



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de la literatura española

Trabajo fin de Máster:

La adaptación de cuentos para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Cuentos de Leyendas históricas: La Conquista; La Colonia; La Independencia; La República, de Manuel J. Calle

Máster en Estudios Filológicos Superiores: Investigación y aplicaciones profesionales

Tutora del trabajo fin de Máster:

Dra. María Pilar Celma Valero

Departamento de la literatura española

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid

Alumno:

Nishant Saumya

Máster en estudios filológicos superiores. Curso 2014-15

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid

**La adaptación de los cuentos para la enseñanza de español
como lengua extranjera.**

-Trabajo fin de Máster-

RESUMEN

El presente trabajo de máster trata de comprobar si los cuentos adaptados pueden servir como una herramienta didáctica que apoya el desarrollo multidimensional en cuanto a las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales del alumnado de español como segunda o tercera lengua. Durante el proceso de la presente investigación, por un lado, se ha realizado un análisis diacrónico del uso de la literatura en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, se ha intentado encontrar repuestas a las preguntas como cuál fue el propósito del empleo de la literatura en el aula de español, si se deben usar los textos literarios en el contexto de ELE, si la versión adaptada de los textos literarios clásicos pueden resultar una herramienta didáctica efectiva y, si es así, cuál es el proceso de la selección del género literario más adecuado para luego poderla a adaptar, y si incluso es necesario hacer la adaptación, etc.

Tras un análisis profundo extendido por varias páginas, se ha presentado una propuesta didáctica que es igual de interesante que las actividades basadas en ellas.

ABSTRACT

This dissertation in question tries to evaluate that the adapted stories can serve as an interesting didactic tool that can help the multidimensional development in terms of the linguistic, communicative, and intercultural competences of Spanish students as second or third language. During the process of the present investigation on the one hand, a diachronic analysis of the use of literature in the context of foreign language learning has been carried out. On the other hand it has been tried to find answers to the questions as to what was the purpose of the use of literature in the Spanish classroom, whether to use literary texts in the context of ELE, if the adapted version of literary texts can result in an effective didactic tool and if it's so, what is the process of selection of the most appropriate literary genre to then put it to adapt, and if it is even necessary to do adaptation etc.

After a deep analysis spread over several pages, a didactic proposal has been presented that is just as interesting as the activities based on them.

AGRADECIMIENTOS

A la Profesora Dra. M^a Pilar Celma Valero, por sus sugerencias, orientaciones y especialmente por ser paciente conmigo durante el proceso de la realización de este trabajo fin de máster.

A la Universidad de Valladolid y su biblioteca que con su ambiente sereno y motivador me ayudó mucho en la realización de este trabajo.

A María Rita Guevara y Santiago Largo Gaviria, mis amigos hispanos, por sus ayudas en hacerme entender los cuentos desde el punto de vista latino americano.

A todos mis compañeros del máster y a mi familia, por sus apoyos sin fin e incondicional.

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
CAPÍTULO 1.	14
BREVE HISTORIA DEL USO DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL.....	14
1.1.1 <i>El método gramático – traducción:</i>	14
1.1.2 <i>El método directo:</i>	15
1.1.3 <i>El enfoque estructural</i>	16
1.1.4 <i>El método audio-lingüístico y el enfoque situacional</i>	16
1.1.4 <i>Los métodos humanísticos y cognitivos</i>	18
1.1.5 <i>El enfoque comunicativo</i>	18
1.2 ¿POR QUÉ LA LITERATURA NO FUE VALORADA EN EL CAMPO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL?	19
1.3 LA RECUPERACIÓN DEL VALOR DE USO DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL.....	20
1.4 LA PRESENCIA DE LA LITERATURA EN LOS MANUALES DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	23
CAPÍTULO 2.	24
2.1 LA IMPORTANCIA DEL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	24
2.2 LENGUA Y CULTURA, TEXTO Y CONTEXTO: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	27
2.3 PRINCIPALES RAZONES POR LAS QUE SE DEBEN USAR TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	28
CAPÍTULO 3.	33
3.1 ¿QUÉ ES ADAPTACIÓN?.....	33
3.2 ¿ADAPTACIÓN O NO ADAPTACIÓN?	34
3.3 LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE	36
3.4 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS ADECUADOS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL.....	39
CAPÍTULO 4.	45
4.1. LOS GÉNEROS LITERARIOS (LÍRICO, NARRATIVO, DRAMÁTICO, Y ENSAYO) PARA EL AULA DE E/LE	45
4.1.1 <i>El género lírico</i>	45
4.1.2 <i>El género narrativo (cuentos y novelas)</i>	46
4.1.3 <i>Género dramático</i>	47
4.1.4 <i>El ensayo</i>	47
CAPÍTULO 5.	49
5.1 BIOGRAFÍA DEL AUTOR Y PRESENTACIÓN DEL LIBRO DE CUENTOS	49
5.2 LOS CUENTOS ADAPTADOS	49
GLOSARIO	69
CONCLUSIÓN	75
BIBLIOGRAFÍA	76

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fin de Máster es un trabajo de investigación del curso Máster en estudios filológicos superiores: Investigación y aplicaciones profesionales de la Universidad de Valladolid durante el año académico 2014-2015. El objetivo de este trabajo fin de Máster es destacar el uso de la literatura en el aula de español como lengua extranjera, usando cuentos adaptados del libro *Leyendas históricas: La Conquista; La Colonia; La Independencia; La República*, de Manuel J. Calle. Se han seleccionado y adaptado cinco cuentos de los veintitrés que hay en este libro de cuentos para un aula de español de un grupo de estudiantes extranjeros con un nivel entre A2 y B1 de español. También se han desarrollado ejercicios teniendo en cuenta el nivel del grupo.

Cuando un estudiante se pone a aprender un idioma extranjero, se sumerge en una nueva cultura que viene asociada al idioma que aprende. En este sentido, los materiales literarios serán de suma importancia en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Los materiales literarios son textos literarios, seleccionados y adaptados para la enseñanza de un idioma. Así explica Laura Santamaría la relevancia de los textos literarios en la enseñanza de un idioma:

Lengua y Literatura se interrelacionan y se explican mutuamente. Por ello deben combinarse para ofrecer al estudiante extranjero una visión más completa de la lengua y de la cultura que quiere conocer. Un texto literario no sólo familiariza al alumno extranjero con la lengua, sino que además le pone en contacto directo con cuestiones de historia literaria. (Santamaría, 2000:653)

El uso de la literatura en la enseñanza o adquisición de una segunda lengua siempre ha sido un tema muy discutido y polémico. Por un lado, hay instructores que consideran que, a través de los materiales derivados de la literatura, se pueden desarrollar las competencias

requeridas para un aprendizaje rápido en los estudiantes extranjeros. Por otro lado, hay otros instructores que lo niegan y dicen que la introducción de los materiales literarios basados en la literatura en el aula de español como lengua extranjera puede desmotivar y quitar el interés de los estudiantes, dado que no a todos les gusta leer obras literarias y tampoco es que todos los estudiantes tengan el mismo propósito por el que aprenden el español.

