la literatura es un material original, es un uso real de la lengua y no frases inconexas, por lo tanto el aporte de “mensajes” es muy rico.

En el tercer grupo “Analizar y razonar” se halla un apartado dedicado a la traducción. Que la autora incluya la traducción resulta sorprendente dado que muchos profesores de lengua a lo largo de la historia han estado en contra de la traducción dentro de la clase de L2. Según estos profesionales, usar la traducción dentro del aula de una L2 sólo sirve para que el alumno utilice su lengua materna como medio de aprendizaje del nuevo idioma. De esta forma, el alumno tiende a convertir a su lengua materna todo lo que recibe en la lengua meta y a la hora de producir (escribir o hablar) en esta lengua meta, sólo sabe traducir literalmente de su lengua materna. Es entonces cuando la lengua materna se convierte en un obstáculo para el alumno porque no le permite pensar en la L2 y sólo es capaz de producir una traducción de su idioma nativo. A pesar de ello, Rebecca L. Oxford lo encuentra algo muy útil e interesante durante los períodos iniciales del aprendizaje porque ayuda al alumno a relacionar los nuevos conceptos con lo que ya conoce. No se puede explicar un nuevo idioma a alguien que está empezando sin referirse de vez en cuando a su lengua materna u otra lengua que ya conozca.

Dentro del último grupo de estas EAL directas cognitivas, que es el de “Crear estructura para los aportes y los resultados”, se da, por ejemplo, el subrayado. Para la parte práctica de este documento, que se encuentra más adelante, se ha diseñado un cuestionario sobre dos capítulos de *The Picture of Dorian Gray* y uno de los ejercicios del cuestionario consiste en subrayar todas las palabras desconocidas para el lector. De esta forma el lector identifica con un golpe de vista las palabras que no conocía y esto le ayuda a recordarlas la próxima vez que las encuentre.

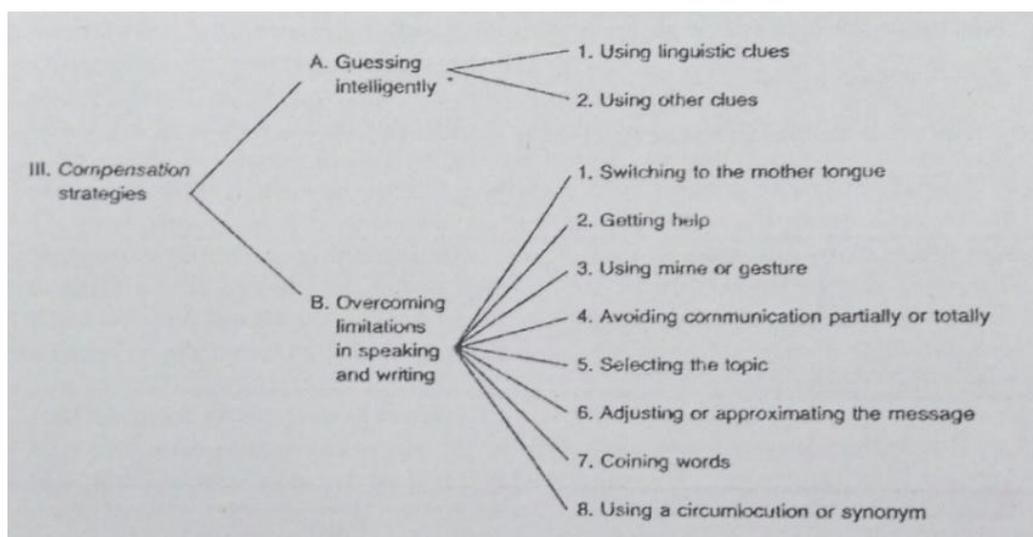


Figura 5: EAL directas, estrategias de compensación (Oxford 1990:91)

El tercer grupo de las EAL directas es el de las estrategias de compensación, que se encargan de ayudar a los alumnos a superar sus limitaciones en la lengua meta. De este último grupo sólo nos resulta interesante el primer subgrupo “deducir de forma inteligente a lo hora de

leer y escuchar”. Cuando se usa la literatura en el aula de inglés es imposible que los alumnos vayan a entender el 100% de las palabras que aparecen en el libro, sin embargo, si estos alumnos han sido “entrenados” para deducir las palabras por su contexto y no parar de leer porque lleguen a una palabra que no conozcan, al final de la lectura el alumno se sentirá realizado por haber entendido el contenido y además habrá aumentado su vocabulario.

7.1.2 Aplicación de las EAL a la lectura, EAL indirectas

Las EAL indirectas se llaman así porque participan del aprendizaje de la lengua sin implicar en ningún momento la lengua meta (Oxford 1990: 135) Por si solas no son útiles, pero cuando se combinan con las EAL directas, el resultado es muy favorable. Las EAL indirectas se centran en el alumno, en su estado de ánimo, su organización a la hora de estudiar, sus dudas, etc. Es por esto por lo que es escrito no se va a detener en ellas tanto como en las directas. En la Figura 6 se ven los tres grupos de EAL indirectas.

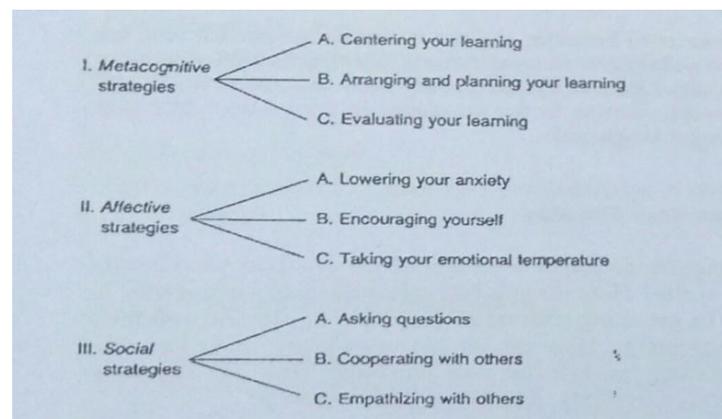


Figura 6: EAL indirectas (Oxford 1990:13)

Sin embargo, sí que destacaré, dentro de las “estrategias sociales” el subgrupo “cooperar con los demás”. Esta estrategia sería especialmente útil en una clase de idioma en la que se usa la literatura, porque así los alumnos pueden charlar entre ellos sobre lo que han entendido del libro y ayudarse los unos a los otros.

7.1.3 Plan de estrategias para la lectura

Las EAL enfocadas a la lectura son herramientas cognitivas personales que permiten al alumno elaborar, organizar y evaluar la información del texto. A la hora de abordar la lectura el profesor tiene que tener claro qué tipo de estrategias va a utilizar dependiendo de qué resultados quiera obtener. Tanto si es una obra literaria completa como un fragmento de la misma, el docente tendrá que ayudar a los alumnos a mejorar ciertas estrategias. Como se ha visto antes, la lectura será más efectiva si los alumnos saben con qué herramientas cuentan y cómo usarlas.

Para asegurarse de que los alumnos entienden la lectura se tiene que comprobar previamente que los alumnos poseen un conocimiento efectivo de la lengua, o sea, que son capaces de leer. Esto no quiere decir que su competencia lectora tenga que ser buena ni muy buena, simplemente que es responsabilidad del profesor dar al alumno una obra a su alcance. Los lectores tienen que ser capaces de reconocer palabras automáticamente, palabras como demostrativos y adjetivos o verbos sencillos, para construir su fluidez a la hora de leer. También se debe comprobar que son capaces de evocar su conocimiento previo y usarlo a su favor durante la lectura, es decir, que si la lectura trata sobre un tema que ya conocen deberían comprender lo suficiente para poder relacionar ambos. Además se ha de verificar que los lectores son capaces de reconocer estructuras retóricas y saber a qué género pertenece el texto, por supuesto basándose en su conocimiento del tema en su lengua materna. Y por último, también es aconsejable comprobar que han aprendido varias EAL y que son capaces de utilizarlas de forma efectiva.

La lectura se divide en tres partes (antes de leer, mientras se lee y después de leer) y en cada una se usan unas estrategias particulares.

Antes de leer el profesor tiene que conocer el material, de esta forma puede orientar a sus alumnos sobre cómo enfrentarse al texto. Un buen grupo de estrategias para el momento anterior a la lectura empezaría por hacerles preguntas a los alumnos sobre aspectos del texto para evaluar su conocimiento previo y dirigirles de tal forma que puedan usar esos conocimientos que ya tienen de manera efectiva en un texto completamente nuevo para ellos. También se pueden usar imágenes para que el alumno deduzca qué tienen que ver con el texto y así hacer la clase un poco más audiovisual. Si esta técnica no convence al profesor o no cuenta con la tecnología necesaria, en lugar de reproducir imágenes puede simplemente escribir palabras en la pizarra y el alumno tendrá que adivinar su relación con el texto o, quizás, su significado. Todas estas actividades implican al alumno activamente y requieren de producción de lengua por su parte, todo con base en el texto literario que hemos elegido.

Una vez hecho esto, le corresponde al profesor darles su espacio a los alumnos para que puedan leer. Mientras lee, el alumno debe que usar las estrategias que conoce para: aumentar su conocimiento sobre la lengua, reconocer palabras automáticamente, mejorar su fluidez de lectura, usar su conocimiento previo, identificar el tipo de texto y su género e identificar y seguir el propósito del texto.

Después de leer, el profesor tiene que evaluar el nivel de comprensión del texto que ha elegido y repasarlo con los alumnos. Si es necesario puede pedirles que lean el texto de nuevo, esta vez con más detenimiento y que lo resuman. Puede volver a usar imágenes para explicar ciertas palabras del texto que puede que no se hayan entendido. Y para acabar, por si los

alumnos no han sido capaces de entender el propósito del texto, el profesor puede explicarles su utilidad.

7.2 Metodología de la enseñanza de lenguas

Los cambios que han surgido en la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia se deben a los cambios que se han ido dando en las necesidades de los alumnos, como por ejemplo la evolución hacia la fluidez oral por encima de la comprensión lectora como principal objetivo del aprendizaje. Este cambio se debe a que hoy en día alrededor del 60% de la población mundial es multilingüe y es más necesario poder hablar la lengua que ser capaz de leer su literatura.

Hasta el siglo XVII la lengua que se enseñaba en Europa por excelencia era el latín. El latín era la lengua de la cultura y de las clases altas, pero era una lengua muerta y se enseñaba como tal. Las conversaciones o la comprensión oral no tenían cabida, primaba la comprensión lectora y con ella el uso de grandes obras literarias. Una herramienta muy importante para el aprendizaje era la traducción; el profesor llevaba a clase una obra literaria y el alumno era el encargado de traducirla a su lengua materna para así aprender a entender lo que estaba escrito. La mayor parte de las veces el alumno nunca llegaba a producir en latín, se limitaba a entender las grandes obras de la literatura clásica (Richards y Rodgers 1986: 1-2).

Hacia el siglo XVIII las lenguas modernas entraron en las aulas gracias a que la comunicación entre los distintos países europeos se hacía cada vez más necesaria. El latín dejó de ser la lengua vehicular y las lenguas vernáculas salieron a escena. El latín también dejó de ser la lengua de culto y el francés ocupó su lugar como lengua de las clases altas. Esto no duraría para siempre, porque posteriormente el inglés derrocaría al francés como lengua de los más distinguidos. Sin embargo, aunque ya no se enseñaba latín, estas nuevas lenguas seguían enseñándose con el mismo método que el latín, como lenguas muertas. El objetivo no era hablar la lengua o poder comunicarse, sino ser capaz de leer y traducir de la lengua origen a la lengua materna de los alumnos. La literatura seguía siendo una parte muy importante del material de trabajo y la traducción la principal herramienta que poseían los alumnos para comprender las obras literarias.

Tanto leer como traducir de la lengua origen a la lengua materna son dos cosas muy útiles a la hora de aprender una nueva lengua porque permiten comprender el funcionamiento de ésta y compararlo con el propio idioma. Ambas deberían ser parte importante de una clase de inglés, pero no debería ser lo único en lo que el curso se basara. El alumno necesita practicar las cuatro competencias que se han mencionado anteriormente (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita). El método basado en todas estas acciones fue tan famoso que hacia el siglo XIX se estandarizó en todas las escuelas. La producción oral se reducía al mínimo. La clase estaba absolutamente dirigida por el profesor, el alumno apenas participaba,

y todos los errores tenían que ser corregidos. El objetivo más inmediato de este método era que el alumno fuera capaz de aplicar las reglas que se le daban por medio de ejercicios adaptados a la clase. La meta de aquellos que aprendían una lengua mediante este método era poder leer la literatura de la lengua que se estudiaba y desarrollar su intelecto en otra lengua. A los alumnos se les exigía precisión en sus traducciones, tenían que ser meticolosas y de alto nivel.

Dentro del aula era el idioma materno el que se usaba para dar instrucciones o explicaciones sobre la lengua meta, ni el alumno ni el profesor producían nunca nada en el idioma que se estaba aprendiendo. Este método es el que ahora conocemos como Método de Gramática-Traducción (*Grammar-Translation Method*), que también era conocido como el Método Prusiano (*Prussian Method*) en los Estados Unidos. Fue el método que predominó en Europa hasta la década de 1940 cuando surgió un movimiento contrario al *Grammar-Translation Method*, la Reforma Lingüística (*Reform Movement*).

La Reforma Lingüística aumentó las posibilidades de comunicación entre los europeos porque se centraba en la producción oral como objetivo del aprendizaje. Aunque no fue hasta finales de la década de 1940 cuando desbancó al *Grammar-Translation Method* esta Reforma Lingüística llevaba gestándose desde la década de 1880. Los grandes acontecimientos lingüísticos que propiciaron este cambio fueron la fundación de la Asociación Fonética Internacional en 1886 y la posterior creación del Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Esto dio paso a ideas reformistas para revitalizar la lingüística centrándose en la fonética. Algunas de estas ideas reformistas son: los alumnos deberían escuchar el idioma antes de verlo escrito; el vocabulario debe enseñarse en contexto y no de forma aislada, y se debe evitar la traducción dentro del aula. De esta Reforma Lingüística surgió el Método Directo o Método Natural (*Direct Method*), que tuvo bastante éxito en las escuelas privadas. Este método no usaba la literatura como material de clase, preferían contratar a profesores nativos y que estos hablaran para que sus alumnos aprendieran a comunicarse, así que no es interesante para mi trabajo.

El siguiente método que surgió fue el Método Audiolingüe (*Audiolingual Method*). Es un método basado en la parte oral del lenguaje y cuyo objetivo es que el alumno sea capaz de comunicarse de forma oral. A pesar de esto, otro de sus preceptos es que el lenguaje no puede darse sin contexto, así que aunque en este método no es posible el uso de obras literarias completas sí se podrían usar fragmentos. En ningún caso se usaría la L1 para comentar la obra, sino que el alumno, de forma oral y en la L2, respondería a las preguntas del profesor sobre el texto.

Después de este método surgió el Método Comunicativo (*Communicative Language Teaching*). Este método sostiene que el lenguaje debe ser usado para comunicarse y por lo tanto concentra la enseñanza en reglas que se necesitan para usar el lenguaje en situaciones sociales. Aunque pueda parecer que este método se centra solamente en la producción oral, sostiene que

hay que integrar las cuatro destrezas lingüísticas. La enseñanza es efectiva si tiene algún significado para el alumno, así que tiene que estar basada en contenido auténtico, de esta forma los alumnos aprenderán a comunicarse de manera real. El papel del profesor es el de guiar al alumno, quien es responsable de su propio aprendizaje. Aunque no lo parezca, el uso de la literatura en este método encaja perfectamente. La literatura es material auténtico con significado para el alumno. Para Bassnett y Grundy éste debería ser el método utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras porque creen que la comunicación debería ser la meta última de cualquier aprendizaje de lenguas (1983: 80). Christopher J. Brumfit coincide en la utilización de este método ya que, según dice, el lenguaje es básicamente comunicación y la comunicación a su misma vez se divide en dos funciones básicas: pensar de forma compleja y comunicarse con los demás. Ambas funciones interactúan entre sí (1985:4).

Otro método es el de Respuesta Física Total (*Total Physical Response*) que se basa en la *Trace Theory of Memory* de psicología. Se apoya en la habilidad innata que cada persona posee para el lenguaje y dice que la comprensión viene antes que la producción. El uso del imperativo y la creación de respuestas físicas automáticas son básicos para este método. Para el método de Respuesta Física Total es muy importante que el alumno disfrute del aprendizaje. Mientras en los demás métodos el uso de la literatura es más claro, en éste no se ve tan fácilmente. Sin embargo, en mi opinión es posible introducir fragmentos de obras literarias en la clase de inglés que siga este método porque activa la comprensión lectora y la literatura es algo que puede resultarle muy agradable al alumno. A la hora de elegir la obra literaria se debería tener en cuenta que este método prefiere el lenguaje concreto sobre el abstracto, así que una obra con un vocabulario demasiado impreciso, como por ejemplo un poema que trate sobre algo muy abstracto con adjetivos acordes al tema y una gramática extraña, no encajaría.

Durante los años 70 el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov desarrolló la Sugestopedia (*Suggestopedia*). Para Lozanov el lenguaje está formado por vocabulario y normas estructurales más que por contexto o función. Para él la forma en la que se aprende una lengua se da de manera innata si el estado emocional y el ambiente de aprendizaje lo permiten (como citan Richards y Rodgers 1986: 142). A finales de esa misma década la UNESCO evaluó y aprobó este método. En un aula de inglés en la que el profesor se guíe por la Sugestopedia prima el bienestar del alumno. La tarea del profesor es repartir textos y reproducir audios, en ningún caso es el centro de la clase como en otros métodos. Si quisiera usar literatura inglesa en este método tendría que seleccionar fragmentos de obras que fueran muy ricos en vocabulario, sin preocuparse demasiado por el contexto, y quizás leerlos en voz alta para los alumnos.

Más tarde, a principios de los años 80, Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, propuso la teoría de las inteligencias múltiples (*Theory of Multiple Intelligences*). Aunque en un principio surgió para la educación en general, pronto se descubrieron sus aplicaciones en

la enseñanza de lenguas. La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que cada individuo puede tener hasta ocho tipos distintos de inteligencia y que no es necesario que se desarrollen los ocho, mientras unas inteligencias se desarrollan otras permanecen latentes. Estas ocho inteligencias pueden interactuar entre sí. El método de enseñanza de las inteligencias múltiples no tiene un objetivo fijo o una guía docente marcada, es tarea del profesor averiguar el tipo de inteligencia, o los tipos de inteligencias, que poseen sus alumnos y ayudarles a desarrollarlos. Como este método es tan amplio, la literatura tiene perfecta cabida en muchas de sus partes siempre y cuando se adapte al tipo de inteligencia del alumno.

Pero sin duda, si se quiere utilizar la literatura en la enseñanza de inglés, o de cualquier otra lengua, el método que más conviene es el *Content-Based Instruction*. Aunque este método fue concebido para la educación general, tiene una adaptación para la enseñanza de lenguas: el *Content and Language Integrated Learning* que en español sería “enseñanza de lengua basada en contenidos” o “enseñanza de lengua y contenidos integrados” según M^a Victoria López (2007: n.p.). Este método sostiene que el lenguaje debe ser visto en situaciones de la vida real y que la lectura es una habilidad esencial. El lenguaje se basa en los textos y discursos, tiene siempre un propósito, e integra las cuatro destrezas lingüísticas. Si el profesor quisiera utilizar este método e integrar la literatura en su clase le sería muy fácil de hacer. Este método defiende que el material debe ser siempre auténtico y reflejar situaciones de la vida real. Como ya se ha dicho previamente, la literatura ofrece ejemplos del uso real de la lengua y esto es a lo que se referimos con material auténtico. La información que aporte el material debe ser interesante y útil para que el alumno lo considere interesante. La enseñanza se construye sobre los cimientos de los conocimientos previos del alumno. Si conoce el tema de antemano puede organizar mejor la nueva información. Dentro de la literatura hay un amplio abanico de posibilidades que cumplen con estas premisas. Los requisitos de este método para el material fueron de gran ayuda a la hora de seleccionar con qué obra iba a trabajar. Uno de los motivos por los que se eligió *The Picture of Dorian Gray* fue que podía resultarles muy interesante a los posibles alumnos por los escenarios en los que tiene lugar y los temas que se tratan.

Hasta más o menos los años 80 era posible determinar qué método se estaba utilizando. Hoy en día se enseña inglés en tantos lugares y con tantos propósitos distintos que no se puede hablar de un método “universal”. Algunos de los avances más interesantes de los últimos años se han dado más en la práctica que en la teoría. La mayoría de las reglas más rígidas se están ignorando cada vez en mayor medida cuanto más se conoce sobre la complejidad del aprendizaje y el comportamiento de las lenguas. Varios ejemplos de esta relajación en cuanto a la aplicación de reglas son los casos de corregir los errores que comete el alumno o no corregirlos si no impiden la comunicación, o usar o no la lengua materna en clase. Estas son cuestiones marcadas por la necesidad inmediata, atadas al criterio del profesor en el momento en que se producen. (Brumfit 1985: 3).

Tras analizar todos estos métodos los expertos han concluido que el material que se debe usar en clase de una L2 tiene que cumplir una serie de requisitos. Según Richards y Rodgers, si el sistema de enseñanza es individualizado los materiales deben permitir que los alumnos progresen según sus propias posibilidades de aprendizaje, permitir diferentes tipos de aprendizaje, aportar oportunidades para que el alumno los use de forma independiente y dar oportunidades para que el alumno autoevalúe su progreso en el aprendizaje. Por otro lado, si el sistema de enseñanza es funcional/comunicativo, los materiales deben centrarse en habilidades comunicativas como la interpretación, la expresión y la negociación; centrarse en información que sea comprensible y relevante; y por último, estar formados por diferentes tipos de textos y materiales audiovisuales (Richards y Rodgers 1986:25-26). Si se toman estos estándares, la literatura es un material perfecto para la enseñanza tanto del inglés como de cualquier otro idioma. Si se quiere que el sistema de enseñanza sea individualizado, la literatura permite que el alumno avance a su ritmo, sea cual sea su tipo de aprendizaje y además, puede usar el texto de forma totalmente independiente. Si, por otro lado, se busca que el sistema de aprendizaje sea funcional o comunicativo, la literatura es una buena opción porque el alumno deberá interpretar el texto, fijarse en la expresión y negociar ciertas partes del mismo. Asimismo siempre habrá un libro que resulte comprensible y relevante para el lector.

8. EL USO DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

8.1 ¿Por qué usar literatura en la enseñanza de inglés?

A la hora de decidir si la literatura será útil tanto en la clase de inglés como de cualquier otro idioma, surgen muchas dudas. ¿Será demasiado difícil para los alumnos? ¿Puede utilizarse cualquier obra literaria en clase de inglés? ¿En qué medida va a ayudar a avanzar a los alumnos? ¿Puede que incluso los ralentice? ¿Qué libros son los adecuados para trabajar en clase? Etc. En mi opinión, y después de consultar varios manuales sobre el tema puedo decir que la literatura inglesa es algo que no debería faltar en una clase de inglés. Quizás no como elemento central o único para el aprendizaje, pero siempre debería estar presente en mayor o menor medida. Tampoco utilizar la literatura como se utilizaba en el método de enseñanza *Grammar-Translation Method*, que se centraba sólo en la lectura y la traducción de textos, como ya se ha visto en el apartado anterior. La literatura aporta al alumno nuevo vocabulario y estructuras, nuevo conocimiento sobre la lengua y la cultura, etc. por lo tanto debería utilizarse para ayudarle a producir en la lengua meta.

Pero, ¿qué es la literatura? Gillian Lazar realizó un estudio en el cual se fue preguntando a profesores de todo el mundo qué pensaban ellos que era la literatura. Algunas de las respuestas fueron, por ejemplo: “literatura son *sentimientos* y *pensamientos* en blanco y negro”; “la literatura es el uso de la lengua con el fin de provocar una respuesta personal en el lector”; “literatura es un mundo de fantasía, horror, sentimientos, visiones, etc. llevado a las palabras”; “literatura significa conocer mucha gente, conocer diferentes puntos de vista, ideas, pensamientos, mentalidades, etc. para conocernos mejor a nosotros mismo”; entre otras (Lazar 1993:1). Y es que la opinión del profesor sobre lo que va a tratar, en este caso la literatura, es muy importante en el momento de incorporar un libro a nuestro programa y a la hora de decidir el libro o los ejercicios.

