



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster en Profesor de Secundaria, Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

La introducción de la literatura en lengua inglesa y su aportación al aula de Educación Secundaria: Propuesta Didáctica

Autora:

Marta de Cima Juárez

Tutora:

Natalia Barranco Izquierdo

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura

Valladolid, 30 de Junio de 2016

1.INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1 Historia de la literatura	3
2.2 Literatura en educación: el currículo	7
2.2.1 Principios del Marco Común Europeo de las Lenguas: la multiculturalidad	9
2.2.2 ¿Por qué introducir la literatura en la clase de inglés?	15
2.2.2.1 Cultura y Desarrollo lingüístico	18
2.2.2.2 Competencia lectora y de interpretación de textos	22
2.2.2.3 Desarrollo de la competencia literaria	25
2.2.3 El rol del profesorado	28
2.2.4 ¿Cómo introducir la literatura?. Elección del texto literario	33
2.2.4.1 Tipología de textos literarios	39
3.PROPUESTA DIDÁCTICA	42
3.1 Metodología empleada	42
3.2 Propuesta de actividades	45
4.CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS	

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster se ha realizado con el objetivo de manifestar la necesidad del uso de la literatura en lengua inglesa en la Educación de Secundaria y de proponer actividades que la incluyan, por resultar un medio perfecto para introducir la lengua y ahondaren una dimensión más cultural. La elaboración de este trabajo ha surgido a raíz de mi intervención en el Practicum del máster, en el que pude apreciar y constatar mi creencia inicial sobre el escaso conocimiento de literatura en lengua inglesa del alumnado. Por consiguiente, mi disposición con este trabajo ha sido la de mostrar las ventajas de incluir la literatura por, los efectos positivos que produce en el alumnado y proponer una serie de actividades que se ajusten al modelo que se defiende.

En este orden de cosas, estos son los objetivos que se han planteado para este trabajo:

- Revisar la literatura existente sobre la historia de la literatura en la educación y su utilización en el aula de inglés de secundaria.
- Mostrar las ventajas y beneficios que supone la inclusión de la literatura en las planificaciones.
- Crear una propuesta de actividades adaptadas al uso de textos literarios

La utilización de la literatura en la asignatura de inglés ha sido siempre motivo de discusión, ya que ha contado con defensores y detractores. Con el desarrollo de distintos métodos de enseñanza, los modelos han ido cambiando. Es cierto que las metodologías más tradicionales, como la de gramática-traducción, se han centrado más en la enseñanza-aprendizaje de la gramática como recurso lingüístico fundamental para aprender la lengua. En el panorama de la educación española, esta concepción se ha venido dando de igual manera hasta que con la llegada de métodos como el comunicativo, las necesidades de los estudiantes han cambiado, y por lo tanto, también han cambiado los métodos y recursos aplicados en el aula. Es por ello, que con la aparición de métodos sociolingüísticos y de la importancia del conocimiento metacognitivo y sociocultural, se ha logrado incorporar a la educación, un enfoque que toma el texto literario como recurso de aprendizaje y del que se pueden extraer una gran variedad de actividades y estrategias para el proceso de enseñanza-educación. Además, el carácter multicultural en la enseñanza de lenguas, ha propiciado también la inclusión de la literatura en educación como medio que contribuye a impulsar la conciencia

cultural y que defiende valores de tolerancia que facilitan las relaciones entre los parlantes de las distintas lenguas. De igual manera, el papel del profesorado de lengua inglesa ha sido determinante para llevar a cabo una educación que implementa la literatura en el aula, ya que, su labor para elegir textos y recursos productivos para el alumnado es un factor muy importante en este cometido.

Por estas razones, en la propuesta metodológica se presentan una serie de actividades directamente relacionadas con el uso de la literatura en el aula. Se ha planteado la utilización de tres textos literarios con los que poder formular actividades, y así poner en práctica el uso de las destrezas lingüísticas, las competencias culturales, y especialmente, la comprensión lectora y la competencia literaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Historia de la literatura

No cabe duda que no se pueden disociar el concepto de lengua del de cultura, el cual da cuenta de la especificidad de una sociedad. Así que no es de extrañar que cuando se habla de cultura también se hace referencia a la literatura, por la estrecha relación que mantienen.

Trujillo Sáez (2006) aún, en su obra *Cultura, Comunicación y Lenguaje: Reflexiones para la Enseñanza de la Lengua en Contextos Multiculturales*, distintas concepciones de cultura, como forma de vida, y costumbres, dependiendo del “contexto ambiental; comportamiento general de un grupo de gente o conocimientos y creencias que germinan en una sociedad determinada” (p.20). El autor cita a Jin y Cortazzi (2001), quienes afirman que la lengua es un reflejo de la cultura. Añaden, sin embargo, que “la lengua es parte de la cultura y también constituye cultura” (p.21), por lo que la cultura puede apreciarse como una gran dimensión de que emana la lengua y la literatura, pero también como el producto final de estos componentes.

Byram y Grundy (2003) asocian la introducción de cultura en la enseñanza de lenguas con el contexto, es decir, el contenido que se imparte al enseñar una lengua ha llevado a los profesores y alumnos, a desarrollar una conciencia más social en lo que respecta a la lengua que enseñan o aprenden. Estos autores también hacen referencia a “hablar de cultura”, y lo hacen afirmando que cuando se trata el tema cultural en la enseñanza de una lengua, se hace hablando específicamente de la cultura ligada a la lengua que se enseña y se aprende. Por esta razón plantean la idea de que también se relacionen los contextos socioculturales de la lengua materna con los de la lengua que se aprende. Como si se dijera conocer la sociedad española y la inglesa, por ejemplo, para que se pudiera establecer algún tipo de conexión entre ellas, y así la apreciar de manera más completa la cultura de la lengua extranjera que se va a enseñar/aprender.

Para Scovel (1994) citado por Trujillo Sáez (2006):

los profesores de segundas lenguas mencionan con frecuencia que enseñar una lengua también implica, en diversos grados, enseñar cultura y, consecuentemente, no es nada sorprendente que los conceptos, cultura y lengua, se mezclen por parte de los profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras (p.78).

Resulta, entonces, interesante la necesidad de incluir contenidos directamente relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, culturales y literarios, pero aunque los docentes lo tengan en cuenta, no siempre llega a implementarse en el aula. Por ello, este trabajo pone atención en la importancia de la literatura incluida dentro de la enseñanza de inglés en secundaria, dando razones que avalen sus beneficios.

Cuando se plantea la enseñanza de la literatura en el aula de inglés de Educación Secundaria, debemos atender a la concepción de “la literatura”. Son varios los autores que han aportado definiciones sobre el término y los aspectos que conlleva. Manifiesta Calvo Sanz (1993) que “pocos conceptos son tan problemáticos y debatidos como este de literatura, y pocos cuya aproximación ofrezca más riesgos al investigador” (p.41). Si bien esta afirmación es cierta, otros autores como Pope (2005) han ido más allá aportando datos como que “el término comenzó a acuñarse en el siglo XIV a raíz del conocimiento de los libros” (p.60) como respuesta a una definición ofrecida sobre lo que se refería a saber leer y escribir y que no correspondía, por tanto, al analfabetismo. Como recalca este mismo autor, hablar de literatura hace referencia a los libros como tales, pero también a “la actividad de leer esos libros y a cualquier cosas escrita en ellos mismos” (p.60).

Para este autor, el término *Literatura* siempre lleva consigo los significados de literario, literariedad y alfabetizado, así como se relaciona con aspectos como la retórica, la poética, la escritura, el texto, el discurso y la interpretación, así que la *literariedad* comienza a ser relevante, ya que, de acuerdo con estas afirmaciones, le aporta un significado más completo en lo referido a la parte literaria (Pope, 2005). Precisamente, de literariedad hablaba Roman Jakobson (1921) citado por Calvo Sanz (1993) cuando afirmaba que “el objeto de la ciencia literaria no es la literatura es su totalidad, sino la literariedad, lo que hace que una obra sea literaria” (p.59). Aunque también se ha hablado de que esa literariedad no asegura la calidad de la obra.

Ya de los siglos XVII al XIX se utilizaba el término para designar algo más específico; una forma de escribir más creativa e imaginativa, siempre con fines estéticos, y que iba directamente relacionada también con el sentido de autor. En pocas palabras afirma Pope (2005) que la literatura a partir de finales del siglo XVIII es “un conjunto de escritos artísticos y estéticos que fueron pensados para ser especialmente

creativos e imaginativos, ficticios y no históricos, y para ser el producto de escritores dotados llamados autores en casos genuinos” (p.60). A partir de este punto de vista literario, las piezas escritas que empezaron a crearse con una finalidad histórica y basada en los hechos, no eran consideradas literarias como tal. No merecían tantas alabanzas como las literarias por ser textos “menos creativos e imaginativos” (p.60). Así que la importancia del autor y la autoría aparece sin duda como otro de los rasgos que conforman el sentido literario, al igual que la capacidad de escribir de una forma que no sólo represente hechos reales (Pope, 2005).

Afirma Calvo Sanz (1993) que fue a partir de estos siglos “cuando el término va perdiendo parte de su antiguo contenido semántico”(p.43) y deja paso a una serie de nuevas aportaciones. Las limitaciones vinculadas al término en épocas anteriores, habían hecho de la literatura un medio sólo accesible para las élites sociales y no para las clases bajas. Así que a partir de este siglo, adquiere un valor añadido de transmisión general, aunque la peculiaridad de calidad literaria sí que se mantendrá y con ello el significado intrínseco de literatura como “producto de actividad intelectual y objeto de estudio concreto” (p.44). Una vez llega el siglo XIX, la literatura toma también en cuenta a la poesía como parte interna o componente.

La literatura como objeto de estudio se ha convertido en un área de especial interés al intentarse definir con más concreción cuáles son sus componentes o los tipos de literatura que se pueden encontrar; los tipos de textos y los elementos discursivos que constituyen también la forma de leer y escribir. Esta cuestión se ha convertido en un debate, y se sigue intentando averiguar qué es y a qué no se le puede considerar literatura, la cual para algunos resulta una dificultad, y para otros, una oportunidad al intentar definir lo que ha sido, lo que es y lo que será (Pope, 2005).

Afirma Calvo Sanz que “al hablar de investigación literaria se reclama la necesidad ineludible de dar con una ciencia histórica de la literatura” (p.22) de forma que se puedan establecer una serie de relaciones humanas que se han ido aconteciendo durante la historia. Ya en la antigüedad clásica la literatura iba conectada al resto de artes, siendo la pintura y la poesía dos de las más relevantes. Efectivamente, relacionar la Historia del Arte con la Historia de la Literatura puede ser posible a la hora de investigar, si se distinguen las obras por separado manteniendo sus características propias y sus caracteres creativos. Es cierto también según dice el autor, que “al hablar

de Historia de la literatura se distingue entre el historiador, que debe asumir el carácter variable y temporal del valor estético [...] para establecer la valoración de un hecho literario”, y el investigador, “que debe asumir el hecho de que en términos de estética el concepto de tradición es siempre relativo” (p.29).

La literatura es, por tanto, un hecho poético y cultural que es estudiado como objeto común de varios campos como la historia o la teoría y crítica literarias, y que en el sentido amplio de su literariedad, “se exponen y se estudian una serie de estructuras genéricas y de categorías específicas del fenómeno estético-literario que condicionan la obra y permiten su comprensión”(p.30). Hasta el siglo XX las definiciones han cambiado así como la manera de apreciar la literatura y las corrientes de las que ha ido constando conforme pasaban los siglos y los acontecimientos históricos. Con el surgimiento de la crítica literaria también se tiene en cuenta la valoración de las cualidades estéticas de la obra literaria (Calvo Sanz, 1993). Actualmente, el estudio de la literatura concibe a esta como lo que se aprende de los libros, así como todo aquello referido a la lectura y escritura(Pope, 2005).

Con la evolución del Humanismo y la imprenta, no cabe duda de que la realidad del término comenzó a desarrollarse a partir del siglo XV, ya que en siglos anteriores había sido complicado discernir el verdadero sentido de la propia palabra *littera* que se había creado en el Latín. “Escritura, gramática o alfabeto” eran algunos de los significados asociados al término por personajes ilustres como Cicerón en el período clásico, si bien es cierto que no había demasiado consenso a la hora de determinar un único significado. Parece ser que por el momento se le otorga el reconocimiento en cuanto a calidad por parte del autor y a valor artístico. Durante el siglo XIX, autores como el francés Verlaine proponen una serie de conclusiones que podrían haber sido valoradas más adelante al tratar el debate de la literatura como objeto de estudio. Remarca que la literatura llega a ser el objeto de la historia y que su propia Historia de la Literatura pasará a ser una de las ciencias (ideológica, estética, sociológica...) que dan forma a la literatura como tal (Calvo Sanz, 1993).

En cuanto a la literatura en general e inglesa en particular, han sido varias las cuestiones que se han sucedido a lo largo de los años, y la labor de los estudios literarios y culturales ha generado un compendio de estudios de diversas literaturas que parten de la lengua inglesa como pieza clave y común. A raíz de la colonización de los territorios

por parte del Imperio Británico, la expansión de la lengua inglesa se vuelve contundente y por ello, es también objeto de estudio el distinguir y apreciar las distintas literaturas propias de esos países: Literatura Australiana, Americana, la del Pacífico o la Africana. Es por eso que el canon Anglocéntrico general de clásicos literarios ha pasado a tomar una forma nueva que une la tradición anglosajona originaria de la lengua y la propia de las variedades del inglés que creadas en distintos países y continentes. “Leyendas, historias, fábulas, leyes, anécdotas, canciones o danzas” (p.26), han pasado a ser también consideradas piezas literarias que mezclan los orígenes de los conquistados y de los conquistadores (Pope, 2005).

2.2 Literatura en Educación: el currículo

En este apartado, se exponen una serie de razones y datos que avalan la idea de introducir la literatura en el aula de inglés de secundaria, de manera que se comienza por introducir el tema desde el contexto curricular y escolar de la propia materia, para continuar con esos motivos que se han expuesto ya anteriormente, y demostrar los efectos beneficiosos de la literatura en la enseñanza en general, y en la lengua inglesa en particular.

El currículo en la educación española se ha ido desarrollando conforme han pasado los años, de forma que en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, se han ido sustentando pilares básicos considerados relevantes y necesarios. El currículo, según garantiza Varela Méndez (2010), se reconoce como toda aquella educación que se recibe y se relaciona con varias especialidades o asignaturas, todo ello desde un enfoque centrado en el contenido, y que toma el colegio como medio transmisor de conocimiento. El currículo también se puede centrar en los resultados y que por lo tanto se relaciona con unos objetivos que necesitan ser constatados para que el aprendizaje propuesto sea evaluable y se pueda observar.

Tyler (1949) habla de considerar cuatro preguntas a la hora de crear un currículum, y que estas deben responder a qué propósitos educativos pretende llegar el colegio; qué experiencias educativas se pueden dar que ayuden a conseguir esos propósitos; cómo se pueden organizar estas experiencias educativas de forma efectiva; y cómo podemos determinar si estos propósitos se están logrando. A efectos prácticos, llamamos currículo a todos esos conocimientos y contenidos que los alumnos pueden llegar a aprender y adquirir en la escuela, con todo tipo de métodos y de diferentes

aprendizajes. Se centra también en todos aquellos procesos y propósitos así como en las estrategias convenientes para alcanzar esas metas. Es, todo ello, un compromiso conjunto que abarca tanto a profesores como a alumnos, que son los verdaderos receptores de conocimiento (Varela Méndez, 2010).

Para Varela Méndez (2010) la aparición de la lengua inglesa en el currículo refleja la aceptación por parte de la sociedad de una necesidad por enseñar a los alumnos a comunicarse más allá de sus lenguas maternas que aumenta paulatinamente, haciendo posibles nuevos horizontes culturales y lingüísticos. De esta manera pueden acercarse al mundo de la información y de la comunicación y ello les proporcionará un mejor acceso a sus estudios superiores. Trujillo Sáez (2006) habla del lenguaje como transmisor de cultura pero también engloba a esta dentro del lenguaje, y confirma que este es un elemento que toma esas particularidades propias de una cultura. Para el autor, el contexto de la escuela tiene la ventaja de reunir cultura, comunicación y lengua, por lo que los estudiantes se ven positivamente influenciados por tales elementos.