El dilema no sólo existe en el uso de la literatura en clase de español como lengua extranjera sino también a la hora de elegir los adecuados materiales literarios. Ya que las obras clásicas de la literatura se consideran como los mejores modelos de la lengua y por esa razón unos abogan por la introducción de estas obras originales en la clase de español. Ellos subrayan que el conocimiento de la lengua no será completo sin que el estudiante conozca a los grandes escritores clásicos y sus obras. Aquí surgen unas preguntas relevantes: ¿cuál es el propósito del aula de español como lengua extranjera? ¿Qué tipo de conocimientos aportan los textos literarios? ¿Cómo se pueden encajar los textos literarios para poder usarlos como una herramienta que impulse la motivación de estudiantes?

Obviamente, el único propósito es que los estudiantes aprendan a expresarse escribiendo y hablando en la lengua meta. Con los textos literarios originales, o sea las obras clásicas, el problema es que suelen ser largos, pesados, llenos de expresiones depuradas y a veces complejos incluso para los nativos. Por eso no es aconsejable el uso de la obra original así directamente en la clase porque a estudiantes no nativos estos textos originales sacados de la obra clásica no harían nada más que quitar el interés de los alumnos. Por esta razón, se debe asimilar el texto literario al nivel de los estudiantes. Se debe hacer la asimilación a través de la adaptación de textos al nivel de conocimiento del español del estudiante. Se denomina *adaptación literaria* al texto reelaborado con la intención de ponerlo al alcance de un determinado grupo de destinatarios (Sotomayor, 2006:217). Se hace el texto comprensible al hacerlo más fácil, cambiando las palabras y expresiones difíciles por las más fáciles y convirtiendo las frases más complejas en frases cortas y gramaticalmente sencillas. Para la adaptación, primero se escogen unos capítulos de una obra o estrofas de un poema o escenas de una obra de teatro o unos cuentos de libro de cuentos y luego se hace la adaptación de ellos según el nivel del grupo de estudiantes a quienes corresponde.

Después de la adaptación, se desarrollan unos ejercicios basados en el texto literario adaptado, con el fin de potenciar las competencias tales como:

1. La pronunciación y la lectura.

2. La comprensión lectora.
3. El conocimiento de la sociedad y la historia
4. El acercamiento cultural
5. La adquisición de vocabulario y expresiones
6. La mejora de las destrezas lingüísticas
7. Trabajar en grupo; etc.

También se pueden desarrollar actividades basadas en el texto literario adaptado como la de adivinar el final de la historia, cuentacuentos, e interpretación de personajes entre otras actividades.

Objetivos específicos

1. Incluir los cuentos como una herramienta de enseñanza de español como lengua extranjera: los cuentos suelen ser cortos y llenos de expresiones populares. Pueden servir a estudiantes extranjeros como un material literario que no es largo ni tedioso. Los cuentos suelen tener una narración corta y más diálogos. La lectura en voz alta, imitando los personajes del cuento, puede redundar en la mejora de la pronunciación y fluidez de español.
2. Adaptar cinco cuentos y desarrollar actividades: en este trabajo fin de Máster, se incluyen cinco cuentos adaptados y ejercicios creados basándose en estos cuentos. Dado que los cuentos adaptados serán más cortos, con pocas narraciones y más diálogos, con frases cortas y sencillas gramaticalmente con el vocabulario no muy difícil, los estudiantes captarán pronto el interés y aprenderán con rapidez. A la hora de adaptar, se simplifican las frases, se cambian las estructuras complejas de gramática por las estructuras más fáciles. Se hace una selección de palabras, se las repite varias veces en el cuento para que quede en la mente de los estudiantes esta selección de palabras.
3. Crear un puente entre la lectura adaptada y la cultura e historia hispana: el libro de cuentos escogido para la adaptación es un libro del género historia y ficción, escrito por el escritor ecuatoriano Manuel J. Calle. Se trata de las civilizaciones y sus culturas y la guerra de libertad de América Latina. Hay veintitrés cuentos en total en el libro. Los personajes que aparecen en el libro son personas que participaron en la guerra de

independencia de América Latina y también en las guerras entre los nuevos países latinoamericanos. Hay cuentos elaborados acerca de las civilizaciones y las culturas de los indígenas de América latina también.

Por lo tanto, la adaptación de estos cuentos no sólo enriquecerá el vocabulario y potenciará la competencia de los estudiantes sino que dejará en ellos las huellas socioculturales y el conocimiento de la historia hispanoamericana.

Capítulo 1.

Breve historia del uso de la literatura en la enseñanza de español

1.1.1 El método gramático – traducción:

El estudio del latín clásico fue el único modelo de referencia para el aprendizaje del idioma en el pasado. En ese modelo de referencia se daba suma importancia a los textos literarios. Por ejemplo, se aprendía latín traduciendo a Horacio.

Durante siglos los textos literarios fueron usados como modelos de la lengua, dado que las obras maestras se consideraban como el mejor instrumento para la enseñanza de idiomas. Se mandaba a los alumnos que imitaran las obras clásicas para aprender la estructura de frases formales y las reglas gramaticales. Así las obras maestras fueron empleadas como el patrón fijo que servía como el modelo ideal de la lengua, a diferencia de todas las otras obras que eran consideradas inferiores lingüísticamente. No sólo se ponía el énfasis en la imitación, sino en la traducción y memorización de las reglas gramaticales de las obras modelos. Por esa razón, en este método gramática-traducción, los textos literarios fueron considerados como materiales básicos. En el estudio de una L2 predominaba la lengua escrita. El proceso del aprendizaje de la gramática era deductivo. El papel de profesor era de instructor. La relación del profesor con los alumnos en la clase era pasiva. El aprendizaje basado en textos clásicos culminó en un enfrentamiento de lo clásico y lo contemporáneo.

Considerar la lengua literaria como modelo de bien hablar ha sido una idea que ha recorrido toda la historia de la pedagogía, desde la Antigüedad grecolatina hasta el Diccionario de Autoridades. [...] El método esencial de aquellas pedagogías era la mimesis. El estudiante aprendía declamando los períodos ciceronianos o recitando los

hexámetros de Virgilio o memorizando estructuras y fraseología más o menos estereotipadas. Fue Fray Luis quien nos legó la imagen del escritor como la abeja que liba en las flores para obtener la miel. El objetivo último de cualquier enseñanza de una segunda lengua 'consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original'. Así pues, el texto literario era el punto de partida y de llegada de todo estudio relacionado con la lengua materna o segunda. (García Naranjo y Moreno, 2001:819)

El hecho de que la lengua no es constante y que es algo que siempre evoluciona con el paso del tiempo hizo que hubiera diferencia notable en el vocabulario de los textos clásicos y el contemporáneo. De la misma manera, había diferencia entre los valores culturales reflejados. Esta tendencia siguió hasta principios del siglo XX.

A medida que iban surgiendo los nuevos métodos de enseñanza, el uso de la literatura fluctuó mucho. En el siglo XIX, durante el movimiento de la reforma, fue fundada la Asociación Fonética Internacional, que redactó unas pautas para la enseñanza de idiomas. Consideraron que la lengua hablada es fundamental; los alumnos, en lugar de ponerse a traducir, deben oír primero la lengua meta. El proceso de aprendizaje de las reglas gramaticales es inductivo y el vocabulario no se aprende solo sino en una frase que forme parte de un contexto. Por lo tanto, la funcionalidad del uso de los textos literarios experimentó muchos cambios.