A principios del siglo XX tanto la enseñanza de inglés como L2 o como lengua extranjera, consistía en estudiar los grandes clásicos de la literatura inglesa. Se pensaba que si los alumnos bebían del inglés más excelente, aprenderían un inglés sublime. Inevitablemente, algunos textos eran imposibles para los alumnos así que la literatura comenzó a desaparecer de las aulas. Esto dio paso a textos cortos o diálogos preparados especialmente para la clase. Según Brumfit y Carter, los extractos o fragmentos son menos útiles que las obras completas porque son textos aislados y reducidos (1986: 91) así que, según ellos, lo que se utilice en clase deberían ser obras completas.

Como ya se ha dicho previamente en este documento, las razones para utilizar obras literarias en la clase de inglés son muchas, y no se reducen solamente a un ámbito. Según Jennifer Hill (1986: 7-9) los motivos para incluir la literatura en la clase se dividen en educativos

por un lado y psicológicos y lingüísticos por otro. Las razones educativas son que la literatura contribuye a la cultura general de los alumnos, que ayuda al desarrollo del intelecto del alumno así como al de sus habilidades sociales y morales, y que le enseña a identificar emociones. Por otro lado las razones psicológicas y lingüísticas son más amplias. La lectura en inglés ayuda a interiorizar el idioma y a reforzar los conocimientos previos. Mientras lee, el alumno aprende el idioma en un contexto real y averigua por sí mismo como funcionan ciertas estructuras. Esto no lleva a un conocimiento perfecto de la lengua, pero sí efectivo. Al encontrar palabras que no conocen, los alumnos se ven forzados a deducir su significado, esto añade una palabra más a su vocabulario y el lector puede ver con qué palabras suele asociarse y cómo funciona esta nueva palabra que ha aprendido. Todo esto sucede mientras disfruta de la lectura, sin darse cuenta (Hill 1986:7-9).

Está demostrado que la información que forma parte de una historia es mucho más fácil de recordar. El contexto es muy importante para aprender, si el alumno no tiene contexto suficiente no aprenderá. Normalmente en las clases de idiomas se practican frases sueltas sin contexto. Aprender de esta manera resulta difícil hasta para los hablantes nativos de la lengua. La literatura, o el texto, pueden suponer un punto base sobre el que el alumno construya la comunicación. Las primeras veces que una persona habla necesita tener algo que decir. Además la literatura produce los estímulos necesarios para empezar a hablar. Wilhelm von Humboldt dijo hace muchos años que la lengua no se puede enseñar, sino que hay que crear el ambiente necesario para que se aprenda, y es en la literatura donde el alumno encuentra ese ambiente gracias al amplio abanico de posibilidades que ofrece (como cita Hill 1986: 9). Reeves manifestó en 1986 que si el lector quiere averiguar lo que pasa después, si cree que es importante para él, leerá, a pesar de las dificultades lingüísticas (como cita Hill 1986:9). Algunas veces los alumnos necesitan el estímulo de la lectura simplemente porque es emocionante (Hill 1986:7-9).

La literatura es muy útil a la hora de estimular el desarrollo de ciertas habilidades en los alumnos, como por ejemplo, la habilidad deductiva, la interpretativa o la crítica. También ayuda a desarrollar la imaginación y la conciencia emocional. Un estudio detallado del lenguaje literario, o como lo llama Gillian Lazar, *Language based aproach* ayuda al alumno a hacer interpretaciones significativas y evaluaciones basadas en información (1993: 23).

Para Lazar las razones por las que incluir la literatura inglesa en la enseñanza de inglés son exactamente diez. La primera es que la literatura motiva mucho al alumno, al ser una actividad tan independiente el alumno se siente realizado al ser capaz de llevarla a cabo. Como ya se ha dicho varias veces a lo largo de este escrito, la literatura es material auténtico en la lengua meta, o sea, ofrece un uso real de la lengua. También contiene material que sirve para la educación general, no sólo se encuentra lenguaje en los libros sino también, por ejemplo, lecciones de vida, entre otras cosas. Otra razón por la que incluir la literatura en el programa de

estudios es que se encuentra en muchas guías docentes. Además supone un gran estímulo para la adquisición, el alumno absorbe nuevo vocabulario y estructuras sin necesidad de estudiarlo expresamente. Para Lazar, otra razón es que la literatura desarrolla en el alumno conciencia de lengua y si esta conciencia de lengua ya existe, ayuda a expandirla. No se debe olvidar que los lectores disfrutan y aprenden mientras se divierten. Una razón más es que la literatura es muy valorada en todo el mundo. Por último, también anima al alumno a expresar su opinión y hablar de sus sentimientos (Lazar 1993: 14-15).

Para Bassnett y Grundy la literatura debería ser parte de una experiencia de aprendizaje completa (1993:1). Con la literatura se amplía e registro de lector porque es una gran fuente de vocabulario, se dejan atrás las frases estándar que se suelen enseñar en clase para descubrir un gigantesco abanico de posibilidades. Para estos autores es tan importante la literatura que el principio básico de su libro *Language through Literature: creative language teaching through literature* es que la literatura forme parte de la enseñanza diaria de lenguas (Bassnett y Grundy 1993: 8). Bassnett y Grundy contemplan la lengua desde la perspectiva de que el lenguaje escrito sea quizás el uso más primario del mismo. Ambos defienden que el uso de la literatura en las fases tempranas del aprendizaje fomenta la creatividad. Gracias a la literatura el alumno crece en la lengua mientras se entretiene con la historia que cuentan los libros.

Según Christopher J. Brumfit “leer es la habilidad más autónoma e individual de trabajar con una lengua” (traducción propia) (1985: 105). Para Brumfit la literatura es una de las tres áreas en las que debería basarse una guía docente (1985:105). Cuando leen, los alumnos escriben comentarios, preparan las actividades mentalmente, recogen toda la información posible, etc. La lectura es una actividad que se puede llevar a cabo tanto de forma individual como en grupo, dependiendo de sus gustos o de sus necesidades (Brumfit 1985:113). Él continúa defendiendo el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas diciendo que leer literatura requiere un esfuerzo y un compromiso mayores por parte del alumno (1985: 118). A diferencia de otros, dice que la exposición a un texto aleatorio no es necesariamente mala. Según Brumfit otros aseguran que si el alumno no tiene un conocimiento previo de la cultura y de la lengua no le será posible enfrentarse a su literatura. Sin embargo, él defiende que una obra literaria puede ser *caught* o *taught* o sea, que se puede adquirir o enseñar sin necesidad de un conocimiento previo (1985: 118). Él define el proceso de lectura como el proceso de creación de significados combinando las necesidades personales, la comprensión y las expectativas que el alumno tenga (Brumfit 1985: 119).

Otros que defienden el uso de la literatura en la enseñanza de inglés son Collie y Slater. En *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities* explican que se ha de incluir la literatura en clase porque además de ser un material auténtico y valioso, argumento que repiten casi todos los autores, la literatura lleva al enriquecimiento cultural.

Muchos de los alumnos de las clases de L2 o lengua extranjera nunca tendrán la posibilidad de viajar al país de la lengua que estudian. Gracias a la literatura se acercan a la cultura y conocen mucho más del país. Es indudable que una de las razones de más peso a la hora de elegir entre usar literatura o no es que al leer se enriquece el conocimiento lingüístico propio de una manera que no se puede comparar con nada más. La última razón para incorporar la literatura en las clases de idioma que estos autores dan es que requiere por parte del alumno que se implique en mayor medida que otros tipos de ejercicios (1987: 3-5).

Paul Simpson defiende que no existe semejante cosa como el lenguaje literario, no hay ninguna palabra que se reserve en exclusiva para la literatura. Se puede pensar que este argumento puede ser fácilmente rebatido. Muy seguramente el lenguaje que utilizan las grandes obras literarias es, por definición, literario. Sin embargo, pensar que el lenguaje de la literatura es necesariamente literario falla en que “dónde encuentres una cosa no te dice lo que es” (traducción propia) (Simpson 1997: 7). Esto quiere decir que ese lenguaje que se supone que es “literario” se encuentra también en cualquier otro contexto, por lo tanto es lenguaje común y puede ser muy útil para el alumno. Las mismas palabras, expresiones, frases hechas, etc. que se pueden encontrar en cualquier obra literaria son esas que los alumnos puedan necesitar en su vida. Al fin y al cabo las obras literarias han sido creadas por personas del mundo real, por lo tanto es lenguaje real. No es el cometido del docente juzgar qué vocabulario o expresiones son inútiles, sino enseñarles a los alumnos el máximo posible y usar la literatura es una forma idónea de hacerlo.

Los textos literarios tienen una relación diferente con la realidad externa. Gracias a la literatura los alumnos extienden su lenguaje a un campo más abstracto asociado con una competencia del lenguaje más avanzada (Brumfit y Carter 1986:14-15). La intención es enseñar el idioma, no literatura, así que las obras literarias sirven como instrumentos de aprendizaje pero no son el centro de la clase, es decir, no se estudia literatura sino el lenguaje que en ella aparece. Los libros en sí no son el objeto de estudio, sino las variedades lingüísticas que contienen. La literatura es una forma excepcional de aumentar el conocimiento lingüístico ya que los alumnos aprenden el idioma directamente de los ejemplos que dan los textos. Christopher J. Brumfit asegura que es posible usar los textos como vehículo de enseñanza para extraer su valor lingüístico, valor que no tiene nada que ver con su valor literario (1985: 124).

El uso de la literatura desde un punto de vista lingüístico debería estimular la actividad lingüística. La ventaja de la literatura es que sus posibilidades son casi infinitas, hay infinidad de estilos y registros. Está abierta a múltiples interpretaciones y esto es excelente para crear debate en el aula y que los alumnos intenten utilizar la lengua que están aprendiendo (Lazar 1986: 27).

Además de todas estas razones, está el hecho de que leer no se reduce sólo al ámbito de la lectura. Según Brumfit y Carter leer ayuda a desarrollar ideas útiles para otras materias porque no se puede separar la literatura de la vida, todo es lenguaje. La literatura no es cualitativamente diferente de cualquier otra representación lingüística. Es el uso productivo de un número limitado de estructuras lingüísticas para conseguir comunicación (Brumfit y Carter 1986: 178).

A pesar de todos estos puntos a favor, la literatura inglesa como parte de la enseñanza de inglés, y la literatura en general como parte de la enseñanza de lenguas, tiene muchos objetores. Los argumentos en los que suelen basarse para rechazar su uso son que la literatura puede no ser accesible para el alumno y además es difícil de evaluar cuánto aprende el alumno de la obra literaria. Muchos expertos opinan que no se puede utilizar la literatura en la enseñanza de inglés, ni de lenguas en general. Se basan en que es algo muy abstracto y complejo para que el alumno pueda comprenderlo, y que es muy fácil que al usar la literatura se dé una clase de la misma en lugar de una de idioma. Jennifer Hill da varios ejemplos de los argumentos que ha ido encontrando a la largo de su carrera en contra del uso de la literatura en un programa de estudios de un curso de idioma. En muchos casos las guías docentes cuentan con obras clásicas mucho antes de que el alumno pueda comprenderlas (Hill 1986: 10). Esto es cierto, sin embargo no quiere decir que no existan obras que estén al alcance de nuestros alumnos. Los profesores, evaluarán el nivel de la clase y elegirán una obra adecuada a los estudiantes. Está claro que no vamos a darles *The Picture of Dorian Gray* a niños de 9 años, por ejemplo, porque no es un libro adecuado para su edad, pero ¿por qué no vamos a trabajar con una adaptación de *Alice in Wonderland*?

Otro argumento que ha encontrado Hill es que la literatura en muchas ocasiones es inadecuada para los alumnos, muchos profesores sostienen que el lenguaje literario no es un lenguaje que los alumnos necesiten (1986: 10). Pero ¿dónde está la línea que separa el vocabulario que los alumnos necesitan del que no? ¿Existe tal cosa como vocabulario que el alumno no necesite? Yo creo que no. Nunca se sabe qué va a ser útil de todo lo que el alumno conoce. Por ejemplo, leyendo el capítulo que seleccionado para la prueba práctica con *The Picture of Dorian Gray* aparecen varias palabras del campo semántico *desván*. Uno puede pensar que ese vocabulario es inútil para el alumno, pero la realidad es que no se conocen las circunstancias de todos los estudiantes ni lo que van a hacer en el futuro, así que no se debería juzgar eso.

El siguiente argumento es que el aprendizaje mediante la literatura es muy difícil de evaluar, porque su vocabulario puede ser poco común, porque su sintaxis y sus estructuras pueden ser complejas o simplemente por su falta de homogeneidad (Hill 1986: 10). En un curso de inglés en el que se esté usando la literatura para enseñar a los alumnos el idioma los exámenes no tienen que basarse en la literatura necesariamente. Existen infinidad de ejercicios

basados en la literatura que no tienen forma literaria. También hay infinidad de libros llenos de propuestas de ejercicios si no se le ocurre nada al docente y además, las adaptaciones normalmente vienen con varias hojas de ejercicios sobre cada capítulo.

Otro razonamiento muy utilizado es que cuando leen literatura los alumnos están lidiando con material por encima de su nivel. Hill defiende que esto nunca puede ser algo malo, al contrario, porque fuerza a los alumnos a deducir y participar activamente de la lectura (Hill 1986: 10). Otra opinión que ha estudiado Jennifer Hill a lo largo de su carrera es que los alumnos deberían recibir material modelo en el que basar sus producciones. Si se utilizan textos literarios el profesor debería explicar punto por punto que el autor quizás haya elegido cierta estructura para expresar algo, pero que los alumnos deberían hacerlo con la que conocen, que es más sencilla y adecuada para ellos (1986: 10). En mi opinión, el profesor no debería dedicarse a reducir el conocimiento del alumno, sino a ampliarlo. También se ha dicho que la única literatura que debe enseñarse es la que ha sido simplificada y adaptada al nivel del alumno (Hill 1986: 10). En la prueba práctica que se ha diseñado para este trabajo se ha repartido a varias personas un capítulo de la versión original de *The Picture of Dorian Gray* y un capítulo de la versión adaptada para B2, además de un cuestionario sobre ambos. Tras realizar la prueba y observar los resultados puedo asegurar que no se debería utilizar solamente la literatura adaptada en clase, sino que las obras originales también son válidas.

8.2 ¿Cómo elegir qué libros utilizar?

Tras verificar que la literatura es algo muy útil a la hora de enseñar y aprender una lengua como por ejemplo la inglesa, y que se ha resuelto usarla en la clase de inglés hay que elegir qué libro o libros se van usar en clase. Para tomar esta decisión se debe “estudiar” a los alumnos como si se utilizara el método de las inteligencias múltiples, es decir, evaluar sus necesidades y su tipo de aprendizaje para poder enseñarles de forma efectiva. El deber del docente es encontrar una obra que pueda interesarles y motivarles a seguir aprendiendo.

La literatura busca provocar sentimientos y pensamientos en el lector. Cuando se leen obras literarias y no textos preparados para la clase, los alumnos se ven expuestos a temas complejos y a usos de la lengua que les resultan frescos e inesperados, siempre y cuando el material elegido sea el adecuado. El tema central del libro debe resultar relevante al lector, tener algún significado en su propia vida (Lazar 1993: 15). Como no es posible conocer a todos los estudiantes a la perfección, el profesor tendrá que encontrar un libro que sea adecuado para la mayoría. Collie y Slater nos aconsejan que usemos textos simplificados para ayudar a los principiantes a entrar en la literatura y animarlos a aventurarse en una lectura más intensiva, pero como ya se ha visto anteriormente en el presente TFG muchos autores recomiendan las obras literarias originales.

Sea como sea, con una obra completa o con un fragmento, el texto debe cumplir una serie de requisitos. Por ejemplo, si el vocabulario es demasiado difícil los alumnos no van a entender lo que están leyendo ni van a disfrutar de la lectura y por lo tanto al final habrán leído el texto pero no habrán aprendido nada. Bright y McGregor estipularon en 1970 que para que el texto sea adecuado los alumnos deben ser capaces de deducir las palabras que no entiendan por su contexto. Establecen en 1 o 2 palabras de cada 100 el máximo aceptable de palabras desconocidas. Si el número de palabras que el alumno no ha entendido es mayor, entonces significa que el texto no es apropiado para el estudiante (como cita Hill 1986: 19).

Jennifer Hill sugiere obras en las que el lenguaje sea estándar y el argot no aparezca demasiado. Se deben evitar las obras que contengan frases hechas que no puedan ser traducidas. También el profesor debe fijarse en que el vocabulario no esté en desuso, sea arcaico o demasiado científico o técnico. Al alumno le tiene que resultar fácil relacionar las diferentes partes del texto, no sólo los párrafos o pasajes sino que también las frases dentro de un mismo párrafo. La estructura oracional tiene que ser adecuada al nivel de los alumnos. Si los lectores son capaces de identificar los conectores entonces serán capaces de entender la idea general (Hill 1986: 19). Como no se puede evitar que nada de esto aparezca ni una sola vez, la solución que la autora ofrece es trabajar un poco con lo que los alumnos van a encontrarse previamente a comenzar la lectura. Una forma de hacerlo es utilizar la EAL directa de memoria “Uso de imágenes y sonidos” para mostrar a los alumnos estos elementos que se han mencionado con anterioridad. Otra posibilidad que se ha encontrado en la adaptación de *The Picture of Dorian Gray* con la que se ha trabajado es plantear un ejercicio de unir las palabras o los grupos de palabras con su definición. En este caso particular en el texto aparecía el *phrasal verb to get away with* y al final del capítulo además de dar la definición, proponen un ejercicio para afianzar el nuevo vocabulario adquirido como se ve en la Figura 7.

2 Phrasal verbs
Match the phrasal verb with the correct definition. Use a dictionary to help you.

1 <input type="checkbox"/> to get away with	2 <input type="checkbox"/> to get over
3 <input type="checkbox"/> to get along with	4 <input type="checkbox"/> to get round someone
5 <input type="checkbox"/> to get down to	6 <input type="checkbox"/> to get by

A to begin working on or discussing something seriously
B to have a good relationship with someone

C to manage with some difficulty
D to recover from an illness or something upsetting
E to persuade someone to do something they initially don't want to do
F to do something wrong and not get punished or found out

Figura 7: Ejercicio de la adaptación de *The Picture of Dorian Gray* (pág. 108-109)

Hay que tener en cuenta que una persona que nunca haya leído nada de literatura, ni en su propia lengua, no va a enfrentarse al texto de la misma forma que alguien que lee asiduamente en su idioma. Su ritmo de lectura será más lento y puede que no sepa cómo enfrentarse a estructuras o palabras que no conoce. Además, no sabrá identificar el texto ni adaptar sus estrategias a lo que requiere el texto por sí mismo, sino que necesitará más ayuda. Los profesores de inglés tendrán que identificar si los alumnos leen asiduamente o no para poder elegir un libro adecuado a sus necesidades, que es su objetivo.

Para decidir si un libro es más o menos difícil se pueden contar el número de sílabas de cada palabra y el número de palabras de cada frase (Hill 1986:20). Normalmente cuanto mayores sean estos números más difícil será el texto. Las frases cortas con palabras cortas suelen ser más fáciles de comprender. Cuando la sintaxis del autor se apoya en muchas oraciones subordinadas, el docente deberá pensar que los alumnos pueden perderse leyendo. Es muy importante que la frase principal sea muy clara siempre para que los alumnos se centren en ella y puedan ir viendo las frases subordinadas separando siempre la idea principal. De esta forma se asegura también que entienden lo que leen y además los alumnos ven cómo funciona el lenguaje. Así pueden aprender mientras leen.

A la hora de elegir el libro, Lazar sostiene que hay sólo tres áreas en las que el docente debe centrarse: el tipo de curso que se va a impartir, el tipo de alumnos que se tienen y los factores relacionados con el texto en sí mismo. Es necesario que estas tres áreas estén claras para elegir un libro. Como se ve en la Figura 8, Gillian Lazar ha diseñado un pequeño cuestionario para que el profesor rellene analizando el tipo de curso que se va a impartir y éste le ayude a decidir con qué libro va a trabajar (1986: 48-49).

<i>Type of course</i>		
Level of students:		
Student's reasons for learning English:		
Kind of English required on the course (e.g. English for Academic Purposes, English for Business, General English, etc.)		
How intensive is the course? (e.g. five hours a day for three months, four hours a week for a year, etc.)		
Is there a syllabus?	Yes	No
1. Is it flexible?	Yes	No
2. Is literature included?	Yes	No
Can you include literary texts on this course? Why/Why not?		
What kind of texts will be most suitable? Extracts from novels? Poems? A full-length play? Why?		

Figura 8: Type of course table (Lazar 1986: 49)

Para determinar el tipo de alumnos que tenemos, Lazar propone evaluar su edad, sus intereses, sus hobbies, su cultura, etnia o nacionalidad y su experiencia previa con la literatura (1986: 49). De esta manera se conocerá mejor a los estudiantes y esto permitirá elegir una obra más adecuada a sus necesidades.

La parte de los factores relacionados con el texto en sí puede ser la parte más difícil de evaluar. Uno de estos factores, por ejemplo, es la relevancia del texto para nuestros alumnos. En la Figura 9 se ve un ejemplo de Lazar para evaluar esto.

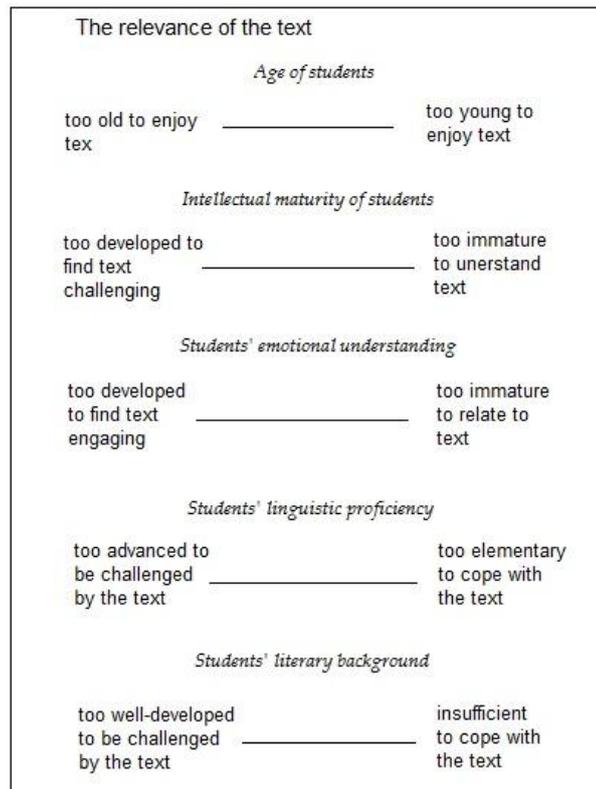


Figura 9: The relevance of the text (Lazar 1986: 51)

Hay que tener en cuenta también las diferencias culturales entre los alumnos y el libro que se va a elegir. Puede ser que la distancia entre las culturas sea demasiado grande y los alumnos no entiendan el texto si no les da una explicación del contexto. Siempre es bueno para los alumnos poder comparar cómo las diferentes culturas se enfrentan a los problemas. Sin embargo, ¿hasta qué punto refleja la literatura su cultura de origen? Hoy en día el inglés se enseña alrededor de todo el mundo como L1, L2 o lengua extranjera, así que, ¿cuánta relación tienen la literatura inglesa y la cultura inglesa? A la hora de enfrentarse al libro y a los aspectos culturales de la literatura, hay que ser críticos.

Para Brumfit y Carter discutir sobre el libro no es una forma de aprender, así que debe elegirse un libro que los alumnos puedan leer de forma independiente. Los profesores deberían solamente guiar a los alumnos (Brumfit y Carter 1986: 32). De tal forma que la actividad recaiga sobre el lector. El alumno es responsable del tiempo que decide dedicarle a la lectura y de lo mucho o poco que quiere practicar la lengua meta basándose en la obra que está leyendo.