Varela Méndez (2010) también proporciona unos puntos a seguir a la hora de crear un currículo moderno y accesible, así que propone una serie de objetivos: “cognitivos e intelectuales, motores, afectivos y de equilibrio personal, de relaciones interpersonales y socializadores” (p. 14). Siendo estos los que favorezcan los procesos de desarrollo personal que serán desarrollados y entrenados a través de la educación, y que también forman parte del currículo. Trujillo Sáez (2006) intenta dar respuesta a lo que llama “currículo cultural” mediante un conjunto de ideas referidas a lo que debe tomarse en cuenta al crear una serie de expectativas asociadas al alumnado, dejando claro que sociedad y cultura van siempre unidas. En el caso de España, de acuerdo con este autor, en la historia de la educación del país, cultura y lengua siempre han caminado juntas, pero que “el currículum de lenguas extranjeras en la práctica diaria sigue muy centrado en aspectos formales, mientras que lo más comunicativo y cultural está relegado a un segundo plano” (p.40).

Es cierto que, definir los contenidos, objetivos y competencias que debe comprender un currículo, es también motivo de discusión hoy en día, y que mientras unos autores afirman la necesidad de centrarlo hacia unos logros de tipo más social y cultural, para otros expertos el currículo se basa simplemente en lo que los docentes y profesionales de la educación creen que es lo adecuado para los estudiantes, teniendo en

cuenta sus etapas educativas. Además es importante saber lo que los estándares como el Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) señalan en cuanto a currículo y a los elementos que lo forman (Trujillo Sáez, 2010).

2.2.1 Principios del Marco Común de las Lenguas: la multiculturalidad

El documento de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas, el MCER (2002), ha dado respuesta a cómo los currículos deben incluir el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Se manifiesta, asimismo que “los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas”(p.168).

El MCER (2002) defiende una serie de principios a la hora de enseñar y aprender lenguas extranjeras, con el objetivo de buscar ayuda para aunar el trabajo de los profesionales de la educación de manera que establezcan categorías y niveles educativos en cuanto a la creación de currículos y formas de evaluación (Varela, 2010). De esta manera el MCER (2002):

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (p.1).

Facilita una serie de materiales y métodos para que los agentes encargados de gestionar y llevar a cabo la educación sean capaces de realizar sus funciones de una manera correcta. Defiende un enfoque multicultural que motive el desarrollo del alumno, su personalidad e identidad propias en cuanto a conocer los aspectos de la lengua y la cultura. Es decir, los contenidos resultan de gran importancia a la hora de formar al estudiante, pero es también crucial que aquellos que transmiten el conocimiento sean capaces de proporcionar mecanismos que contribuyan a la formación de la personalidad para así poder comprender la lengua y cultura propias (MCER, 2002).

El Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (1976) establece tres objetivos básicos a la hora de aprender lenguas extranjeras, siendo los siguientes:

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas (p.2)

Para este organismo, resulta de vital importancia mantener las lenguas, por lo que debe comenzarse desde la escuela a promocionar esa diversidad de lenguas y culturas, para que los alumnos las conozcan y así se produzca la comunicación entre países, siendo también de gran ayuda el trabajo de las instituciones a la hora de regular estos objetivos para promover la enseñanza de lenguas.

Se plasma, también, en el MCER (2002), que todas estas descripciones también responden a los contextos culturales en los que la lengua se asienta, de forma que intenta proponer valores de tolerancia, respeto a la diversidad y solidaridad. Es importante pues, tener en cuenta que estamos en un mundo en continuo movimiento y que la globalización trae distintos modos de vida y también son distintos los modos de apreciarla, por lo que se anima a los docentes a promover los valores anteriormente mencionados como objeto de inclusión en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Con el multilingüismo y el plurilingüismo se intenta introducir una competencia comunicativa integradora de lenguas y culturas en la que el alumnado interactúa y se relaciona (Varela 2010).

El Consejo de Europa (1976) define el enfoque plurilingüe afirmando que los individuos cuando aprenden nuevas lenguas distintas de las propias, adquieren también “una competencia comunicativa” que les permite relacionar todo lo que ya conocían de su propia lengua para relacionarlo con lo aprendido de la lengua extranjera, de manera

que no son excluyentes sino que se complementan. Este enfoque se describe como el que:

Enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (p.4).

Por supuesto, junto a toda esta cultura que se aprende o se adquiere al aprender lenguas, también aparece la literatura, muy arraigada a la cultura de cada país y que cambia en función de estos mismos. Es un elemento imprescindible a la hora de aprender lenguas, ya que comprende también, asegura Álvarez Aranguren (1991) “un enfoque globalizador para comprender e interpretar la realidad siendo capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus mutuas relaciones” (p.118). Para el autor, introducir este tipo de enfoques en la educación supone dos tipos de ventajas, ya que “permite motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, siendo este un aprendizaje globalizado” (p.119).

Es importante constatar que el aprendizaje de varias lenguas no sólo supone el dominio lingüístico de estas, sino también el conocimiento de las culturas directamente apegadas a estas lenguas, y que contribuye a una multiculturalidad reconocida en nuestros días y necesaria para entender al resto de culturas. Según el MCER (2002), la competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (p.166). De acuerdo con Álvarez Aranguren (1991) “la globalización no prescribe métodos, sino que da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje, así como caracteriza dichos aprendizajes en su individualidad” (p.120).

Guillén Díaz (2003) también menciona la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas y recalca su trascendencia en el panorama actual de enseñanza de lenguas. La autora menciona la dimensión cultural en cuanto a la estrecha relación que

tienen los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas, y que deben ser aspectos que el profesorado ofrezca a sus alumnos para conocer de manera más completa la lengua extranjera que están estudiando.

Por eso mismo, tanto la lengua como la literatura contribuyen a crear esa conciencia multicultural, que según afirma Álvarez Aranguren (1991), debe “preparar al alumnado para recibir y emitir mensajes, comentar, disfrutar y producir discursos, y por último, adquirir y reajustar constantemente su cultura, gozar estéticamente de ella y comprender y tolerar opiniones ajenas” (p.122). Es decir, cree el autor que al crear esta conciencia hacia las culturas de los demás el alumnado puede participar en la comunicación que se crea y aprender a respetar y entender lo que el resto de miembros cree.

Las competencias clave precisadas en el currículo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) incluyen la relativa a la conciencia y a las expresiones culturales (CEC) y que implica conocer y respetar las manifestaciones culturales de forma que se aprecien y se consideren como parte de la riqueza cultural del resto de culturas. En esta competencia participan los alumnos de forma más activa, pero son los profesores los que preparan actividades que guíen a los alumnos para entender y razonar. Visto de esta manera, una de las cualidades propias a la hora de aprender lenguas y sus literaturas reside en la facilidad para motivar al alumnado, como afirma Álvarez Aranguren (1991), y hacerles partícipes de la buena alternativa que puede ser en cuanto a que se acerca a sus propias realidades. “En la enseñanza de secundaria [...] la lengua se hace presente en todas las disciplinas y además de forma imprescindible, y la literatura puede abarcar los más variados temas, y que el profesor puede incluir en su currículo” (p. 122).

Las razones para introducir la literatura en la educación han sido siempre objeto de estudio y discusión, y por ello, varios autores han dado un paso adelante para mostrar estos motivos por los que es beneficioso y recomendable que los estudiantes se rodeen de literatura. El interés por esta materia parece haber revivido en las últimas décadas, y sus muchos argumentos educacionales siguen siendo válidos en cuanto a su contribución para con el saber general de los estudiantes y su desarrollo intelectual, social y moral, así como a su atractivo universal hacia las emociones (Hill, 1986).

La importancia del estudio de la lengua inglesa y su aplicación en campos específicos en tiempos más recientes por las sociedades más modernizadas ha traído consigo un arraigo más tradicional hacia el lenguaje hablado más que escrito, pero a partir del 1980 la literatura ha vuelto a considerarse dentro de la profesión de la enseñanza de lenguas, trayendo también una serie de publicaciones que así lo demuestran. Así que a partir de este momento, no cabe duda de que el papel de la literatura dentro del ámbito de la enseñanza pasara a ser mucho más importante e influyente en materia de enseñanza de lenguas, ya que en épocas pasadas apenas había debates sobre si se aprendía literatura en una segunda lengua, y por ello no tenía ninguna relevancia la relación entre lengua y la enseñanza de literatura (Carter y Long, 1991).

El uso de la literatura como un recurso también ha sido y es objeto de estudio, comprendiendo una serie de “conceptos, convenciones y metalenguaje” asociados directamente a esta materia. Cuando se estudian textos literarios, esta tarea conlleva adquirir unos contenidos sobre la historia de la lengua meta, pero también todo lo relacionado con tradiciones, herencia cultural, influencias y lo relativo a autores, textos y contextos que han dado forma a esa cultura literaria. Por lo que se vuelve otra vez a ese reconocimiento de la literatura como promotor de la multiculturalidad y que es tan defendido por el multilingüismo (Carter y Long, 1991).

Se habla de la necesidad de relacionar directamente a la lengua y a la literatura con lo que los alumnos puedan necesitar “durante los procesos vitales, afectivos y existenciales” (p.122) así que será necesario que los temas a tratar por estas disciplinas sean lo más actuales posibles, que sirvan como reclamo, y sean inmediatos e importantes. La lengua y la literatura se aprenden de modo significativo “cuando lo que se adquiere ayuda a conseguir los propósitos deseados: entender, expresarse..., y si la juventud se siente segura y respetada, estará predispuesta a compartir y manifestar sus opiniones[...] y para resolver problemas dentro del texto literario” (p.123). Por tanto, los estudiantes pueden apreciar la realidad más inmediata y relacionarla con aquello que leen apreciando la obra literaria con la ventaja de poder expresar lo que ellos mismos consideran (Álvarez Aranguren, 1991).

Carter y Long (1991) defienden tres motivos fundamentales por los que se cree necesaria la enseñanza de literatura teniendo en cuenta que hay que apreciar las

características de cada contexto. Dichos motivos se presentan en forma de modelos: el Modelo Cultural, el Modelo de la Lengua y el Modelo de Crecimiento Personal. Para los autores, estas tres razones de peso no son las únicas y se pueden ver como recomendaciones, pero sí que representan distintos modelos adoptados por profesores, tomados como motivos o finalidades para la enseñanza de literatura y que van directamente relacionados con prácticas pedagógicas específicas. Los tres modelos dependen directamente del profesorado en cuanto a lo que suelen hacer en el aula y lo que cambian al implementar estos modelos. A continuación, se exponen los tres modelos ya que resultan de gran importancia bajo esta panorámica de literatura como cultura.

En el Modelo Cultural los autores plantean la idea de la literatura como fuente de ideas y sentimientos que representan al ser humano, y por ello sostienen que es un medio más que beneficioso para transmitir la variedad de expresiones a través de la historia. A través de este modelo, se enseña literatura permitiendo que los estudiantes entiendan y aprecien las distintas ideologías, favoreciendo la tolerancia hacia ellas y valorando también sus formas de expresión y la herencia que dejan en términos de pensamiento y variedad de sentimientos y emociones. De este Modelo Cultural se deduce pues, la necesidad de incluir la literatura en lo referido a poner al alumnado en contacto con una parte cultural e humanística que contribuya al desarrollo de sus dimensiones más humanas, apreciando así culturas distintas y aportando un sentido más crítico a la hora de valorar la subjetividad incluida en las obras (Carter y Long, 1991).

El Modelo de la Lengua plantea un contacto más directo entre los alumnos y los usos ingeniosos del lenguaje. Establecen también la idea de lengua como “medio literario” y de literatura como producto de la lengua, por lo que cuanto más estén los alumnos en contacto con la lengua y con sus usos, mejor serán sus habilidades para reconocer un texto como obra literaria. En este caso se hace una distinción más concreta de lengua y literatura, pero siendo ambas un conjunto indivisible con el que se puede conseguir que el alumnado aprecie el distintivo literario de todo lo que leen como literatura (Carter y Long, 1991).

El Modelo de Crecimiento Personal podría considerarse como el último nivel que se alcanza cuando se lee literatura, ya que constituye un estímulo que denota el aprendizaje en lo que respecta a valorar “artefactos culturales complejos”. Esto es, una

capacidad concebida para entender a la cultura y sociedad en la que se vive, al mismo tiempo en que se participa de una manera adecuada en ella. Propone el método, que si se enseña a los alumnos a leer literatura de una forma más eficaz, entonces podrán crecer como personas y mejorar sus relaciones para con los demás miembros de la sociedad y las instituciones, proporcionándoles textos que puedan comprender y en los que tomar parte de una forma más ingeniosa e intuitiva (Carter y Long, 1991). De este desarrollo personal que se logra a través de la literatura y su lectura hablan más autores, y sus ideas se irán exponiendo más adelante, aunque lo denominan de otras maneras.

2.2.2 ¿Por qué introducir la literatura en la clase de inglés?

Para abordar esta pregunta debemos hacer referencia a los cambios que se han ido produciendo en la enseñanza, y a la situación actual de la enseñanza de la lengua inglesa en las aulas, que se ha visto influida por esos cambios.

A la hora de focalizar en las etapas educativas, el Marco Común de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) manifiesta la necesidad de intentar conseguir los siguientes objetivos en la Educación Secundaria, prestando atención a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras, de manera que sea posible:

- a) Reducir la enseñanza académica de la LE1 y usar la lengua de forma regular o esporádica para enseñar otra materia (en la línea del aprendizaje centrado en un ámbito específico y de la «educación bilingüe»).
- b) Mantener el énfasis respecto a la LE2 en la comprensión, concentrándose en distintos tipos de texto y en la organización del discurso, y relacionando este trabajo con lo que se está haciendo o ya se ha hecho con la lengua materna, al tiempo que se utilizan también destrezas aprendidas en la LE1.
- c) Invitar en un primer momento a los alumnos que hayan elegido la tercera lengua optativa (LE3) a participar en debates y actividades relativas a las estrategias y el tipo de aprendizaje que ya hayan experimentado; después se les anima a que trabajen de forma más autónoma utilizando un centro de recursos y a que contribuyan a la preparación de un programa de trabajo en grupo o individual diseñado para alcanzar los objetivos establecidos por el grupo o por la institución (p.171).

Asimismo el Marco aboga por la necesidad de centrar una enseñanza plurilingüe, que también se centra en los textos, como bien subraya, y en su relación con el discurso.

No cabe duda de que los textos suponen una fuente de conocimiento en cuanto a lenguaje, y que vuelve a quedar patente la estrecha relación entre lengua y literatura. Álvarez Aranguren (1991) propone unos objetivos para ser conseguidos por los alumnos en la etapa de secundaria. Para el autor, es crucial que los alumnos perfeccionen el conocimiento y uso del lenguaje, tomando los textos literarios “como modelos a partir de los cuales expresarse” (p.131).

Tal y como se requiere en este punto del documento, vamos a llevar a cabo un repaso de los métodos que se han venido utilizando a la hora de impartir una segunda lengua, ya que los cambios que se han producido han influenciado el papel de la literatura a la hora de enseñar inglés. Afirma Llacht (2007), citando a Duff y Maley (1990) que ya en el método gramática-traducción los textos literarios eran un componente imprescindible, pero es cierto que su utilización era una mera exposición de reglas gramaticales, más que una invitación para leer y comprender el texto, por lo que cuando dejó de usarse, la literatura en el aula pasó a un segundo plano. También comenta la autora, de nuevo citando a Duff y Maley que con otros métodos más funcionales y estructurales, la literatura seguía infravalorada, y que no fue hasta finales de los años 80-90 que resurge y que métodos como el comunicativo la tienen en cuenta para conseguir la comunicación entre los hablantes de inglés como lengua extranjera.

Para Di Martino y Di Sabato (2014) la relación entre lengua y literatura dentro de los contextos educativos es sin duda más antigua de lo que se suele creer. Ya en 1980, sostienen, se creaban libros de texto diseñados para una enseñanza basada en literatura, en la que esta era un objeto de estudio, pero también afirman que normalmente se ha separado la literatura de la lengua, en vez de formar una sola pieza que sería mucho más útil para los que están aprendiendo. Por tanto estos autores manifiestan que si estos dos elementos quedaban separados, era mucho más fácil acudir a uno solamente, por lo que no resultaba provechoso para la educación del alumno.