1.1.2 El método directo:

Este método surge a principios del siglo XX siguiendo las ideas de F. Guion y del lingüista alemán C. Berlitz, que insistieron que, para la enseñanza de la segunda lengua en clase, se debe emplear la fórmula de aprendizaje de la lengua materna del alumno: interactuar en la clase sólo en la lengua meta sin apoyarse en la traducción de la lengua materna. Así, fue empleado el método natural de aprendizaje de la primera lengua o la lengua materna para la adquisición de la lengua meta.

Las características de este método señalado por Richards y Rodgers (1986: 9-10) son las siguientes:

- a) Las instrucciones en el aula se deben realizar en la lengua meta o segunda lengua.

- b) Se hace aprender el vocabulario mediante los objetos verdaderos, dibujos o a través de la asociación de las ideas, así como la gramática que se usa en la vida cotidiana.
- c) Se pone el énfasis en el desarrollo de las destrezas orales, que se van aumentando de nivel cuidadosamente.
- d) La pronunciación correcta se convierte en el eje de este método.
- e) El alumno aprende las reglas gramaticales inductivamente.

Lo que ocurre en este método es que la introducción de los textos literarios fue considerada innecesaria puesto que los textos literarios salían de las obras clásicas y este método directo se centraba en el aprendizaje del vocabulario de uso cotidiano y tampoco abogaba por la práctica de la lectura en el aula.

Este método no tuvo mucho éxito porque se necesitaba que el profesor fuese un nativo o un experto con nivel de nativo de la lengua meta, y por esta carencia de profesores expertos de la expresión oral.

1.1.3 El enfoque estructural

Entre los años 50 y 80 emergieron varios métodos y enfoques nuevos. Surgió un enfoque llamado estructural, que supuso una ruptura total con el método gramática-traducción. Se intentaba romper con el modelo antiguo y en lugar de usar la literatura en la clase dieron prioridad a escuchar, pronunciar, vocabulario y a las estructuras lingüísticas. Se anuló totalmente el uso de los textos literarios en el aula de español. Se consideró que la lengua era un sistema de estructuras. Según indica Miquel Llobera (Llobera, 1995), los estructuralistas consideraban que lo interesante era estudiar el sistema articulatorio de la lengua (Langue frente a Parole; Competence frente a Performance).

1.1.4 El método audio-lingüístico y el enfoque situacional

Dentro del enfoque estructural se incluye el método Audio-lingüe, que también es conocido como el método audio-lingüístico, la enseñanza situacional y el método audiovisual. Nació el método audio-lingüístico en el año 1964 en Estados Unidos. Este método apareció por el gran interés de Estados Unidos por el aprendizaje de las lenguas extranjeras después la Segunda guerra mundial. Con esta metodología se intenta alcanzar un dominio oral en la lengua meta. El papel del alumno en este método no es activo y se intenta

que el alumno no haga la traducción desde la lengua materna, sino que hable de modo automático. El profesor juega un papel importante y activo ya que tiene que proporcionar el material al alumno y controla y realiza la evaluación.

Contaba con una teoría de aprendizaje neo-behaviorista:

a través de una práctica repetitiva de las estructuras de la lengua y del debido refuerzo mediante unas experiencias que resultasen positivas para el sujeto, acompañadas de la puesta en marcha de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, se llegaba a un uso automático y correcto de la lengua que se pretendía aprender (M. Llobera, 1995:8).

Se imitaban y repetían las estructuras gramaticales explicadas por el profesor en el aula con la ayuda de unos ejercicios. Se daba énfasis en el desarrollo de hábitos lingüísticos. Este método estructuralista basado en estímulo – respuesta y la negación del aprendizaje inconsciente fue criticado por Chomsky:

La lengua no puede ser descrita como un sistema de organización de la conducta... Aprender una lengua es construirse para sí este sistema abstracto, desde luego inconscientemente. (Chomsky 1973, citado en M. Llobera, 1995:9).

Mientras, la enseñanza situacional nació como el producto del enfoque oral que más adelante daría paso al método directo. El último método que surgió en esta época fue el método audiovisual, con sus raíces en Francia. No se reconoce la relevancia de la literatura. Se considera que el idioma hablado no tiene que ver con el idioma escrito, por tanto, los textos literarios no se tienen en cuenta en estos enfoques y metodologías de esta época.

El método audio-lingüístico	Enfoque situacional
<ul style="list-style-type: none"> a. Basado en el concepto de imitación y la memorización. b. La enseñanza en el aula se inicia con diálogos. c. La gramática se aprende inductivamente con ejercicios de repetición. d. Prestan mucha atención a la destreza oral, luego viene la destreza escrita. e. La pronunciación correcta prevalece ante todo en este método. f. En los niveles iniciales, el vocabulario es limitado. 	<ul style="list-style-type: none"> a. La destreza oral es de suma importancia. b. Los diálogos que se practican en el aula son apropiados a situaciones tales como “en el aeropuerto” o “en el mercado”, etc. c. La lengua meta o la segunda lengua que se aprende en la clase se convierte en la lengua de instrucción en el aula d. Las estructuras gramaticales se presentan en el aula de modo progresivo: primero lo fácil y luego lo difícil.

1.1.4 Los métodos humanísticos y cognitivos

Durante los años setenta y ochenta surgieron varios métodos gracias a los profesores que querían desviar la atención de la lingüística y destacar más en hacer la enseñanza de la lengua más humana. El precursor de estos métodos era Chomsky, quien acuñó una nueva teoría lingüística que contradecía que la lengua no era un sistema rígido de estructuras, sino que el aprendiente participaba activamente y creativamente en los procesos lingüísticos. Procuraron tratar a los aprendientes como personas; en lugar de centrarse meramente en el desarrollo y el uso de las habilidades cognitivas, se centraron en la implicación global del aprendizaje. Los dos métodos abogaban por el empleo de las destrezas orales y por la adquisición de la lengua inductivamente. En cualquier caso, ninguno de los dos métodos dio importancia al uso de la literatura en el aula de español.

1.1.5 El enfoque comunicativo

Más adelante, en los años 80, surge la enseñanza comunicativa, que rechaza la metodología estructural, pero se sigue centrando en la lengua hablada. En los años 90 surge un enfoque denominado enfoque por tareas, a partir de la enseñanza comunicativa, que parece ser una versión más moderna de ella. El objetivo de esta metodología es el de la enseñanza comunicativa. Se trataba de conseguir que los alumnos pudieran comunicarse efectivamente en la lengua meta y lo que aprendieran los alumnos en el aula les debería parecer más significativo, dado que podían usar para expresarse en lengua meta cosas de la vida cotidiana. Así que en este enfoque primero se centraron en que los estudiantes supieran usar la lengua meta para expresar cosas de la vida cotidiana. De esta manera, se percibe una pluralidad en el proceso de la adquisición de la lengua meta, como señaló Cumming (1998) en una revista, *Language Learning*. En cuanto al uso de la literatura, en este enfoque comunicativo, Stern (1987) señala que el uso de textos literarios fue ignorado en los años sesenta, y en los setenta su uso desapareció totalmente. Todo gracias al uso más práctico, inmediato y comunicativo de la lengua.