Es muy importante tener en cuenta el tiempo que se le puede dedicar al libro porque no serviría de nada tener que dejar la lectura antes de acabar la obra. Es decir, el docente ha de calcular el tiempo del que dispone para trabajar con el libro y preparar las sesiones contando con ello. Cuando se empieza a trabajar con una obra lo ideal es que el profesor pueda servirle de apoyo al alumno desde sus primeros pasos con el libro hasta el final de la historia. Esta continuidad es aconsejable porque es hacia el final cuando las obras suelen desvelar sus intrigas y el lector puede perderse fácilmente o necesitar de más ayuda por parte del maestro.

Cuando se elige qué obra utilizar, se ha de escoger una a la que todos los alumnos puedan acceder. Sin embargo, para Brumfit es peligroso simplificar qué es accesible y para quién lo es. Por ejemplo, en contra de lo que podía esperarse, Shakespeare ha tenido más éxito en África que en varias zonas de Reino Unido, donde todavía hay una gran tradición retórica aún viva. En África los alumnos ven la literatura del siglo XIX más cercana a su experiencia personal (Brumfit 1985: 124). Se esperaría que Shakespeare, siendo británico, fuera más fácil para lectores de Europa del oeste. Sin embargo, las experiencias que se narran en su obra son mucho más cercanas, y por lo tanto más fáciles de comprender, para lectores africanos por su situación actual. El mundo de hoy en día y el mundo sobre el que escribe Shakespeare se encuentran demasiado alejados para los lectores europeos, pero no para los africanos.

Asimismo, el libro que elijamos tiene que estimular a nuestros alumnos, tiene que tener algún interés personal para ellos. Desgraciadamente, es imposible elegir un libro que les interese a todos y normalmente no se tiene tiempo suficiente para trabajar con un libro para cada alumno.

8.3 ¿Cómo usar la literatura inglesa en la enseñanza de inglés?

Una vez que el docente ha decidido que la literatura va a ser parte de la clase de inglés y que le va a ayudar a enseñar la lengua a sus alumnos, e incluso tiene ya el libro que quiere utilizar, puede que en ese momento sea cuando se dé cuenta de que no sabe qué hacer con el libro exactamente.

Si el docente se ha decantado por una adaptación preparada ya para la clase de inglés, será más sencillo porque ya viene con ejercicios y actividades y es posible que cuente con una versión para el profesor donde se propongan todavía más tareas que realizar con los alumnos.

Si por el contrario, el profesor ha decidido adentrarse en una obra original, sin actividades ni ejercicios, y se ve escaso de ideas, existen muchísimos manuales donde puede consultar y en los que va a encontrar una gran cantidad de propuestas. Todos estos ejemplos también pueden aplicarse a una obra adaptada si el docente quiere ampliar las actividades o simplemente no seguir las que vienen con el libro.

Antes de comenzar la lectura es aconsejable preparar al alumno para que pueda enfrentarse con éxito a la obra que se haya seleccionad. Cada libro y cada grupo de lectores son distintos, pero a continuación se explican varias posibilidades para trabajar antes de leer.

Jennifer Hill dice que los primeros pasos en la lectura de una obra literaria deberían centrarse en el contenido y familiarizarse con el vocabulario del libro, etc. (1986:45). Un problema que encuentra a la hora de utilizar el libro que se ha seleccionado es que muchas veces no se sabe cómo manejar la vida real en clase (1986: 11). Como ya se ha dicho varias veces a lo largo de este documento, la literatura es un ejemplo de un uso real del lenguaje, es decir, que refleja la vida de los personajes como reflejaría la de una persona de carne y hueso. Según Jennifer Hill los docentes siempre tienen problemas con esto (1986: 11). Esto se debe a que la obra puede tratar temas que quizás parezcan demasiado complejos para los lectores, o las tramas pueden resultar demasiado intrincadas, entre otras razones. La literatura da ejemplos de cómo el lenguaje puede variar en la vida real. Cuando se decide trabajar con una obra literaria se debe pensar que ya no se va a trabajar con frases inconexas preparadas para los alumnos, sino que el docente va a enfrentarse a una obra entera. Hay que tener en cuenta el grado de formalidad del texto, si el lenguaje es dialectal o coloquial, los diferentes niveles de dicción, etc. (Hill 1986: 11). Tras evaluar previamente los diferentes aspectos de la obra, el profesor debe trazar un plan que le ayude a que los lectores conecten con la obra y no encuentren problemas que les impidan centrarse en el lenguaje.

Es muy importante enseñar a los alumnos a diferenciar los distintos tipos de textos que van a formar parte de la obra antes de comenzar a leer (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.) (Hill 1986:11). Si los lectores conocen las características del tipo de texto al que se van a enfrentar podrán identificar las distintas partes más fácilmente y la lectura será más efectiva porque el alumno podrá centrarse en las cuestiones lingüísticas que le interesan.

Según Collie y Slater el primer paso para empezar a trabajar con una obra literaria es dar información a los alumnos tanto sobre la obra en sí, como sobre el autor, el entorno de la obra, las convenciones literarias particulares del trabajo, etc. (1987: 7). El profesor, cuando utiliza la literatura en la clase de inglés, debe jugar con el sentido de la obra mientras provee una atmósfera de apoyo para envolver al alumno en un ambiente de confianza (Collie y Slater 1987: 16). Las primeras impresiones son cruciales y por esto se debe procurar que los alumnos se metan de lleno en el texto y que resulte cautivador para ellos. Una vez que los alumnos están interesados en el texto, el docente debe hacerles creer que la tarea es posible, incluso con dificultades, pero que ellos están perfectamente capacitados para llevarla a cabo (Collie y Slater 1987: 16). Collie y Slater opinan que merece la pena dedicar tiempo a estos aspectos de manera que el alumno se familiarice con la obra. Esta labor será decisiva si se quiere que la lectura sea efectiva (1987: 16).

Tras asegurarse de que los alumnos saben con qué van a trabajar y que tienen toda la información que necesitan, Collie y Slater plantean una serie de ejercicios sin comenzar la lectura aún. Ya que lo primero que van a ver los estudiantes es la portada y el título del libro, Collie y Slater proponen empezar a trabajar con ambos elementos, comentándolos con los alumnos para así activar su inteligencia emocional (1987: 17). Se puede empezar con estímulos visuales como por ejemplo retratos del autor o, si los hubiera, de los personajes. Además de esto también se pueden utilizar retratos de distintas épocas, si existen, tanto del autor como de los personajes. Se dice que los retratos capturan el alma de la persona retratada, así que de esta forma los alumnos podrían sentirse más cerca del autor o más en sintonía con los personajes (Collie y Slater 1987: 17-18). Ya que el docente está trabajando con la portada, podría enseñarles a los alumnos varias portadas de distintas ediciones, por ejemplo. Todos estos ejercicios sirven, como ya he dicho, para activar la inteligencia emocional de los estudiantes antes de la lectura.

Gillian Lazar asegura que uno de los factores decisivos en cuanto a cómo utilizar la literatura en la clase de inglés depende de qué tipo de curso se imparta. Distingue entre el uso de la literatura como contenido principal del curso y el uso de la literatura para el enriquecimiento personal de los alumnos (Lazar 1993: 24). Pero primero da unas pautas básicas comunes para ambos. La estrategia que propone para usar la literatura basándose en su lenguaje defiende que la lectura es una actividad que estimula el lenguaje en gran medida. Una de las ventajas del uso de la literatura es que ofrece un amplio rango de estilos y registros de la lengua. Estos estilos y registros están abiertos a múltiples interpretaciones, lo que brinda una excelente oportunidad para debatirlo todo en clase (Lazar 1993: 27).

EL objetivo del uso de la literatura en la clase de inglés es aportar las herramientas que los alumnos necesitan para interpretar los textos y hacer juicios críticos sobre ellos (Lazar 1993: 27). Las actividades comunes a ambos tipos de curso para Lazar se basan en el debate entre los

alumnos. Cuando la literatura es el contenido principal del curso, Lazar propone analizar en clase la historia y las características de los distintos movimientos literarios, la biografía del autor, la relevancia que esto tiene en sus escritos, el género del texto, etc. El contenido lingüístico de este primer tipo de curso es que toda la clase se da en la lengua meta y es especialmente interesante para los que también quieran cursar estudios literarios. Los alumnos aprenden el idioma discutiendo en clase el texto y todo su contexto en inglés (Lazar 1993: 24). Lazar sostiene que durante su carrera ha encontrado multitud de profesionales que dicen que en este tipo de curso se necesita más un profesor de literatura que de lengua (Lazar 1993:35), sin embargo yo opino que para impartir un curso de lengua el docente debe ser un profesor de idioma aunque en el curso la literatura tenga gran peso.

El otro tipo de curso que define Lazar es en el que se usa la literatura para el enriquecimiento personal. Dice que la obra literaria debe ser importante para los alumnos, conectar con sus experiencias personales, con sus sentimientos y opiniones. Si el alumno se siente más implicado intelectual y emotivamente aprenderá de forma más fácil (Lazar 1993: 24) Con este material el papel del docente es ayudar a los alumnos a seguir adelante a pesar del vocabulario desconocido o del resto de problemas que puedan encontrar y adaptar las actividades para poder usarlas con la obra (Lazar 1993: 91). *The Picture of Dorian Gray* perfectamente encajaría en ambos tipos pero personalmente lo usaría en un curso del segundo tipo porque es una novela llena de crítica social y puntos de reflexión porque opino que puede aportar mucho al enriquecimiento personal del alumno por la temática de la novela.

Bassnett y Grundy en su libro *Language through Literature: creative language teaching through literature* también dan ejemplos de cómo se puede trabajar con una obra literaria en clase de inglés. Como muchos otros que ya se han mencionado, afirman que el trabajo comienza antes de leer, y que esta parte es tan importante como la lectura en sí misma. Antes de leer el alumno debe prepararse el texto, así cuando empiece a leer sabrá qué esperar (Bassnett y Grundy 1993: 50). Es tarea del profesor ayudar al alumno a prepararse el texto, por ejemplo con las estrategias que se han descrito en el punto de Plan de estrategias para la lectura de este documento. Estas estrategias consisten en que el profesor dirija una ronda de preguntas a los alumnos sobre el tema del que va a tratar el texto para que así vayan activando su conocimiento previo sobre la materia. Otra posibilidad es mostrar imágenes de aspectos sobre los que vaya a tratar el texto y que los alumnos empleen su imaginación para adivinar la relación entre las imágenes y la obra. Este trabajo previo sobre el texto hace que el lector espere algo de la obra y pueda contrastarlo con lo que se encuentra posteriormente (Bassnett y Grundy 1993: 50).

Asimismo Bassnett y Grundy dicen que las actividades resultan mucho más fáciles para los alumnos cuando se llevan a cabo en grupo y con la colaboración de todos (1993: 50). Sin embargo es inevitable que los alumnos en muchas ocasiones no participen o al menos no

participen en la medida que el docente quiere, ya sea por vergüenza o porque no se sienten seguros de sus conocimientos en inglés y piensan que van a hacerlo mal. Este problema se acentúa sobre todo durante la adolescencia, cuando la imagen social es más importante y las inseguridades del individuo se acentúan. Es normal que los alumnos muchas veces sientan miedo a lo nuevo o a lo desconocido, pero el docente necesita poder conectar con ellos. Si los lectores no participan en estas actividades no van a poder comprender la lectura y si no comprenden la lectura se puede llegar a pensar que es porque la literatura resulta demasiado compleja y no tiene cabida en el aula. Estas actividades previas a la lectura son muy importantes porque permiten a los estudiantes centrarse en un aspecto del texto en particular, ya sea léxico, estructura, etc. y esto les permite aprender mucho de ese nivel (Bassnett y Grundy 1993: 50).

Tras preparar a los lectores y empezar a trabajar con el libro, el docente deberá decidir qué actividades le interesa que el alumno realice durante la lectura.

Una propuesta de Jennifer Hill para el período de lectura es que el profesor vaya analizando la conexión de la obra literaria con los problemas cotidianos de los alumnos o los asuntos de actualidad. Esto da a los estudiantes una visión más universal de los valores y las emociones humanas (1986: 27). Si el profesor relaciona los distintos temas del libro con otros temas de actualidad que los alumnos conozcan será más fácil para ellos continuar la lectura y aprender del texto, porque tienen un punto de referencia al que volver cada vez que se sientan perdidos (1986: 45).

Algo que Jennifer Hill considera muy útil es hacer una lista de personajes tanto principales como secundarios, con una pequeña descripción de ellos, siempre que sea posible, y el número de página de su primera aparición (Hill 1986: 57). Al hacer esto el profesor se asegura de que todos sus alumnos van siguiendo la trama y han identificado, al menos, a los personajes principales. El alumno necesita comprender la trama y poder seguirla para así centrarse en las cuestiones lingüísticas. Si no entiende la naturaleza de un personaje o su papel en la obra no se va a fijar en el nuevo vocabulario que aparece.

Asimismo el docente debería analizar las relaciones entre el tema de la obra y la estructura de la misma, y también las relaciones entre tema, estructura y personajes (Hill 1986: 62). Jennifer Hill mantiene que normalmente cada personaje posee un lenguaje distinto, su propia forma de expresarse. Un ejercicio muy interesante es que el alumno, una vez que tiene la lista de personajes, analice el tipo de lenguaje que utiliza cada uno. Los personajes suelen estar marcados por el lenguaje que utilizan. El alumno deberá analizar su registro, si sus palabras suelen ser connotativas o no, el tipo de vocabulario que utiliza, si expresa sus ideas o sentimientos, el rango de formalidad (que suele ser distintivo entre la clase alta y la baja) etc. (Hill 1986: 65-69).

Para que el lector pueda repasar las expresiones que se encuentra en el texto, Jennifer Hill propone que vaya subrayándolas a medida que van apareciendo (1986: 70). Esta es una EAL directa de memoria muy recurrente, a la que muchos autores apelan e incluso proponen ejercicios basados en ella. Otra forma de afrontar el texto con los alumnos es desde el punto de vista estructural ¿tiene una estructura cronológica o no? (Hill 1986: 72). Si la estructura es cronológica, los alumnos no deberían tener ningún problema en seguirla, pero si no es cronológica y el autor va dando saltos adelante y atrás en el tiempo, un ejercicio que podemos utilizar es el repaso efectivo, una EAL directa de memoria también. Si se les pide a los alumnos que hagan el repaso directamente en inglés podrán utilizar el vocabulario y las estructuras que han visto en el libro, de esta forma se afianzarán más en su memoria.

Otra forma de trabajar con la obra es que los alumnos lean varios pasajes del libro en voz alta. Bassnett y Grundy dicen que de esta forma el docente puede ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que les pueda presentar el texto. Si un alumno de inglés como L2 o lengua extranjera tiene algún problema con el texto, será seguramente un problema técnico. Si estos problemas se dan mientras el alumno está leyendo en voz alta, el profesor puede resolverlo más fácilmente (Bassnett y Grundy 1993: 67). Otro de los problemas que los estudiantes pueden encontrar es que no sepan medir la magnitud de las palabras, es decir, que no controlen su significado completamente o que desconozcan varias de sus acepciones (Bassnett y Grundy 1993: 83) esto también es más fácil de resolver si el profesor puede detectarlo previamente.

Durante la lectura, Collie y Slater sugieren hacer un *brainstorming* o tormenta de ideas tanto antes como después de las sesiones, por supuesto en inglés (1987:19). De esta manera el alumno puede argumentar su opinión sobre los distintos pasajes de la obra a la misma vez que usa el vocabulario y los conocimientos que ha adquirido del libro. Si el profesor considera que en la obra que ha elegido puede haber algún tema que resulte desconocido para los alumnos, Collie y Slater aconsejan que lleve a clase algo de lectura paralela para que los estudiantes se documenten sobre los temas del libro pero tratados por otras fuentes (1987: 67).

Además de estos ejercicios también se puede trabajar de distinta forma después de la lectura, tanto después de cada sesión o lectura como al acabar el libro. Estas actividades pueden servir de repaso o para afianzar los conocimientos adquiridos además de para que el docente evalúe el nivel de comprensión de los alumnos y las diferentes dificultades que puedan haber encontrado en la lectura.

Un ejercicio que Collie y Slater proponen para después de la lectura es el que llaman *pyramiding*. Este ejercicio consiste en que el profesor distribuya preguntas en inglés y de una a cada alumno que en un principio debe responder solo, después comentar la respuesta con un compañero, luego la pareja con otra pareja y así sucesivamente hasta que se implique el grupo

entero (1987: 21). Con este ejercicio los estudiantes pueden aprender de sus compañeros al mismo tiempo que pueden identificar los errores que otros cometen para evitarlos ellos mismos.

Otro ejercicio que se puede realizar después de la lectura, aunque en algunos casos también se puede dar antes, es el *biography montage*. Aquí el profesor recolecta fotos, imágenes de objetos, lugares, nombres, etc. y hace un poster que luego presenta a sus alumnos para que estos especulen sobre el poster y su contenido, intentando que los alumnos participen primordialmente en inglés (Collie y Slater 1987: 23). Con el *biography montage* los estudiantes usan de nuevo el léxico, estructuras, etc. que están aprendiendo de la obra para poder argumentar sobre lo que les ha presentado el profesor. Collie y Slater también dan un ejemplo sobre un ejercicio sobre biografías al que llaman «detector de mentiras biográficas». El papel del profesor aquí es proporcionar una pequeña biografía de los personajes, después divide la clase en grupos y da una frase a cada grupo de las cuales una no es cierta. Los alumnos, discutiendo entre ellos en inglés, tienen que averiguar cuál es la frase que no es cierta. Una vez que se ha acabado el ejercicio, el docente manda a los estudiantes leer el siguiente capítulo en casa para poder seguir trabajando al día siguiente (Collie y Slater 1987: 27). En mi opinión este ejercicio sólo es posible si antes de la lectura se ha determinado que los alumnos hagan una lista de personajes que los autores aconsejan. Si no es el caso puede que los estudiantes no entiendan exactamente la naturaleza de los personajes porque no se han fijado en ellos o no se han detenido a reflexionar sobre su carácter, etc.

Que los pupilos puedan seguir la relación de los acontecimientos es muy importante para el aprendizaje, porque si se pierden en los detalles estructurales, de estilo, etc. no se podrán fijar en las características lingüísticas del texto. Para que el docente se asegure de que los alumnos van entendiendo la estructura de la obra puede dar a los lectores varias opciones para continuar el libro desde el último pasaje que hayan leído y que ellos decidan qué será lo siguiente que va a pasar. Las opciones estarán también escritas en inglés y los alumnos deberán argumentar su respuesta en la lengua meta por supuesto. Collie y Slater llaman a este ejercicio *what happens next?* (1987: 30-33).

Otro tipo de ejercicios que pueden aplicarse perfectamente a obras del tipo de *The Picture of Dorian Gray* son los que consisten en que los alumnos, después de leer la historia, planteen una moraleja para la misma (Collie y Slater 1987: 49). Puesto que Dorian, el protagonista de *The Picture of Dorian Gray*, es el tipo de sujeto que lleva una vida que los lectores no aprueban, comete delitos, actos reprobables, etc. es muy fácil para los alumnos ver los errores del personaje y poder idear una moraleja. Es por esta razón que opino que obras del mismo tipo que la que he elegido son idóneas para este ejercicio. Collie y Slater también sugieren que el docente anime a los estudiantes a escribir un diálogo creativo entre dos de los personajes de la obra (Collie y Slater 1987: 58).

Como ya hemos visto, todas las actividades que Collie y Slater nos proponen se basan en que el alumno comprenda el texto para que sea capaz de producir respuestas en inglés sobre él. La mayoría de los ejercicios son en grupo para propiciar que los alumnos aprendan también de aquellos que consideran que están a su nivel y, como he dicho antes, detecte los errores de sus compañeros y eviten cometerlos ellos mismos. Basándose en la literatura, el docente les da a sus alumnos un tema sobre el que construir su comunicación en inglés.

Otros autores, como Brumfit y Carter, aconsejan parafrasear cuando se usa una obra literaria en clase de inglés (1986: 83). Las actividades deben basarse en técnicas para explicar, resumir, imitar y reescribir. Los profesores deben hacer ver a los alumnos que en el lenguaje ordinario se recurre constantemente a la paráfrasis, y además deben enseñarles cómo parafrasear en inglés (1986: 83). Una posibilidad es que después de cada capítulo o sesión el profesor exponga a los alumnos varios ejemplos de paráfrasis encontrados en el texto que han leído. Los estudiantes aprenderán mediante estas actividades a producir de distintas formas en inglés las ideas que tienen en su cabeza sobre la obra que han leído. Por ejemplo, el docente puede mandar leer un capítulo para comentarlo en la siguiente sesión, de esta forma el alumno tendrá que resumir el contenido, explicarlo y en cierto modo imitar el estilo del autor si el profesor le pide que lo haga. Otra posibilidad es que el profesor anime a sus alumnos a reescribir un capítulo, de esta forma los estudiantes tendrán que utilizar el vocabulario que han visto en el capítulo y las estructuras que han aprendido para producir lenguaje escrito en inglés por ellos mismos. Si no saben cómo expresar una parte o cómo convertir en palabras las ideas que tienen en su cabeza recurrirán al libro en busca de ejemplos con los que poder trabajar.

Jennifer Hill sugiere también discutir en inglés sobre algunos aspectos del texto tras leerlo. Los temas a discutir pueden ser las ideas que se extraen del texto, las preocupaciones, el propósito, o los propósitos del texto, si hay varios, etc. El fin de este ejercicio es el mismo que el del ejercicio que Hill propone sobre la estructura textual para antes de leer, que los alumnos usen sus conocimientos y le añadan los que han ido adquiriendo del libro (1986: 76-84).

Estudiar el estilo del texto es igual a estudiar el lenguaje en contexto según Jennifer Hill, la forma que tiene el lenguaje que el autor ha elegido expresa su propósito al escribir la obra (Hill 1986: 84). Por lo tanto, si se estudia el estilo del autor y su propósito con los alumnos, éstos aprenderán el tipo de lenguaje que deben utilizar dependiendo de sus intenciones al producir lenguaje en inglés, ya sea oral o escrito. Para probar la comprensión lectora y lo que han aprendido los alumnos también se les puede proponer reescribir un pasaje o un capítulo de la obra ellos mismos en inglés (Hill 1986: 91).

Otro ejercicio que se Jennifer Hill para después de leer es el que ella llama *Text Cloze*. Éste es un ejercicio bastante común. Consiste en coger un fragmento del libro, un párrafo o dos valen, y borrar algunas palabras. Una vez hecho esto se le reparte el texto a nuestros alumnos, acompañado de las palabras borradas o no, dependiendo del criterio del profesor, y ellos tendrán que rellenar los huecos (1986: 22). En las Figuras 10 y 11 aparecen dos ejemplos de *Text Cloze* uno de un fragmento de la versión original de *The Picture of Dorian Gray* y otro de la adaptación.

En ambos ejercicios he puesto las palabras al lado del texto porque considero que es

<p>Dorian looked at the picture and [] an uncontrollable feeling of [] for Basil Hallward came over him. He hated him more than he had ever hated anything in his life. He looked [] around. His eyes fell on a knife lying on top of a cupboard.</p> <p>He seized the [], rushed towards Hallward and stabbed him in the neck, [] the ear. Dorian stabbed him again and []. There was a groan and then the horrible [] of someone suffocating. Hallward raised his [] three times. He stabbed him twice again but the man did not move. Something [] to trickle³ on the floor – it was Basil's []. Dorian threw the knife on the table and []. The man was sitting with his [] on the table. He seemed to be [].</p>	<p>Suddenly Hatred Wildly Knife Behind Sound Arms Began Blood Listened Asleep</p>
---	---

Figura 11: Ejemplo de *Text Cloze* con un fragmento de la adaptación de *The Picture of Dorian Gray* (original)

mejor mantener el estilo de la obra para que los alumnos no se pierdan. En la obra adaptada, como era de esperar, vienen ejercicios de *Text Cloze* ya propuestos como muestra la Figura 12. Sin embargo es un ejercicio muy sencillo de aplicar a cualquier texto como se ve en la Figura 11, que se ha diseñado para este TFG.

FCE 3 Word formation
 Read the text below. Use the word given in capitals at the end of some lines to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0).