Carroli (2011) hace un revisión sobre diversos métodos a partir de los 90, que tendrían como eje central la contribución de la literatura en la enseñanza de lenguas citando a Kramsch (1987), que fue uno de los primeros autores en reclamar una

enseñanza basada en la literatura, de manera que esta estuviera más centrada en los textos y con ello poder concienciar a los alumnos con su espíritu más comunitario en el discurso oral y como lectores. Confirma Carroli (2011) que Kramersch propuso en 1994 la posibilidad de poner al alumnado en contacto con el contexto cultural de L2 que se estaba aprendiendo, y a través de este conocimiento poder crecer de manera crítica, valorando lo literario y lo estético, y conociendo la cultura de la sociedad que habla esa lengua.

Con la aparición del método comunicativo, la enseñanza de lenguas pretendía que los alumnos aprendieran de manera que a través de materiales auténticos se animara a participar de la lengua de una manera más activa, más comunicativa. También es verdad que tradicionalmente los métodos y materiales empleados para la enseñanza-aprendizaje de lenguas han sido más metódicos, con el principal objetivo de aprender gramática y no de poner la lengua en práctica. Es por ello, que muchos autores hayan manifestado su deseo de incluir la literatura como recurso en el aula para conseguir esa comunicación abierta en la que ya está incluida la competencia multicultural tan mencionada, que permite al alumnado conocer el mundo en el que vive y participar de una manera comprometida para con los demás (Daskalovska y Dimova, 2012).

Como comentan Carter y McRae (2014) con la aparición de los métodos de integración basados en la lengua (language-based approaches) a partir de 1980, lengua y literatura aparecen como dos dimensiones que pueden aparecer unidas, efectivamente, integradas. De esta manera, estos métodos ofrecen una gran gama de textos que se adaptan a todos los niveles, y que dejan de ser únicamente accesibles para alumnos de niveles avanzados.

Ya en los siglos XX y XXI, la literatura empieza a tomarse como un proceso para el aprendizaje, y son muchos los motivos que impulsan su introducción en el campo de la educación. Según afirma Carroli (2011) se utilizan enfoques de tipo sociolingüístico, basados en estrategias y que fomentan la interacción en el aula, aunque dejan de darle importancia al anterior enfoque comunicativo. Las razones por la que todo cambia se gestan en la necesidad de dar a conocer a los alumnos una educación más cultural que se apoya en textos y contextos originales, que permite aumentar el caudal lingüístico e interpretar los textos de múltiples formas, que utiliza un lenguaje

común con el que el alumnado puede sentirse más motivado y que enseña a valorar los distintos puntos de vista fomentando la conciencia intercultural y su capacidad lectora.

2.2.2.1 Cultura y desarrollo lingüístico

Se viene hablando en los apartados anteriores de los beneficios que crea el introducir la literatura en el aula, y particularmente en la asignatura de inglés, pero es importante destacar algunas de esas ventajas de una manera más ampliada en cuanto al aprendizaje de cultura, de la relación del alumnado con el texto literario y al aumento de las capacidades y habilidades lingüísticas.

Hill (1986), por su parte, propone una serie de razones “psicológicas y lingüísticas” para la enseñanza de literatura a través de la lectura: la posibilidad de internacionalizar la lengua y de reforzar puntos que ya se han aprendido; un contexto de lengua genuino y un punto focal para los estudiantes en sus esfuerzos por comunicarse; y la motivación. Además, para la autora, el estudio de la literatura proporciona una variedad de textos y una introducción a las distintas variedades del inglés (Hill, 1986). A diferencia de lo que se ha creído siempre a la hora de enseñar literatura, Álvarez Aranguren (1991) propone la idea de considerarla “como el arte de la palabra y de la comunicación, con el fin de llegar a valorarla como una miscelánea de experiencias que permanecen para poder ser leídas” (p.130).

Gillian Elgar (2011) citada por Arabski y Wojtaszek (2011) también defiende la inclusión de la literatura, pues según su experiencia, cuando se incluye literatura en la enseñanza de lenguas, el estudiante puede familiarizarse más con la cultura de la lengua que aprende y con sus individuos, es decir, aparece otra vez esa concepción de literatura como forma de cultura y de herramienta para mostrar las culturas a través de la lengua. Vuelve también a aparecer el enfoque multicultural, que defiende Gillian Elgar (2011) cuando asegura que es un aspecto que el profesorado debe tener en cuenta al enseñar lenguas extranjeras de forma que los estudiantes puedan fijarse y respetar la lengua y su cultura, y así también podrán apreciar los roles que toman las lenguas en sus vidas.

Hall (2015) establece una serie de puntos para determinar a qué nos referimos cuando decimos que los estudiantes pueden aprender o conocer cultura, y cómo esto afecta a la suya propia. Habla de una antropología lingüística que ve a la cultura como un proceso de “prácticas y hechos” que tiene como eje central a la lengua. De la misma

forma, se refiere a la cultura como ese conjunto de historias que contamos sobre nosotros mismos, en sociedad, como necesidad de mostrar lo logrado. El conocimiento de cultura como esas etapas de nuestras vidas que nos ayudan a crear nuestras identidades y pensamientos, también constituye la cultura a grandes rasgos.

Manisha y Yogesh (2009) añaden que es mediante la lengua y la literatura que los alumnos pueden entender las reglas gramaticales que aprenden porque puedan ver sus usos en contexto, y que mientras aprenden la cultura lingüística de la lengua, en este caso inglesa, adquieren también la habilidad de entender la gramática en uso que les ofrece el texto. Para estos autores es fundamental un currículo en el que la lengua inglesa trabaje en conjunto con el discurso oral tan defendido por el método comunicativo, así que sugieren también el buen uso de la literatura como un buen método para introducirse en la gramática más plena de la lengua inglesa, y para que los estudiantes puedan así incrementar sus capacidades y objetivos de tipo lingüístico, cognitivo y, por supuesto, literario. Mediante este método, aún siendo menos tradicional, se aseguran los mejores resultados para los estudiantes.

Profesionales del British Council (2014) afirman que además de dotar al alumnado con una variedad lingüística amplia, le permiten también reforzar las cuatro destrezas, ver estructuras gramaticales con ejemplos en contexto y aprender más léxico. Hablan también del poder del lenguaje referencial que permite al alumnado empatizar con la literatura y sensibilizarse con lo que va leyendo, además de fomentar su creatividad. Byram (1994) se hace eco de los niveles establecidos por el Consejo de Europa (1976), y comenta que es en el segundo nivel una vez superado el llamado límite, cuando el estudiante continúa cultivándose en lo lingüístico y entonces puede también conocer ya aspectos culturales, por eso todo lo que aprende a partir de este momento deja de ser únicamente lingüístico para poder entender ahora los mensajes del texto de una forma más completa.

Álvarez Aranguren (1991) muestra la literatura como objeto de la enseñanza, de manera que la propone como medio “para introducir los conocimientos culturales de las diferentes materias, acrecentando la transmisión y favoreciendo la enseñanza” (p.133). Es cierto que se reconoce en la literatura una manera de introducir al alumnado en el aprendizaje de la lengua pero también le permite conocer otros aspectos más culturales. Además, añade este mismo autor, que posibilita la creación del alumno/a como lector/a,

y que le proporciona un “caudal lingüístico” más amplio y la posibilidad de extrapolar lo que lee a la realidad, encontrando similitudes entre su realidad y la de la obra literaria.

Asimismo, el alumno/a gozará de un espíritu crítico nuevo que le permita distinguir lo estético y lo personal, y que le hará conocer la cultura originaria de esa obra, de su autor... etc. (Álvarez Aranguren, 1991). Eso sí, como ya comentan Di Martino y Di Sabato (2014) citando a Duff y Maley (2007) no se trata solamente de que los alumnos aprendan esa cultura a través de la lengua, sino de que también despierte en ellos la conciencia cultural que les hará comprenderla y aceptarla, y que sólo la literatura como medio auténtico provee en educación.

Vuelven a remarcar Carter y Long (1991) la utilización de la literatura como recurso cultural con el que aprender más sobre el bagaje histórico-cultural de la lengua que se está aprendiendo, pero bien es cierto que estos autores apuntan que la literatura puede verse como recurso lingüístico, es decir, como fuente de aprendizaje de la lengua en su sentido más puro. Como ya han mencionado más autores anteriormente, los textos literarios suponen una autenticidad de la que el alumnado puede sacar provecho para cultivarse intelectual y personalmente, y es por lo que estos dos autores recalcan la necesidad de acudir a la literatura como “el recurso legítima y valiosa de la enseñanza de una lengua” (p.122). Es cierto también que uno de los principales motivos para sumergirse en la literatura debería ser el placer y el disfrute de leer, ya que, como concretan los autores, no deja de ser una fuente de sabiduría. Por eso, según Duff y Maley (1990) esa percepción de la literatura como recurso hace referencia a lo que ellos llaman actividades de la lengua mediante las que animar al alumnado a participar.

McKay (1986) pretende demostrar también que la enseñanza de literatura, resulta ser un mecanismo muy productivo pues aporta discursos reales que permiten desarrollar el uso de una lengua. Proporciona, por tanto, la posibilidad de fomentar una conciencia de uso de la lengua. También asegura la autora que otra de las ventajas que concede la enseñanza de literatura reside en la habilidad lectora del estudiante, y que veremos más adelante en detalle.

Collie y Slater (1986) destacan la idea del “enriquecimiento del lenguaje” y la definen como otra ventaja que aporta la literatura en el aula, pues piensan que la lectura permite detectar vocabulario provechoso para el alumnado y enfocarlo a su utilización

en sus discursos del día a día. De esta manera, los alumnos pueden acercarse a la lengua de una forma más cercana como ya han dicho otros autores, y conocerla en su forma escrita y en lo que conlleva de una forma más lingüística, como son funciones gramaticales, estructuras o ideas. A esto aporta Simon (2006) que la literatura permite al alumno/a conocer lo que llama el sistema lingüístico de forma que puede apreciar el uso de la lengua en cuanto a vocabulario, sintaxis o pronunciación.

Fernández Agüero (2010) profundiza al dar razones por las que relacionar la enseñanza de una lengua con la de su literatura, y también comenta las ideas de Lazar (1993), que habla de distintos motivos como que la literatura es un material que produce motivación en el alumnado y que le ofrece el acceso a unos orígenes culturales. Collie y Slater (1987) también hacen alusión a la ventaja de introducir literatura como un material auténtico y valioso que recopila lo que ellos llaman “Human Issues”, es decir, asuntos relacionados con el género humano. A la vez, tienen en cuenta que esa autenticidad distintiva de la literatura permite a los estudiantes trabajar con textos cercanos y originales de los que aprender la lengua que estudian, y que aunque fueran escritos hace años o siglos, nunca pasan de moda y se dirigen a cualquier lector (Collie y Slater, 1987).

Tal y como constata Bonachera (2013) :

Cuando el alumno comienza a entrar en el mundo de la obra literaria, éste se ve envuelto por la trama, transformando la historia en el centro de su atención. El estudiante también entra en contacto con el léxico, las estructuras sintácticas y las expresiones de la lengua que poco a poco se van incluyendo en su conocimiento de manera inconsciente. Luego, éste podrá reconocer algo que haya leído o interiorizado fuera del contexto del libro (p.22).

Martín Monje (2010) respalda esta idea de que ya que es muy probable que los estudiantes de inglés encuentren muchas referencias de historia o cultura, como profesorado es importante dirigirlos hacia esa conciencia cultural que les permita desarrollar un grado de tolerancia. Solamente a través del conocimiento de una lengua extranjera puede darse una comprensión más cultural. Continúa McKay (1986) afirmando que la literatura permite al alumnado mejorar sus capacidades lectoras, y que de esta manera, las oportunidades académicas y ocupacionales serán mejores, ya que al leer de forma avanzada, podrá interactuar con el texto y evolucionar de manera lingüística y conceptual.

2.2.2.2 Competencia lectora y de interpretación de textos

Para poder entender los textos literarios de una manera adecuada es primordial que se desarrolle una competencia y comprensión lectoras, que además se verán altamente implementadas en el aula y cuyo desarrollo mejorará gracias al uso de la literatura.

Declara Núñez Delgado (2015) citando a la OCDE (2009) que la competencia lectora es “la capacidad individual para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar el conocimiento y las posibilidades personales y participar plenamente en la sociedad” (p.185). Si bien es cierto, que competencia y comprensión lectora vienen a significar lo mismo, en la primera recae el sentido de funcionalidad, lo que hace alusión a utilizar lo que se lee y se comprende. Precisamente, para comprender un texto a través de su lectura, se establece una conexión entre lector y texto, de manera el lector puede entender significados a través de procesos cognitivos “como observar, comprender, realizar hipótesis, crear [...] para hacer frente a nuevas situaciones” (p.185).

Margallo y Mata (2015) hablan de la competencia lectora en relación con las diferentes etapas que se siguen al leer un texto, citando las que ha creado el programa PISA (2010):

- Obtención de información
- Desarrollo de una comprensión general
- Elaboración de una interpretación
- Reflexión y valoración del contenido de un texto
- Reflexión y valoración sobre la forma del texto

De esta manera, los lectores podrán comprender textos en sus vidas y ser capaces de comunicarse en sociedad, convirtiéndose en lectores y que sobre todo tiene un papel fundamental en el sistema educativo. “Ser un lector competente significa, por tanto, estar en disposición de comprender un texto” (p.185).

Según Fenner y Newby (2006) una de las principales funciones de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera es la de favorecer la comprensión lectora ya que será posible inculcar a los alumnos el placer por los libros, apreciando así el acto de

leer y sus beneficios, y favoreciendo el espíritu crítico. Como comentan los autores, la introducción de la literatura hace que los alumnos sean conscientes de que es importante leer en una lengua extranjera, y que la constancia les llevará a conseguir más ventajas en una lengua que están aprendiendo. Cuando leen en inglés, en este caso, necesitan responder en esa lengua de manera auténtica, real, por lo que su principal objetivo ya no es solamente aprender la lengua, sino simplemente empaparse de la lectura.

Siguiendo las mismas directrices, Albaladejo (2006) afirma lo siguiente:

El desarrollo de la destreza lectora del estudiante al leer obras literarias extensas es evidente, puesto que tienen que poner en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado del contexto, ejercicio que les será de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de texto no literarios (p.8).

Para Carter y Long (1991) el hecho de leer conlleva una serie de implicaciones, ya que primeramente se toma parte del mundo creado por el autor como efecto de la imaginación, para acercar el real al ficticio. Es por ello, que entre estos dos mundos se produce una conexión que permite al lector hacer suyas las experiencias que cuenta el texto, bien se hayan vivido ya o puedan ser futuras. La representación que se muestra en la obra suele ser indirecta, para que así el lector pueda inferir significados y conectar los hechos para que todo tome un sentido. Por todo esto, afirman los autores que el proceso de leer es más dinámico de lo que se suele imaginar (Carter y Long, 1991). Nunan (1991) citado por Plaza (2015) defiende el modelo top-down con el que el alumnado muestra las percepciones que tiene a cerca de un texto, por lo que ya empieza a mostrar sensaciones y sentimiento para con el texto, por lo que cuando comience la lectura será más fácil su comprensión. “Como resultado, el lector, en vez de descodificar el texto palabra por palabra, formula hipótesis sobre el contenido o mensaje del texto” (p.17).

Para Clouet (2010) estos son algunos de los principios que proponen Grellet (1981) y Williams (1986) para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula:

- Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
- Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
- El texto debe ser interesante para el aprendiz y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.
- Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto así como la capacidad de

anticipar, inferir, etc.

- La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactivo, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
- En la clase de lectura, la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
- Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
- La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiz.
- La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.
- Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo.
- Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas

La mejora de la comprensión lectora no deja de ser un beneficio más logrado por el uso de la literatura en el aula, pero es más, según Hill (1986) es importante también que el lector sea capaz de leer a una velocidad moderada que le permita confrontar textos con cierta longitud. Siendo así, será posible comprender el contenido general del texto y enlazar los capítulos, pasajes o actos incluidos en el texto para que el sentido absoluto del texto se entienda en su conjunto. La autora afirma también que el seguimiento de los alumnos a través del profesorado, puede contribuir a mejorar la velocidad de lectura, ya que una de sus tareas será la de medir el progreso en las lecturas que se realicen en el aula, y que pueden permitirle ajustar el tiempo para leer, tanto de forma individual como colectiva.