La conclusión fundamental hasta aquí es que los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como textos literarios (...) no usarlos

como lo que son ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo de mundo que toda literatura propone en una cultura específica. (Garrido y Montesa 1991:76).

Al no usar los textos literarios en los métodos recientes de la enseñanza de español, rechazaron las posibilidades de la aproximación del alumnado a la cultura de la lengua que procuraban aprender.

La orientación tomada por ciertos enfoques de enseñanza de L2 parece suponer que el alumno se desinteresa por la correspondiente producción literaria de la lengua extranjera y que su único interés se centra en alcanzar un conocimiento suficiente para una básica o especializada interacción comunicativa, con una aceptable corrección y fluidez en su forma hablada estándar. (A. Mendoza, 1991:23)

También se puede decir que la desmotivación en incluir la literatura en la clase de español surgió con las metodologías y enfoques que sólo se enfocaban a desarrollar la competencia comunicativa del alumnado.

1.2 ¿Por qué la literatura no fue valorada en el campo de enseñanza de español?

La razón por la que no se empleó la literatura desde los años 30 hasta hace muy poco en la enseñanza de español surge de la literatura misma. ¿Qué significa la *literatura*? La palabra literatura deriva del latín *litteratura*, que a su vez deriva de la palabra *littera*, que significa letra del alfabeto. Aunque el significado de la palabra *littera* es “letra del alfabeto”, no podemos concluir que la palabra literatura sólo se refiere a los escritos, dado que hay una inmensa colección de literatura oral que pasa de una generación a otra oralmente y que también forma parte de la cultura popular. Si buscamos la definición de la palabra literatura en el *Diccionario de la Real Academia Española (2014)*, se define como: “Arte que emplea como medio de expresión una lengua.” Es una definición que ve la literatura como un arte y expresión de un idioma. El soporte en este caso de la expresión de la lengua es el texto literario. Para el público en general, la literatura es un arte culto. No es capaz todo el mundo de ponerse a escribir literatura, es algo exclusivo. Acerca de la opinión general del público el estudioso Emilio Alarcos dice lo siguiente:

El recelo con que la sociedad y el alumnado miran la literatura, procede, creo yo, de que uno y otro, no ven en ella ninguna utilidad práctica. ¿Para qué sirve la literatura?, se preguntan. La vida que llevan no les ofrece contestación. Sólo debe estudiarse –piensan-

aquello que ponga a uno en condiciones de vivir mejor y cuanto antes. (Literatura y educación: 21, 1974)

Publicado en el año 1994, se encuentra lo que decía Antonio Muñoz Molina acerca del uso de la literatura en la enseñanza:

Si la literatura, como tiende ahora de creerse, es un adorno, un fetiche de prestigio para pavonearse ante los ojos embobados de la tribu, si es una materia fósil y apartada de la vida que sólo puede interesarse a lo eruditos, entonces tiene razón quienes la desdeñan y quienes poco a poco la eliminan de los planes de estudio, y también tiene razón esa abrumadora mayoría del público que jamás se interesa ni se interesará por ella. (La disciplina de la imaginación: 50, 1994)

A lo que refiere Antonio Muñoz Molina es que para unos la literatura no sirve para nada ya que la consideran exclusividad pura de un grupo de gente considerada erudita. Se traza una línea separadora entre la literatura y la lengua. La lengua se considera de uso general mientras que la literatura, que sí que tiene su origen en la lengua, es considerada exclusiva.

Por tales razones se fueron distanciando la literatura y la lengua en el aula de español durante décadas. Los profesores e instructores del aula de español dejaron de usar los textos literarios, ya que consideraron que la literatura no es útil para la enseñanza de español a los alumnos no nativos.

1.3 La recuperación del valor de uso de la literatura en la enseñanza de español

El texto literario recupera su valor en los últimos años cuando se empezaron a dar cuenta de que se podía presentar como una unidad de estudio y esa unidad podría llamar la atención del alumnado respecto a la variedad del uso de la lengua, a aprender el vocabulario con el contexto y a mejorar la comprensión lectora. Lo que hace que se empleen textos literarios en el aula de segunda lengua son estas tres razones: la lingüística, el carácter educativo y la aproximación a la cultura ajena.

La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes

principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje. (Gilroy y Parkinson 1996:213).

El trabajo presente cree firmemente que el uso de la literatura es muy útil para la enseñanza de español tanto a los estudiantes nativos como a los no nativos. Como afirma Coseriu en siguientes frases:

¿Por qué hay que enseñar la lengua y la literatura conjuntamente? En mi opinión, cabría, más bien, preguntarse si pueden la lengua y la literatura enseñarse razonablemente por separado. La tesis fundamental de esta ponencia es que no, porque constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque no se trata de la lengua y de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de lenguaje, de saber lingüístico [...] Y la literatura en este sentido, representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en este nivel del sentido. Esta es la tesis, es decir, no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y de la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen [...] una forma única de cultura, aunque con dos polos diferentes de esta forma. (1987: 14)

Es decir, no se puede dar la enseñanza del español sin que se enseñe la literatura española, o mejor dicho, sin que se empleen los textos literarios en el aula de español como lengua extranjera. Hoy en día el uso de los textos literarios es algo común en el aula de español.

[...] Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras como medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales y discursivos. Recordemos, además, que el Marco común fija como referente básico para la didáctica de lenguas extranjeras el de un perfil de estudiante que sea, al mismo tiempo, hablante instrumental, agente social y mediador intercultural. Para este último aspecto es indispensable aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua no nativa. Sin lugar a dudas, el texto literario es un medio útil que constituye una inestimable fuente de información cultural. (Sanz, 2006:6)

Como afirma Sanz en la cita antemencionada, la literatura es una manifestación cultural en forma escrita que es una fuente inmensa de información cultural. La aproximación a la literatura puede generar curiosidad y motivar al estudiante a saber más de la cultura ajena. Dice McKay (2001: 319), “Literary texts are valuable in raising students’ and teachers’ cross-cultural awareness” o sea que los textos literarios son importantes para aumentar el conocimiento intercultural. También se puede decir que los textos literarios implican una

concepción psicosocial, no sólo sociocultural, dada la interconexión de lengua, cultura y pensamiento (Cook and Seidlhoffer, 1995).

La motivación y el poder evocador de los textos literarios fueron reconocidos por primera vez por Maley y Duff (1989). Ellos destacaron la universalidad de los textos literarios. En los años noventa la integración de los textos literarios con la enseñanza de la lengua extranjera se intensificó gracias al poder de aportación de la literatura al desarrollo de las destrezas orales y escritas (Samuel, 1995; Salaberry y Zaro, 1998). También fue aumentando el uso de los textos tanto adaptados como originales en el aula de español.

La lectura fue considerada como una de las destrezas básicas, dado el entendimiento que la literatura procura desarrollar, tanto de las destrezas de lectura como de adquisición de léxico (Strodt-López, 1996). Según Kramsch (1993), el proceso de lectura de los textos literarios en la clase de segunda lengua impulsa un cambio en el proceso mismo de la lectura. En el aula, cuando los aprendientes leen los textos literarios de una segunda lengua, no los leen sólo para extraer información sino que también llegan a hacer una lectura estética en que se vinculan emotivamente con el texto.