Basil tells Lord Henry of his feelings for Dorian. The artist is (0) desperately serious whilst his friend remains his (1) , cynical self. Both characters introduce themes that are developed in the story. Lord Henry is a symbol of the hedonistic and (2) upper classes that enjoyed ridiculing the Victorian virtues of work and morals, generally associated with the middle classes. Truth is regarded as an (3) and awkward obstacle to pleasure. Henry freely admits to lying to his wife just as she lies to him, stating that 'in (4) secrets are absolutely necessary'. He provides us with several epigrams – short, clever and (5) sentences which Wilde himself was famous for – such as 'I can believe anything if it is incredible'. Against this background Basil communicates to Henry (and consequently to us as readers) the (6) disturbance Dorian Gray has created. The relationship between the artist and the sitter is not one of equal feelings and it represents a series of (7) : Basil adores Dorian and has to see him every day, as he is absolutely necessary also for his art. Dorian, however, is at best charming but at times enjoys hurting the artist. The (8) that Basil feels for the 'young Adonis' is a disturbing (9) of terror and sorrow. He is aware of gaining something from the relationship but also of (10) something. Dorian is also a symbol of beauty but, according to Basil, 'the ugly and stupid have the best of it in this world'.

DESPERATE
TYPE
DECAY
NECESSARY
MARRY
AMUSE
EMOTION
OPPOSE
ADORE
MIX
LOSE

Figura 12: Ejemplo de Text Cloze en la adaptación de The Picture of Dorian Gray (pág.16)

Además de los ejemplos de actividades que hemos visto, Collie y Slater nos dan también varios consejos sobre cómo utilizar la literatura en clase de inglés. El primero es que se debe tratar de seleccionar actividades que se complementen entre sí y que mantengan un equilibrio (1987: 93). Esto es porque se debe evitar centrarse sólo en un tipo de ejercicio, o en ejercicios enfocados a un solo aspecto de la lengua, como por ejemplo la gramática. Tampoco se deben seleccionar demasiadas actividades, si los ejercicios son muchos para el alumno se puede agobiar y esto puede poner en peligro el proceso de lectura, que es privado y cada lector decide cuándo leer y cuánto tiempo quiere dedicarle a la lectura (1987: 93). Si se satura al estudiante con demasiadas actividades el lector no tendrá tiempo para leer la obra que se ha elegido. Se debe respetar que la lectura es una actividad personal que cada alumno lleva a cabo cuando mejor lo considere, siempre y cuando cumpla con unos plazos que el docente ha seleccionado razonablemente. El profesor no debe perder de vista el objetivo principal, que es que el estudiante disfrute de la lectura mientras aprende inglés y los conocimientos en esta lengua van arraigando en su mente (1987: 93). Como ya he dicho antes, si el alumno no disfruta, porque la

obra no le resulta interesante, porque se siente agobiado por las actividades, etc. no querrá continuar con la lectura y no podrá aprender todo lo que el libro le ofrece. También aconsejan variar el modo de presentación de la lectura. Se puede empezar por una lectura en silencio para después escuchar el mismo capítulo con el CD, si la obra contiene uno, por ejemplo. Al repasar el texto los estudiantes tendrán una sensación distinta a la que tuvieron la primera vez que lo leyeron (1987: 93). La segunda vez no sienten tanta presión por entender la trama y pueden centrarse más en cuestiones como el vocabulario nuevo, estructuras nuevas, frases hechas, etc. El último consejo que Collie y Slater dan es para el docente. Recomiendan al profesor que si el programa se lo permite, elija siempre una obra de su gusto, porque a menos que esté obligado a trabajar con un libro en concreto, siempre va a trabajar mejor con un texto que le resulte agradable (1987: 93). Es por todo esto que para el presente documento te ha elegido *The Picture of Dorian Gray*.

Se puede observar a lo largo de esta sección que mientras que Collie y Slater se centran más en preparar el texto antes de leerlo y afianzar los conocimientos después de la lectura, Jennifer Hill se centra en las actividades que se pueden realizar durante la lectura. En mi opinión preparar a los alumnos antes de la lectura y repasar lo aprendido después del texto es más efectivo porque así pueden leer de forma independiente e ininterrumpida.

Pasemos ahora a cómo usar una obra adaptada. Decidir si la una obra adaptada será adecuada para el nivel del alumno es más fácil para el docente porque normalmente se ajustan a un nivel específico. En las Figuras 13, 14, 15 y 16 aparecen varios ejemplos de los distintos niveles que ofrecen cuatro editoriales distintas.

1 Starter		MACMILLAN READERS This series provides a wide variety of enjoyable reading material for all learners of English. Macmillan Readers are retold versions of popular classic and contemporary titles as well as specially written stories, published at six levels.
2	Beginner	
3	Elementary	
4	Pre-intermediate	
5	Intermediate	
6	Upper	

Figura 13: Tabla de niveles Macmillan Readers (The Truth Machine)

Step One	■	CEFR A2	Exam Level KET
Step Two	■	CEFR B1.1	Exam Preparation PET
Step Three	■	CEFR B1.2	Exam Level PET
Step Four	■	CEFR B2.1	Exam Preparation FCE
Step Five	■	CEFR B2.2	Exam Level FCE
Step Six	■	CEFR C1	Exam Preparation CAE

Figura 14: Tabla de niveles Blackcat (The Picture of Dorian Gray)

	Dominoes <i>starter</i> 250 HEADWORDS
	Dominoes <i>one</i> 400 HEADWORDS
	Dominoes <i>two</i> 700 HEADWORDS
	Dominoes <i>three</i> 1000 HEADWORDS

Figura 15: Tabla de niveles Oxford University Press, Serie Dominoes (The Teacher's Secret)

NEW EDITION

	6 Advanced (3000 words)
	5 Upper Intermediate (2300 words)
	4 Intermediate (1700 words)
	3 Pre-Intermediate (1200 words)
	2 Elementary (600 words)
	1 Beginner (300 words)
	Easystarts (200 words)

 Book/cassette pack also published

www.penguinreaders.com

Cover illustration Geoff Hunt



Published and distributed by
Pearson Education Limited

Figura 16: Tabla de niveles Penguin Readers (Treasure Island)

Como podemos ver en dos de los ejemplos, también se indica el número de palabras de los textos dependiendo del nivel. En el ejemplo de Blackcat, el nivel está indicado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y viene acompañado del nombre del examen oficial de la universidad de Cambridge al que corresponde.

Las obras adaptadas vienen ya preparadas para la clase, como he dicho antes, y en la mayor parte de los casos cuentan con actividades y ejercicios para el alumno, aunque también las hay sin ejercicios como veremos más adelante. Muchas veces también cuentan con material

adicional, guía para el profesor, CD e incluso un test o examen final. Las actividades pueden estar al final de cada capítulo o al final del libro y normalmente están divididas por capítulos. Por ejemplo, en la adaptación que yo he elegido de *The Picture of Dorian Gray* hay de dos a cuatro páginas de ejercicios al final de cada capítulo. En la Figura 17 vemos un ejemplo de obra en la que las actividades vienen al final del libro.

TABLE OF CONTENTS

Introduction	4
The Chrysalids	6
Questions on the Text	45
Glossary	48

Figura 17: Tabla de contenidos (The Chrysalids)

Otras obras añaden también propuestas de proyectos a sus contenidos. Un ejemplo de este tipo de libro es el que se puede ver en la Figura 18 que muestra los contenidos de la adaptación de *The Teacher's Secret and Other Folk Tales* de Oxford University Press. Este libro sugiere dos proyectos diferentes a sus alumnos.

Contents	
Fanta-Ghirò	1
One Thousand Gold Coins	8
The Teacher's Secret	14
A Picture of Tara	20
Irka's Well	26
Ali's Wife	32
Project A	38
Project B	40

Figura 18: Tabla de contenidos (The Teacher's Secret and Other Folk Tales)

Además de las actividades para reforzar el aprendizaje del alumno, la mayoría de las versiones adaptadas cuentan con un glosario o notas a pie de página para aclarar el vocabulario que pueda resultarle más difícil al alumno. En la Figura 16 vemos que esa obra en cuestión cuenta con un glosario al final, el glosario puede ser de español a inglés o incluso a todas las lenguas peninsulares como se puede ver en la Figura 19.

GLOSSARY			GLOSSARY		
English	Castellano	Català	English	Euskara	Galego
ahead	delante	davant	ahead	aurrean	diante
arrows	flechas	fletxes	arrows	geziak	frechas
avoid	huye de; evita	fuir de; evita	avoid	-gandik urrun zaitez; saibes ezazu	foxe de; evita

Figura 19: Ejemplo de glosario a las cuatro lenguas peninsulares (p. 48-49 *The Chrysalids*)

Tanto los glosarios como las notas a pie de página ayudan al docente y al alumno porque facilitan el trabajo del primero y aumentan el vocabulario del segundo. A pesar de que son de gran ayuda, también hay obras adaptadas que no cuentan con ninguno de ellos. Un ejemplo que ilustra esto es la adaptación de *The Truth Machine* de Macmillan Readers que tampoco tiene ni actividades ni ejercicios propuestos.

Aunque normalmente las actividades que vienen en las obras adaptadas suelen estar propuestas para resolverlas después de la lectura, algunos libros también incluyen actividades para que el alumno prepare el texto antes de leerlo. En la Figura 20 vemos un ejemplo de una versión adaptada de *Treasure Island* de Penguin Readers.

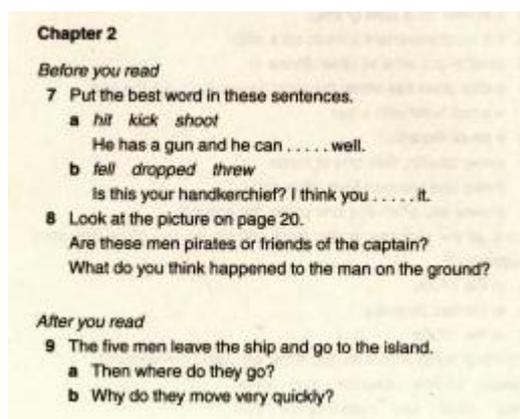


Figura 20: Ejercicios para el capítulo 2 (*Treasure Island* p.36)

En los ejercicios propuestos para antes de leer (Figura 20) se le pide al alumno interpretar una imagen y predecir qué pasará más adelante en la historia. Como se menciona anteriormente en este documento, Collie y Slater también proponían una actividad parecida a la que llamaban *what happens next?* (1987: 30-33). Bassnett y Grundy también aseguraban que el trabajo de antes de leer es crucial para el aprendizaje del alumno (1993: 50). *Treasure Island* no es la única obra en la que he visto ejercicios de este tipo, otro ejemplo es el de la Figura 21 de la adaptación de Oxford University Press de *The Turn of the Screw*. Este tipo de ejercicios ayudan al lector a practicar las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

El tipo de ejercicios de la Figura 20 son más adecuados para alumnos de un nivel a partir de B1. En cambio, los ejercicios como el de la Figura 21 son más adecuados para alumnos con menor nivel porque, además de ser más sencillo, ofrece un estímulo visual para el lector. En el

ejercicio de la Figura 20 se le pide al alumno que redacte las respuestas mientras que en la actividad de la Figura 21 les dan varias opciones a elegir.

GUESS WHAT

What happens in the next chapter? Tick the boxes.

a What happens about the governess's letter to the uncle?

- 1 She doesn't write it.
- 2 She writes it but doesn't send it.
- 3 She writes it and sends it.

b What does Miles do?

- 1 He plays the piano for the governess.
- 2 He asks the governess to play the piano.
- 3 He meets Quint in the schoolroom.

c What happens to Flora?

- 1 She falls into the lake and dies.
- 2 She takes a boat across the lake.
- 3 She goes to meet Miss Jessel by the lake.

d What does the governess do?

- 1 She tries to save Miles from Quint.
- 2 She tries to make Flora talk about Miss Jessel.
- 3 She leaves Bly.



Figura 21: Ejercicio Guess What (The Turn of the Screw p.33)

Aunque puedan parecer muy distintos de los ejercicios que se han mencionado para una obra original, los ejercicios que proponen las adaptaciones no son diferentes a los que he presentado en el punto anterior de este apartado. Asimismo las actividades de las ediciones adaptadas suelen ser parecidas en todas las editoriales. Un ejemplo de ello se puede ver en la Figura 22 que muestra una actividad propuesta en *The Canterville Ghost* de la editorial Blackcat, la misma editorial que la de la versión adaptada que he elegido de *The Picture of Dorian Gray*. La adaptación de *The Canterville Ghost* de Blackcat está enfocada a alumnos de un nivel A2 de inglés.

2 CHARACTERS

Write a short description of each of the characters below. Use the words in the box. You can use the same words more than once.



old	terrible
young	healthy
rich	American
housekeeper	strong
tall	lovely
blue eyes	blond hair
naughty	important
good-looking	
wears a black dress	
likes dancing	
frightening	
likes riding a pony	
killed his wife	
long grey hair	
minister of the United States Government	
beautiful	red eyes

Figura 22: Ejemplo de actividad propuesta (http://www.blackcat-cideb.com/product.php?id_product=1077)

En esta actividad que vemos en la Figura 22 el alumno debe realizar una descripción de varios personajes de la obra empleando las palabras que aparecen al lado de la imagen. Si recordamos anteriormente en este documento esta es una de las actividades que tanto Jennifer Hill como Collie y Slater proponían. Una EAL que el docente puede utilizar si quiere ayudar a los alumnos con este ejercicio es comentar antes de la actividad varias estructuras descriptivas en inglés o explicar una serie de verbos que normalmente se usen para describir. Así los estudiantes podrán poner en práctica el vocabulario nuevo que ofrece la actividad y además incluir y aprender estructuras y verbos que desconocían. Asimismo, en este ejercicio el lector practicaría las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

Otro ejemplo de actividades que encontramos son las que Jennifer Hill llama *Text Cloze*. En la Figura 23 podemos ver un *Text Cloze* un poco más colorido que los demás que hemos visto previamente en este documento.

2 Use the words in the tower to complete the sentences.

- a There is a very good view from the tower.
- b There was something really bad at Bly – something
- c She wanted to help the children – to them from danger.
- d Their uncle in London was their only
- e Her head was full of dark

Figura 23: Ejemplo de Text Cloze (The Turn of the Screw)

Este *Text Cloze* del ejemplo es muy sencillo. Está sacado de una adaptación de *The Turn of the Screw*. Los estudiantes tienen cuatro frases del texto y tienen que elegir entre las cuatro palabras que aparecen en la torre. Los lectores deberán ser capaces de diferenciar entre verbos, sustantivos y adjetivos y averiguar qué tipo de palabra es la que necesita cada oración. Este ejemplo de *Text Cloze* sería para un nivel A1-A2, mientras que el resto de *Text Cloze* que se pueden ver en este documento se dirigen a un nivel a partir de B1. Con este tipo de ejercicios el lector practica las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. Es un ejercicio muy sencillo de aplicar a cualquier tipo de texto y si el docente decide comentar los ejercicios en voz alta, se podrían incluso practicar las cuatro destrezas.

Otro tipo de ejercicios que suelen aparecer en las adaptaciones para la clase de inglés de obras literarias son los de corregir errores. Podemos ver un ejemplo de un ejercicio de este tipo en la Figura 24. Estos ejercicios presentan a los estudiantes frases o incluso textos con erratas que ellos tienen que localizar y corregir. Mediante esta técnica los alumnos aprenden qué tipo de estructuras son las correctas y cuáles no lo son. Estas actividades son beneficiosas

porque normalmente están basadas en los errores más comunes que cometen los alumnos del nivel al que está enfocada la adaptación, así que de esta forma los estudiantes aprenden a no cometer ciertos fallos.

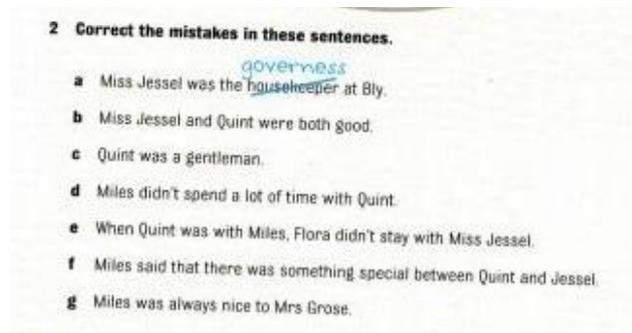


Figura 24: Ejercicio de corrección de errores (The Turn of the Screw p.18)

Las versiones más conservadoras contienen listas de preguntas sobre el texto que el alumno deberá contestar de forma elaborada. Este es otro modelo de actividad bastante común entre este tipo de libros. La Figura 25 nos muestra un ejemplo de ello. Con estas cuestiones se busca que el alumno ponga en práctica lo aprendido en el texto pero de forma más autónoma que en los ejercicios anteriores. Responder, normalmente, requiere alguna fórmula específica que el alumno encontrará entre el texto.

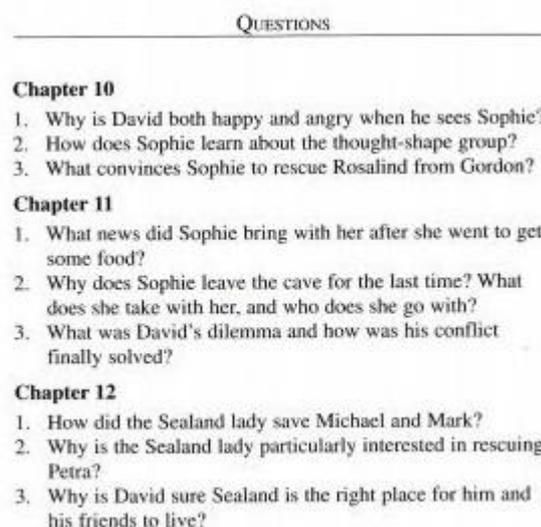


Figura 25: Preguntas sobre el texto (The Chrysalids p.47)

Estos que hemos visto aquí no son más que unos pocos ejemplos de todas las actividades que incluyen las versiones adaptadas para la clase de las obras de la literatura inglesa. No es extraño encontrar varias versiones adaptadas de la misma obra publicadas por

distintas editoriales. Una buena estrategia para el docente que quiera usar una versión adaptada de una obra original es buscar una de estas obras que han sido publicadas en varias editoriales, de esta forma podrá elegir la edición cuyo contenido más se adapte a su programa docente. Las actividades que estas obras ofrecen se han probado útiles para los lectores, sin embargo, en mi opinión, las más útiles son las que se han mostrado en este documento. De entre la infinidad de ejercicios que existen los que considero más beneficiosos son aquellos en los que el alumno tiene que reflexionar sobre lo que ha leído y sobre las respuestas que va a dar.

Además de las actividades que vienen en el libro, muchas editoriales cuentan con material adicional que se puede consultar en sus páginas web. La editorial que he elegido para *The Picture of Dorian Gray* es una de ellas, y en la Figura 26 podemos ver un ejemplo de este tipo de materiales que ofrece la editorial Oxford University Press para su serie Bookworms.



The image shows a grid of resource links from the Oxford University Press Bookworms website. The resources are organized into two columns. The left column includes: 'Introductions to the Bookworms Library' (More information about using Bookworms), 'Interactive Online Level Tests' (Visit the Oxford Bookworms Student's Site for the interactive online Level Tests), 'Downloadable Level Tests' (Help your students find the best Bookworms level to start from), and 'Downloads: Get more from your reading!' (Free downloadable resources for teachers). The right column includes: 'Book Answer Keys' (Keys to the activities in each book), 'Book Tests' (Downloadable, editable tests for each book), and 'Worksheets' (Class Worksheets to use with selected Bookworms).

Introductions to the Bookworms Library More information about using Bookworms	Book Answer Keys Keys to the activities in each book
Interactive Online Level Tests Visit the Oxford Bookworms Student's Site for the interactive online Level Tests.	Book Tests Downloadable, editable tests for each book
Downloadable Level Tests Help your students find the best Bookworms level to start from.	Worksheets Class Worksheets to use with selected Bookworms
Downloads: Get more from your reading! Free downloadable resources for teachers.	

Figura 26: Material adicional (<https://elt.oup.com/teachers/bookworms/?cc=gr&selLanguage=en&mode=hub>)

9. PRUEBA PRÁCTICA

Después del proceso de documentación en el que se han leído varios libros y estudios sobre el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas, se ha decidido que la mejor forma de comprobar si *The Picture of Dorian Gray* se presta a ser utilizado para la enseñanza de inglés era aplicando las distintas propuestas al propio libro. El objetivo era comprobar si *The Picture of Dorian Gray* se podría incluir en clase, a qué nivel, cómo, y cuáles son los aspectos más difíciles que los lectores encuentran, etc. Para esto se diseñó un cuestionario que fue repartido entre varios hablantes de inglés como L2 o LE. Se seleccionó un capítulo de cada una de las dos versiones, el capítulo en el que Dorian le confiesa su mayor secreto a Basil. Después de leer ambos textos, se les pide que respondan seis preguntas sobre su experiencia con el texto. Cuatro de las preguntas son comunes para los dos textos, la quinta actividad está enfocada a la obra original y la sexta y última a la obra adaptada. Las preguntas están enfocadas a entender el aprendizaje que cada lector ha obtenido de cada texto más que a comprobar el nivel de inglés del participante o su comprensión lectora. Es decir, a comprender si es posible aprender la lengua de la misma forma utilizando un texto adaptado y uno original, las dificultades particulares que presentan cada uno, etc. Evidentemente el texto adaptado es adecuado para aprender la lengua, así que en este cuestionario se persigue comprender qué partes del texto son más útiles y que características de este tipo de obras son más beneficiosas para los alumnos. El objeto de esto es que un docente que quiera usar una obra original pueda centrar su trabajo y adaptarlo a los aspectos más útiles para el alumno. Estas preguntas están basadas en distintos temas que los autores que se citan en este documento consideran importantes, como por ejemplo la comprensión total de palabras, entre otros.

Se ha repartido el cuestionario a lectores de todos los niveles de inglés para así poder tener resultados de todo tipo. Con esto se podrá evaluar si la obra original sería útil para todos los niveles o no y si la obra adaptada podría usarse con lectores de un nivel inferior al que indica el libro.

Al principio del cuestionario se le explica al lector que debe ser anónimo, de esta forma no habrá parcialidad a la hora de interpretar los resultados.

Lo primero que se le pide al participante es que subraye todas las palabras que no entienda de ambos capítulos. La razón de este ejercicio es, como se ha visto anteriormente en este documento, Birght y McGregor afirmaron en 1970 que si el lector no comprende más de dos palabras de cada cien del texto ese texto no es adecuado para él (como cita Hill 1986: 19). El capítulo de la versión original contenía 2507 palabras frente a las 1013 del mismo capítulo en la versión adaptada. Después de repasar todas las respuestas se ha calculado que la media de palabras no entendidas en la obra original ha sido de 35 palabras mientras que en la versión adaptada no se han entendido 4 de media. En la versión original un 23% de los participantes no han entendido de 10 a 20 palabras, un 47% de los lectores no han entendido de 20 a 30, un

15% no han entendido de 30 a 40 y sólo otro 15% no han entendido más de 40 términos. Asimismo ninguno de los participantes ha entendido todas las palabras o no ha entendido menos de diez. De la versión adaptada un 57% de los lectores no han entendido de 1 a 3 palabras, un 23% no han entendido de 4 a 6 términos, un 15% de los participantes no han entendido de 7 a 9 palabras y sólo un 8% no han entendido más de 10 de los términos. Todo esto está recogido en la Figura 27. Esto indica que el vocabulario de la versión original es más complejo que el de la adaptada, una de las posibles causas, y la que personalmente creo que es la razón, es que el vocabulario que se usa en la obra original es típico de la época victoriana y puede que los lectores no estén familiarizados con él. Para atajar este problema el docente podría llevar una lectura paralela a clase o simplemente analizar las palabras que le parezcan más arcaicas. De esta forma los alumnos aumentan su vocabulario y sus habilidades para gestionar problemas.