Además, para que se logre una lectura crítica, Janks (2010) citando a Freebody y Luke (1990) nos transmite la idea de que los lectores tendrán que realizar una serie de funciones que les ayuden con su cometido. Primero, será importante descodificar el texto, es decir, entender los códigos que incluye para así interpretar lo que se lee, siempre teniendo muy presente el uso de la lengua, que será el que permita la comprensión. El significado que se extrae así, se puede conectar con el del propio autor, ya que al leer se crea un proceso activo de intercambio de conocimiento cultural,

contenido, texto, contexto y estructura textual. Después se puede inquirir en el texto para descubrir las actitudes que se presentan en el texto, lo que se valora o lo que se asume, y digamos, que así el lector pueda entender las intenciones del texto.

La autora se fija también en el modelo de Fairclough (1989) que afirma que para entender un texto hay que acercarse a él, pero también alejarse. Este modelo defiende un análisis crítico que se basa en tres partes: la primera se trata de explicar las características más generales del texto dentro de un plano social, es decir, de las condiciones que han posibilitado la creación del texto y las suposiciones a cerca de ello; la segunda es la apreciación del proceso de elaboración en todo lo referido a la época, el estilo, el autor, etc y de cómo lo recibe el lector, sobre todo si se tiene en cuenta cuál es el público más adecuado, siendo esta la última parte, la audiencia a la que va dirigida (Janks, 2010).

2.2.2.3 Desarrollo de la competencia literaria

Es cierto, como se viene diciendo, que la comprensión lectora no deja de ser una destreza que se necesita para apreciar los textos literarios, y que a su vez resulta beneficiada por la lectura de tales textos. Es por ello, que los alumnos también pueden desarrollar la competencia literaria resultante de leer las obras literarias.

Brumfit (1986) recalca que el uso de la literatura no es sólo un medio para conseguir otros fines que involucren a la lengua en niveles más avanzados, sino que mediante estos textos los alumnos desarrollen la competencia literaria. Esto es, que mediante unos códigos, como comenta el autor, el alumnado sea capaz de descifrar los distintos e infinitos significados depositados en el texto, y de establecer una especie de relación con el autor y con los personajes que conforman la obra. Por eso los códigos de los que se habla no son sólo meros elementos de la lengua, sino que traspasan la frontera más objetiva de interpretación, para llegar a empatizar, digamos, con lo subjetivo de la obra: sentimientos, personajes, convenciones... etc, y que por eso, el alumnado pueda desarrollar sus capacidades cognitivas gracias a la literatura.

Jáimez (2003) menciona la introducción de la literatura en la Educación Secundaria a través de la lectura y posterior utilización de textos puros para adquirir la competencia literaria, para “dotar a los alumnos de un amplio metalenguaje literario, así como de conceptos críticos y todo tipo de datos sobre la historia de una literatura

determinada, las biografías de sus autores, sus influencias y conexiones, etc” (p.88). Añade Hill (1986), que un texto permite al alumnado ofrecerle un “valor literario” de forma que podrá entender el lenguaje que se emplea en ese texto, así como asociarlo al contenido mismo incluido en el texto. Al utilizar esos discursos escritos, también aumentan las habilidades de los estudiantes para juzgar de manera crítica y reconocer unos patrones y un lenguaje literario. Por último y no menos importante, resulta de gran trascendencia el valor de los textos literarios como fuente de inspiración para los alumnos como lectores y escritores, siendo estas destrezas muy apreciadas en el aprendizaje de una segunda lengua (Álvarez Aranguren, 1991)

Carter y Long (1991) también mencionan el papel del lenguaje al leer literatura, y añaden que es necesario tener en cuenta que si los alumnos no son capaces de descifrar los significados del texto, y su nivel de comprensión no les alcanza para tal fin, será complicado permitirles leer adecuadamente. Para ello habrá que buscar textos con los que puedan sentirse cómodos y que puedan llegar a entender. Esta capacidad para interpretar un lenguaje literario, lleva precisamente a desarrollar una competencia lingüística que respaldan los autores, con la que aceptar las experiencias y sentimientos mostrados en los textos y que los alumnos pueden comprender y hacer suyos. Por ello, lenguaje literario y competencia literaria van de la mano, y si como profesorado ayudamos a los alumnos a desarrollar ambos aspectos, será mucho más fácil que aprecien las lecturas y que aprendan la lengua a través de ellas mismas.

Según afirman Brumfit y Carter (1986) los textos literarios permiten al alumnado explorar y comunicarse, y siendo así, pueden aspirar a conseguir una competencia literaria que cada vez será más avanzada. Según constatan los autores, para llegar a esa competencia, la educación que utiliza la literatura es la que enseña a los alumnos a desarrollar una percepción para discernir entre lo que se puede considerar bien y mal, de manera que aparecen habilidades de críticas y de juicio y entonces, la competencia literaria se consigue. Estos juicios, son un cúmulo de propias concepciones, opiniones y valores, y elementos objetivos para considerar aspectos literarios propios de las obras que se leen, que en muchos casos son escogidas de acuerdo con los propios gustos o ideologías del profesorado.

Con todo, es el profesorado el que se encarga de acercar al alumnado esa capacidad más sensible o subjetiva en cuanto a simbología, formas o estilos incluidos en

los textos. Esta competencia es una mezcla de varias conciencias; lingüística, sociocultural, histórica y semiótica, por lo que no cabe duda de que una vez que el alumnado sea capaz de alcanzarla, será así capaz de descubrir en la literatura mucho más que simples mensajes. Todo ello, siempre y cuando se guíe al alumno, ya que esta competencia es más difícil de conseguir para los alumnos que aprenden inglés como segunda lengua (Brumfit y Carter, 1986).

Lazar (1993) habla de esa competencia literaria de igual manera, refiriéndose a ella como una habilidad del alumnado para captar el mensaje que le ofrece el texto, de manera que pueda comprender el lenguaje literario, que suele ser algo más complejo pero que puede ser capaz de entender. Para el autor, esta competencia hace alusión a la capacidad de detectar la belleza del texto, no sólo el contenido sino también aquellos elementos más estilísticos que pueden verse en el texto y que no son tan comunes en otro tipo de discursos más cotidianos. De nuevo aparece la figura del profesor/a, ya que este es el que debe también determinar cuáles son esas destrezas que conforman la competencia literaria, y que pueden variar dependiendo de los niveles académicos de los alumnos.

Di Martino y Di Sabato (2014) sugieren también el desarrollo de esta competencia literaria a través de la introducción de la literatura en la enseñanza de lenguas, pues considera que el lector es el que al final considera qué leer dentro del texto. Esto es, si quiere fijarse en aspectos gramaticales, lo hará, pero si quiere tomar cuenta de los significados y mensajes que se hallan en el texto, entonces podrá encontrar una cantidad infinita. Carter y McRae (2014) consideran que para alcanzar la competencia, es necesario utilizar la literatura como medio para aprender una lengua, claro, pero para ellos resulta de gran importancia completar el conocimiento del alumno/a con el contexto histórico-cultural de la obra y del autor, para que finalmente puedan apreciar lo que leen de forma íntegra. Por ello, será el profesorado el que aporte unas pautas previas a la lectura y posterior tratamiento de los textos, como ya se ha comentado en apartados anteriores.

Continúan estos autores reiterando que los textos literarios empleados deben servir para aportar experiencias y ampliarlas y que estas sirvan para los objetivos de tipo más lingüístico de los estudiantes; los textos literarios muestran experiencias, no se refieren a ellas, por lo que son auténticas. A través de esos elementos gramaticales de

los que ya se ha hablado también, los alumnos consiguen extraer un significado de esas experiencias imaginativas, o incluso mentales y sensoriales. Aquí juega un papel ese elemento motivador que sugiere el uso de la literatura, porque además de descifrar significados y mensajes, el alumnado puede hacerlos suyos e interpretarlos a su manera, por lo que tendrá la oportunidad de encontrar una gran variedad de ellos. Así que esta experiencia literaria de la que se habla, permite además hacer al alumno partícipe y animarlo a disfrutar (Carter y McRae, 2014).

Hall (2015) plantea una cuestión a la hora de desempeñar una competencia tan completa que permite al alumno/a comprender los textos; ¿es más complicado entender el lenguaje empleado en la literatura?. El autor intenta hacer una separación entre lenguaje literario y no literario, pero llega a la conclusión de que definitivamente, no hay un lenguaje que sea distinto al de uso cotidiano y que responda a unas características especiales por el hecho de emplearse en literatura. Afirma que no hay unos principios lingüísticos que puedan separar ambas variedades, y argumenta que sólo puede distinguirse un lenguaje formal de otro informal, de discurso oral o escrito. Además, el hecho de utilizar figuras retóricas en literatura, no las hace exclusivas de la misma, sino que son elementos que podemos usar en el lenguaje más común del día a día. No cabe duda, remarca este autor, que es una cuestión de debate, pero a su forma de ver todo reside en la actitud del profesorado, siendo los que elijan textos literarios para impartir sus clases, los que puedan y deban aportar razones lingüísticas para responder a sus alumnos.

A esta cuestión añaden Carter y McRae (1986) que si los alumnos consiguen ver esos rasgos de lenguaje, distanciando al texto de alguna manera para conocer la lengua que se emplea, y se comprometen con lo que leen siendo plenamente conscientes, todo ello junto con la ayuda del profesorado contribuirá a construir las competencias lingüísticas y literarias de los alumnos.

2.2.3 El rol del profesorado

No cabe duda de que son importantes los beneficios de la literatura en el aula, y en especial en el de secundaria, pero es igual de importante tener en cuenta de que el papel del profesorado resulta de gran importancia para guiar en el proceso al alumno, facilitarle recursos adecuados y pautas que le permitan comprender las lecturas de forma óptima. Los métodos que el profesorado emplee también serán de gran relevancia, pues

de esta manera la literatura quedará o no expuesta de una manera más útil, y se comprobará su efectividad.

Byram (1994) cita a Willems (1992) y propone el modelo de este autor para definir una serie de tareas o destrezas que el profesorado de lenguas tiene que asumir al enseñar a sus alumnos. Defiende con ahínco la idea del profesorado que propone la cultura y no sólo la lengua, y para ello asegura que la competencia comunicativa y el conocimiento metalingüístico y metacognitivo de la lengua que se va a enseñar resultan de importancia en el profesorado para con su tarea educativa. Asimismo, recalca el autor que es conveniente desarrollar una “dimensión Europea”, que reside en el conocimiento de la cultura e historia europeas en general, el conocimiento de la sociedad que habla la lengua que se está enseñando y el conocimiento teórico sobre aspectos culturales (Byram, 1994).

Volviendo al enfoque teórico cultural, añade Lazar (1993) que presentarle a los alumnos las literaturas de otras culturas resulta altamente enriquecedor para hacerles conscientes de los distintos “valores, creencias o estructuras sociales” (p.62). El autor expone también una serie de elementos susceptibles de aparecer en los textos literarios, desde costumbres, leyes, instituciones o incluso géneros literarios o formas de entender los textos. Es cierto también, que el autor intenta advertir de que las obras literarias no siempre muestran la realidad tal y como es, por lo que los docentes tendrán como deber el ayudar al alumnado a comprender el texto de una manera contextualizada, de forma que les permitan entender el contenido sin malinterpretarlo. Tal y como remarca el autor, el intento de enseñar a los alumnos la diversidad cultural que encuentran al aprender otras lenguas distintas de las suyas, puede ser difícil encontrar textos adecuados que permitan conocer otras culturas sin ser exigentes para con el entendimiento y la interacción del alumnado en temas que ya conocen. Por ello, recomienda buscar y facilitar textos que incluyan temas cercanos al alumno, para que puedan participar más abiertamente, utilizando sus propias experiencias desde sus culturas y facilitando de esta manera el acercamiento a otras culturas distintas (Lazar, 1993).

Martín Monje (2010) recomienda la utilización de la literatura para promover ese conocimiento cultural del que venimos hablando, y para ello sitúa a los países de habla inglesa en un punto en el que mediante la introducción de algunos de sus

elementos más conocidos, podamos atraer al alumnado y hacerle sabedor de temas muy interesantes, incluso por si en un futuro viaja a alguno de esos países. Siendo así, la autora habla del Reino Unido e Irlanda, de los Estados Unidos, Australia y Canadá y expone a sus autores, celebraciones e historia, entre otros agentes, como propuestas de estudio para dar a conocer en profundidad a dichos países de una forma más atractiva para el alumno. No cabe duda de que son temas cuanto menos interesantes para introducir en el aula, y además es posible también una inclusión de temas relacionados que sean más actuales referidos a música, cine o deportes, y otros que les hagan motivarse a aprender.

Al final, es lo que prevalece de la cultura, y mediante la literatura, los alumnos tienen la oportunidad de aprender todo lo anterior de una forma vívida, encarnada por unos personajes que a veces aparecen en una realidad, y otras, se muestran en forma de ficción. Hacer distinción entre lo ficticio y lo real de las obras, será también una tarea del profesorado, ya que es importante ayudar al alumnado a distinguir los hechos que puedan acontecer, para que su conocimiento sea más amplio y puedan comprender el texto más fácilmente (Di Martino y Di Sabato, 2014).

Brumfit y Carter (1986) también señalan que no se puede separar la literatura de la historia de la literatura, y que podemos utilizar los textos en el aula de diversas maneras, porque se cuenta con la ventaja de adaptar la literatura a las necesidades de los alumnos y de las demandas que puedan pedir sus niveles. Además estos autores destacan también el papel fundamental del uso de la literatura como medio de enseñanza de cultura, aunque sea el profesorado el que les ayude a entenderlo porque en ocasiones, las culturas que se enseñan pueden chocar con las propias de los alumnos, y es necesario encajar ambas para entenderlo mejor. Para ello, proponen Narancic-Kovac y Kaltenbacher (2006) que para introducir la literatura correctamente, el profesorado debe poner al alumnado en contexto, proporcionándole información sobre historia, cultura o lingüística relacionada con el texto, tomando piezas adecuadas, etc.

Hill (1986) habla de los posibles problemas que pueden acontecer al enseñar culturas nuevas a los alumnos. Reitera la necesidad de poner a los alumnos en un contexto previo para que logren después entender lo que van a leer, y esto obviamente es tarea del profesorado. De esta manera serán capaces de comprender el texto y sacarle el mayor provecho para su propio conocimiento. La autora habla de un “desplazamiento

cultural” del que pueden emerger una serie de problemas pero también de beneficios. En referencia a los primeros, sitúa la dificultad en cuanto a las diferencias culturales de sociedad y costumbres, pero también de lo moral, lo religioso y lo político entre otros. En cuanto a aspectos positivos, destaca el la posibilidad de abrir sus mentes, conocer otras formas de vida y aceptar un dimensión más humana e imaginativa.

En este orden de cosas, Fernández Agüero (2010) afirma que siempre es recomendable que el profesorado recomiende al alumnado su lectura. Manifiesta que la inclusión de la literatura también favorece la adquisición de una lengua y no sólo su aprendizaje, así como desarrolla sus habilidades para con la interpretación de los textos. Como otros autores, propone la posibilidad de alcanzar una conciencia más cultural y de formar al alumnado en valores. De igual manera propone Lazar (1993) una actitud motivadora que sólo la literatura es capaz de conseguir en el alumno, aportando temas de actualidad que consiguen interesarles y engancharlos en la lectura.

Carter y McRae (2014) hablan de una educación basada en el proceso que defiende la utilización de textos literarios como algo normal, como cualquier otro material utilizado en el aula, que puede ser introducido por medio de distintas actividades como juegos de rol o ejercicios de escritura para que sea más sencillo. El profesorado es el que maneja los textos y decide cómo usarlos, pudiendo ser textos completos o simplemente extractos, y todo ello se hace con el objetivo de hacer mella en el alumno, y que este actúe e interactúe de forma activa con el profesorado, los compañeros y el texto, en grupos o individualmente (Carter y McRae, 2014). Para Noaman (2016) citando a Widdowson (1978), el profesorado debe acomodar los cambios que puedan darse en la práctica educativa, con el fin de mejorar la eficacia de la enseñanza. La tarea del profesorado es la de recopilar textos que puedan ser comprendidos correctamente, para que los alumnos vayan escalando en sus aptitudes y actitudes literarias y que cada vez entiendan los textos de una forma más profunda (Collie y Slater, 1986).