Según Reid (2001: 29), la práctica de la escritura creativa basada en los textos literarios en el aula de la segunda lengua ha creado espacio para las siguientes estrategias:

- a. Cambiar de género
- b. Volver a escribir desde diferentes puntos de vista
- c. Completar textos o escribir el fin; etc.

Las actividades antes mencionadas son unas de las actividades en que se trabaja en la clase con textos literarios. Estas actividades fomentan la participación activa de los estudiantes en la clase. Estas actividades se pueden dividir en las siguientes categorías, como sugiere Maley (2001: 183):

- a. Actividades que hacen practicar a los estudiantes el léxico, la gramática y la escritura etc.
- b. Actividades que impulsan comentarios y debates en la clase, que resulta en la práctica oral de la segunda lengua.

1.4 La presencia de la literatura en los manuales de didáctica del español como lengua extranjera

En cuanto al uso de la literatura en los manuales, desde hace años se están usando fragmentos de textos literarios, pero la explotación del contenido no se ha hecho de una manera eficaz. Muchos manuales usan fragmentos literarios con dibujitos y colores, meramente como adornos en el manual. El texto no está ni simplificado según el nivel del manual. Estos tipos de fragmentos hacen que los estudiantes se desanimen o se desmotiven porque, al ver este fragmento, lo que piensa el estudiante es que todavía no tiene un nivel para poder entender su libro de texto o el manual. Tampoco es que se encajen los fragmentos literarios en el contexto o sea que no se integran los fragmentos con el resto de la unidad. Se presentan los textos literarios descontextualizados en la unidad didáctica. Y si no está simplificado el fragmento, no se interpreta en la clase por parte del profesor, y si no lo entiende el alumno, para qué debería haber ejercicios. Por esa razón raramente se encuentran ejercicios basados en esos fragmentos.

Conclusión

En mi opinión, la enseñanza es una cosa que evoluciona, como el idioma, el español que se enseña en este caso. Hemos visto en este capítulo cómo la enseñanza de idiomas ha ido evolucionando siglo tras siglo hasta llegar hoy en día en busca del mejor método. El uso de los cuentos en la clase de español no es una herramienta antigua. Es una tendencia reciente que ya cuenta con el uso extenso en el aula español, dado que crea el interés y la curiosidad entre los alumnos. Lo que yo he propuesto es adaptar los cuentos antes de presentar a la clase porque esos cuentos no adaptados no fueron escritos para los alumnos extranjeros sino para los nativos, sin preocuparse por el nivel de español ni nada.

En los siguientes capítulos vamos a hablar razonando bien el porqué y cómo adaptar los cuentos.

Capítulo 2.

2.1 La importancia del uso de textos literarios en el aula de español para extranjeros

Como hemos visto en páginas anteriores, en el pasado la literatura y la lengua fueron consideradas dos materias tratadas separadamente. Por esa razón, excepto en el método gramática-traducción, no vimos el uso extensivo de la literatura para enseñar español a los alumnos no nativos. Pero con la aparición de nuevas metodologías y enfoques la literatura ha vuelto a formar parte integral en la enseñanza de la lengua española. Para la recuperación del valor de la literatura se puede dar créditos al enfoque comunicativo. En este enfoque se dio énfasis a la interacción entre el profesor y los estudiantes, que contribuyó a crear una clase activa. La interacción y la literatura no son cosas distintas. La interacción puede ser activa y pasiva. Puede ser escrita y oral también. En la literatura hay una interacción cuando hay una lectura de cualquier género de literatura. Lo que hace el lector es ponerse a descifrar el código en el que está hecho el texto para buscar el significado global del mismo. El proceso de lectura es una interacción entre el/la lector(a) y el texto.

La lengua y la literatura no son dos materias separadas. Si no existiera la lengua, no existiría la literatura tampoco. Es la lengua, cuya manifestación artística es la literatura, la que se usa para expresarse. En palabras de Laura Santamaría:

Lengua y Literatura se interrelacionan y se explican mutuamente. Por ello deben combinarse para ofrecer al estudiante extranjero una visión más completa de la lengua y de la cultura que quiere conocer. Un texto literario no sólo familiariza al alumno extranjero con la lengua, sino que además le pone en contacto directo con cuestiones de historia literaria. (2000:653)

La literatura es el reflejo de la sociedad, lleva consigo los registros culturales y ofrece al alumnado una visión completa de la lengua que aprenden. Los textos literarios no son reemplazables. Los textos, diálogos y conversaciones desarrolladas específicamente junto con actividades que encontramos en el cuaderno del alumno suelen ser muestras forzadas de la lengua. Mientras que los textos literarios que son las muestras auténticas de la lengua son

capaces de captar el interés del alumnado ya que hay una interacción entre el lector, el texto y el autor.

Señala A. Mendoza:

los textos literarios son exponentes globalizadores de los usos de la lengua y por eso mismo suponen un refuerzo para los modelos de aprendizaje con que puede contar el alumno de L2, como les sucede también a los alumnos de L1. (1991:23)

Hace falta realizar un cambio de actitud hacia el uso de la literatura en el aula de español. Hay obras literarias con complejidad lingüística y con palabras arcaicas, pero también hay obras que están escritas con frases sencillas que no son gramaticalmente complicadas y son fáciles de entender. Se pueden emplear esos textos en clase teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes. Usar textos de estos tipos mejoraría la pronunciación, la comprensión lectora y la soltura a la hora de hablar de los estudiantes. Lo que se pretende hacer es que los estudiantes gocen de la lectura y del texto literario.

Los estudiantes, cuando se ponen a leer un texto literario, piensan que van a leer el texto para aprender algo que no saben (que es verdad), puede ser la estructura de la frase, o el vocabulario o la revisión de alguna regla de gramática que han aprendido en la clase y por eso creen que el texto literario tiene que ser difícil y que no van a entenderlo en una lectura. Suponen que tendrán que recurrir al diccionario muy frecuente para ver los significados de las palabras del texto.

La literatura no se debe usar en el aula de español sólo como una plataforma que contiene las estructuras lingüísticas sino también se debe tener en cuenta el contenido cultural que conlleva lo que desarrollaría la competencia cultural en el alumnado. La literatura o los textos literarios pueden ser un puente muy beneficioso para la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad de la lengua meta. Según Collie y Slater (2002: 4), los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de la vida del país, dado que, aunque la novela, obra teatral o historia sea un mundo creado, lleva consigo un contexto con personajes representados de diferentes estratos de la sociedad. Así, el lector, leyendo obras literarias de la lengua que aprende, llegará a tener una idea de las costumbres, sentimientos, cómo piensan, con qué disfrutan, qué hacen en su tiempo y cómo se comportan de uno a otro

tanto a puerta cerrada como a puerta abierta. Se puede realizar una formación social y cultural a través de los textos literarios en la clase de español. Reitera López Valero y Encabo Fernández (2002: 87) que no sólo el alumno logra un nivel comunicativo muy alto sino que también genera en sí mismo una simpatía hacia el país cuya lengua él aprende. No sólo esto: si el profesor es nativo de la lengua que enseña, los alumnos pueden llegar a saber los otros aspectos culturales que forman parte del lenguaje tales como la entonación para expresar el enfado o humor o la entonación a la hora de la lectura de un texto. En mi opinión, el aprendizaje entero de un idioma es un proceso de observación e imitación.