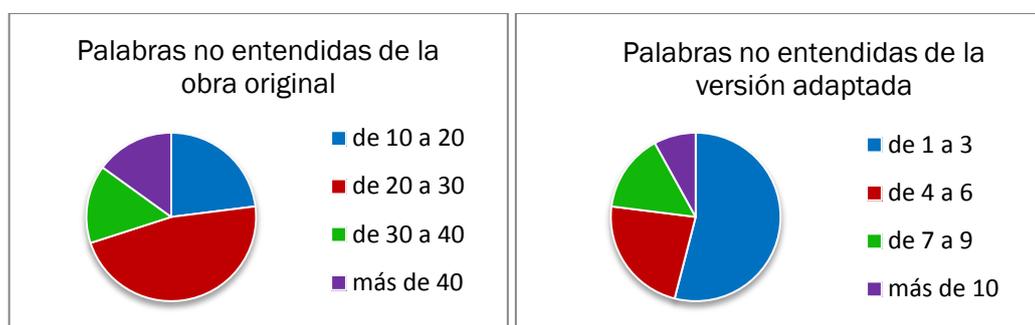


Figura 27: Palabras no entendidas

Como era de esperar, hay más palabras no entendidas en la obra original que en la versión adaptada, un 18% en la primera frente a un 6% en la segunda.

Volviendo a Bright y McGregor, personalmente opino que un lector que no entienda más de 2 palabras por cada 100 puede entender el texto. Para afirmar esto me baso en que dos de los participantes no han entendido 5 y 3 palabras de cada 100 en la obra original y, a pesar de ello, han entendido el capítulo y han podido llevar a cabo la lectura. Ambos lectores se encontraban en el grupo de nivel A1-A2 y han entendido tanto el capítulo de la obra original como el de la adaptada. Asimismo, en varias ocasiones se ha afirmado en este documento que el hecho de que los lectores no entiendan algunas palabras es beneficioso para ellos porque de esta forma se ven obligados a prestar más atención a las oraciones y a las estructuras para poder entender el texto.

Lo segundo que se pedía a los participantes era que indicaran en qué orden habían decidido leer los dos textos. Si leían primero la obra adaptada y después la original estarían pasando de un texto más corto a uno más largo y completo. Si, en cambio, leían primero la original y después el adaptado, pasarían de un texto más complejo a uno de más fácil comprensión. Estas instrucciones estaban escritas en el cuestionario. Tras revisar los resultados se ha descubierto que un 87% ha decidido leer primero el texto original y después el adaptado y las razones por las que decidieron hacerlo así son las tres que vemos en el gráfico de la Figura 28. Esto indica que la mayoría de los lectores creía que leer el texto adaptado en último lugar les

ayudaría a comprender la historia. En mi opinión, estos lectores no confiaban en comprender el texto original y creían que si leían en segundo lugar la obra adaptada afianzarían la historia que habían comprendido a grandes rasgos previamente. Esta tendencia indica claramente el miedo colectivo a enfrentarse a una obra original, puede ser porque los lectores no confían en sus aptitudes o porque nunca se ha dado el caso de leer una novela completa sin adaptar en ninguno de los cursos de idioma a los que han asistido.

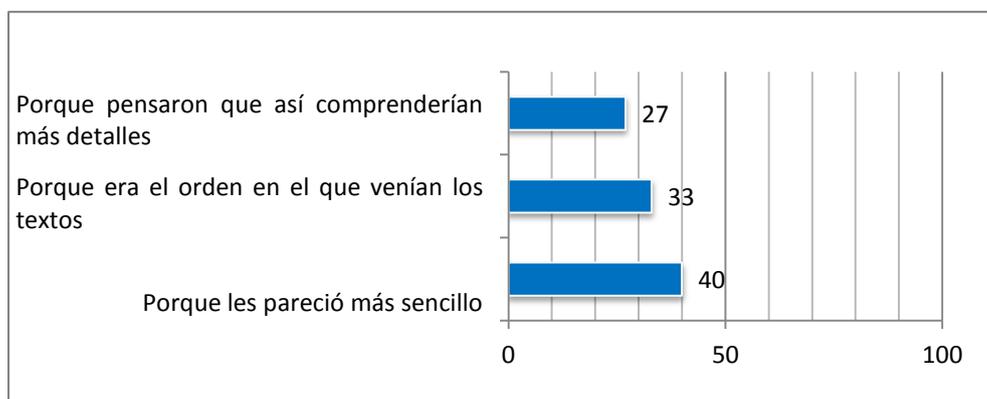


Figura 28: Razones del orden de lectura

En esta pregunta también se consultaba si los participantes elegirían el mismo orden en el caso de repetir la lectura y un 73% respondió que sí. El 27% restante consideraba que su elección había actuado en detrimento suyo porque les había hecho la lectura más difícil, todos ellos pertenecían al grupo de nivel A2-B1 y habían leído primero la obra original. Esto indica que a pesar de haber podido enfrentarse al texto con éxito los lectores no confían en sus aptitudes.

El resto del cuestionario lo formaban cuatro preguntas en las que los lectores tenían que dar una respuesta en una escala del 1 al 5.

La primera pregunta de estas cuatro trata sobre el conocimiento de la cultura inglesa del participante.

1. ¿Las historias concuerdan con la idea que tenías de la vida en el Reino Unido? Indica cuánto en una escala del 1 al 5 siendo el valor más bajo. Escribe una frase o dos justificando tu respuesta.

En esta pregunta se pretendía evaluar el conocimiento que los lectores tenían de la Inglaterra victoriana antes de leer el texto. Si el alumno conoce el ambiente en el que se desarrolla la historia y sus particularidades podrá centrarse en las cuestiones lingüísticas en lugar de en el resto. El capítulo no daba muchos datos sobre la vida en la Inglaterra de la época pero sí da algunos detalles como la decoración, el servicio doméstico, el trato, el empedrado de las calles, el policía nocturno, etc. A pesar de esto, un 40% de los participantes han declarado

que no concuerda para nada y sólo un 7% ha dicho que concuerda al 100% con sus conocimientos previos. Tras revisar los resultados opino que los participantes no conocían muchos aspectos de la época victoriana. En la Figura 29 vemos un gráfico de los resultados. Estos resultados, al igual que los de subrayar los términos desconocidos, indican que el desconocer la cultura meta de la época dificulta superar los problemas que el alumno enfrenta en el texto. Como solución propongo la recurrente lectura paralela que puede enseñar a los lectores las dificultades que van a enfrentar en el texto para que puedan centrar su atención en los aspectos que el docente quiere que aprendan.

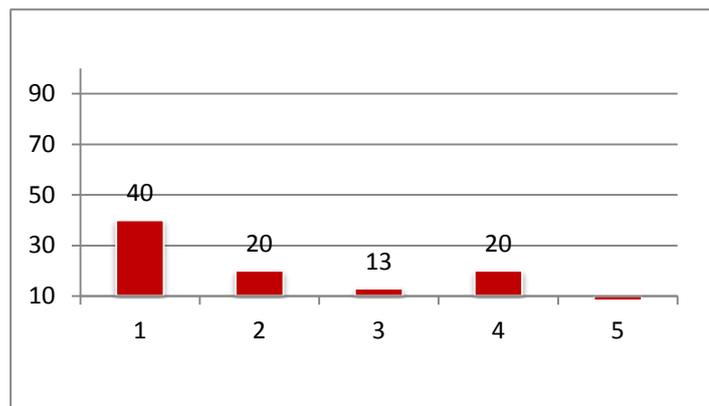


Figura 29: Resultados del conocimiento de la cultura

En la siguiente pregunta se pretende comprobar el nivel de comprensión del texto que los lectores consideran han tenido. También se les pedía que resumieran ambos capítulos en pocas palabras para evaluar si su respuesta se correspondía con la realidad.

2. ¿Consideras que has entendido ambos textos? Indica cuánto crees que has entendido cada texto en una escala del 1 al 5 siendo 1 el valor más bajo. ¿Qué has entendido de los textos? Escribe la idea general con la que te has quedado de cada uno de los capítulos en dos o tres frases.

En la Figura 30 vemos un gráfico de lo que los participantes consideran que han comprendido cada texto en una escala del 1 al 5.

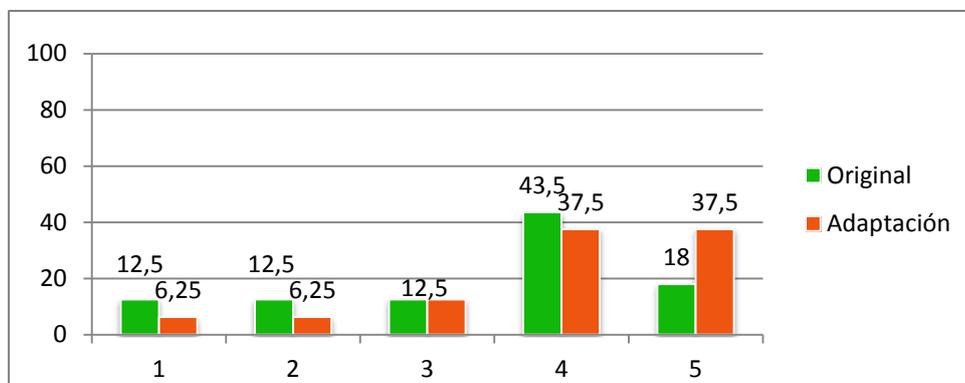


Figura 30: Aprendizaje de los participantes

A pesar de que casi un 70% de los participantes han respondido que consideran que han entendido los textos un 4 o 5 sobre 5, tras revisar los resultados sólo un 60% los ha resumido correctamente, por lo tanto menos de un 60% los ha entendido por completo. Un 25% ha comprendido partes de la historia pero no han podido entender el capítulo en su totalidad. Esto nos indica que ninguno de los dos libros es adecuado para que alumnos de un nivel de entre B1 y B2 trabajen sin la supervisión de un profesor. También muestra que la lectura sola no ofrece tantos resultados como si se completa con actividades, como por ejemplo las que se ven en este escrito.

La pregunta número tres busca evaluar si los participantes son conscientes de su aprendizaje lingüístico dado que el uso de la literatura en clase de inglés puede dar al alumno una falsa idea de que no estar aprendiendo nada respecto a la lengua meta. Para esto se pregunta si bajo su criterio consideran que han aprendido algo.

3. *¿Consideras que has aprendido algo de los textos? Si es que sí indica cuánto crees que has aprendido de cada uno de los textos en una escala del 1 al 5 siendo el valor más baja. ¿Puedes dar un ejemplo de algo que hayas aprendido de cada texto?*

Un 44% de los lectores ha respondido que consideran que no han aprendido nada y ninguno considera que haya aprendido el equivalente a un valor de 5 sobre 5. De los restantes la mayoría consideran que han aprendido entre poco y bastante. De las personas que han aportado ejemplos, el 90% afirma haber aprendido vocabulario. Algunos de estos ejemplos son palabras como *worshipped* y *bitterly* o expresiones como *hold someone's breath*. Personalmente difiero de la opinión de los participantes sobre no haber aprendido nada, sin embargo admito que es muy difícil evaluar el aprendizaje sobre un texto literario y por esta razón pasa desapercibido en la mayoría de los casos. Considero que todos han aprendido vocabulario nuevo, expresiones nuevas, estructuras nuevas y sobre todo, que han visto un registro de la lengua inglesa al que nunca antes se habían enfrentado ya que ninguno había leído a Oscar Wilde. Aunque no sean conscientes de ello, la mayoría usará estructuras, expresiones o palabras del texto en el futuro.

La cuarta pregunta evalúa la cantidad de frases del texto que no se han entendido.

4. ¿Hay muchas frases que no entiendas? Indica en una escala del 1 al 5 siendo uno el valor más bajo la cantidad aproximada de frases en el texto que no has entendido. En caso de que hayas dicho que hay frases que no entiendes ¿por qué no las entiendes? Indica, si puedes, si es por su sintaxis, vocabulario, contexto, etc.

En la Figura 31 se muestra un gráfico de la cantidad de frases que no se han entendido en una escala del 1 al 5.

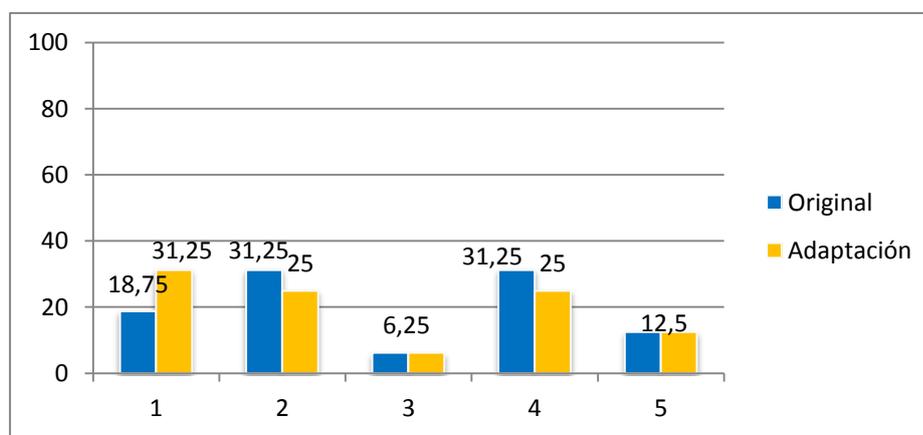


Figura 31: Comprensión de oraciones en el texto

En este gráfico se puede observar que el nivel de comprensión de la obra original y de la versión adaptada es muy semejante, por lo tanto se puede deducir que les ha resultado de la misma dificultad a los participantes. Esto nos indica que ambas obras se podrían dirigir al mismo grupo de nivel y que no sería necesario utilizar la versión adaptada de *The Picture of Dorian Gray* para alumnos de B1 y B2, sino que el docente podría servirse de todas las posibilidades que le ofrece la obra original.

La siguiente pregunta estaba dirigida sólo al capítulo de la obra original y tenía como objetivo comprobar si los lectores de verdad lo habían entendido, dado que se considera más difícil que la adaptación. Para esto se redactaron tres resúmenes del capítulo que diferían en pequeños detalles muy particulares. Los tres podían parecer correctos a ojos de alguien que no hubiera entendido el fragmento al 100%. Cuando se escribieron los tres resúmenes se pensaba que la mayoría de los participantes elegiría uno de los dos que eran incorrectos, sin embargo un 75% de los lectores escogió la respuesta correcta. Esto sirvió para afianzar mi opinión sobre que la obra original podía usarse para el mismo grupo de alumnos que la obra adaptada.

La última pregunta estaba dirigida al capítulo de la obra adaptada.

Las anotaciones a pie de página y las explicaciones que dan en el libro ¿han sido de alguna utilidad para ti? Si es que sí dí cuanto en una escala del 1 al 5 siendo uno el valor más bajo. ¿Puedes indicar cuáles han sido de mayor utilidad?

Con esta pregunta se pretende averiguar si los lectores consideran que la información adicional que ofrece la versión adaptada les ha sido útil. En el capítulo que tenían que leer hay ocho notas a pie de página que explican varias palabras del vocabulario del fragmento. Después de revisar todas las respuestas, casi un 44% creen que no les han sido de utilidad. Sin embargo, la mayoría de los participantes admiten haber leído las notas a pie de página por lo que opinan que han sido de más utilidad que lo que revelan sus respuestas. A pesar de que los lectores hayan podido entender el texto sin la necesidad de consultar las notas, estas les ofrecen una definición detallada de los términos, por lo tanto delimitan las posibilidades de la palabra. Que los lectores intenten adivinar el significado de las palabras que no entienden del texto es algo extremadamente útil, sin embargo, si estos significados no se comprueban puede que el lector tenga una definición incorrecta del término. Con las notas a pie de página esto no sucede. Asimismo, y aunque yo personalmente encuentro las anotaciones de mucha utilidad, estos resultados nos indican que en algunas ocasiones los lectores pueden sentirse subestimados por las facilidades que ofrecen ciertas obras adaptadas.

El cuestionario estaba diseñado para evaluar si las dos ediciones elegidas de *The Picture of Dorian Gray* eran válidas para utilizar en clase de inglés. Evidentemente los resultados de la versión adaptada iban a ser afirmativos porque ha sido concebida para ese fin, sin embargo no se podía prever los de la versión original. Aunque se intuyera qué tipo de conclusiones se iba a obtener del test de la versión adaptada, se decidió incluirla para así poder comparar los resultados con los de la original. Como se ha podido ver a lo largo de todas las cuestiones, los resultados no tienen muchas diferencias. En cuanto a la comprensión lectora, los participantes han entendido ambos capítulos, por lo tanto ambas ediciones son aptas para el uso en clase. Por otro lado, si atendemos al grado de aprendizaje, revisando los resultados se ha observado que más del 90% del nuevo vocabulario aprendido se encuentra en el capítulo de la obra original. Esto puede deberse probablemente a que es un uso no adaptado del lenguaje y además más extenso que la versión para el aula. Asimismo, los resultados más favorables se han obtenido a partir del nivel B1. Basándome en todo esto, yo personalmente, aconsejo el uso de la versión original de *The Picture of Dorian Gray* para alumnos de más de B1. Tras analizar el cuestionario se puede observar que ambos fragmentos han tenido éxito en el mismo grupo de lectores. Como ya se ha dicho antes, la versión original ofrece más posibilidades a los lectores e incluso al profesor. A pesar de que usar una obra adaptada facilita mucho el trabajo del docente por varias

razones, porque es más corta y se adapta mejor a la duración del curso, porque ha sido diseñada para cumplir con las necesidades de los estudiantes, porque incluye actividades e incluso material adicional, etc, ya hemos visto cómo se puede trabajar con obras sin adaptar. A lo largo de este trabajo se han dado varios ejemplos de actividades y manuales a los que el docente puede recurrir si usa una obra original en su clase de inglés. Si el problema no son las actividades y lo es la duración del curso, también se pueden utilizar capítulos sueltos de varias obras, obras más cortas o incluso trabajar sólo sobre una parte de una obra sin leerla por completo.

Está claro que el uso de obras originales requiere una mayor implicación tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor. Con las obras originales los estudiantes tendrán que esforzarse más a la hora de leer y el profesor deberá diseñar el plan de trabajo, los ejercicios, las explicaciones pertinentes, etc. sin embargo opino que el resultado es mucho más favorable cuando se usa una obra sin adaptar. Por lo tanto, viendo que los resultados en el cuestionario son parecidos y que el aprendizaje ha sido mayor en la obra original, aconsejo que para un nivel de inglés a partir de B1 se utilice la versión original de *The Picture of Dorian Gray*¹.

¹ Se puede encontrar la encuesta completa en el [Anexo 5](#) al final de este documento y los capítulos a los que hace referencia en los Anexos [6](#) y [7](#).

10. PROPUESTA DE UTILIZACIÓN DE *THE PICTURE OF DORIAN GRAY*

Tras consultar si la obra seleccionada podría servir para la enseñanza de inglés se ofrece una propuesta de utilización. A pesar de que se ha concluido que se puede utilizar la versión original perfectamente, en este documento también se van a ofrecer varias opciones para los docentes que prefieran utilizar la versión adaptada.

The Picture of Dorian Gray es la única novela del escritor irlandés Oscar Wilde. Oscar Fingal O'Flathertine Wills Wilde nació en Dublín en 1854. En 1889 vio la luz la primera versión manuscrita de esta obra y en julio de 1890 fue finalmente publicada. Como la mayoría de las obras de Wilde, *The Picture of Dorian Gray* es una crítica a la Inglaterra Victoriana en la que conceptos como recato y seriedad estaban en auge. El estilo de vida hedonista de Dorian se refleja en el retrato que su amigo Basil Hallward pintó para él. De esta forma Oscar Wilde pretende retratar lo peor de la sociedad de la época. Hoy en día podemos observar que muchos de los aspectos de la corrupción de Dorian y de su amigo Lord Henry Wotton todavía se dan en nuestra sociedad actual.

A la hora de elegir la obra para este trabajo, se consultó la lista de las 100 mejores novelas en inglés según *The Guardian* porque elegir una novela menos conocida podía haber llevado a encontrar menos información sobre ella. En cambio, si la novela estaba entre las 100 mejores catalogadas por una publicación tan importante como lo es *The Guardian*, entonces las posibilidades de encontrar toda la información que se necesitara serían mucho mayores. Basándose también en este criterio, se decidió también que sería mucho más fácil encontrar una adaptación didáctica de una obra muy conocida que de una obra más nueva y menos conocida. Como la temática de la obra es algo muy importante a la hora de elegir qué libro presentar a los alumnos, también fue muy importante para la decisión. *The Picture of Dorian Gray* trata sobre un joven al que un amigo le pinta un retrato y desde entonces, mágicamente, es el retrato el que sufre todas las vejaciones del cuerpo de Dorian, envejecimiento, desfases, cansancio, etc. La historia seduce hasta el final y nunca se quiere dejar de leerla. Es la historia de un individuo con el que el lector puede identificarse en mayor o menor medida y esto es muy importante para que los alumnos quieran continuar la lectura. Además trata sobre temas que pueden aplicarse perfectamente a la vida actual a pesar de haberse escrito a finales del siglo XIX. Temas como la amistad, el amor, el sexo, los demonios internos, el deseo de juventud eterna y sus consecuencias, etc. Otro punto clave es la vida del autor porque es la persona real detrás de la ficción y muchas veces los alumnos necesitan conocer al autor para interesarse por la obra. Oscar Wilde tuvo una vida muy apasionante y llena de drama, como su obra. Tras el proceso de documentación se consultó la lista y se seleccionó la más interesante, según mi criterio, de entre todas las que cumplían con los requisitos encontrados en las obras consultadas. Como no se

podía elegir un libro adecuado a todas las edades, este documento se centra más en estudiantes a partir de la adolescencia que puedan entender la trama de un libro como éste.

El rango de lectores al que se dirige esta propuesta va de la adolescencia a los estudiantes de lenguas de edad más avanzada. Considero que *The Picture of Dorian Gray* no es una obra adecuada para lectores menores de 15 años no por su complejidad lingüística, sino por los distintos temas de los que habla el libro. De esta forma, las actividades que aquí se especifican estarán siempre enfocadas a personas de más de 15 años

10.1 Estudio de la obra

Para estudiar esta obra se han elegido dos versiones distintas, una original y otra adaptada para la clase de inglés. La original es una publicación de la editorial Wordsworth Editions de su línea Wordsworth Classics. Tiene 224 páginas incluyendo las notas al final y la introducción. El libro fue editado por Elene Ranson y la introducción y las notas son del profesor John M. L. Drew de la Universidad de Buckingham. Se pueden ver la portada y los datos del libro en las Figuras 32 y 33.

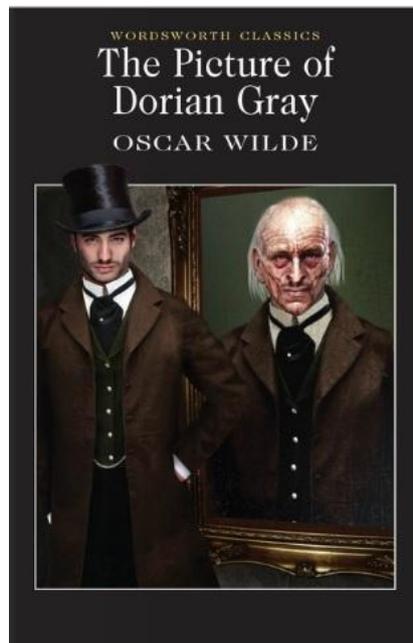


Figura 32: Portada de la versión original (www.wordsworth-editions.com)

THE PICTURE
OF DORIAN GRAY

Oscar Wilde

Introduction and Notes by
JOHN M. L. DREW
University of Buckingham



WORDSWORTH CLASSICS

For my husband
ANTHONY JOHN RANSON
with love from your wife, the publisher.
Eternally grateful for your unconditional love.

Readers who are interested in other titles from
Wordsworth Editions are invited to visit our website at
www.wordsworth-editions.com

For our latest list and a full mail-order service, contact
Bibliophile Books, 5 Datapoint, South Crescent, London N16 4TL.
TELE: +44 (0)110 7474 2474 FAX: +44 (0)110 7474 8286
ORDERS: orders@bibliophilebooks.com
WEBSITE: www.bibliophilebooks.com

First published in 1992 by Wordsworth Editions Limited
88 East Street, Ware, Hertfordshire SG12 0ET
New Introduction and Notes added in 2001
ISBN 078 1 85206 025 5

Text © Wordsworth Editions Limited 1992
Introduction and notes © John M. L. Drew 2001

Wordsworth® is a registered trademark of
Wordsworth Editions Limited

Wordsworth Editions
is the company founded in 1987 by
MICHAEL TRAYLER

All rights reserved. This publication may not be
reproduced, stored in a retrieval system or
transmitted, in any form or by any means, electronic,
mechanical, photocopying, recording or otherwise,
without the prior permission of the publishers.