Precisamente, Fernández Agüero (2010) manifiesta la utilidad de una educación basada en literatura, un método en el que textos literarios originales apoyan un tipo de enseñanza en la que el alumnado desde muy joven puede desarrollar su alfabetización, leer, escribir y pensar autónomamente, ya que tienen la oportunidad de de experimentar en lo real. Comenta la autora que en la enseñanza de segundas lenguas, existe la

posibilidad de utilizar dos maneras de leer textos literarios; lectura extensiva o lectura intensiva, y que ambos métodos se pueden llevar a cabo utilizando distintas actividades. Continúa diciendo que como siempre, el profesorado es el que dirigirá este proceso, proporcionando textos literarios adecuados, mediante los que los alumnos aprecien la autenticidad de la literatura, siempre y cuando, esos textos no incluyan lenguaje demasiado complicado. La elección de esos textos residirá en los objetivos que fije el profesorado para con sus alumnos como pueden ser períodos literarios, cultura... o incluso desarrollar las destrezas lingüísticas.

Concibiendo esta idea del profesorado y de su rol en el aula, Long (1986) recalca el hecho de que desde siempre, los buenos profesores se han encargado de escoger aquellos textos que fueran acordes con el nivel de los alumnos, de manera que no se les impusiera nada más exigente de lo requerido. Así es también, que son los docentes los que pueden contribuir a eliminar falsos mitos sobre una obra, o ayudar a los alumnos a entender el lenguaje empleado para que ellos mismos vayan desarrollando su sentido crítico y aprecio por la literatura a partir de unas pautas que sólo el profesorado les puede ofrecer. Por eso afirman estos autores, como profesorado nos dedicamos a crear una atmósfera en la que puedan aprender, y ellos mismos se encuentran con sus capacidades para con la literatura u otras materias.

Di Martino y Di Sabato (2014) se muestran también a favor de estos argumentos, y citando a Parkinson y Red Thomas (2000) además proponen la introducción de los textos literarios en el aula de una forma digamos, “discreta”, en la que el alumnado no se vea amenazado, por si siente que no va a poder lidiar con tales textos. Las autoras también afirman que no sólo se desarrolla esta competencia literaria, sino que, y volviendo a una idea ya mencionada, pueden adquirir unos valores más cognitivos que le permiten al alumnado por supuesto, conocer las culturas distintas, así como también construir nuevas habilidades lingüísticas.

Claro, al revisar el papel del profesorado en el aula, surge también la cuestión de cómo evaluar a los alumnos por las tareas realizadas. Byram (1994) expone que es importante tener en cuenta las actitudes de los alumnos para con la literatura, aunque no deja de ser un factor difícil de medir, o de evaluar en este caso. Normalmente, hablar de evaluación suele referirse a la medida de otros aspectos; lo que se consigue en términos de conocimiento o de desarrollo de destrezas, y que cuenta con la participación y el

esfuerzo conscientes del alumno. No obstante, el profesorado puede elaborar métodos de evaluación a un nivel más cognitivo o esperar hasta el final para ver si se han cumplido una serie de objetivos en el alumnado que prueben que ha madurado de una manera más personal en cuanto a la obra u obras que se hayan leído.

Como recalca el autor, en lo que se refiere a alumnado de educación secundaria, es obvio que se tenga que evaluar lo puesto en práctica, o que incluya las actuaciones de los alumnos y el progreso de las competencias. Por lo que podremos observar cómo se desenvuelven los alumnos, mientras comprobamos el progreso de sus competencias lingüística y cultural, entre otras, dependiendo también de los objetivos que se fijen o de las actividades que puedan resultar de la utilización de los textos. Para Byram, hay competencias como la cultural, que resultan más difíciles de medir, ya que el crecimiento cultural que se pretende crear en los alumnos puede suponer a veces algunas dificultades para ellos. En el caso de realizar test con los que comprobar la comprensión escrita, se puede valorar al alumnado tomando unos criterios como guía, siendo estos: la comprensión de las preguntas y su respuesta coherente; la capacidad para estructurar y organizar el texto; mostrar el conocimiento sobre el texto; y evidenciar las destrezas de juicio crítico y comprensión (Byram,1994).

2.2.4 ¿Cómo introducir la literatura?. Elección del texto literario

Igual de importante que el rol del profesorado y las ventajas de incluir literatura es la necesidad de escoger textos adecuados para los alumnos, definiendo qué leer y los mejores métodos y actividades que pueden ayudar al profesorado a llevarlo a cabo.

McKay (1986) expone primeramente, que es de vital importancia la elección de unos textos que se adapten al alumno, y que para tal fin, se conocen varias posibilidades que lo facilitan. La autora se reitera en que como profesorado, podemos utilizar textos que sean fáciles de leer, aunque también reconoce que estos a veces no incluyen mucha complicación de vocabulario o sintaxis, por lo que es conveniente buscar una alternativa que se ajuste al nivel pero que incluya elementos comprensibles que alcancen el nivel de la lengua de los alumnos. Para Bonachera (2013) “la edad de los estudiantes, la madurez intelectual y emocional de cada alumno, sus intereses y aficiones, los contextos sociales de los que provienen y las competencias lingüísticas” (p.45) serán también puntos a tener en cuenta por el profesor.

También, al utilizar fragmentos de obras, podemos simplificar la tarea a los alumnos, pero resulta imprescindible que los materiales que utilicemos estén debidamente contextualizados para que el conocimiento del alumnado no quede incompleto y se vea perdido en la lectura y comprensión del texto. Debemos de la misma manera, afirma la autora, incluir textos que no incluyan demasiada carga estilística y que pueda entorpecer la tarea del alumno, y proporcionar temas conocidos que les permitan avanzar en la lectura. De esta manera estaremos facilitando ese compromiso con la cultura de la lengua que aprenden y que adquieren cuando leen (McKay, 1986).

Littlewood (1986) también aporta una serie de criterios para la elección de textos, según declara, varíen las necesidades o los objetivos. Podemos elegir textos para niveles básicos o elementales de enseñanza de la lengua, de manera que bajo una perspectiva más tradicional, estos textos contribuyan a proveer a los alumnos con estructuras gramaticales que comienzan a aprender, de manera que la dificultad del texto sea mínima y se priorice el aprendizaje de la gramática. Es cierto que de esta manera la competencia literaria no parece ser el mayor fin, por lo que el autor afirma que un buen programa educativo que se ayude de la literatura para enseñar debería ofertar dos posibles sucesiones, primero de dificultad lingüística, y después de contenido o tema para que al final el alumnado pudiera comprender una parte más teórica del texto siempre a través de la lengua. De esta manera, una vez superadas las barreras lingüísticas, y entendido el tema, sería más fácil comprender el texto.

Este autor asimismo, afirma, que según el aspecto lingüístico que queramos enseñar o resaltar en el aula, también es un elemento a tener en cuenta, como lo son los temas que pretendemos introducir, bien para hacer hincapié en ello o para darlos a conocer entre los alumnos, teniendo en cuenta que resulta más motivador para ellos mostrar temas que ya conozcan o que incluso les puedan gustar. Aquí también interviene la capacidad del alumnado para conocer lo nuevo, lo propio de otras culturas y la capacidad de ser capaz de comprometerse con el texto, siendo un buen método para compartir sus experiencias con las narradas en el texto. Como profesorado, tenemos el papel de prepararlos en términos de lengua y de motivación para que se preparen ante lo que van a leer, y más cuando puedan llegar a un nivel más avanzado, ya que tendremos que haberlos preparado antes a crear una trayectoria más larga en cuanto a conocimiento

literario. Por lo que será necesario exponerles una variedad literaria que les permita adquirir práctica y experiencia para con los textos literarios (Littlewood, 1986).

En esta misma línea, Burke y Brumfit (1986) también plantean una serie de objetivos que puede fijar el profesor para los que elegir según qué textos literarios. Una finalidad muy clara y definida es la de lo que ellos llaman “promoción de destrezas”: en la precisión y fluidez del discurso oral; en el espíritu crítico y competencia literaria; y en las habilidades más sociales. También tratan otro tipo de habilidades más asociadas al espíritu multicultural que fomenta la tolerancia, que respeta las opiniones de los demás y las culturas sumergidas en los textos, en cuanto a cultura y tradición literarias. También pueden establecerse unas metas de tipo informativo; esto es, teniendo en cuenta lo que saben los alumnos en cuanto a lengua inglesa y literaturas siguiendo sus variedades (británica, americana...).

Hill (1986) respalda los criterios ya expuestos por otros autores, pues para la autora resulta imprescindible que el alumnado pueda leer con fluidez para responder a esa lectura de una forma activa, es decir, mostrando sus sentimientos hacia el texto y los sentimientos que detecta dentro de él, haciendo juicios críticos o acercándose a los personajes personalmente. También apoya una elección de textos responsable, como ya han señalado otros autores, que se ajuste en cuanto a vocabulario (que no sea demasiado técnico ni incluya términos desfasados.. etc) y variedades de la lengua (si es más o menos formal, si incluye frases más coloquiales... etc) de manera que los alumnos puedan acostumbrarse aunque aprendan de lo nuevo.

La autora recomienda que para que se consiga una introducción exitosa de la literatura, es conveniente que el profesorado realice una selección de materiales que vayan en consecución con objetivo marcados como pueden ser la mejora del conocimiento y dominio del lenguaje y conseguir un mayor disfrute por parte de los alumnos de los textos que se van a tratar. Para ello, el profesorado establecerá unos objetivos comunicativos a conseguir; decidirá el tiempo destinado al tratamiento de obras literarias; necesitará una variedad de textos (novelas, poesía, novelas cortas, etc) e incluso buscará otro tipo de recursos como son los audiovisuales para apoyar el uso de los textos; y por supuesto, establecerá unos criterios de evaluación que le permitan evaluar al alumno.

La autora recalca que es verdad que a la hora de abordar un texto, también hay distintas estrategias dependiendo del género que se utilice. Es posible por ejemplo, escoger un determinado fragmento o capítulo de una novela, para que los alumnos se centren en él, especialmente si el profesorado considera que puede ser más motivador porque ocurre un acontecimiento importante que cree que les puede enganchar en la lectura. Aunque se vaya saltando en el orden cronológico de los hechos, no hay problema porque se pueden realizar líneas del tiempo en las que localizar los hechos más importantes para tener al alumnado siempre centrado y que no se pierda dentro de la trama. Este ejercicio resulta de gran interés después de la lectura, ya que permite al alumnado marcar aquellos sucesos y personajes más importantes, potenciando así la comprensión del texto y las reflexiones personales que puedan sacar de todo ello.

Propone Hill los “Jigsaw methods”, con los que fomentar también el trabajo en equipo, proporcionando a los alumnos una línea del tiempo que incluya los acontecimientos relevantes del texto de forma desordenada, para lo que tendrán que moverse en grupos por el aula hasta que consigan ordenar las secciones de la obra que les habían sido adjudicadas. Para la autora, es posible también hacer pensar a los alumnos sobre temas de interés incluidos en la obra literaria (guerra, muerte, racismo, soledad, etc) proponiendo una serie de preguntas que les guíen y que les hagan acercarse más a las ideas que expresa el autor. Pueden hablar de estos temas en grupos para luego comentarlo con el conjunto de la clase y compartir así lo que creen y las conclusiones que ellos mismos sacan de la obra.

Continúa Hill afirmando que, para las obras de teatro, se puede realizar un tipo de actividad que requiere la participación activa del alumno, porque se trata de adentrarse un poco en la mente del dramaturgo, de manera que los alumnos puedan pensar cómo fue escribir una obra que incluya muchos acontecimientos pero que puedan contarse en pocos actos y escenas. Se les puede hacer reflexionar sobre qué pasaría si la obra se adaptara al cine, por ejemplo, animándoles a añadir elementos, protagonistas, o hechos distintos de la obra original. Incluso, el cuerpo docente podría escoger algún fragmento en el que ellos añadieran frases o comentarios como si estos formaran parte de la obra. Con los poemas, constata la autora que en niveles más básicos a veces sólo es posible mirar la estructura, el tipo de estrofa... pero también es posible descomponer el poema si es necesario, para que se entienda y los alumnos puedan fijarse en aspectos aislados como puede ser una palabra en general, un adjetivo o una frase, con la que el

profesorado pretenda hacer al alumnado pensar, promoviendo así que compartan sus sentimientos a cerca de lo que les dice esa palabra o estructura.

Para Fernández Agüero (2010), otro criterio a tener en cuenta cuando se trata de aplicar en el aula la literatura de una lengua extranjera, es diferenciar entre lectura intensiva y lectura extensiva. La primera hace referencia a la lectura individual de un texto que suele ser largo, y que no tiene porqué realizarse dentro del aula, al contrario que la lectura extensiva, que se suele realizar como actividad más guiada y que atañe a textos más cortos, o fragmentos. Esta última suele ir acompañada de actividades de comprensión, mientras que la intensiva, se complementa con unas cuestiones ofrecidas por el profesorado para ser resueltas al leer y comentarlas al día siguiente en clase. Para la lectura extensiva, proponen Margallo y Mata (2010) una serie de “actividades de acompañamiento que permitan compartir, reflexionar, intercambiar recomendaciones, oralizar y elaborar una respuesta lectora que incluya la recreación literaria, discusiones interpretativas, y que permita dar forma a la respuesta lectora en diferentes soportes” (p.193).

Long (1986) propone un modelo con el que abordar los textos en el aula con la colaboración del profesorado y del alumnado, por supuesto, de manera que se establecen tres canales de conexión entre ellos: preparación para la actividad, en la que el papel del profesorado es importante para poner al alumnado en situación y exponer teoría que le ayude a afrontar el texto; investigación lingüística para que pueda resolver sus dudas de tipo gramatical o estilístico, y el profesorado establezca unas preguntas de control para que se produzca una transferencia de información entre ambos agentes. De esta manera, el alumnado comienza a prepararse para trabajar el texto, y el profesor o la profesora le ofrece ayuda para que el objetivo se produzca satisfactoriamente.

Long continúa afirmando que estos dos primeros canales los controla el profesor, y que el tercero, el de contexto ya supone una tarea más comprometida por parte del alumno, ya que constituye la iniciación de las actividades. Por ello, aquí entran otros tres canales que utiliza el alumno/a para dar respuesta verbal al profesorado, a sus preguntas; la respuesta a la actividad, en la que participa de forma activa; y por último, su respuesta individual hacia el texto, en la que ellos mismos hacen sus propios juicios sobre este mismo. Al final, es el profesor el que ofrece a sus alumnos un control y unas

pautas de retroalimentación en este proceso que les servirá para reflexionar y para prácticas futuras.

A esto aporta Hill (1986) que siendo el profesorado el encargado de preparar al alumno, tendrá así que proporcionar una información referente a los elementos que el autor de la obra ha tomado en cuenta para crearla. Esto es, el tema, el público al que se dirige y la finalidad de lo que escribe, y alrededor de estos grandes factores, giran otros que tienen especial relación, como es el estilo utilizado, pues es la manera que tiene el autor de contar su historia, la cual incluye unos personajes y una localización, así que forma y contenido son dos elementos que tienen mucho que ver el uno con el otro.

Prosigue la autora aportando además una serie de elementos estilísticos que también tendrán que tratarse en el aula, como son las características del vocabulario al que se enfrentan los alumnos (si es formal o coloquial, si hay nombres comunes o propios, si se aprecia el lenguaje oral del escrito, etc); la estructura interna del texto, es decir, cómo se crea la coherencia y la cohesión del texto; si hay un lenguaje figurado (con metáforas, elipsis...); las relaciones discursivas en las que participan el autor, el lector y los personajes, y por último, el tono o el modo en el que se narra la trama (trágico, cómico, de ficción u otros).

Precisamente, los métodos estilísticos también son respaldados por Carter y McRae (2014) por su fuerte influencia en el discurso, y los elementos lingüísticos y pragmáticos. Este método permite a los alumnos controlar el texto, proporcionándoles unas dotes mayores para inferir varios significados y sentirse cómodos al interpretarlos. Además, al ser hablantes de una lengua extranjera, es más fácil que reconozcan estos elementos estilísticos ya que cuentan con un conocimiento más metódico, enfocado a las reglas lingüísticas. Remarcan los autores, la capacidad del análisis estilístico para impulsar las “capacidades interpretativas” y así desarrollar una mayor seguridad para tratar el texto.

Fernández Agüero (2010) distingue dos etapas para antes y después de la lectura (pre-reading/post-reading). En la primera, el alumno/a se pone en situación, y conoce características previas como el período literario o el autor, para que así se vea motivado a comenzar y totalmente comprometido. Incluso, el profesor o la profesora que es quien les irá guiando, puede mostrarles materiales que vayan directamente conectados con el tema del que trata el texto, ya sean fotografías o materiales audiovisuales, por ejemplo.