El trabajo con la literatura en la clase repercute en la mejora de destrezas lingüísticas. Los textos literarios son un input tanto para los estudiantes como para los profesores de español. Se puede trabajar la comprensión lectora teniendo en cuenta sus varios aspectos tales como la interpretación de textos, leer lo que está escrito y no escrito o sea leer entre líneas. Según Daniel Cassany, Luna y Sanz (Cassany, Luna y Sanz, 1994): «leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos». Cuando hablamos de usar los textos literarios como una herramienta que fomenta el proceso de aprendizaje de español no nos referimos a usar las obras clásicas o usar los textos auténticos sino que hablamos también del texto adaptado al gusto del alumnado y simplificado según el nivel de conocimiento de español, tanto de la lingüística como de la cultura del alumnado. El objetivo es que el estudiante conozca la literatura española y por esa razón un texto sacado y adaptado de alguna obra clásica de español puede servir a los estudiantes tanto para conocer a los escritores famosos y sus obras como para darle un reflejo de la sociedad de la época y la sociedad en que se basa la obra clásica elegida.

Las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de la lengua. (A. Mendoza, 2004, núm. 1:3)

En los años en que estaba de moda el enfoque audio-lingüístico y comunicativo, o incluso hoy en día, hay manuales que dan más importancia al aprendizaje de vocabularios temáticos, que según A. Mendoza eso era más difícil de aprender que leer un fragmento de algún texto literario adaptado para la enseñanza de español, cuyo contenido no es monótono sino interesante y sensorial y le permite aprender tanto el vocabulario como la estructura lingüística.

2.2 Lengua y cultura, texto y contexto: la competencia intercultural

Por competencia cultural entendemos la destreza del alumno de una segunda lengua de dejar absorberse a sí mismo sin ningún problema en la cultura de la segunda lengua que aprende. También se puede decir que la competencia intercultural del alumno le hace un ser pluricultural. El alumno en las situaciones de comunicación intercultural participa activamente y aprecia la cultura de la lengua que aprende.

En la enseñanza tradicional la lengua y la cultura eran materiales inseparables. El reconocimiento de este vínculo fue aumentando durante los últimos años y por lo tanto desde los 80 hasta hoy en día se ha prestado mucha atención al componente cultural en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. Los enfoques en que se destaca más la competencia intercultural son: The social skills approach (El enfoque de las destrezas sociales) y The holistic approach (el enfoque holístico). El primer enfoque se emplea en los hablantes nativos de la lengua, mientras que el segundo enfoque sirve en el caso de hablantes no nativos o aprendientes de la segunda lengua. Se pretende desarrollar en el alumnado de la segunda lengua la empatía, sensibilidad y una actitud positiva hacia las diferencias culturales. La superación del etnocentrismo es uno de los objetivos de este enfoque. El término *choque cultural* fue acuñado por primera vez por Kalvero Oberg en 1961. El choque cultural, también conocido como el *choc cultural* o *The cultural shock*, se usa para referirse a la ansiedad o sorpresa o sentimientos de confusión o estado de shock causados por conocer una cultura totalmente distinta o ajena. La enseñanza de los contenidos o registros culturales a través de los textos literarios en la clase de español puede prevenir que los estudiantes experimenten el choque cultural. De esta manera, se les puede convertir en un mediador entre la cultura suya y la de la lengua que aprenden (en este caso, la cultura española). Hay tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel mono-cultural: el alumno observa la cultura de la segunda lengua que aprende desde la experiencia de su propia cultura.
2. Nivel intercultural: el alumno se adapta a una visión objetiva tanto para la cultura de la lengua que aprende como para su propia cultura. Así observa las dos culturas desde lejos y las compara.

3. Nivel transcultural: el alumno alcanza un nivel para poder distanciarse de ambas culturas en contacto, para servir como un mediador entre ambas culturas.

El proceso de aprendizaje de la segunda lengua hace de puente tanto para aprender la lengua como para la cultura. El alumno, asistiendo a la clase de español, puede lograr una aproximación a la cultura española.

2.3 Principales razones por las que se deben usar textos literarios en el aula de español como lengua extranjera

Hay numerosas razones que apoyan en uso de usar textos literarios o textos muy creativos (chistes, proverbios, refranes, canciones, expresiones idiomáticas, etc.) para la enseñanza y/o aprendizaje de una segunda lengua. A nivel de estudios en una Universidad o en el caso del nivel nativo, se puede decir que la literatura sirve para desarrollar la competencia literaria entre los lectores; esto quiere decir que la lectura les dota de conocimientos del metalenguaje literario y de la misma manera, a través de la literatura, llegan a saber de la historia de la literatura determinada, sobre los autores de esta literatura, sus pensamientos, etc. La literatura también sirve de recurso pedagógico para el aula de segunda lengua. Como indica Widdowson, en Rossner, (1983: 24), “Literature is an available resource”; es decir, que la literatura es un recurso disponible. Eso sí que es una verdad, pero surge la pregunta de si es la literatura auténtica a que se refiere Widdowson o habla de los textos literarios que se usan en el aula de segunda lengua. De todas formas, en ambos casos, literatura auténtica o textos adaptados son casi de la misma importancia si se usan teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes.

1. El texto literario como material o herramienta para la clase de español potencia la competencia comunicativa de los alumnos. Se desarrollan las cuatro destrezas a través de su uso:
 - a. Comprensión lectora: la comprensión lectora forma parte de una de las destrezas lingüísticas. Se refiere a la destreza o capacidad de la interpretación de lo que está escrito en un texto escrito. La comprensión lectora también es considerada como una capacidad comunicativa. Durante el proceso de lectura del texto, el alumno no sólo se da cuenta de la construcción de las frases, la

expresión escrita, el vocabulario sino también de la información transmitida. Asimila lo que lee con la información, conocimiento y experiencia previa que tiene el alumno. Decía Grellet (1981) que «la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él». Incluso el *Marco europeo de referencia* señala la comprensión lectora como una de las actividades comunicativas. El lector también aprende importantes estrategias lectoras, por ejemplo, adivinar, inferir, juzgar, visualizar, suponer y evaluar. Cuando un lector lee algún texto, no lo entiende enseguida o de forma inmediata, sino que tiene que desentrañar el significado y para ello a él le sirve mucho la serie de estrategias antes mencionadas. Estas importantes estrategias lectoras se llaman destrezas lectoras de alto nivel.

- b. Expresión escrita: el texto literario que se presenta en clase hace de modelo de escritura en español para los estudiantes. Con la lectura del texto literario el estudiante va enriqueciendo su léxico, revisando la gramática y la estructura de las frases también. Aprende que una palabra, dependiendo del contexto, puede tener significados variados. Lo visto y aprendido trabajando con los textos literarios es usado por los alumnos cuando les toca escribir. Se dan cuenta de la diferencia entre la lengua hablada y escrita.
- c. Expresión oral: durante la lectura del texto literario, los estudiantes no sólo lo comprenden desde su punto de vista sino también se les va quedando la información interesante, el contexto y la historia en la mente. Tras la lectura del texto, para comprobar cuánto han podido captar del texto leído, el profesor o el instructor les puede pedir que cuenten lo que han entendido.
- d. Comprensión oral: en lugar de la lectura del texto literario, se pone una grabación de lo mismo para que los estudiantes escuchen el texto literario grabado. Tras escuchar la grabación se pueden hacer unas cuantas preguntas para saber cuánto han podido entender o captar escuchando.