Typeset in Great Britain by Antony Gray
Printed and bound by Clays Ltd, St Ives plc

Figura 33: Datos de la versión original (www.wordsworth-editions.com)

La versión original, como es normal, carece de ejercicios y actividades, sin embargo ya se ha visto antes que existen muchas actividades con las que se puede trabajar. Tomando como base la información sobre el uso de obras originales que aparece en el apartado ¿Cómo usar la literatura en clase de inglés? se explicarán varios ejemplos aplicados a la obra seleccionada.

En este documento se ha hablado sobre las diferentes actividades que Jennifer Hill sugería para trabajar con una obra literaria. Hill defendía que para empezar a trabajar, el docente debería presentar a sus alumnos la relación que la novela tiene con la vida real (Hill 1986: 27). Con esta premisa se puede comenzar la actuación comentando que Dorian es un joven que considera su belleza su mayor don. En mi opinión, esta obra se presta a conectar con la juventud actual e incluso con personas de más edad, a todos los niveles. Hoy en día vivimos en una sociedad donde prima la imagen por encima de todo y se podría decir que hay muchos y muchas “Dorian Grays” en el mundo. Una forma que veo yo de relacionar la obra con la actualidad es comentar las cada vez más estrictas convenciones estéticas, la importancia que se le da al físico y a la apariencia y los prejuicios de gran parte de la población humana basados en el aspecto de los demás. Otra línea que el docente podría seguir es la de la cirugía estética. Personas de todas las edades cada vez se someten a más operaciones de cirugía estética que no necesitan sólo para construir una fachada exterior acorde a los cánones actuales. Se podría decir que la camilla y el bisturí son sus “retratos”, como el de Dorian, en los que se quedan las imperfecciones y las marcas que el paso del tiempo va dejando en ellos. Estas dos formas de trabajar con la obra son sólo un par de ejemplos de las muchas opciones que puede barajar el docente para desarrollar las destrezas de comprensión oral y expresión oral. Desde mi punto de vista este ejercicio es idóneo para que el docente comente el tema en voz alta y lance preguntas al aire para que los alumnos respondan y expliquen sus distintos puntos de vista, sus opiniones sobre el tema, si están a favor o en contra, etc.

Para implementar estos ejercicios en el aula se podría, por ejemplo, llevar a las sesiones una revista de tirada nacional del estilo de *Cuore*, *¡Hola!* o *QMD!* como lectura paralela. Este tipo de publicaciones comentan aspectos personales de la vida de personajes famosos como sus excesos, excentricidades, etc. y esto se puede comparar con varios pasajes de *The Picture of Dorian Gray*. Si este tipo de lectura paralela no le interesa al docente, también puede recurrir a revistas de moda, con las que pueda hacer una crítica a los «cuerpos perfectos» y a la importancia de la imagen física o una revista de medicina en la que se comenten operaciones estéticas de un modo más técnico. Otra forma en la que el profesor podría trabajar sería comentando las aplicaciones móviles para buscar citas en las que se cosifica a las personas y se les selecciona o desecha exclusivamente por su apariencia física en la mayoría de ocasiones. Si el docente conduce las sesiones en inglés e incluso manda a los alumnos anotar varios

argumentos a favor o en contra del tema que haya traído a debate se trabajaría con las cuatro destrezas que se mencionan al principio de este documento.

Otra posibilidad de uso de una lectura paralela es la que proponen Collie y Slater para que los estudiantes entiendan mejor el texto (1986: 67). *The Picture of Dorian Gray* es una obra que se desarrolla en la Inglaterra victoriana y que trata varios asuntos que pueden resultar complejos. Como lectura paralela para este caso se puede escoger algún otro texto de la misma época como podría ser el segundo capítulo de *Oliver Twist* de Charles Dickens en el que Oliver se levanta en el comedor y pide más. Es una lectura amena y puede arrojar un poco de luz sobre las costumbres de la época y sobre el vocabulario y las estructuras utilizadas. Si el profesor prefiere continuar con obras de Oscar Wilde, una que refleja perfectamente la vida en la época victoriana, los dobles sentidos y la ironía, entre otras cosas, es *The Importance of Being Earnest* y por esto podría ser una lectura paralela idónea. Si el docente prefiere ampliar los temas de los que trata la obra puede llevar a clase cualquier escrito más actual sobre el tema que le preocupe. El profesor debería centrarse en las particularidades lingüísticas de estos textos y no en las características culturales. De este modo se practicarían no sólo la destreza de comprensión lectora sino que también las de expresión oral y escrita cuando posteriormente el docente pida a los alumnos hacer una reflexión con toda la información en su poder, bien de forma oral o escrita.

Bassnett y Grundy proponían empezar con una ronda de preguntas sobre los distintos temas de los que trata el libro para así evaluar el conocimiento de nuestros alumnos (1993: 50). *The Picture of Dorian Gray* es una obra muy conocida que se ha llevado al cine en varias ocasiones así que es posible que los alumnos conozcan su argumento antes de leerla. El docente puede empezar preguntando sobre Oscar Wilde y su novela para pasar a temas más amplios como la amistad, el amor, la juventud eterna, etc. Esta ronda de preguntas se llevaría a cabo en inglés, en la medida de lo posible, y sería tarea del profesor animar a los alumnos a responder y darles las herramientas necesarias para que el ejercicio sea efectivo y puedan progresar en las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral.

Otra actividad es el *pyramiding* del que se ha hablado anteriormente en este documento. Este ejercicio es muy versátil y puede adaptarse a cualquier parte de la obra e incluso se puede crear un debate en el aula de alguno de los temas centrales de la obra. Con el *pyramiding* se practicarían las cuatro destrezas y, al incluir a todo el grupo, los alumnos podrían aprender de sus propios compañeros. El docente repartiría una serie de preguntas sobre, por ejemplo, los excesos de Dorian y su estilo de vida. Los alumnos responderían primero por escrito e individualmente para pasar después a comentarlas con los compañeros y finalmente en grupo. Esta actividad en particular puede no ser adecuada para alumnos todavía en la adolescencia o

que el docente no considere suficientemente maduros porque muchas veces no saben cómo expresar sus opiniones en público, todavía no tienen una opinión formada en cuanto a ciertos temas o puede que simplemente sientan pudor o vergüenza de su opinión a esa edad. Sin embargo, es el profesor el que debe juzgar estos aspectos. Puede darse que un grupo de mayor edad sea inmaduro mientras que un grupo de lectores adolescentes tenga más madurez de la que se espera de ellos.

Collie y Slater sugerían una actividad que llamaban *what happens next?* (1987: 33). Esta actividad consiste en que el alumno continúe la obra inventando el siguiente capítulo o pasaje. *The Picture of Dorian Gray* se presta a este tipo de ejercicio, como al de reescribir un capítulo que proponía Jennifer Hill y que se estudia anteriormente en ese escrito, porque la obra está llena de intrigas. El docente podría detener la lectura justo antes de que Dorian le confiese su secreto a Basil y animar a los estudiantes a que continúen la historia dándole sus giros inesperados. Ese punto de la trama puede dar lugar a un sinnúmero de continuaciones, así que será fácil que los alumnos tengan ideas para seguir el texto con su propia creación. Tanto la actividad de Collie y Slater como la de Hill contribuyen al desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita porque primero requieren que el alumno haya entendido el texto y que posteriormente sea capaz de producir lenguaje escrito en la lengua meta, en este caso inglés. Otro ejercicio similar en el que tanto Hill como Brumfit y Carter coinciden y que trabaja las mismas destrezas que el anterior es el de reescribir un capítulo o un pasaje de la obra (Hill 1986: 91) (Brumfit y Carter 1986: 93). La obra seleccionada se presta a esta actividad ya que tiene varios giros inesperados en la historia que el alumno puede haber imaginado de otra forma. Además de estos ejercicios, Hill también introduce el *Text Cloze* del que ya se ha hablado en varias ocasiones y que ayuda a desarrollar la destreza de comprensión lectora sobre todo pero también en cierta medida la de expresión escrita.

Otra propuesta de Bassnet y Grundy es que los alumnos o el profesor lean capítulos o pasajes de la obra en voz alta (Bassnett y Grundy 1993: 67). El protagonista indiscutible de la obra seleccionada es Dorian Gray y en mi opinión, la relación más importante que se desarrolla en el libro es la del protagonista con su amigo y pintor del retrato Basil Hallward. Para mantener la atención de los estudiantes mientras se lee en voz alta se podría trabajar con una parte interesante de la historia. El docente recoge los momentos más importantes de la relación y manda que los alumnos lean en voz alta un pequeño fragmento uno a uno. En esta relación en concreto, se podrían leer los pasajes que tratan sobre la fijación de Basil por Dorian, cuando Basil pinta su retrato y sucede la magia y cuando Dorian le confiesa su secreto y lo mata. Opino que estos acontecimientos están impresos en textos suficientemente largos para que cada alumno tenga al menos un fragmento que leer de entre dos y cuatro oraciones. En esta actividad se practican principalmente las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora.

Asimismo, aunque en menor medida también se mejora la producción oral. Es tarea del docente analizar si esta actividad se puede o no aplicar al grupo con el que se trabaja, si el grupo es de adolescentes probablemente sea imposible, pero si el grupo es de personas adultas o más maduras puede resultar un ejercicio muy provechoso.

The Picture of Dorian Gray es una obra que se publicó en 1981 y que tiene personajes de varios estratos sociales. Esta es una ventaja a la hora de poner en práctica el ejercicio de hacer una lista de personajes y analizar las características de su lenguaje que Jennifer Hill proponía (1986:57). Dorian sufre un cambio de carácter a lo largo de la obra, cambio que se ve influenciado por los distintos personajes que se suceden en el libro. Conforme van leyendo, los alumnos podrían confeccionar una lista de personajes principales y secundarios y hacer una breve anotación sobre su naturaleza y cómo se comunican. Cuando los lectores ya tienen al menos dos o tres personajes en su lista pueden empezar a comparar los distintos estilos, registros, expresiones, etc. que utilizan y de esta forma aprenderán inglés a varios niveles y cuando se encuentren ante un registro más formal, por ejemplo, podrán trabajar con él. En esta actividad el lector practica las destrezas de comprensión oral y expresión escrita.

Revisando las propuestas de Gillian Lazar se ve que divide los tipos de curso en dos: uno en el que la literatura es el contenido principal y otro en el que la literatura sirve para el enriquecimiento personal. Si el curso es del primer tipo y se basa en la literatura, el docente debe informarse sobre el contexto en el que la obra fue escrita, el movimiento literario al que pertenece, etc. Esta edición seleccionada de Wordsworth Editions cuenta con un extenso prólogo en el que viene toda esta información periférica que el profesor necesita. Puede presentarla en clase de forma dinámica o mandar a los estudiantes que la lean para que impliquen sus destrezas de comprensión lectora o comprensión auditiva. Si el curso, por el contrario, pertenece al segundo grupo y la literatura debe servir al enriquecimiento personal del alumno, *The Picture of Dorian Gray* es una historia entretenida y cargada de pequeños consejos para los lectores.

Estos han sido sólo unos pocos ejemplos de cómo usar la versión sin adaptar de *The Picture of Dorian Gray*, pero las posibilidades son infinitas y dependen del profesor casi por completo.

A continuación se pasará a explicar la versión adaptada. La versión adaptada que se ha elegido de la obra es de la editorial Blackcat Publishing de su línea Reading & Training. En la figura 34 aparece la portada del libro. La adaptación corresponde al quinto nivel de los seis que existen en esta línea, el B2.2 como se ha visto en la Figura 14. También, en la Figura 35 se ve lo que este quinto nivel contiene. El libro tiene 144 páginas y viene con un CD de audio. El texto ha sido adaptado del original por Gina D.B. Clemen y las actividades del libro son obra de Gina D.B. Clemen en colaboración con Justin Rainey.

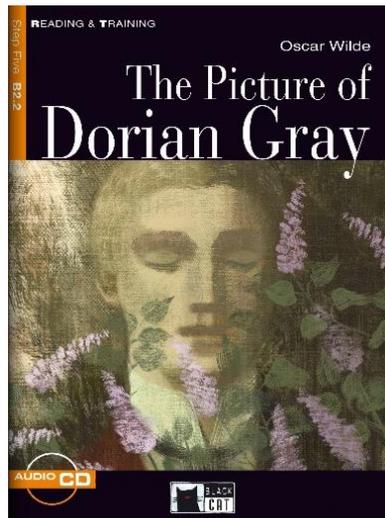


Figura 34: Portada de la versión adaptada (www.blackcat-cidebc.com)

<p>Step Five B2.2</p> <p>All the structures used in the previous levels, plus the following:</p> <p>Verb tenses Present Perfect and Past Perfect Simple: negative duration (<i>haven't ... for ages</i>) Present Perfect Continuous: recent activities leading to present situation Past Perfect Continuous</p>	<p>Verb forms and patterns Passive forms: Past Perfect Simple; with modal verbs Reported speech introduced by more examples of precise reporting verbs (e.g. <i>threaten, insist, complain</i>) Wish and <i>if only</i> + past tense <i>It's time</i> + past tense</p>	<p>Modal verbs <i>Should (n't) have, ought (not) to have:</i> duty in the past <i>Must have, can't have, may have, might have, could have:</i> deduction and probability in the past</p>	<p>Types of clause 3rd conditionals with <i>unless</i> Mixed conditional sentences Complex sentences with more than one subordinate clause</p>
---	---	---	--

Figura 35: Contenido del quinto nivel Blackcats (The Picture of Dorian Gray)

Esta versión contiene además unas marcas que ayudan a los estudiantes y al profesor a identificar las actividades similares a las de los exámenes oficiales de idioma de First y Trinity. En la Figura 36 se ven estas marcas.

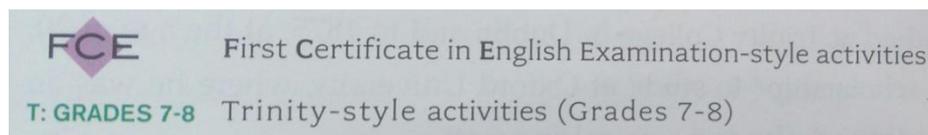


Figura 36: Marcas para exámenes oficiales (The Picture of Dorian Gray, Contenidos)

Cada capítulo viene seguido de al menos cuatro páginas de ejercicios divididos en dos partes: los ejercicios sobre el capítulo que el alumno ya ha leído y los ejercicios acerca del siguiente capítulo que va a leer.

El libro empieza con una pequeña biografía de Oscar Wilde y un escrito sobre la relación del autor con su obra. Se ha visto anteriormente que Collie y Slater aconsejaban dar información a los estudiantes para que así se familiaricen con el entorno de la obra y puedan extraer el máximo de ella. Además de estos dos textos, el libro incluye dos dossiers, uno sobre el esteticismo y otro sobre la vida de Oscar Wilde en Londres, que le sirven al docente para ampliar aún más la información del alumno. Como el libro está enfocado para estudiantes con un grado de inglés B2+, estos cuatro textos están escritos en un nivel adecuado al de los estudiantes. Esto facilita la tarea del profesor porque ya no tiene que buscar esta información ni adaptarla al nivel de sus pupilos. El profesor podría mandar a los alumnos leer los textos, interiorizar la información que estos ofrecen y después comentar de forma oral todo lo que los lectores piensan de lo que han leído. Cuando los alumnos tengan que comentar lo que han leído podrán usar el vocabulario o las estructuras que han visto en el texto. De esta manera practican las destrezas de comprensión lectora, expresión oral y comprensión auditiva, e incluso si el docente considera apropiado que escriban algo sobre lo que han leído, también trabajarían la destreza de expresión escrita.

Otro ejemplo de las actividades del libro similar a un ejercicio de los que se proponen para la versión original, de la que se ha hablado con anterioridad en este trabajo, es el de la Figura 37. Piden al lector que elabore una lista de las características comunes de dos de los personajes de la obra.

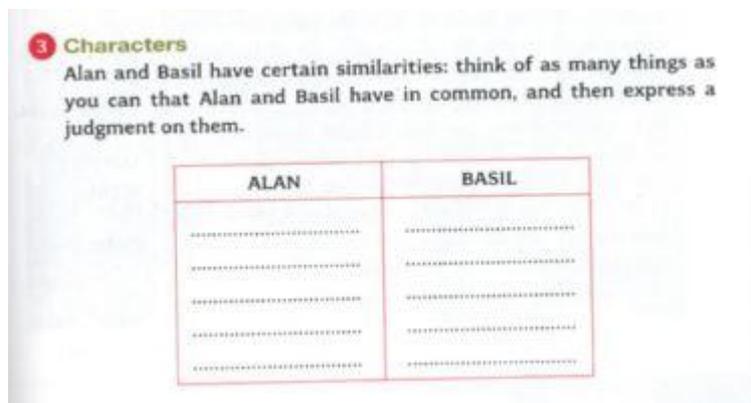


Figura 37: Ejemplo ejercicio (The Picture of Dorian Gray p.117)

En el ejercicio de la imagen se les propone a los alumnos hablar de las características comunes que tienen los personajes de Alan y Basil. Esta actividad recuerda a la que proponía Jennifer Hill, entre otros autores, y de la que se ha hablado varias veces en este documento. Se ha visto ya en varias ocasiones que los ejercicios que incluyen las adaptaciones, y las actividades que proponen los autores que citamos en este trabajo son muy similares. Este tipo de ejercicios desarrollan las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. Asimismo obligan al lector a utilizar sus habilidades críticas.

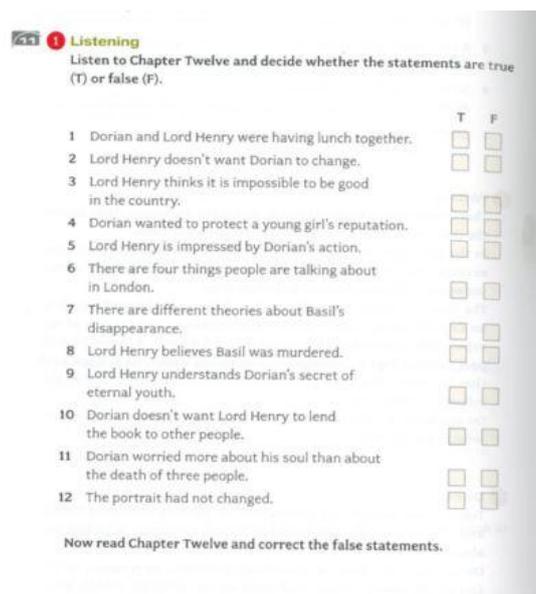


Figura 38: Actividad 1 p.132 (The Picture of Dorian Gray, Blackcat)

En el ejercicio de la Figura 38 se invita al profesor o al lector a reproducir el capítulo 12 del CD para que el alumno pueda responder a una serie de preguntas de verdadero o falso. Si recordamos, Collie y Slater proponían escuchar el capítulo como repaso después de haberlo leído (1987: 93). Aunque en el libro esta actividad está propuesta para antes de leer el capítulo 12, el docente, conociendo las sugerencias de Collie y Slater, podría invertir el orden de uso de sus recursos y realizar la actividad después de leer el capítulo. En mi opinión, cualquiera de los dos órdenes es válido. Si el CD se usa como repaso, los estudiantes escucharían la pronunciación de todas las palabras que han leído, crearían un vínculo sonoro en su memoria e incluso comprobarían su nivel de comprensión del capítulo con las preguntas de verdadero y falso. Si por

el contrario el profesor decide utilizar el orden propuesto en la adaptación, tras escuchar el CD los lectores verían la ortografía de las palabras y comprobarían cuánto han comprendido. En ambos casos se ejercitan las destrezas de comprensión lectora y auditiva.

Además de todos los ejercicios del libro, esta editorial también ofrece actividades complementarias que se pueden encontrar en su página web. Si se consulta la ficha del libro en la página web de la editorial, se encuentra tanto material para el profesor como para el alumno. En los Anexos [1](#) y [2](#) vemos una captura de pantalla de la ficha de *The Picture of Dorian Gray* en la página web de Blackcat y otra captura de pantalla de la ventana que surge cuando pinchamos en *Project Links*. La ventana que surge se refiere a las actividades de las páginas 75 y 76 del libro, podemos ver la actividad de la página 75 en la Figura 39.

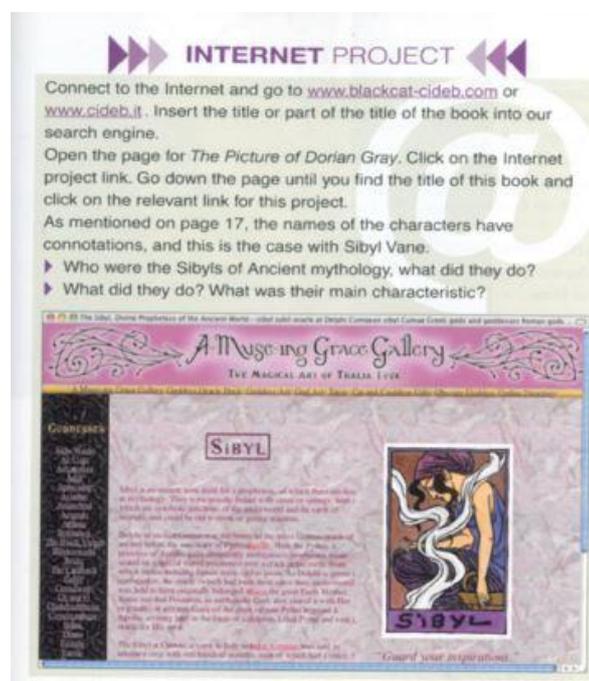


Figura 27: Actividad p.75 (*The Picture of Dorian Gray*, Blackcat)

Al pinchar en el link que aparece se abre una nueva ventana que nos ofrece la lectura paralela que el libro sugiere para realizar este proyecto de internet. En el Anexo [3](#) podemos ver una captura de pantalla de la ventana que surge. En esta ventana también ofrecen una versión imprimible para el profesor. El ejercicio consiste en leer el texto que aparece y después responder unas cuestiones que se encuentran en el libro. Con esta actividad además de incluir un recurso audiovisual, se practican las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. Asimismo, si el docente quiere buscar una lectura paralela para ampliar las actividades del texto, este *Internet Project* puede darle ideas sobre temas o incluso sobre longitud y dificultad del texto que puede llevar al aula. Si la actividad se plantea de forma que, tras escribir sus respuestas, el alumno también tuviera que expresarse de forma oral, se trabajaría con las cuatro destrezas.

Otra de las actividades propuestas en la página web es un test sobre vocabulario. En el Anexo 4 se muestra una captura de pantalla de dicho test. Este test es un párrafo al que le han eliminado varias palabras y el lector tiene que rellenar los espacios correspondientes. En cada hueco se da una pista de la palabra que el lector debe buscar y las opciones que se ofrecen para cada respuesta son palabras con esa raíz pero con prefijos o sufijos que la convierten en una palabra distinta. Así el lector verá cómo cada prefijo o sufijo modifica cada voz y desarrollará una intuición en cuanto a este tipo de formación de palabras. Además de practicar la destreza de comprensión lectora, el estudiante aprende a sobreponerse cuando no entiende algo del texto porque al faltar siempre una palabra tiene que entender el sentido de la oración para poder completarla.

Complementario a todos los ejercicios y actividades, esta edición incluye también explicaciones gramaticales como la de la Figura 40. Estos recuadros sirven para asegurarse de que el alumno entienda lo que ha visto en el texto y refuerce su conocimiento con una explicación.