Una vez comienza la lectura, se pueden realizar dos ejercicios distintos como son el skimming y el scanning, para localizar elementos en el texto y dar respuesta a posibles preguntas del docente.

De esta manera, el profesor favorecerá la respuesta del alumnado con respecto a la comprensión de la lectura con ejercicios, utilizando también actividades que vayan con el vocabulario, como pueden ser puzles o sopas de letras. También existe la posibilidad de realizar actividades más creativas para fomentar respuestas creadas por los alumnos que les permitan participar más activamente, y no es una manera tan estandarizada como pueden ser los ejercicios de verdadero/falso o de completar. Una vez leído y comprendido el texto, se pueden proponer actividades (post-reading) en las que los alumnos pueden escenificar la trama del texto, contar la historia de diferentes maneraso realizar resúmenes de manera individual o con todo el grupo (Fernández Agüero, 2010).

2.2.4.1 Tipología de textos literarios

Es bueno preguntarse qué tipo de textos podemos utilizar en el aula, siendo distintos los objetivos que podemos establecer como profesorado en el aula, pero también podemos acudir a distintas obras que se adapten mejor a nuestros propósitos y que sean capaces de atraer al alumnado.

Desde el British Council (2014) recomiendan tomar una serie de pautas para elegir los textos que mejor se adapten a los alumnos, teniendo en cuenta que incluyan temas atrayentes para los alumnos, un caudal lingüístico adecuado, una extensión que se ajuste también al nivel académico de los alumnos y que también mencione temas culturales apropiados y llevaderos. Desde este instituto, invitan al docente a utilizar desde historias cortas, poemas y novelas hasta juegos o letras de canciones. De manera que con materiales que podrían catalogarse de “más divertidos”, ya sean los nombrados anteriormente, u otros como obras de teatro o el uso de pósters, estamos favoreciendo un aprendizaje más rico en el alumno.

Desde el Marco Común Europeo de Referencia: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) también se aportan una serie de pautas en cuanto a tipos de textos escritos que pueden utilizarse en el aula en a la lengua extranjera:

Textos escritos: libros, **ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias**; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc.; formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, **literatura**, información general, etc.). (p. 93)

Además, como remarca Guijarro (2007), dentro de este uso imaginativo, artístico o estético de la lengua se engloban actividades :

de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación expresadas vía oral o escrita. Entre estas actividades se encontrarían: cantar: canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc; escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.; representar obras de teatro con guión o sin él, etc.; presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc (p.127).

Fernández Agüero (2010) destaca que posiblemente los mejores textos que podamos utilizar en un aula para jóvenes estudiantes, son aquellos escritos en el siglo XX, ya que el lenguaje empleado será más conocido por los alumnos. Propone los fragmentos de novelas y las historias cortas como las mejores opciones, ya que a su parecer, el teatro resulta algo más complicado, aunque nunca hay que descartarlo, pues ofrece muchas alternativas para fomentar el discurso oral, la interacción, el lenguaje espontáneo, y permite crear actividades más dinámicas como son los role play o las propias dramatizaciones de las obras. La poesía puede ser también un buen aliado para fomentar la lectura oral, en cuanto a pronunciación y entonación, pero como el teatro, suele tener mayor dificultad para los alumnos. No obstante, si estos dos géneros más controvertidos se tratan de una manera controlada, ofreciendo al alumnado unas herramientas teóricas, será posible introducirlos en el aula, y sus beneficios serán sin duda, adoptados positivamente por los alumnos.

Dependiendo del género literario que se utilice, Bonachera (2013) recomienda una serie de actividades citando a McRae (1991). Si se trata de la novela o el relato corto, se pueden realizar actividades de vocabulario o gramática, pero también relacionadas con el contenido (tema, personajes, voces narrativas...). Con las obras de

teatro es fácil hacer ejercicios que requieran del discurso oral mediante el uso de diálogos, y que además fomentan el trabajo en equipo y mejoran la pronunciación y el lenguaje corporal. Si se utilizan los poemas, se puede trabajar con los significados poéticos y también la entonación al recitar los poemas, incluso los propios alumnos pueden crear sus propios poemas en grupos.

Una buena manera de acercar los textos a los alumnos viene de la mano de las nuevas tecnologías (en adelante, TIC), según remarcan Medel y Rienda (2015), ya que como docentes es nuestra obligación la de avanzar para hacer una enseñanza más beneficiosa y actualizada que no duda en utilizar nuevos mecanismos, como es el caso de la lengua y la literatura cuyo uso, “debe plantearse una estrategia dinámica, fluida, motivadora, participativa, dialógica, cuyo alcance ha de ir más allá de las estrictas competencias lingüísticas y literarias” (p.256). Es por ello, que en ese sentido las TIC juegan un papel fundamental como transmisores del conocimiento literario, constituyendo métodos motivadores que también desarrollan la competencia tecnológica de los alumnos.

Bonachera (2013) también defiende el uso de las nuevas tecnologías para realizar actividades como:

grabar una representación teatral, representada por toda la clase, y luego proyectarla en el aula para verla entre todos; realizar un “quiz show” sobre escritores y obras famosas; hacer un recorrido por Inglaterra a través de trabajos literarios (“England through Literature”); crear un PowerPoint, como introducción al texto, sobre el autor, el contexto cultural, los temas, los personajes, la trama, etc.; comparar los aspectos culturales de un país anglosajón con aquellos del país de procedencia y plasmarlo en un mural; proyectar el visionado de una adaptación cinematográfica de una obra literaria y después compararla con la versión en papel, etc (p.39).

A esto añade precisamente Garipova (2014) que con medios como el cine podemos también lograr mayores beneficios para con los alumnos, ya que se puede considerar:

como uno de los mejores aliados de los profesores de lengua, cultura y literatura, las ventajas de esta propuesta didáctica son: el factor motivador; la enseñanza-aprendizaje de la literatura; el trabajo en grupo; los debates; el estímulo; el desarrollo de la competencia analítica de obras literarias y fílmicas; y el análisis de los elementos constitutivos de toda narración, entre otras (p. 87).

Además, afirma que cuando introducimos el cine en el aula, son muchas las competencias que se pueden desarrollar en el alumno: “la lingüística, aprender a aprender, la digital, la social y ciudadana, la competencia en el tratamiento de información, o la artística y cultural” (p.87). Esto es, que el alumnado interpreta lo que ve en las películas, entiende los mensajes en la lengua inglesa, escucha y habla en relación con el contenido, conoce una nueva cultura y además utiliza materiales como ordenadores para llevar todo lo anterior a cabo (Garipova, 2014).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tal y como podemos constatar en el marco teórico, el empleo de la literatura en las aulas de secundaria en la asignatura de inglés resulta de gran importancia para fomentar las capacidades y competencias del alumnado. Teniendo, pues, en cuenta, todos los aspectos planteados en los apartados anteriores, nos disponemos a precisar y proponer unas actividades que responden y atienden a dicha fundamentación teórico-conceptual.

3.1 Metodología empleada

Las actividades que se proponen a continuación están destinadas a un alumnado de 4º de Educación Secundaria, que previsiblemente, de manera mayoritaria, cuenta con un B1 en inglés. El Marco Común de Referencia de Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) establece de acuerdo con este nivel la capacidad de:

- Buscar en textos extensos o en varios textos breves la información específica que necesito para realizar una tarea.
- Identificar las conclusiones principales de textos argumentativos escritos con claridad.
- Reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.

En este orden de cosas, se han seleccionado tres textos diferentes que abarcan lectura extensiva y actividades en clase, y lectura personal e intensiva que puede realizarse en casa. Los textos se han escogido teniendo en cuenta la utilización de tres géneros distintos, como son la *novela*, *el teatro* y *la poesía*, de manera que los alumnos puedan apreciar las distintas características propias de cada género literario, y que se puedan trabajar distintas áreas. No son textos con demasiada carga lingüística ni

estilística, por lo que sus capacidades interpretativas van a poderse beneficiar de una manera más productiva.

Las actividades están dispuestas para hacerse utilizando fragmentos en algunos casos, y por supuesto para leer los textos en una sesión. Los tres textos utilizados para la propuesta son los siguientes:

- El poema *Annabel Lee* de Edgar Allan Poe
- La tragedia *Macbeth* de William Shakespeare
- La novela *Oliver Twist* de Charles Dickens

Se van a utilizar textos originales excepto en el caso de *Macbeth* que será un texto adaptado ya que la lengua inglesa del siglo XVII puede resultarle de gran complejidad al alumnado. El poema será completo porque su extensión permite trabajarlo en una sesión, y carece de un léxico complicado. Además el tema principal se puede apreciar fácilmente, siendo una obra poética que puede acercarse a los alumnos por su intensidad y musicalidad. En el caso de la obra de teatro, las actividades se van a diseñar para trabajar las dos primeras partes adaptadas al nivel (los dos primeros actos de la versión original). De esta manera se focaliza el comienzo de la tragedia hasta la llegada de algunos de los acontecimientos más importantes, y se da la posibilidad de incrementar el interés por la obra en el alumnado para que continúen leyendo tanto en el aula como de manera individual. La extensión de la novela es demasiado larga, por lo que se va a trabajar con el primer capítulo en el aula, y al igual que con la obra de teatro, se podrá continuar a partir de ahí con los siguientes capítulos. En el caso de la tragedia y de la novela, se plantean unas actividades que pueden realizarse de manera parecida con el resto de actos y capítulos, respectivamente.

Las actividades se van a seguir teniendo en cuenta los principios anteriormente descritos por autores como Fernández Agüero (2010) que propone una serie de actividades para antes de leer y después, *pre-reading* y *post-reading*, aunque también se planteen ejercicios que pueden realizarse cuando ya se empieza a leer, una vez se haya comenzado la lectura. De esta manera, se realiza una primera introducción del autor y de su época y obra literarias, para poner al alumnado en situación y comprender mejor lo que va a leer después. Además en esta fase de antes de leer, se proponen también actividades que les acercan el contexto cultural, desarrollando así sus *competencias de*

carácter cultural y multicultural, y motivando al alumnado a interesarse por el texto y por su cultura, como defendían Carter y Long en 1991 con su modelo cultural. Con estas actividades realizadas para antes de la lectura, se fomenta también el *modelo top-down* con el que los alumnos pueden formular hipótesis sobre lo que van a leer, y así ir ya predispuestos de alguna manera antes de comenzar a leer, de manera que les resulte más fácil entender el contenido.

Mientras leen pueden ya acercarse al contenido más *gramatical y estilístico* del texto, por lo que se realizarán actividades que promocionen el conocimiento y uso del vocabulario, las categorías gramaticales y los significados de las obras. Es decir, que comiencen a utilizar sus competencias lectoras y literarias en esta etapa de la lectura. Aquí juegan un papel importante las técnicas de *skimming* y *scanning* anteriormente mencionadas, para detectar elementos con los que se quiera trabajar. En la última etapa, la de después de haber leído el texto, se realizarán actividades de *comprensión de los textos*, de manera que se fomente la *comprensión lectora y literaria* en el máximo grado, y se pueda comprobar que el conjunto de la clase ha comprendido los textos en término de contenido pero también de ideas, ya que estas pueden ser distintas dependiendo del alumno, y es posible comentarlas con el conjunto de la clase. Por ello, aquí la destreza de *expresión oral* jugará un papel importante, siendo además otras actividades como los debates oportunidades para desarrollar esa destreza.

Normalmente se propone la lectura individual para la posterior realización de las actividades, por lo que las respuestas de los alumnos serán mayoritariamente las que cada uno aporte. Pero es cierto, que en algunas de las actividades pueden trabajar en parejas para encontrar juntos las respuestas a las preguntas, o incluso colaborar de forma grupal o en grupos compartiendo sus respuestas, de manera que toda la clase pueda beneficiarse, y que se posibilite la acción del docente para corregir o hacer aclaraciones.

Las actividades están diseñadas en su totalidad por la autora de este trabajo, pero se han tomado materiales audiovisuales que pueden resultar de gran valor en la realización de esta propuesta didáctica, porque permiten introducir al alumnado en la sesión de literatura de una manera más amena y motivadora, y que puede ayudarles a comprender el texto mejor que utilizando metodologías más tradicionales. Además, como ya se expuso en la parte teórica, la utilización del cine para leer y enseñar literatura en el aula también puede ser un material que facilite dicha tarea, por lo que en

estas actividades se incluye la proyección de películas cortas de algunas de las adaptaciones cinematográficas de las obras.

3.2 Propuesta de actividades

Primera sesión. Texto 1

Annabel Lee, por Edgar Allan Poe.

PARTE INTRODUCTORIA: información sobre el autor.

Antes de empezar a leer, se va a exponer un breve contexto que abarca la vida del autor, el movimiento literario en el que se le incluye y sus características, de manera que los estudiantes puedan conocer ya algo relacionado con el texto que van a encontrar en clase. De esta manera, el proceso de aprendizaje se puede conseguir de manera más exitosa, y los estudiantes se pueden comprometer mucho más con la sesión de literatura. Además, al utilizar esta introducción teórica, es mucho más fácil acercarles el contexto cultural, la vida del autor y su obra, para que los alumnos sean conscientes del movimiento literario y de sus características.

Los objetivos de esta actividad son:

- Desarrollar la competencia cultural del alumno tratando de implicarle en el contexto cultural de la obra y permitiendo que relacione conceptos culturales de la época en la que se incluye.
- Motivar su interés por la lectura del poema.
- Fomentar la comprensión lectora y la competencia literaria del texto introductorio.
- Promover la expresión escrita.

Posteriormente, se proponen una serie de preguntas para que los alumnos las respondan, y así poder comprobar si han aprendido algo sobre la vida del autor.

Who was Edgar Allan Poe?

Description of the author's life>> Edgar Allan Poe was an American novelist, poet and journalist, who was born in 1809. When he was a little boy, his parents died, and a rich couple adopted him as their son. Though, his biological brothers and sisters were separated from him and went to live to different houses. The brilliant future as a businessman his father wanted for him was not definitely undertaken because Poe's deepest desires were about being a writer, as he finally accomplished to be. Poe's entire life was filled with catastrophic events that made of him a lonely person who lived in poverty, and his death was a mixture of isolation, sadness and diseases.

His life as a writer>> His works were first printed and published in 1827, including some of his most popular writings, such as short stories like "The Tell-Tale Heart", the poem "The Raven", and the only complete novel *The Narrative of Arthur Gordon Pym of Nantucket*. Amongst the works written in different genres, Poe also wrote a textbook, a book of scientific theory, even articles in journals and newspapers developing his facet as a book reviewer. The common topics in his works were usually about mystery, love, grief and death. In fact, he is considered the father of the modern detective stories, and some of the first science fiction works were attributed to Poe's huge collection. Although, he experienced a truculent life full of dramatic events, excess, and isolation, he is still a valued figure of universal literature.

About the poem>> The poem was published immediately after Poe's mysterious death in 1849. Annabel Lee is a sad poem that deals with one of the author's favorite subjects; the death of a beautiful young woman. There are big similarities with real life, because Poe was also in love with a young woman, his cousin, Virginia Clemm. The poem was published two years after her death.

Romanticism>> This literary movement coming from Europe has been always associated to Poe because of the elements used in the works (murderers, mystery, dark places, mysterious animals, women, death...) characteristic from the Romantic literature. This type of works flourished in America years later than the apparition of Romanticism in Europe in the XVIII century, which included features different from the American ones. Terror and wild nature are important elements in Poe's tales of terror as

well as in his haunting lyric poetry, being these two genres his most acknowledged literary remains.

In general terms these were the 7 trends of the Romantic period:

1. An emphasis on the imagination as a key to revealing the innermost depths of the human spirit
2. A great interest in the picturesque and exotic aspects of the past
3. An enthusiasm for portraying national life and characters
4. The celebration of the beauty and mystery of nature
5. A focus on the individual
6. A fascination with the supernatural and the gothic
7. A sense of idealism

Fuente: <http://ggcaenglish.weebly.com/american-romanticism.html>

PRE-READING ACTIVITY 1

Activity 1. Now that you have been introduced into a theoretical explanation about the author, can you answer the following questions about Edgar Allan Poe?. Write them down and give reasons to support your ideas.

Questions >>>

- Have you ever heard about him?
- Can you name any of the romantic features showed before?
- Have you ever noticed any supernatural elements in a terror film? which ones?
How could you identify them?
- Apart from love, could you list the common topics used by the author?