Indica Irma Ghosn acerca del nivel de comprensión auditiva y expresión oral (2002: 175) que se les puede ofrecer a los estudiantes de la lengua extranjera mediante la literatura

experiencias lingüísticas que impulsen la destreza de la lengua hablada, dado que el entusiasmo tras leer una buena historia da lugar a que haya más conversación en el aula entre los alumnos.

2. Desarrollo de la competencia literaria: el texto literario, que se presenta para leer en clase y sobre el cual se desarrollan ejercicios y actividades para la enseñanza de español, es un producto de la competencia literaria hecho por el escritor del texto literario y a la vez es un producto de desde el punto de vista de los alumnos o lectores. La competencia literaria impulsa la capacidad del alumnado de poder leer entre líneas o sea la interpretación de los textos literarios. Aumenta la capacidad de captar costumbres culturales, modos y usos de léxico adecuado y también desarrolla la capacidad para imitar. El desarrollo de esta competencia, hace que los alumnos gocen cuando lean los textos literarios. No hay mayor motivación que el aprendizaje sea divertido y encantador. El texto literario mismo puede motivar a los estudiantes a seguir leyendo y disfrutando del gozo de la lectura sin que se den cuenta de que mediante este gozo también se les está enriqueciendo el léxico y revisan de las reglas gramaticales.

3. Los textos literarios no sólo son muestras o modelos de la lengua sino también son de una manera una representación cultural. Son estos textos que son reflejo de la sociedad donde se habla esa lengua. La lengua es la manifestación de la cultura y la literatura es la manifestación artística de la lengua. Es el primer contacto que puede tener el alumno a través de los textos literarios:

[...] enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura (1998: 109).

4. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, las competencias pragmática y discursiva se pueden desarrollar en el alumno a través del uso de los textos literarios. También insiste en que la literatura ayuda a generar agentes sociales y mediadores interculturales (los alumnos de la segunda lengua que se motivan leyendo los textos literarios).

5. Según describe Dolores Albadalejo, se debe usar la literatura por “el carácter universal de los temas literarios. La universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar” (Albadalejo 2007:6)

6. Alejandra Aventín argumenta que

el aprendizaje del código lingüístico a través de actividades que explotan de forma directa los contenidos gramaticales de los textos o no, ya que permite al lector familiarizarse con un léxico y unas estructuras sintácticas y, en definitiva, un discurso que sirve de retroalimentación para su competencia lingüística o gramatical (Aventín 2004: 97)

También destaca los siguientes puntos en el uso de la literatura en la enseñanza de español (2004: 97-100):

- a. La construcción de la competencia cultural
- b. La promoción del desarrollo de la competencia intercultural
- c. El desarrollo de la competencia literaria
- d. Un instrumento importante en la construcción de la competencia comunicativa
- e. El desarrollo de la competencia discursiva

7. Felipe Pedraza indica que el uso de los textos literarios en el aula de español es importante ya que “Estamos ante una expresión lingüística real y espontánea, al menos más real y espontánea que las frases ad-hoc de los manuales”. (1996: 63). Lo secundan Cañero y Tejedor, “los textos literarios son actualizaciones de la lengua objeto de estudio [...] representan un lenguaje auténtico” (Cañero y Tejedor 199: 31).

8. Input o Aducto: según el diccionario de términos clave de ELE de Centro Virtual Cervantes, con el *input o aducto* se hace referencia a las muestras de la lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el texto literario es un input lingüístico. Es una muestra escrita de la lengua

meta, en este caso del español. Es un input lingüístico que se selecciona y adapta cuidadosamente a los diferentes niveles de aprendizaje.

9. La literatura ofrece textos literarios duraderos e importantes que dejan su huella durante mucho tiempo en la mente del estudiante. Bruno Bettelheim¹ señala que “el acto de leer queda devaluado cuando el material de la lectura es tan superficial en sustancia que poco significado se puede extraer de él y por tanto no añade nada de importancia a nuestra vida.”

10. La literatura no se ha escrito específicamente para la enseñanza de la lengua ni con el propósito del desarrollo lingüístico del lector, sino que es un producto artístico y estético y se cree que el que lo lee lo hace por placer o por el gozo de la lectura. Pero si la empleamos en la enseñanza de español para estudiantes no nativos, igualmente como a los nativos, el lector no nativo absorberá el vocabulario y puntuación, así como las estructuras arquitectónicas principales. La dificultad lingüística a la que se enfrentarán los alumnos no nativos en el principio se puede superar a través de la selección cuidadosa del texto, las estrategias y actividades desarrolladas por parte del profesor teniendo en cuenta el nivel de conocimiento del español del estudiante para el aprendizaje rápido y efectivo de la lengua meta. Señala Natalie Hess (2003: 19), que “la literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno, y con ello un aumento de interés y motivación.” La lectura es una actividad que engancha porque genera mucho interés en el alumno. Alan Bird (1979: 294) indica al respecto que, a través del empleo de los textos literarios auténticos en la clase, los alumnos adquieren tanto una mayor motivación como una confianza y destreza lingüística y así es como puede observarse un aumento en la confianza cuando se dan cuenta que están manejando la literatura de la vida real.

¹ Citado por Irma K. Ghosn (2002: 173).

Capítulo 3.

3.1 ¿Qué es adaptación?

Según la definición de la Real Academia de la lengua española el término adaptar significa “Modificar una obra científica, literaria, musical, etc., para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual se iba destinada o darle una forma diferente de la original.” (RAE, 2013). La definición dada por RAE de la adaptación, abarca también nuestro campo literario que pretendemos usar en la enseñanza del español como lengua extranjera. En el presente trabajo queremos mostrar la importancia de la adaptación de la literatura para enseñar español a los extranjeros. Las obras de la literatura cuando fueron escritas no fueron destinadas a los extranjeros sino a los nativos de esta lengua. La extensión de territorio y la cantidad de los hablantes que cubre esta lengua hoy en día ha hecho que se considere esta lengua como una de las más importantes lenguas actuales. Hoy en día, en el mundo globalizado, hay cada vez más gente bilingüe y mucha gente opta por aprender el español dado que es no sólo la tercera lengua más hablada en el mundo, sino que las personas no nativas que lo hablan tienen muchas salidas también. Para aprender el español estamos discutiendo el uso de los textos adaptados de la literatura española. Volviendo al punto de donde arrancamos, destacaría de nuevo que la literatura española no fue escrita para los extranjeros ni para que ellos la emplearan para aprender la lengua española usándola como una herramienta. Sin duda es uno de los varios recursos que usamos en el aula de español. Para utilizar la literatura para enseñar español a los extranjeros hace falta que la hagamos fácil de entender. Un estudiante extranjero con un nivel casi nativo posiblemente, enfatizo, posiblemente puede coger cualquier obra de la literatura española, sea clásica o contemporánea, y leerla con gusto sin tener que consultar el diccionario. Para los estudiantes extranjeros que todavía no han alcanzado un nivel C1 de español, está fuera de su alcance

entender una obra, sea clásica o contemporánea, de español sin que esté adaptada a su nivel de conocimiento de español. Gracias a la adaptación, estudiantes no nativos pueden entenderla y gozar de la lectura sin ser expertos en el tema. Además, es conveniente decir que de todas las obras literarias del mundo una gran parte está formada por textos reescritos. Las traducciones, antologías, adaptaciones son unas formas en que se han escrito estos textos reescritos.