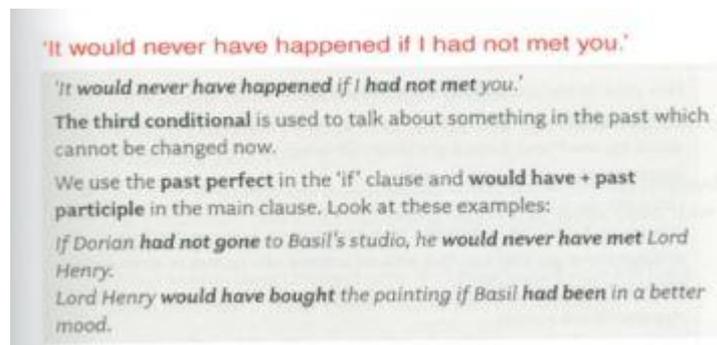


Figura 28 Picture of Dorian Gray (p.139)

Tras analizar ambas ediciones, en mi opinión, en cuanto a la temática, la versión adaptada sería más adecuada para alumnos de instituto porque las escenas más polémicas se han suavizado. En cuanto al tipo de ejercicios, la versión adaptada está enfocada a alumnos que tengan un nivel más alto de B2 pero que no hayan llegado aún a C1, independientemente de su edad. Otra ventaja que ofrecen las obras adaptadas es que enfocan el texto a enseñar ciertas características lingüísticas a los alumnos, como estructuras o tiempos verbales. Si el profesor solamente quiere centrarse en una parte de la lengua quizás una obra original le ofrezca demasiadas posibilidades. Las actividades que se utilicen en la versión original dependen directamente del profesor, así que se pueden adaptar a cualquier nivel o grupo de edad. Si el docente considera que el grupo con el que va a trabajar se presta a actividades grupales o de debate puede conducir su curso de idioma centrándose en el trabajo en común para que las clases sean más amenas. Si el grupo no participa en estas actividades o prefieren el trabajo individual, el profesor tendrá que adaptarse a las necesidades de la clase y utilizar actividades que se centren más en la expresión escrita para que el lector pueda llevarlas a cabo de forma independiente. Para grupos que no quieren trabajar en común sería quizás más adecuada una

versión adaptada porque la mayoría de los ejercicios están enfocados al trabajo personal, a pesar de que también hay actividades para trabajar en grupo.

11. CONCLUSIONES

Al principio de este trabajo se recogen una serie de objetivos con los que el documento pretende cumplir. Se dice que el propósito principal de este trabajo es aclarar, en la medida de lo posible, el uso de la literatura inglesa en la enseñanza de inglés. Es decir, demostrar su utilidad mediante un análisis de la misma. Además de esto, al final de la sección se manifiesta que otra de las metas del documento es que el lector, después de leerlo, tenga claro por qué incluir la literatura en la clase de inglés es beneficioso y cómo utilizarla para obtener resultados favorables. A lo largo de todo el documento se han visto las razones por las que incluir la literatura en clase de inglés, las herramientas que el docente puede utilizar a su favor, cómo trabajar con las obras literarias, etc. En este punto se evaluarán los resultados.

En muchas ocasiones se desaconseja el uso de la literatura en clase de idioma, porque el material puede parecer demasiado complejo, porque utilizarlo requiere más tiempo y esfuerzo, porque los progresos son difíciles de evaluar, etc. En este trabajo se ha hablado de varios argumentos a favor y en contra de la literatura en la clase de inglés. A pesar de sus detractores, he explicado las muchas razones por las que la literatura beneficia al alumno. La literatura provee una atmósfera que permite al alumno disfrutar y aprender, entre otras muchas cosas. Asimismo, como se ha visto varias veces a lo largo del documento, la lectura es un ejemplo original del lenguaje, los lectores aprenden nuevas fórmulas de una obra que recoge un uso real del idioma. Si la alternativa a la literatura son frases preparadas para el aula sin casi conexión entre sí, o pequeños diálogos enfocados a las necesidades inmediatas del alumno, entre otros ejemplos, entonces la literatura resulta un método de enseñanza y de aprendizaje más prolífico. Dentro de una obra literaria se puede dar cualquier situación que el autor pueda llegar a imaginar, desde una escena en una tienda hasta una batalla épica. Este sinfín de posibilidades sólo trabaja a favor del alumno porque las oportunidades para aprender son prácticamente infinitas.

Christopher J. Brumfit dice en *Language and Literature Teaching: from practice to principle* que está convencido de que el uso de la literatura no es discutido seriamente en un contexto educativo (1985: 116). Sin embargo, tras investigar para este documento, se ha visto que el uso de la literatura en la enseñanza de inglés es un asunto del que se ha discutido extensamente a lo largo de los años, y por supuesto, de forma seria. Cada uno de los autores que se han leído sobre el tema ha concluido que la literatura es un ejemplo de los diferentes usos de la lengua y que por lo tanto no sólo se puede, sino que se debe explotar con fines educativos.

Un curso de lengua completo debería incluir todos los aspectos del idioma. Sumando la literatura a los programas educativos el docente cumple con gran parte de estos aspectos. Es indiscutible que la literatura es algo que el lector disfruta y esto puede dar una falsa sensación

de no aprendizaje. No obstante, si se usa de forma correcta, como se demuestra en este trabajo, es una herramienta idónea para la enseñanza de lenguas.

Una L2 o una LE normalmente no se estudian por la necesidad inmediata e imperativa del alumno por comunicarse. Para la función comunicativa el alumno ya tiene su lengua materna. Por esta razón el alumno rechazará el aprendizaje de una nueva lengua si no disfruta con él. Aunque no a todo el mundo le gusta leer, siempre habrá una historia que les interese a los alumnos. La literatura da a los docentes la posibilidad de trabajar con el grupo entero y de implicar a los alumnos más difíciles.

Además de la parte teórica, este trabajo incluye una prueba práctica sobre dos ediciones de *The Picture of Dorian Gray*, una adaptada para usarla en clase de inglés y otra no. Los resultados de esta prueba apuntan a que además de las obras adaptadas con fines didácticos, las obras originales se pueden usar en clase de inglés. Los lectores con nivel superior o igual a B1 son capaces de comprender la obra sin adaptar de *The Picture of Dorian Gray* y esta, al ser más original y extensa, aporta mucho más a los estudiantes.

Tras redactar la parte teórica del trabajo y revisar y comentar los resultados de la prueba práctica, se concluye que la literatura no puede faltar en las guías docentes de las asignaturas de inglés como L2 o LE. A pesar de todos sus detractores y todos los argumentos en contra que se han ido leyendo, por lo que a mí respecta no encuentro más que ventajas en el uso de la literatura inglesa en clase de inglés. A mi juicio no existe otra herramienta más auténtica para que los alumnos vean ejemplos reales de la lengua que quieren aprender. Opino que el inglés, como cualquier otra lengua, debe enseñarse en su totalidad, no solamente enfocado a situaciones cotidianas o diálogos hipotéticos que se puedan dar en los primeros encuentros del alumno con el idioma. Por lo tanto, no se debería simplificar tanto el lenguaje escrito que se enseña a los estudiantes, al menos no a partir del nivel B1. Es lógico que durante los niveles A1 y A2 se sea un poco más cauto a la hora de enfrentar al alumno con la literatura inglesa porque puede que todavía no posean los instrumentos necesarios para comprender esos textos. No obstante, en mi opinión, es en estos primeros niveles donde se debe prestar especial atención a las estrategias de aprendizaje de los alumnos. De esta forma, cuando más adelante se les de una obra original, tendrán las herramientas para trabajar con ella. Si el alumno conoce todas las cartas que puede jugar a su favor no tiene por qué ver la literatura como algo demasiado difícil, quizás como algo que le puede llevar más tiempo, pero con lo que sin duda puede trabajar. Creo que la literatura inglesa es una de las mejores aliadas no sólo del docente sino también del alumno. En este documento se reflejan muchas de las posibilidades que existen para trabajar con la literatura, los argumentos que existen a favor de su uso y cómo utilizar la literatura para mejorar las cuatro destrezas de los alumnos.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- About.com. *World Form Quiz - Oscar Wilde Paragraph*. Página web. En línea: < http://esl.about.com/library/quiz/blvocabquiz_wordform3.htm>
- Bassnet S. y Grundy P. (1993) *Language through Literature: creative language teaching through literature*. Singapur: Longman Singapore Publishers Pte Ltd.
- Blackcat-cideb. *Picture of Dorian Gray (The)*. Página web. En línea: < http://www.blackcat-cideb.com/product.php?id_product=185>
- Canterville Ghost (The)*. Página web. En línea: < http://www.blackcat-cideb.com/product.php?id_product=1077>
- Brumfit C.J. y Carter R.A. (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carey P. y Kelly N (17/08/2015). The 100 best novels written in English: the full list. *The Guardian*. En línea: <<http://www.theguardian.com/books/2015/aug/17/the-100-best-novels-written-in-english-the-full-list>>
- Collie J. y Slater S. (1987) *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities*. Bath: The Bath Press.
- Hannam J. (Ed.) (2004) *The Teacher's Secret and Other Folk Tales*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill J. (1996) *Using Literature in Language Teaching*. Londres y Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- James H. (2002) *The Turn of the Screw*. C. Lindop (Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Lazar G. (1993) *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessard-Clouston M. (1997). Language Learning Strategies: an overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*. En línea: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>>
- López, Victoria M^a. *La integración de lengua y contenidos en E/L2 en el ámbito escolar: modelos e implicaciones*. Notas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE (2007). En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0370.pdf>
- Oxford Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle publishers.

- Oxford University Press (2016) *Teaching Resources*. Página web. En línea: <
<https://elt.oup.com/teachers/bookworms/?cc=gr&selLanguage=en&mode=hub>>
- Richards Jack C., y Rodgers Theodore S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Simpson P. (1997) *Language through Literature, an introduction*. London: Routledge.
- Stevenson R.L. (1995) *Treasure Island*. A. Ward (Ed.) Essex: Pearson Education Limited y Penguin Readers.
- Universidad de Valladolid (2007) *Objetivos y Competencias*. Grado en Traducción e Interpretación. Facultad de Traducción e Interpretación. En línea: <
<http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Traduccion-e-Interpretacion/>>
- Withney N. (2009) *The Chrysalids*. S. Scott (Ed.) Limassol: Burlington Books.
- Wilde O. (1992) *The Picture of Dorian Gray*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.
- (2007) *The Picture of Dorian Gray*. R. Hill (Ed.) Canterbury: Black Cat Publishing.
- Wordsworth Editions (2016) *The Picture of Dorian Gray*. Página web. En línea:
<http://www.wordsworth-editions.com/collection/education/book/title/picture-of-dorian-gray>
- Wyndham J. (1976) *The Truth Machine*. Tailandia: Macmillan readers.

ANEXOS

Anexo 1:

Welcome, Naiara (Log out)
 Your Account - Cart: (empty)

Picture of Dorian Gray (The)
 Oscar Wilde
 Retold by **Gina D. B. Clemen**
 Activities by **Justin Rainey**
 Mystery & horror

When the superbly handsome Dorian Gray sees his portrait he makes a terrible wish: that the portrait will grow older and that he will remain young forever. But what happens to the portrait that no one ever sees?
 A brilliant and disturbing story of a man who is willing to sell his soul for eternal youth, while he pursues pleasure and passion.

Dossiers:
 The Aesthetic Movement
 Oscar Wilde's London

Exit test

Series: **Reading & Training** | Level: **Step 5** | Exam: **FCE TRINITY**

All titles for the same series - All titles at the same level

978-88-530-0548-9
 Book + CD
 pp. 144

Add to cart 10,00 € Quantity:

How can I maximize the potential of my Graded Readers?
blackcatreaders.com
 Click here to discover a wide range of interesting materials related to Black Cat Graded Readers

Get it on **iBooks**

Anexo 2:

Welcome, Naiara (Log out)
 Your Account - Cart: (empty)

Close or Esc key

p. 75
<http://www.thaliatook.com/AMGG/sibyl.html>

p. 76
<http://www.imdb.com>

Practice exercise based on the text
http://esl.about.com/library/quiz/blvocabquiz_wordform3.htm

Articles, games and quizzes on Victorian Britain
http://www.bbc.co.uk/history/tj/victorian_britain/tj/index.shtml

All titles for the same series - All titles at the same level

978-88-530-0548-9
 Book + CD
 pp. 144

Add to cart 10,00 € Quantity:

How can I maximize the potential of my Graded Readers?
blackcatreaders.com
 Click here to discover a wide range of interesting materials related to Black Cat Graded Readers

Get it on **iBooks**

Anexo 3:

A Muse-ing Grace Gallery

THE MAGICAL ART OF THALIA TOOK

MAIN GALLERY | WORLD GODDESS ORACLE | GODDESS ART | GOD ART | TAROT | COMMISSIONS | PATRON | PRINTS | BLOG | OBSCURE GODDESS ONLINE DIRECTORY

CARDS

AIDA-WEDO
AL-UZZA
ALOHAFAP
ANAT
APHRODITE
ARIADNE
ARIANRHOD
ARTEMIS
ATHENA
BENZAITEN
BLODEUWEDD
BRIDE
THE CAILLEACH
CERES
CERRIDWEN
CH'ANG O
CHALCHUHLICUE
COYOLXAUHQUI
DANU
DIANA
ERZULIE
FAERIE
FREYIA



SIBYL

Sibyl is an ancient term used for a prophetess, of which there are many in mythology. They were usually linked with caves or springs, both of which are symbolic junctions of the underworld and the earth of mortals, and could be old women or young maidens.

Delphi in ancient Greece was the home of the most famous oracle of ancient times, at the sanctuary of Pythian Apollo. Here the Pythia, a priestess of Apollo, gave (frequently ambiguous) prophecies while seated on a special tripod positioned over a crack in the earth, from which trance-inducing fumes were said to issue. As Delphi is prone to earthquakes, the oracle (which had been there since time immemorial) was held to have originally belonged to Gaea, the great earth Mother. Some say that Poseidon, as earthquake God, also shared it with Her originally; at any rate Gaea set the great serpent Python to guard it. Apollo, arriving later in the form of a dolphin, killed Python and took the oracle for His own.

The Sibyl at Cumae, a town in Italy near Lake Avernus, was said to inhabit a cave with one hundred mouths, each of which had a voice. She wrote her prophecies on leaves, which she would leave at the cave entrance. The Cumaean Sibyl led Aeneas to the underworld to visit his deceased father, after telling him to offer the Golden Bough (mistletoe) to Proserpina.

TALES

AIDA-WEDO
AMATERASU
APHRODITE
ARIADNE
ARIANRHOD
ATHENE
BLODEUWEDD
BRIDE
CERRIDWEN
CH'ANG O
COYOLXAUHQUI
FREYIA
ISHTAR
KALI
KIRKE
KORE
LAVERNA
LILITH
MEDUSA
POMONA
RHIANNON
SIBYL

Anexo 4:

Word Form Quiz - Oscar Wilde Paragraph

Words can have a number of forms in English depending on what part of speech is used. These related words are content words and will vary in noun, verb, adjective and adverb forms. Below you can see an example word form chart to get the idea.

WORD FORMS			
Noun	Verb	Adjective	Adverb
life	live	lively	lively
competition	compete	competitive	competitively

Use the word at the end of each gap to form a new word with which to fill the gap. While doing this exercise, look for clues which tell you what kind of word is missing (adjective, noun, verb, adverb). Make sure to take into consideration forms using various prefixes and suffixes, as well as negative forms. When you are finished click on the "Next Question" button. There are 10 questions to this quiz. Try to use only 1 minute per question. At the end of the quiz, you will receive quiz feedback.

Q: In the centre of the room, clamped to an upright easel, stood the full-length portrait of a young man of _____ (ORDINARY) personal beauty, and in front of it, some little _____ (DISTANT) away, was sitting the artist himself, Basil Hallward, whose sudden _____ (APPEAR) some years ago caused, at the time, such public _____ (EXCITE), and gave rise to so many strange conjectures. As the painter looked at the _____ (GRACE) and comely form he had so _____ (SKILL) mirrored in his art, a smile of _____ (PLEASE) passed across his face, and seemed about to linger there. But he _____ (SUDDEN) started up, and, closing his eyes, placed his fingers upon the lids, as though he sought to _____ (PRISON) within his brain some curious dream from which he feared he might _____ (WAKE).

1. • unordinary
 - ordinarily
 - 6. • skilled
 - extraordinary
 - skillfully
 - ordinariness
 - skill
2. • distantly
 - distance
 - 7. • pleasant
 - distanced
 - pleasing
 - distancing
 - unpleasant
3. • appearance
 - appearing
 - 8. • suddenly
 - disappearance
 - sudden
 - disappeared
 - 9. • prisoner
4. • excited
 - excitement
 - imprison
 - unexciting
 - imprisoning
 - excitingly
 - prison
5. • graced
 - gracious
 - 10. • woken
 - gracefully
 - waking
 - disgraceful
 - awake
 - awaken

Anexo 5:

The Picture of Dorian Gray

En este cuestionario vas a encontrar dos capítulos de la obra *The Picture of Dorian Gray*, uno pertenece al original y el otro a una adaptación para un curso de idioma.

No hace falta que escribas tu nombre ya que el cuestionario debe ser anónimo.

Lee detenidamente ambos textos, **subraya todas las palabras que no entiendas** y después responde a las preguntas.

El orden en el que vas a leer los textos debes decidirlo tú e indicarlo al principio del cuestionario. Ten en cuenta que si lees primero el adaptado y después la obra original estarás pasando de una versión más corta de la historia a una más larga y por lo tanto más completa. Por otro lado, si lees primero el capítulo del original y después el del adaptado pasarás de un texto más complejo a uno de más fácil comprensión.

Muchas gracias.

Orden de lectura. ¿Por qué has decidido hacerlo así? Si tuvieras que leerlos otra vez ¿escogerías el mismo orden?

AMBOS TEXTOS

Acuérdate de subrayar todas las palabras que no entiendas

1. *¿Las historias concuerdan con la idea que tenías de la vida en el Reino Unido? Indica cuánto en una escala del 1 al 5 siendo el valor más bajo. Escribe una frase o dos justificando tu respuesta.*

2. *¿Consideras que has entendido ambos textos? Indica cuánto crees que has entendido cada texto en una escala del 1 al 5 siendo 1 el valor más bajo. ¿Qué has entendido de los textos? Escribe la idea general con la que te has quedado de cada uno de los capítulos en dos o tres frases.*

3. *¿Consideras que has aprendido algo de los textos? Si es que sí indica cuánto crees que has aprendido de cada uno de los textos en una escala del 1 al 5 siendo el valor más baja. ¿Puedes dar un ejemplo de algo que hayas aprendido de cada texto?*

4. *¿Hay muchas frases que no entiendas? Indica en una escala del 1 al 5 siendo uno el valor más bajo la cantidad aproximada de frases en el texto que no has entendido. En caso de que hayas dicho que hay frases que no entiendes ¿por qué no las entiendes? Indica, si puedes, si es por su sintaxis, vocabulario, contexto, etc.*

5. PREGUNTA SÓLO PARA EL CAPÍTULO DE LA OBRA ORIGINAL:

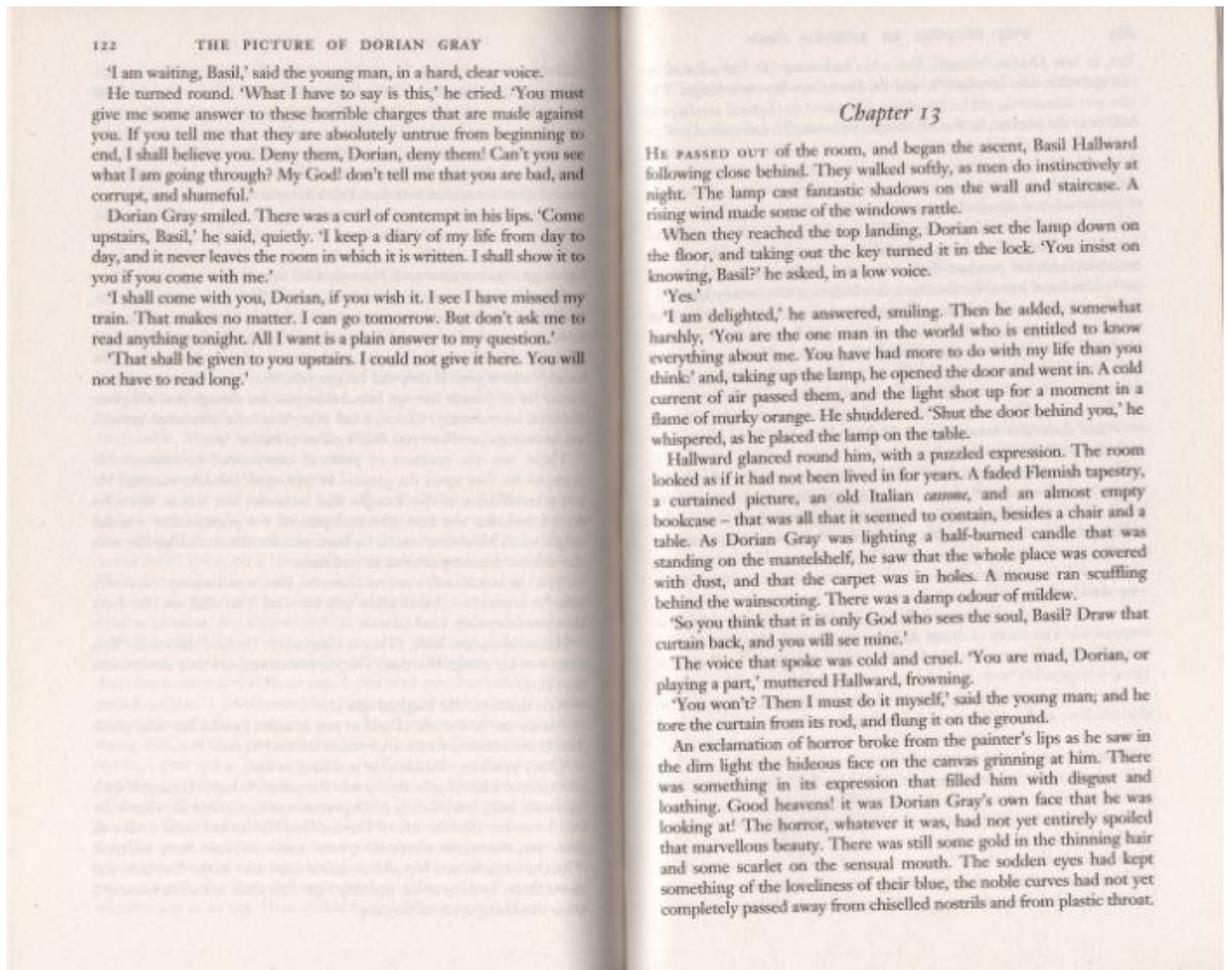
A continuación tienes tres resúmenes del texto, elige el que creas que es más correcto.

- Basil llega a casa de Dorian y ambos suben al desván. Una vez allí Dorian le enseña un retrato que tenía cubierto con una tela. Basil se asusta al ver aquel lienzo horrible y cuando Dorian le confiesa que es el retrato de su alma, Basil le propone a Dorian ir juntos a la iglesia a rezar por su salvación. Al ver la reacción de su amigo, Dorian le clava un cuchillo en la oreja y deja el cadáver encerrado en el desván. Sale a la calle y vuelve a casa a las dos y diez de la madrugada.
- Basil sigue a Dorian hasta el desván dónde el anfitrión quiere enseñarle un cuadro que tiene tapado con una tela. Cuando Dorian descubre la obra, Basil horrorizado se da cuenta de que es el retrato que pintó él mismo años atrás, sólo que ahora está diferente, muy desmejorado. Le propone a Dorian rezar juntos para salvar su alma, pero éste lo mata a puñaladas. Después baja al salón, esconde los efectos personales de Basil y sale a la calle a hurtadillas. Al cabo de unos minutos llama al timbre para que le abra su mayordomo y así tener una coartada.
- Dorian lleva a Basil a su habitación para enseñarle un cuadro que tiene tapado. Cuando Basil ve el cuadro se horroriza de lo que ha pintado Dorian porque es el reflejo de su alma. Le dice que todos vamos o al cielo o al infierno y que deben rezar juntos para salvar el alma de Dorian. Al oír esto Dorian coge el candelabro, mata a Basil y deja el cadáver encerrado en la habitación, como si durmiera sobre la mesa. Después quema todos sus efectos personales y sale a dar una vuelta. Hacia las dos menos diez de la madrugada vuelve a casa y llama al timbre para que le abra su mayordomo y así tener una coartada.

6. PREGUNTA SÓLO PARA EL CAPÍTULO DE LA OBRA ADAPTADA:

Las anotaciones a pie de página y las explicaciones que dan en el libro ¿han sido de alguna utilidad para tí? Si es que sí di cuanto en una escala del 1 al 5 siendo uno el valor más bajo. ¿Puedes indicar cuáles han sido de mayor utilidad?