PRE-READING ACTIVITY 2

A continuación se van a utilizar dos imágenes que muestran dos escenas típicas del movimiento romántico, muy evocativas, que recuerdan a los sentimientos y emociones

del autor a la hora de escribir el poema. El propósito de utilizarlas es intentar abstraer a los alumnos dentro de la obra literaria antes de que la lean, para conocer mejor el contenido más emocional que van a encontrar cuando lean las seis estrofas. Asimismo, pueden aprender más cosas del Romanticismo a través de dos cuadros importantes, y tomar las propias emociones del autor, para entender el contenido de manera más completa. Después, al plantearles unas preguntas sobre lo que han sentido al ver los cuadros podemos dejarles ofrecer y compartir sus opiniones y puntos de vista.

Estos son los objetivos que se plantean:

- Reflexionar sobre la relación directa entre obras de arte y obras literarias de un mismo estilo cultural
- Desarrollar la expresión oral

Activity 2. Look at the images you have below. You will be given some minutes to think about them. Then, take into account the questions that you have there, and write something about the pictures describing what you think they are showing. Later, we will talk about your answers, so you can share your opinions.

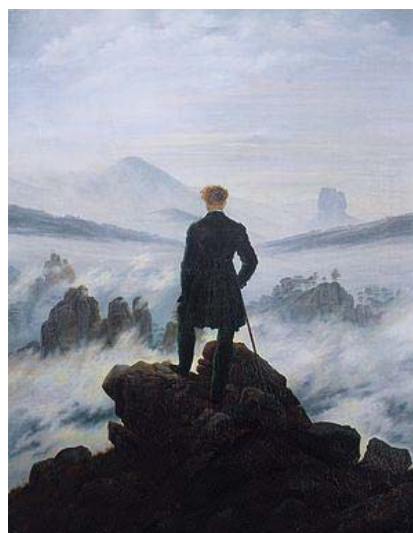
- What can you say about these two pictures in terms of feelings and emotions? Can they make you evoke any in particular?
- Would you say that the painters were happy when they created their masterpieces?
- What are the most remarkable elements in your opinion? (Wilderness, people, colors...)

Images.



Albert Bierstadt, *Storm in the Rocky Mountains*

Fuente: http://www.russianpaintings.net/russian_paintings.vphp?author=525&p=216&sort=size



David Friedrich's *Wanderer Above the Sea Fog*

Fuente: <https://www.thinglink.com/scene/601420990949359616>

READING ACTIVITIES

READING ACTIVITY 1

Esta actividad se realiza para comprobar si los estudiantes pueden inferir alguno de los significados contenidos en el texto, no sólo los significados de las palabras, sino también el papel que juegan en el poema. Mientras leen, los alumnos pueden descubrir los significados por ellos mismos, aunque también pueden preguntarle al profesor/a para que les dé un ejemplo de la palabra en uso, y de esta manera, entender el significado léxico que esconden las palabras. Es posible que ya conozcan algunas de las palabras, pero otras serán nuevas para ellos.

Los objetivos a conseguir son:

- Desarrollar la competencia literaria de los estudiantes, infiriendo los significados que el autor incluyó al escribir en el texto.
- Trabajar la competencia lingüística de la semántica.
- Poner en práctica la competencia lectora para entender el poema.

De todas formas, si hubiera algún tipo de dificultad se pueden poner en común aquellas palabras que no se entiendan, ya que el profesor/a estará para ayudarles, y el uso del diccionario es completamente válido en el aula como recurso para los alumnos. Primero se pretende que utilicen sus capacidades para entender esas palabras, pero en caso de haber problemas el ejercicio se realizaría con la ayuda del profesor/a.

Activity 3. Try to discover the meanings of the highlighted words within the poem. You can identify their meaning while you read. The important part of this activity is that you find out why those words have been important to the author in this particular poem. Maybe you know some of them, but in case you don't, you can ask or use the dictionary.

You have the poem below with the words in bold. Read it carefully, and then do the activity, in pairs, if you want or individually.

[Examples in use can be provided:]

The bride is the woman who is about being married

The movie we watched yesterday was really chilling; I could not sleep during the night

Some people say that when you die, your soul moves away from your body.

ANNABEL LEE

It was many and many a year ago,
That a maiden there lived whom you may know
By the name of ANNABEL LEE;
And this maiden she lived with no other thought
Than to love and be loved by me.

I was a child and she was a child,
In this kingdom by the sea;
But we loved with a love that was more than love-
I and my Annabel Lee;
With a love that the winged seraphs of heaven
Coveted her and me.

And this was the reason that, long ago,
In this kingdom by the sea,
A wind blew out of a cloud, **chilling**
My beautiful Annabel Lee;
So that her highborn kinsman came

And bore her away from me,
To shut her up in a sepulcher
In this kingdom by the sea.

The angels, not half so happy in heaven,

Went envying her and me -
Yes! - that was the reason (as all men know,
In this **kingdom** by the sea)
That the wind came out of the cloud by night,
Chilling and killing my Annabel Lee.

But our love it was stronger by far than the love
Of those who were older than we-
Of many far **wiser** than we-
And neither the angels in heaven above,
Nor the demons down under the sea,
Can ever dissever my soul from the **soul**
Of the beautiful Annabel Lee.

For the moon never beams without bringing me dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
And the stars never rise but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling- my darling- my life and my **bride**,
In the sepulcher there by the sea,
In her **tomb** by the sounding sea.

Fuente:<http://poestories.com/index.php>

READING ACTIVITY 2

En esta actividad, los alumnos pueden cambiar las palabras señaladas en el texto, de manera que la competencia creativa pueda fomentarse; pueden utilizar los sinónimos que tienen en el cuadro para cambiarlas por las señaladas anteriormente, siempre y cuando tengan el mismo significado. Así los alumnos pueden ser los poetas por un momento, y aprender nuevo vocabulario estableciendo una relación de sinonimia.

- Fomentar los usos más creativos de la lengua.
- Trabajar la relación lingüística de sinonimia.

Activity 4. You are given the chance to change the words highlighted in the poem by the ones you have in the chart below, but thinking that they should have the same meaning. Try to use them appropriately to have a meaning.

WIFE	GRAVE	SPIRIT
INTELLIGENT	MONARCHY	TERRIFYING

POST-READING ACTIVITIES

POST-READING ACTIVITY 1

Esta actividad está pensada para hacer una comprensión general del poema, ya que es de suma importancia que al final de las actividades se constate que los alumnos lo han comprendido adecuadamente, y que no se quedan con dudas. Se les va a realizar unas preguntas de comprensión sobre el texto, y además de comprobar sus competencias lectoras y literarias, es posible ver si han prestado atención a las actividades que se han planteado antes de empezar a leer. Así pueden relacionar todo lo que ya conocen, referido al autor, al movimiento literario, al propio contenido y a los sentimientos que se han reflejado en el poema y a los que el alumnado ha podido percibir.

Se proponen, por lo tanto, estos objetivos:

- Fomentar la comprensión lectora
- Fomentar la competencia literaria
- Desarrollar la expresión oral

Activity 5. In this session, Poe has been the main protagonist, and nobody denies that you already know so much about him and his poem, right?. So, what can you say about the poem? Answer the following questions.

1. Have you identified the main themes within the text?
2. What are the feelings appearing that you may have recognized?
3. Why do you think that the author is feeling what he is telling? Can you make any connections with the theory previously shown?

4. Is he feeling real love?

POST-READING ACTIVITY 2

Con esta actividad, se finaliza la sesión de poesía, por lo que para que sea más distraído, se va a proyectar una película corta que es una versión más moderna del poema para que los alumnos puedan empatizar ya de manera conclusiva con el poema, prestando atención a la pronunciación y entonación del poema, es decir a los elementos más estilísticos, y visualizando los sentimientos del autor. No llevará más de 10 minutos, y al final se puede organizar un pequeño coloquio para que los alumnos muestren sus reflexiones finales.

Por lo tanto, los objetivos son:

- Favorecer la comprensión de elementos lingüísticos y estilísticos.
- Fomentar la competencia digital.
- Comprobar si se ha comprendido la lectura

Activity 6. You are going to watch a short film about the story of Annabel Lee to check if what you have felt with the poem is the same as the feelings and emotions appearing in the film. Pay attention, because later on you are going to tell the class what your conclusions about the poem and the film are.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=kBvflI5uY8>

Segunda sesión. Texto 2

Macbeth, por William Shakespeare

PARTE INTRODUCTORIA: información sobre el autor.

En esta primera parte se va a introducir la parte teórica relacionada con el autor a través de un breve vídeo que se proyectará en el aula para que los alumnos entiendan el período histórico en el que vivió el autor, y se fijen en algunos de los datos de la vida de Shakespeare y en las fechas más importantes para él.

William Shakespeare, often called the English national poet, is widely considered the greatest dramatist of all time

Fuente: <http://www.biography.com/people/william-shakespeare-9480323#synopsis>

Después, se les van a dar a los alumnos una serie de fechas que han aparecido en el vídeo, relacionadas con aspectos de la vida del autor, para que las ordenen adecuadamente. El objetivo es, que cuando vean y escuchen el vídeo sean capaces de comprender, al menos, algunos de los datos aportados más importantes.

Por ello que pondrán estos son los objetivos de la actividad:

- Desarrollar la competencia cultural del alumnado tratando de implicarle en el contexto cultural del autor.
- Desarrollar la comprensión oral.
- Motivar el interés por la lectura de la obra.

PRE-READING ACTIVITIES

PRE-READING ACTIVITY 1

Activity 1. You are going to watch a short video about Shakespeare's life. Pay attention because later, you will put the sentences below in the correct order. You can take notes while you watch the video, just in case you need it.

When theatres in London were closed because of the plagues, Shakespeare started to write sonnets.

In the late 1580's, he moved to London, and he started to write and play in 1590.

He became a businessman in 1599, when he built the Globe Theatre, and he founded his own company. Shakespeare wrote different works: tragedies, histories, comedies and tragicomedies.

Although it is uncertain, It is said that Shakespeare was born on April 23, 1564 in Stratford-Upon-Avon, United Kingdom.

The author died on his birthday, 52 years later, leaving a legacy that still remains. He was the most influential figure in human civilization.

By 1597, he had already written plays such as *Romeo and Juliet* and *the Married Wives of Windsor*.

READING ACTIVITES

READING ACTIVITY 1

Una vez han empezado los alumnos a leer individualmente, se les va a pedir que presten atención a las palabras que no les resulten familiares, o aquellas que conocen pero que no entienden dentro del contexto. Se trata de que puedan ir detectando qué elementos no comprenden para que, trabajando en pequeños grupos, puedan poner en común esas palabras y encontrar definiciones entre todos y luego las puedan compartir con el conjunto de la clase. De esta manera, la comprensión lectora se va a ver beneficiada porque al entender el vocabulario, les resultará más fácil comprender el contenido.

Por lo tanto, los objetivos para la siguiente actividad son:

- Fomentar la comprensión lectora y la competencia lectora.
- Trabajar la competencia lingüística de la semántica y de usos gramaticales.
- Animar a los alumnos a trabajar en grupo

Activity 2. You are going to start reading individually, and so, you have to underline the words that you don't understand. Then, you have to make groups with 3-4 people and try to create definitions for those words you have taken from the text. Please, use as much grammar as you can to make meaningful definitions. Later, you are going to share the definitions with the rest of the groups.

Of course, you can ask the teacher or use the dictionary to look up the meaning.

READING ACTIVITY 2

En la siguiente actividad, se les va a proporcionar un cuadro con los temas y elementos principales de la obra, para que los alumnos intenten identificarlos mientras van

leyendo. Se trata de que relacionen lo que leen y puedan establecer conexiones entre los acontecimientos, los temas y los personajes que van apareciendo.

Los objetivos principales de esta actividad son:

- Establecer relaciones de significado con los temas
- Desarrollar la competencia lectora y la competencia literaria
- Fomentar la expresión oral.

Se proponen algunas preguntas generales para que les ayuden a guiarse y a prestar más atención en la lectura.

Activity 3. Can you see the main themes (topics) of the tragedy in the picture below?. Can you start identifying them in the text?.

What can you say about their relation with the characters and the events occurring in the play?

What is the role of the three witches?



Fuente : <http://www.shmoop.com/macbeth/chart-themes.html>

POST-READING ACTIVITIES

POST- READING ACTIVITY 1

Después de la lectura y de las actividades anteriores, se propone hacer un debate en el que los alumnos puedan defender libremente la postura de Macbeth, o de Lady Macbeth en cuanto a la ambición que ambos demuestran en la obra. Tendrán que alegar argumentos para defender sus posturas, de manera ordenada, y cuyas intervenciones, serán moderadas por el profesor/a.

Los objetivos principales de la actividad incluyen:

- Fomentar las destrezas orales mediante un debate.
- Comprobar si se ha comprendido lo leído en la obra.

En la pizarra se expondrán unas preguntas que pueden servir a los alumnos.

Activity 4. Now that you have read the two acts, you are going to participate in a debate to support the role of Macbeth, or Lady Macbeth's taking the theme of ambition into consideration. You can choose the one you want to defend. Depending on the side you are, you have to give reasons to clarify your arguments. Please, try to do it following an order, and speaking as much as you can.

If you look at the blackboard, there are some questions that may help you.

Think for a couple of minutes about one of the main themes in the text, ambition, and how it can change someone's life.

- In your opinion, who is the most ambitious person of these two? Why?
- Are you for Lady Macbeth, or against? What about Macbeth's role?
- Who do you think is going to be more ambitious during the whole play?

Tercera sesión. Texto 3

Oliver Twist, por Charles Dickens.

PARTE INTRODUCTORIA: información sobre el autor.

Al comienzo de la sesión se quiere exponer un contexto histórico-cultural a través de algunas de las obras más famosas de Charles Dickens. Para ello, se van a utilizar unas cajas que serán proyectadas, con algunos datos relacionados con el autor y la época. El

objetivo es preguntarle a los alumnos qué saben de la Primera revolución industrial, qué obras del autor conocen y qué saben de ellas, incluyendo Oliver Twist, para involucrar a la clase en la sesión, relacionar los contenidos, y darle a conocer al resto al autor y a su época, tanto a los que pueden conocerle, como a los que no saben nada de él ni de su obra.

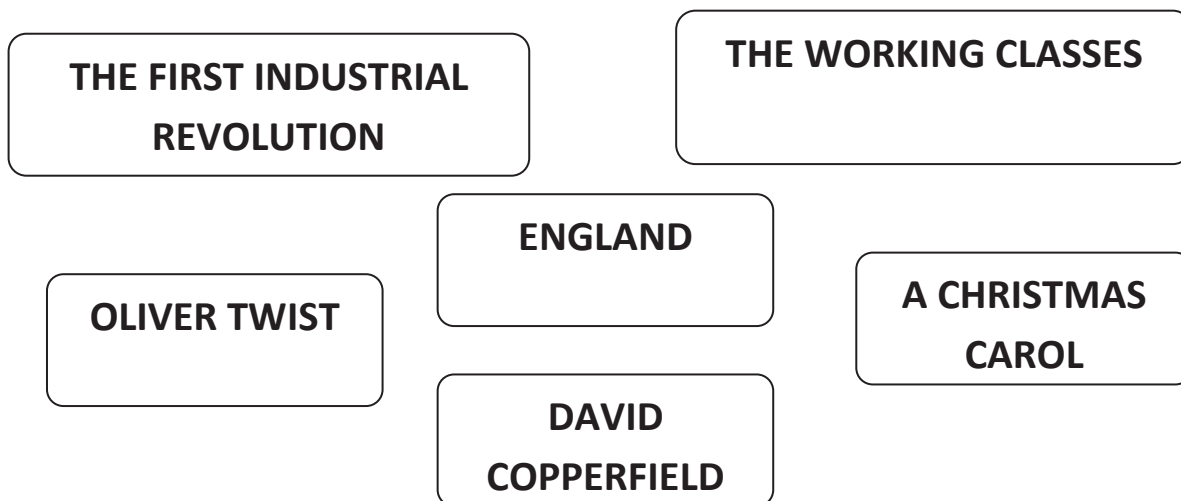
Para esta primera actividad se proponen una serie de objetivos:

- Crear interés por la novela.
- Fomentar el intercambio de ideas para acercar a los alumnos el contexto cultural de la obra y del autor, produciendo también un aprendizaje colaborativo.
- Promover la expresión oral.