Anexo 6: Capítulo 13, versión original



Yes, it was Dorian himself. But who had done it? He seemed to recognise his own brushwork, and the frame was his own design. The idea was monstrous, yet he felt afraid. He seized the lighted candle, and held it to the picture. In the left-hand corner was his own name, traced in long letters of bright vermilion.

It was some foul parody, some infamous, ignoble satire. He had never done that. Still, it was his own picture. He knew it, and he felt as if his blood had changed in a moment from fire to sluggish ice. His own picture! What did it mean? Why had it altered? He turned, and looked at Dorian Gray with the eyes of a sick man. His mouth twitched, and his parched tongue seemed unable to articulate. He passed his hand across his forehead. It was dank with clammy sweat.

The young man was leaning against the mantelshelf, watching him with that strange expression that one sees on the faces of those who are absorbed in a play when some great artist is acting. There was neither real sorrow in it nor real joy. There was simply the passion of the spectator, with perhaps a flicker of triumph in his eyes. He had taken the flower out of his coat, and was smelling it, or pretending to do so.

'What does this mean?' cried Hallward, at last. His own voice sounded shrill and curious in his ears.

'Years ago, when I was a boy,' said Dorian Gray, crushing the flower in his hand, 'you met me, flattered me, and taught me to be vain of my good looks. One day you introduced me to a friend of yours, who explained to me the wonder of youth, and you finished the portrait of me that revealed to me the wonder of beauty. In a mad moment, that, even now, I don't know whether I regret or not, I made a wish, perhaps you would call it a prayer . . .'

'I remember it! Oh, how well I remember it! No! the thing is impossible. The room is damp. Mildew has got into the canvas. The paints I used had some wretched mineral poison in them. I tell you the thing is impossible.'

'Ah, what is impossible?' murmured the young man, going over to the window, and leaning his forehead against the cold, mist-stained glass.

'You told me you had destroyed it.'

'I was wrong. It has destroyed me.'

'I don't believe it is my picture.'

'Can't you see your ideal in it?' said Dorian, bitterly.

'My ideal, as you call it . . .'

'As you called it.'

'There was nothing evil in it, nothing shameful. You were to me such an ideal as I shall never meet again. This is the face of a satyr.'

'It is the face of my soul.'

'Christ! what a thing I must have worshipped! It has the eyes of a devil.'

'Each of us has Heaven and Hell in him, Basil,' cried Dorian, with a wild gesture of despair.

Hallward turned again to the portrait, and gazed at it. 'My God! if it is true,' he exclaimed, 'and this is what you have done with your life, why, you must be worse even than those who talk against you fancy you to be!' He held the light up again to the canvas, and examined it. The surface seemed to be quite undisturbed, and as he had left it. It was from within, apparently, that the foulness and horror had come. Through some strange quickening of inner life the leprosy of sin were slowly eating the thing away. The rotting of a corpse in a watery grave was not so fearful.

His hand shook, and the candle fell from its socket on to the floor, and lay there sputtering. He placed his foot on it and put it out. Then he flung himself into the rickety chair that was standing by the table and buried his face in his hands.

'Good God, Dorian, what a lesson! what an awful lesson!' There was no answer, but he could hear the young man sobbing at the window. 'Pray, Dorian, pray,' he murmured. 'What is it that one was taught to say in one's boyhood? "Lead us not into temptation. Forgive us our sins. Wash away our iniquities."¹⁰⁹ Let us say that together. The prayer of your pride has been answered. The prayer of your repentance will be answered also. I worshipped you too much. I am punished for it. You worshipped yourself too much. We are both punished.'

Dorian Gray turned slowly around, and looked at him with tear-dimmed eyes. 'It is too late, Basil,' he faltered.

'It is never too late, Dorian. Let us kneel down and try if we cannot remember a prayer. Isn't there a verse somewhere, "Though your sins be as scarlet, yet I will make them as white as snow"¹¹⁰?

'Those words mean nothing to me now.'

'Hush! don't say that. You have done enough evil in your life. My God! don't you see that accursed thing leering at us?'

Dorian Gray glanced at the picture, and suddenly an uncontrollable feeling of hatred for Basil Hallward came over him, as though it had been suggested to him by the image on the canvas, whispered into his ear by those grinning lips. The mad passions of a hunted animal stirred within him, and he loathed the man who was seated at the table, more than in his whole life he had ever loathed anything. He glanced wildly around. Something glimmered on the top of the painted chest that faced him. His eye fell on it. He knew what it was. It was a knife that he had

brought up, some days before, to cut a piece of cord, and had forgotten to take away with him. He moved slowly towards it, passing Hallward as he did so. As soon as he got behind him, he seized it, and turned round. Hallward stirred in his chair as if he was going to rise. He rushed at him, and dug the knife into the great vein that is behind the ear, crushing the man's head down on the table, and stabbing again and again.

There was a stifled groan, and the horrible sound of someone choking with blood. Three times the outstretched arms shot up convulsively, waving grotesque stiff-fingered hands in the air. He stabbed him twice more, but the man did not move. Something began to trickle on the floor. He waited for a moment, still pressing the head down. Then he threw the knife on the table, and listened.

He could hear nothing, but the drip, drip on the threadbare carpet. He opened the door and went out on the landing. The house was absolutely quiet. No one was about. For a few seconds he stood bending over the balustrade, and peering down into the black seething well of darkness. Then he took out the key and returned to the room, locking himself in as he did so.

The thing was still seated in the chair, straining over the table with bowed head, and humped back, and long fantastic arms. Had it not been for the red jagged tear in the neck, and the clotted black pool that was slowly widening on the table, one would have said that the man was simply asleep.

How quickly it had all been done! He felt strangely calm, and walking over to the window, opened it and stepped out on the balcony. The wind had blown the fog away, and the sky was like a monstrous peacock's tail, starred with myriads of golden eyes. He looked down, and saw the policeman going his rounds and flashing the long beam of his lantern on the doors of the silent houses. The crimson spot of a prowling hansom gleamed at the corner, and then vanished. A woman in a fluttering shawl was creeping slowly by the railings, staggering as she went. Now and then she stopped, and peered back. Once, she began to sing in a hoarse voice. The policeman strolled over and said something to her. She stumbled away, laughing. A bitter blast swept across the Square. The gas-lamps flickered and became blue, and the leafless trees shook their black iron branches to and fro. He shivered, and went back, closing the window behind him.

Having reached the door, he turned the key, and opened it. He did not even glance at the murdered man. He felt that the secret of the whole thing was not to realise the situation. The friend who had painted the fatal portrait to which all his misery had been due, had gone out of his life. That was enough.

Then he remembered the lamp. It was a rather curious one of Moorish workmanship, made of dull silver inlaid with arabesques of burnished steel, and studded with coarse turquoises. Perhaps it might be missed by his servant, and questions would be asked. He hesitated for a moment, then he turned back and took it from the table. He could not help seeing the dead thing. How still it was! How horribly white the long hands looked! It was like a dreadful wax image.

Having locked the door behind him, he crept quietly downstairs. The woodwork creaked, and seemed to cry out as if in pain. He stopped several times, and waited. No: everything was still. It was merely the sound of his own footsteps.

When he reached the library, he saw the bag and coat in the corner. They must be hidden away somewhere. He unlocked a secret press that was in the wainscoting, a press in which he kept his own curious disguises, and put them into it. He could easily burn them afterwards. Then he pulled out his watch. It was twenty minutes to two.

He sat down, and began to think. Every year – every month, almost – men were strangled in England for what he had done. There had been a madness of murder in the air. Some red star had come too close to the earth . . . and yet what evidence was there against him? Basil Hallward had left the house at eleven. No one had seen him come in again. Most of the servants were at Selby Royal. His valet had gone to bed . . . Paris! Yes. It was to Paris that Basil had gone, and by the midnight train, as he had intended. With his curious reserved habits, it would be months before any suspicions would be aroused. Months! Everything could be destroyed long before then.

A sudden thought struck him. He put on his fur coat and hat, and went out into the hall. There he paused, hearing the slow heavy tread of the policeman on the pavement outside, and seeing the flash of the bull's-eye reflected in the window. He waited, and held his breath.

After a few moments he drew back the latch, and slipped out, shutting the door very gently behind him. Then he began ringing the bell. In about five minutes, his valet appeared half dressed, and looking very drowsy.

'I am sorry to have had to wake you up, Francis,' he said, stepping in; 'but I had forgotten my latchkey. What time is it?'

'Ten minutes past two, sir,' answered the man, looking at the clock and blinking.

'Ten minutes past two? How horribly late! You must wake me at nine tomorrow. I have some work to do.'

'All right, sir.'

'Did anyone call this evening?'

'Mr Hallward, sir. He stayed here till eleven, and then he went away to catch his train.'

'Oh, I am sorry I didn't see him. Did he leave any message?'

'No, sir, except that he would write to you from Paris, if he did not find you at the club.'

'That will do, Francis. Don't forget to call me at nine tomorrow.'

'No, sir.'

The man shambled down the passage in his slippers.

Dorian Gray threw his hat and coat upon the table, and passed into the library. For a quarter of an hour he walked up and down the room biting his lip, and thinking. Then he took down the Blue Book¹⁷¹ from one of the shelves, and began to turn over the leaves. 'Alan Campbell, 152 Hertford Street, Mayfair'. Yes; that was the man he wanted.

Chapter 14

AT NINE O'CLOCK the next morning his servant came in with a cup of chocolate on a tray, and opened the shutters. Dorian was sleeping quite peacefully, lying on his right side, with one hand underneath his cheek. He looked like a boy who had been tired out with play, or study.

The man had to touch him twice on the shoulder before he woke, and as he opened his eyes a faint smile passed across his lips, as though he had been lost in some delightful dream. Yet he had not dreamed at all. His night had been untroubled by any images of pleasure or of pain. But youth smiles without any reason. It is one of its chiefest charms.

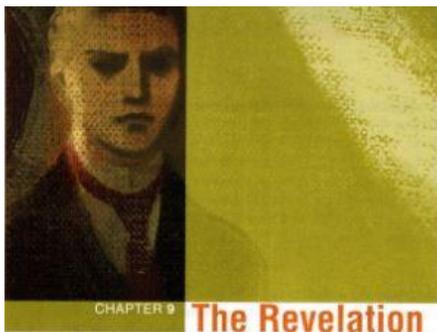
He turned round, and, leaning upon his elbow, began to sip his chocolate. The mellow November sun came streaming into the room. The sky was bright, and there was a genial warmth in the air. It was almost like a morning in May.

Gradually the events of the preceding night crept with silent blood-stained feet into his brain, and reconstructed themselves there with terrible distinctness. He winced at the memory of all that he had suffered, and for a moment the same curious feeling of loathing for Basil Hallward that had made him kill him as he sat in the chair, came back to him, and he grew cold with passion. The dead man was still sitting there, too, and in the sunlight now. How horrible that was! Such hideous things were for the darkness, not for the day.

He felt that if he brooded on what he had gone through he would sicken or grow mad. There were sins whose fascination was more in the memory than in the doing of them; strange triumphs that gratified the pride more than the passions, and gave to the intellect a quickened sense of joy, greater than any joy they brought, or could ever bring, to the senses. But this was not one of them. It was a thing to be driven out of the mind, to be drugged with poppies, to be strangled lest it might strangle one itself.

When the half-hour struck, he passed his hand across his forehead, and then got up hastily, and dressed himself with even more than his usual care, giving a good deal of attention to the choice of his necktie and scarf-pin, and changing his rings more than once. He spent a long time also over breakfast, tasting the various dishes, talking to his valet about some new liveries that he was thinking of getting made for the servants at Selby, and going through his correspondence. At some of the letters he smiled. Three of them bored him. One he read several times over, and then tore up with a slight look of annoyance in his face.

Anexo 7: Capítulo 9, versión adaptada



CHAPTER 9 The Revelation

The two men began climbing the stairs. When they reached the top, Dorian unlocked the door. 'Do you insist on knowing, Basil?' he asked in a low voice.

'Yes.' 'I'm delighted,' he answered, smiling. 'You're the only man in the world who has a right to know everything about me. You've influenced my life more than you think.'

Dorian opened the door and Hallward looked around with a puzzled expression. The room was covered with dust and there were holes in the carpet.

'So you think that only God sees the soul, Basil? Take the cover off the portrait and you'll see mine.' The voice that spoke was cold and cruel.

'You're mad, Dorian,' said Hallward.

'You won't do it? Then I must do it myself,' said the young man, pulling off the cover and throwing it on the floor.

An exclamation of horror came from the painter's lips as he

102

The Revelation

saw the hideous face on the canvas grinning¹ at him. There was something in its expression that filled him with disgust. Good heavens! It was Dorian Gray's own face that he was looking at! It still had some of that marvellous beauty under the horror that disfigured it. But who had done it? He held the lamp up to the picture. In the left-hand corner was his own name. It was his own picture, and in a moment his blood became as cold as ice. What had happened? He turned and looked at Dorian Gray with the eyes of a sick man.

'What does this mean?' cried Hallward in a strange voice.

'Years ago, when I was a boy,' said Dorian Gray, 'you met me and taught me to love my own beauty. One day I met a friend of yours who explained to me the wonder of youth, and you finished my portrait, which revealed to me the wonder of beauty. In a mad moment I made a wish, or perhaps you'd call it a prayer...'

'I remember it! Oh, how well I remember it! No, it's impossible. There must have been something wrong with the paint. I tell you, the thing is impossible.'

'What is impossible?' murmured the young man.

'You told me you'd destroyed it.'

'I was wrong. It has destroyed me.'

'I don't believe it's my picture.'

'Can't you see your ideal in it?' asked Dorian bitterly.

'There was nothing evil in my ideal, nothing shameful. This is the face of a satyr.'²

'It's the face of my soul.'

'What have I worshipped? It has the eyes of a devil!'

1. **grinning** : smiling, almost laughing.
2. **satyr** : in ancient Greek stories, a creature that was half man and half goat. Satyrs had great sexual desires.

103



CHAPTER NINE The Picture of Dorian Gray

'Each of us has Heaven and Hell in him,' cried Dorian.

'My God! If this is true and that's what you've done with your life, you must be even worse than people say.'

Hallward threw himself into an old chair and buried his face in his trembling hands. He could hear Dorian sobbing¹ at the window.

'Pray, Dorian, pray,' he murmured. 'The prayer of your pride was answered. The prayer of your repentance² will be answered too. I worshipped you too much. I'm punished for it. You worshipped yourself too much. We're both punished.'

'It's too late, Basil.'

'It's never too late. Let's pray together.'

'Prayers mean nothing to me now.'

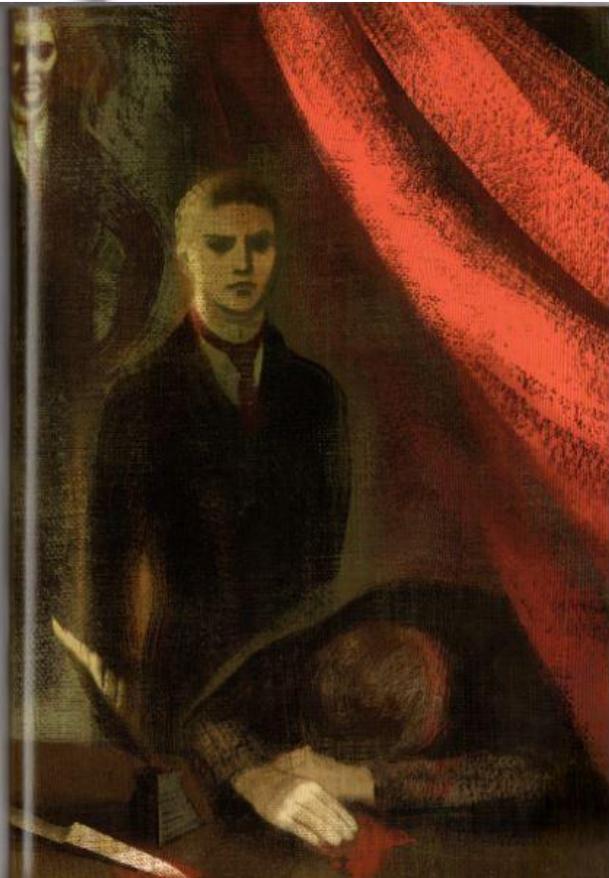
'Don't say that. You've done enough evil in your life. Don't you see that repugnant thing staring at us?'

Dorian looked at the picture and suddenly an uncontrollable feeling of hatred for Basil Hallward came over him. He hated him more than he had ever hated anything in his life. He looked wildly around. His eyes fell on a knife lying on top of a cupboard.

He seized the knife, rushed towards Hallward and stabbed him in the neck, behind the ear. Dorian stabbed him again and again. There was a groan and then the horrible sound of someone suffocating. Hallward raised his arms three times. He stabbed him twice again but the man did not move. Something began to trickle³ on the floor — it was Basil's blood. Dorian threw the knife on the table and listened. The man was sitting with his head on the table. He seemed to be asleep.

1. **sobbing** : crying noisily.
2. **repentance** : feeling sorry for something you have done wrong.
3. **trickle** : flow in drops.

104



How quickly it had been done! He felt strangely calm. He picked up the lamp and left the room without looking at the murdered man. He felt that the secret of the whole thing was not to think about it. The friend who had painted the fatal portrait had gone out of his life. That was enough.

When he reached the library he saw the bag and coat. He hid them in a secret cupboard where he kept his own disguises: he could easily get rid of them later. Then he pulled out his watch. It was twenty to two.

He sat down and began thinking. What evidence was there against him? Basil Hallward had left the house at eleven. No one had seen him come in again. His servant had gone to bed... Paris! Yes, Basil had gone to Paris on the midnight train, as he had intended. It would be months before anyone suspected anything. Everything could be destroyed long before then. He could get away with it.

Suddenly he had a thought. He put on his coat and hat, opened the door and slipped out. Then he began ringing the bell. After five minutes his servant appeared looking very drowsy.

'I'm sorry to wake you up, Francis,' he said, 'but I forgot my key. What time is it?'

'Ten past two, sir.'

'Ten past two? How horribly late! You must wake me at nine tomorrow. I have some work to do.'

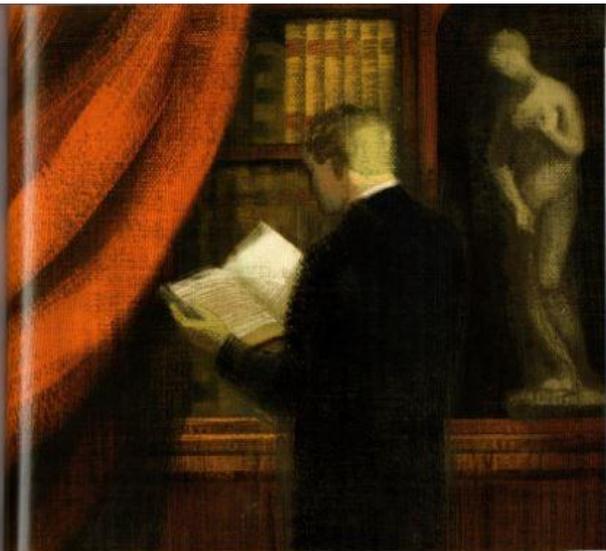
'All right, sir.'

'Did anyone call this evening?'

'Mr Hallward, sir. He stayed here until eleven and then he went to catch his train.'

1. **disguises** : clothes worn to hide one's real identity.
2. **drowsy** : sleepy.

106



'Oh, I'm sorry I didn't see him. Did he leave any message?'

'No, sir, except that he would write to you from Paris.'

'That is all, Francis.'

Dorian went into the library, took the Blue Book¹ from one of the shelves and began turning the pages. 'Alan Campbell, 152 Hertford Street, Mayfair.' Yes, that was the man he wanted.

1. **the Blue Book** : a book (with blue covers) published by the British government, listing the names and addresses of people (similar to a modern phone directory).

The text and beyond

1 Comprehension check

Answer the following questions.

- 1 Why did Dorian feel that Basil had a right to know everything about him?
- 2 What was Basil's first reaction when Dorian uncovered the painting?
- 3 How did Dorian explain the monstrous transformation of his portrait?
- 4 What did Basil compare the hideous face on the canvas to?
- 5 Why did Basil think they were both punished?
- 6 How did Dorian react to his uncontrollable hatred for Basil?
- 7 What did Dorian intend to do with Basil's coat and bag?

'He could get away with it.'

Look at this sentence from Chapter Nine:

'He could **get away with it**.'

To **get away with something** is a phrasal verb which means 'to not suffer punishment when you do something wrong'.

A phrasal verb is a combination of a verb and an adverb or preposition. Generally, the usual meaning of the verb is changed.

2 Phrasal verbs

Match the phrasal verb with the correct definition. Use a dictionary to help you.

- | | |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> to get away with | 2 <input type="checkbox"/> to get over |
| 3 <input type="checkbox"/> to get along with | 4 <input type="checkbox"/> to get round someone |
| 5 <input type="checkbox"/> to get down to | 6 <input type="checkbox"/> to get by |

- A to begin working on or discussing something seriously
B to have a good relationship with someone

108

- C to manage with some difficulty
D to recover from an illness or something upsetting
E to persuade someone to do something they initially don't want to do
F to do something wrong and not get punished or found out

3 Now fill in the gaps with the appropriate phrasal verb.

- 1 Her French isn't very good but when she visits her friend in Paris she can
- 2 We must doing some work.
- 3 'Mum doesn't want to let us go, but I can probably her.'
- 4 When she broke up with her boyfriend she was upset, but she was told she would it.
- 5 My cat and dog each other very well!
- 6 The man attempted to rob the bank but he didn't it.

4 Discussion

- A Discuss these themes in class. Look again at the final sentences in the chapter. Who do you think Alan Campbell is? What do you think Dorian's plan is? Compare your ideas in class.
- B With the brutal murder of Basil, Dorian degenerates from vice to murder. He becomes a criminal. His life seems to be a rapid descent into hell. Basil's murder can be interpreted as the inevitable conclusion of Dorian's inner conflict, since Basil represents an awakening of his conscience, which Dorian wants to repress. Yet he does not premeditate the murder; he kills Basil in an uncontrollable outburst of hatred. In your opinion, why does Dorian murder the painter?
- C At this point of the novel one can see a close similarity with Robert Louis Stevenson's gothic novel, *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. Mr Hyde is the horrid, murderous double personality of Dr Jekyll, just as the repugnant face in the portrait can be seen as the corrupt, wicked double personality of Dorian Gray. Dorian says, 'Each of us has Heaven and Hell in him.' How do you

109

interpret this sentence? Do you think that each of us has a double personality – a good one and an evil one?

In literature, particularly gothic literature, there are several stories about characters with a double personality. Which one(s) do you know? Compare it/them with Dorian Gray by making a list of similarities and differences.

- D Dorian's fury leads him to stab Basil brutally and repeatedly. Yet immediately after the murder Dorian is calm and feels that 'the secret of the whole thing' is not to think about it. Unfeelingly and lucidly he plans his alibi. In your opinion, why doesn't Dorian want to think about the murder?

Before you read

1 Listening

Listen to the first part of Chapter Ten and fill in the gaps with the words you hear.

At (1) o'clock the next morning his servant came in and opened the curtains. Dorian was sleeping (2) with one hand under his cheek. He looked like a (3) As he opened his eyes a smile passed across his lips. Slowly he remembered the (4) of the night before, and for a moment the same (5) for Basil Hallward came back to him. The (6) man was still sitting upstairs, in the (7) now. He felt that if he continued thinking about it, he would go mad. He got up quickly, got dressed with more than usual (8) and had his breakfast. Then he went over to the table and wrote (9) One he put in his (10) , the other he handed to his servant. 'Take this to (11) , Francis, and if Mr Campbell is out of town, get his address.' He was (12)



CHAPTER 10 **Alan Campbell**

At nine o'clock the next morning his servant came in and opened the curtains. Dorian was sleeping peacefully with one hand under his cheek. He looked like a boy. As he opened his eyes a smile passed across his lips.

Slowly he remembered the events of the night before, and for a moment the same hatred for Basil Hallward came back to him. The dead man was still sitting upstairs, in the sunlight now.

He felt that if he continued thinking about it, he would go mad. He got up quickly, got dressed with more than usual care and had his breakfast. Then he went over to the table and wrote two letters. One he put in his pocket, the other he handed to his servant.

'Take this to 152 Hertford Street, Francis, and if Mr Campbell is out of town, get his address.'

He was nervous. Every second he kept looking at the clock. He