PRE-READING ACTIVITIES

PRE-READING ACTIVITY 1

Activity 1. Do you know Charles Dickens? He was a very famous author in the XIX century, right?. As you already know, he lived in the time of the first Industrial Revolution, and he wrote many novels. Well, using the boxes that you have below, you can share with the class what you know about Dickens. Try not to talk all at once.



READING ACTIVITIES

READING ACTIVITY 1

En la siguiente actividad, los alumnos tendrán que prestar atención a una serie de palabras que se les van a dar y que están incluidas en el fragmento escogido. Se trata de que, de nuevo, pongan en práctica sus habilidades con la gramática, y que traten de resolver el ejercicio, aunque si tienen dudas pueden buscar esas palabras en el diccionario para comprobar sus categorías gramaticales. Después tienen que incluirlas en una tabla dependiendo las categorías (nombre, adjetivo o adverbio).

Para realizar esta actividad, se plantean los siguientes objetivos:

- Desarrollar la comprensión lectora y la competencia literaria.
- Desarrollar la competencia lingüística en lo referido a aspectos gramaticales.

Activity 2. Look at the following words. Classify them according to their grammatical category (noun, adjective, or adverb) in the box that you have below. Use a dictionary if you have any doubts, but first try to do it yourself. You can see the words in the fragment.

SURGEON > PARTICULAR > MATTRESS > FAITHFUL > MEMOIRS > NEVER > ANCIENTLY > FORTUNATE

NOUN	ADJECTIVE	ADVERB

I

TREATS OF THE PLACE WHERE OLIVER TWIST WAS BORN AND OF THE CIRCUMSTANCES ATTENDING HIS BIRTH

Among other public buildings in a certain town, which for many reasons it will be prudent to refrain from mentioning, and to which I will assign no fictitious name, there is one anciently common to most towns, great or small: to wit, a workhouse; and in this workhouse was born; on a day and date which I need not trouble myself to repeat, inasmuch as it can be of no possible consequence to the reader, in this stage of the business at all events; the item of mortality whose name is prefixed to the head of this chapter. For a long time after it was ushered into this world of sorrow and trouble, by the parish surgeon, it remained a matter of considerable doubt whether the child would survive to bear any name at all; in which case it is somewhat more than probable that these memoirs would never have appeared; or, if they had, that being comprised within a couple of pages, they would have possessed the inestimable merit of being the most concise and faithful specimen of biography, extant in the literature of any age or country. Although I am not disposed to maintain that the being born in a workhouse, is in itself the most fortunate and enviable circumstance that can possibly befall a human being, I do mean to say that in this particular instance, it was the best thing for Oliver Twist that could by possibility have occurred. The fact is, that there was considerable difficulty in inducing Oliver to take upon himself the office of respiration,—a troublesome practice, but one which custom has rendered necessary to our easy existence; and for some time he lay gasping on a little flock mattress, rather unequally poised between this world and the next: the balance being decidedly in favour of the latter.

READING ACTIVITY 2

En la siguiente actividad, se propone utilizar el mismo fragmento del primer capítulo que se ha usado en el ejercicio anterior, para que los alumnos mientras leen, se fijen en todas aquellas palabras que crean que tienen una connotación negativa, o que hagan alusión a algún elemento que les recuerde a la pobreza de la primera revolución industrial. De esta manera pueden enlazar lo que ya conocen sobre la época, con los significados de las palabras que encuentran. Es un ejercicio que pueden realizar en parejas, tanto para encontrar las palabras como para ponerlas en común.

Así que se plantean estos objetivos:

- Promover la competencia lingüística para distinguir significados.
- Trabajar en parejas utilizando la expresión oral.
- Proponer la exposición de los enlaces entre el texto y la época en la que se basa.

Activity 3: Taking the previous fragment into account, find different words that are associated with negative or sad meanings. You can do it in pairs, trying to find as many words as you can, and sharing your opinions with your partners.

POST-READING ACTIVITIES

POST-READING ACTIVITY 1

Una vez leído el primer capítulo entero, en la última actividad los alumnos van a hacer un ejercicio de comprensión, pero de una forma en la que tendrán que escribir ellos mismos un resumen de lo que han leído, como si fueran el protagonista.

Por lo tanto, la actividad refleja estos objetivos:

- Comprobar si se ha comprendido el texto completo.
- Favorecer la expresión escrita.
- Desarrollar la competencia multicultural que permita al alumnado ponerse en la piel del protagonista.

Activity 4. Imagine that you are Oliver Twist, and you have to send a letter to a friend to talk about your situation. Taking into account what you have read in the first chapter, write 100-120 words as if you were writing a letter.



Dear friend...

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha diseñado una propuesta de actividades que tienen en común el uso de textos literarios para un alumnado de 4º de Educación Secundaria. La finalidad de este diseño ha sido el poner de relieve los beneficios que puede ofrecer la utilización de la literatura en el aula. El uso de estas actividades resulta ser un recurso de gran utilidad para mostrar al alumnado otra aplicación distinta de la defendida por métodos más tradicionales.

Se ha presentado una panorámica general del estudio de la literatura como componente de la educación y de su evolución a través de los años, objeto de estudio como en muchas otras áreas. En lo referido a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial, de inglés, no se le ha atribuido la importancia suficiente hasta épocas más modernas. Con la introducción de la literatura en la enseñanza de lenguas, no sólo se propone un modelo cultural y multicultural, sino que constituye un enfoque que estimula el desarrollo del alumnado en lo referido a aspectos más humanos.

Se han mostrado una serie de beneficios de carácter cultural y de desarrollo lingüístico, así como se ha determinado que el uso del texto literario favorece enormemente la comprensión lectora del alumnado y su capacidad para apreciar lo literario, es decir, para adquirir una competencia literaria que le haga entender el texto en su valor literario. De esta manera, es posible constatar que la literatura permite también fomentar las habilidades lingüísticas del alumno, comprender los textos y valorar los aspectos literarios, y conocer en un plano más amplio la cultura distintiva de la lengua que se aprende.

El marco teórico del trabajo ha dejado constancia de todas estas razones que nos impulsan a tener en cuenta las obras literarias como recursos didácticos y metodológicos. Además, varios argumentos teóricos responden a los distintos usos de la literatura, y a la manera en que mejor se pueden aprovechar. El rol del profesorado también ha quedado expuesto como un mediador entre los alumnos y los textos que se van a trabajar en el aula, por lo que para que se produzca una buena utilización de la literatura, será el profesorado el que intervenga en el aula con el objetivo de guiar a los alumnos y de ofrecerles los textos más adecuados a sus niveles académicos y motivos de interés generales.

Por último, la propuesta didáctica que se ha planteado trata de proponer el uso de la literatura empleando tres sesiones dedicadas a tres textos literarios distintos, con los que realizar actividades. Asimismo, con el uso de tres géneros literarios distintos también se ha podido exponer una serie de actividades que se adaptan a cada uno y que favorecen el aprendizaje del alumno. La idea ha sido demostrar que además de trabajar aspectos de la gramática y de la comprensión, se puede conseguir que el alumnado desarrolle otras capacidades de tipo literario y cultural, y que pueden también aportarles un conocimiento rico y variado. Estas sesiones pueden ser flexibles y se pueden adaptar a las necesidades del alumno, que siempre es el eje principal por el que se diseñan propuestas como la planteada en este trabajo.

REFERENCIAS

Albaladejo, M.D. (2006). Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica. *Marco ELE*, nº 5. 1-51. [Consulta: 14 de Junio de 2016].

Recuperado de : <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

Álvarez Aranguren, L. (1991). *La enseñanza de la literatura en la educación secundaria*. En Serrano Pedroche, L., Barral Díaz, J.A., Casanova Rodríguez, M.A., Círculo de Educación Personalizada, Díaz Barranco, A., Gil, C. et al (eds). *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*, (pp. 118-165). Madrid: Ediciones Rialp.

Arabski, J., y A. Wojtaszek. (2011). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: Second Language Learning and Teaching*. Berlín, Alemania: Springer Science & Business Media.

Bonachera, A. (2013). *La literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en el aula de inglés*. (TFM INÉDITO). Universidad de Almería.

Recuperado de : <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2394/1/Trabajo.pdf>

British Council. (2014). *Using literature - an introduction*.

Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-introduction>

Brumfit, C.J. Y R.A, Carter. (1986). *Literature and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Burke, S.J. y Brumfit, C.J. (1986). *Is literature language? or is language literature?* en Brumfit, C.J. y R.A. Carter, *Literature and language teaching*, (pp.171-183). Hong Kong: Oxford University Press.

Byram, M., y M. Fleming. (2001). *Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas; enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M. y P, Grundy. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Vol. 6 de *Languages for Intercultural Communication and Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Calvo Sanz, R. (1993). *Literatura, historia e historia de la literatura: Introducción a una teoría de la historia literaria*. Kassel: Reichenberger.

Carroli, P. (2011). *Literature in second language education: enhancing the role of texts in learning*. Edimburgo: A&C Black.

Carter, R. y M, Long. (1991). *Teaching literature*. Essex: Longman.

Carter, R, y J, McRae. (2014). *Language, literature and the learner: creative classroom practice*. Londres: Routledge.

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. [Consulta: 14 de junio de 2016]

Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200004&lng=es&tlng=e. 10.4067/S0718-48832010000200004.

Collie, J. y S, Slater. (1987). *Literature in the language classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.

Consejo de Europa.(2002). Marco Común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Anaya. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Daskalovska, N. y V. Dimova. (2012). Why should literature be used in the language classroom?. *Procedia- social and behavioral sciences*. 2012, nº42,1182-1186. doi 10.1016/j.sbspro.2012.05.271

Di Martino, E. y Di Sabato, B. (2014). *Studying language through literature : an old perspective revisited and something more*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Dickens, C. (2004). *Oliver Twist*. Project Gutenberg. [Consulta: 21 de Junio 2016]
Recuperado de : <https://www.gutenberg.org/files/730/730-h/730-h.htm>

Duff, A. y A. Maley. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, A. y A. Maley. (2007). *Resource book for teachers: literature*. Oxford: Oxford University Press.

- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman
- Fernández Agüero, M. (2010). *English literature and its exploitation in the second language class at different levels*. En Rodríguez, B. y Varela, R., *Language, literature and culture in English studies*. (pp. 137-147). Madrid: Alianza Editorial.
- Freebody, P. y A. Luke. (1990). Literacies programmes: debates and demands in cultural contexts. *Prospect: A Journal of Australian TESOL* 11, 7-16
- Garipova, N. (2014). Literatura y cine en la enseñanza secundaria: una propuesta didáctica para el aula de inglés, *CAUCE*, 36-37, 83-94
- Gillian Elgar, A. (2011). *Culture through literature in foreign language teaching*. En Arabski, J., y Wojtaszek, A. (eds), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: Second Language Learning and Teaching*. Berlín: Springer Science & Business Media.
- Guijarro, J.R. (2007). Didáctica de la literatura multicultural en lengua inglesa: otras literaturas, otras voces, *El Guiniguada*, nº16-17, 125-144. Universidad de Granada. [Consulta: 14 Junio 2016].
- Recuperado de:
- http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5730/1/0235347_00015_0010.pdf ISSN: 0213-0610
- Guillén Díaz, C. y C, Alario Trigueros. (2003). *Lenguas Para Abrir Camino*. Madrid: Aulas de Verano. Serie: Principios. Ministerio de Educación.
- Hall, G. (2015). *Literature in language education*. Berlín: Springer.
- Hill, J. (1986). *Using literature in English teaching*. Londres: Macmillan.
- Jáimez, S. (2003). El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria. (TESIS DOCTORAL INÉDITA). Universidad de Granada.
Recuperado de : <http://hera.ugr.es/tesisugr/18505685.pdf>

- Janks, H. (2010). *Language, reading and writing*, en Wyse, D., Andrews, R., Hoffman, J. (eds), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 267-280). Londres: Routledge.
- Jin, L. y M. Cortazzi. (1988). *La Cultura que aporta el Alumno: ¿puente u obstáculo?*, en Byram, M. y M. Fleming (eds), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp.104-125). Madrid: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford Applied linguistics.
- Lazar, G. *Literature and language teaching: a guide for learners and teachers*. (1993). Londres: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1986). *Literature in the school foreign-language course* en Brumfit, C.J. y Carter, R.A. (eds), *Literature and language teaching* (pp. 177-183). Hong Kong: Oxford University Press.
- Llacht, P. (2007). Teaching language through literature: the waste land in the ESL classroom. *Odisea*. Abril 2007, nº8, 7-17. [Consulta: 8 de Junio de 2016].
Recuperado de : http://www.ual.es/odisea/Odisea08_Agustin.pdf ISSN 1578-3820
- Long, M. (1986). *A feeling for language : the multiple values of teaching literature*, en Brumfit, C.J. y R.A. Carter (eds), *Literature and language teaching* (pp. 22-34). Hong Kong: Oxford University Press.
- Lomce, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). Boletín oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013. [Consulta: 7 de junio de 2016]. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Manisha A. y P, Yogesh. (2009). *Teaching English as a second language: a new pedagogy for a new century*. Nueva Delhi, India: PHI Learning pvt.
- Martín Monje, E. (2010). *History, geography and culture of English speaking countries and its exploitation at different levels*, en Rodríguez, B y R. Varela (eds), *Language, literature and culture in English studies* (pp. 107-122). Madrid: Alianza Editorial.

- Mata, J., Núñez, M.P, y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- McKay,S. (1986). *Literature in the ESL classroom*, en Brumfit, C.J. y R.A. Carter (eds), *Literature and language teaching* (pp.191-207). Hong Kong: Oxford University Press.
- McRae, J. (1991).*Literature with a Small "l"*. Basingstone: MEP/Macmillan.
- Medel, M.A y J, Rienda. (2015). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de la didáctica de la lengua y la literatura*, en Mata, J., Núñez, M.P, y Rienda, J. (coords, y eds), *Didáctica de la lengua y la literatura*, (pp. 253-269). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Narancic-Kovac, S. y M. Kaltenbacher. (2006). *Promoting intercultural awareness through literature in foreign language teacher education*, en Fenner, A. y D. Newby (eds), *Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education*, (pp. 78-94). Francia: Council of Europe.
- Noaman, N. (2016). Literature and language skill. *Al-ustath Iraqui Scientific Journals*, 2(204), 123-134. [Consulta: 8 de Junio de 2016]
- Recuperado de : <http://alustathiq.com/LionImages/News/E6%20%2004.pdf>
- Nunan, D. (1991). *The learner-centred curriculum*. Melbourne: Cambridge University Press.
- OCDE. (2009). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación.
- Recuperado de : <http://www.mecd.gov.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>
- Parkinson, B. y R. Thomas, H. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- PISA 2009 (2010). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Investigación educativa.
- Plaza, J. (2015). Propuesta Didáctica de Uso de la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera de Educación Secundaria. (TFM INÉDITO). Universidad de Cantabria.

Recuperado de:

<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6855/PlazaRodriguezJuanIgnacio.pdf?sequence=1>

Poe, E.A. (2005). *Annabel Lee*. Poestories. com [Consulta: 16 de junio de 2016]. Recuperado de: <http://poestories.com/read/annabelle>

Pope, R. (2005). *The English Studies Book: An Introduction to Language, Literature and Culture*. Londres: Routledge.

Rodríguez, B. y R. Varela. (2010). *Language, literature and culture in English Studies*. Madrid: Alianza Editorial.

Scovel. T.(1994) *The Role of Culture in Second Language Pedagogy*. System 22 (2), 205-219.

Serrano Pedroche L. Álvarez Aranguren L. Barral Díaz J.A. Casanova Rodríguez Díaz Barranco. Ana, M.A., Círculo de Educación Personalizada, Díaz Barranco A. Gil C. et al.(1991). *Enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.

Shakespeare, W. (2003). *Macbeth*. Black Cat Publishing. Vicens Vives. Madrid: España.

Simon, S. (2006). *Teaching literature in ELT/ESOL classes*. Nueva Delhi: Sarup & Sons.

Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro Andalucía.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Nueva York: Harcourt Brace.

Varela, R. (2010). English curriculum in the ESO, bachillerato, vocational training and official schools of languages. En *Language, literature and culture in English studies*. Madrid: Alianza Editorial.

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Willems, G. (1991a). "The European dimension in the education and training of language teachers. A position paper". En Voorbach, J. y L. Prick, *Teacher education*,7: Research and developments in teacher education in the Netherlands, SVO/ATEE. The Hague.