La adaptación literaria es la transformación de los textos literarios. En un texto adaptado se dice lo mismo que en el texto original, pero con palabras, expresiones idiomáticas y frases más sencillas para que les sea fácil comprenderlo al público meta. El proceso de adaptación de un texto es similar al proceso de traducción. En el caso de hacer una traducción, el traductor tiene en cuenta la cultura, el nivel lingüístico y el grado social de la lengua fuente, así como de la lengua meta. El traductor intenta adaptar el texto de la lengua fuente a la lengua meta, sin que se cambie el sentido, significado y el goce de la lectura del texto traducido. La adaptación es considerada como un subcampo de la traducción. Pero es una lástima que no exista ninguna teoría o metodología propia de la adaptación. Nos basamos en la teoría del lingüista Jakobson que propone tres categorías de la traducción; i) Intralingüística, ii) Interlingüística, iii) Intersemiótica.

De estas tres categorías de la traducción, la que más se asimila a la adaptación es la traducción intralingüística. También unos la llaman, *la adaptación*. Es la traducción dentro de una lengua misma o sea para hacer la comprensión fácil para los lectores con diferentes niveles de conocimiento de esa lengua. Por ejemplo, la traducción interlingüística de *can* sería *perro*.

3.2 ¿Adaptación o no adaptación?

Es muy polémica la pregunta de si se deben emplear textos adaptados o textos no adaptados en el aula de segunda lengua. Hay respuestas tanto a favor como en contra. No hay una opinión unánime entre los expertos sobre este tema. Tenemos a Marta Sanz Pastor que opina que la adaptación no dice ni expresa lo mismo que la obra auténtica, tiene un propósito distinto que la obra y no se puede usar como una sustitución de la obra original.

(...) alienan el verdadero sentido de una lectura literaria: la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni

expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que, incluso, tiene una finalidad distinta [...], y, por tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo –tal vez, ni siquiera, como estímulo de lo otro. (Sanz Pastor: 15)

En la misma línea que Pastor habla Naranjo Pita y recomienda la no-adaptación de los textos literarios. En su opinión la adaptación o la reducción es un proceso de amputación de los textos originales. El resultado de la adaptación es herir la parte artística y deja al texto deformado.

Mientras que Pedraza Jiménez comenta lo siguiente:

[...] los textos literarios de épocas pasadas han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser adaptados para evitar ese inconveniente. [...] Mi experiencia me dicta que algunos capítulos del Lazarillo maravillan y sorprenden a los alumnos de español; pero, claro está, que es ocioso que en los primeros estadios —ni en los últimos— aprendan el tratamiento de vuestra merced o expresiones que hoy no conocen los nativos como «hacer san Juan» ('cambiar, marcharse de un lugar'), o hipérbatos como «engañado me has», que bastará enderezar en «me has engañado».

(Pedraza Jiménez, 62)

Dos de las tres opiniones antes mencionadas no aconsejan que se haga la adaptación de los textos literarios para presentarlos a los alumnos no nativos. Mientras que la última opinión sugiere la adaptación cuando el texto literario es un texto antiguo con un léxico arcaico.

En el trabajo de investigación de María Jesús Bernal Martín, ella habla de su experiencia con estudiantes de los primeros niveles de inglés a quienes les fueron presentados cuentos de una versión adaptada del libro *Tales of mystery and imagination* de Edgar Allan Poe cuando estaban en el segundo curso de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas. Ellos disfrutaron mucho leyendo esa versión adaptada de la obra. Estos estudiantes, cuando alcanzaron un nivel casi nativo, el C1, volvieron a leer este libro de cuentos, pero esta vez leyeron la versión original y también lo pasaron bien leyendo. Dijeron que, al leer la versión adaptada, se les potenció mucho la autoestima, y así mismo sintieron un orgullo de haber leído una obra literaria y de disfrutarla en una lengua extranjera.

En el caso del presente trabajo, el libro de cuentos que hemos elegido para adaptar es un libro publicado a principios del siglo XX. Es un libro de cuentos escrito por un escritor ecuatoriano con un español ecuatoriano y por lo tanto en el libro se encuentran unas palabras que no se usan en España de hoy en día. Nuestro intento es enseñar a los estudiantes el

español de España o sea el castellano, no una variación de español. Además, las palabras arcaicas que hay en el libro se necesitan cambiar por las de uso de hoy en día.

Por lo tanto, vamos a adaptar este libro de cuentos para que podamos usarlo como material didáctico en el aula de español como lengua extranjera. Creemos que cuando el alumno ha alcanzado un nivel alto en la segunda lengua, puede leer la versión original de la obra, pero en los niveles primeros no es aconsejable. Es que cuando uno comienza a aprender una lengua extranjera, no se le puede obligar a leer la obra más consagrada de esa lengua sin ninguna ayuda. Eso sería desmotivador.

Como vimos en la traducción interlingüística, el traductor cuenta con un papel muy importante, dado que se encarga de cambiar el idioma del texto sin que se cambie el sentido. Tiene que dejar de lado su estilo personal y adaptarse al estilo del escritor del texto original. Pero tampoco podemos negar que es el traductor quien moldea el texto y lo lleva a un público que lee por primera vez ese texto. Para que la sensación de la lectura del texto traducido quede igual que la del texto original, se requiere del traductor que sea fiel al texto original. Lo mismo pasa con los textos literarios, el traductor tiene que pensar en el propósito primordial de la adaptación del texto. Unos traductores pueden considerar el contenido lo más importante, mientras que otros pueden fijarse en la literalidad del texto y la quieren mantener.

En una obra literaria, la forma de la obra es importante. En las obras incluso los errores ortográficos o de gramática pueden tener un significado especial. Así como son importantes los registros y el efecto de estilo de la obra. El que adapta el texto tiene que elegir entre las cosas del texto que quiere conservar u omitir teniendo en cuenta su relevancia en la obra. Enfatiza Sanz (2005: 221) que la adaptación rinde un papel muy importante en la educación de los jóvenes ya que es usada durante la formación de ellos. Estos serán los lectores fervientes del futuro. Estos lectores, con no mucha experiencia de lectura, a través de la adaptación de los textos literarios pueden llegar a comprender y disfrutar de diferentes obras literarias.

3.3 La selección de textos literarios para la enseñanza de ELE

La integración de la literatura en el aula de español no es fácil de hacer. Es un trabajo que sigue el proceso de la selección del texto literario. Es una de las barreras que desmotiva al profesor en cuanto al uso de la literatura en el aula. El género del texto literario, la selección de escritor y entre sus varias obras seleccionar una para presentarla en el aula puede

ser un trabajo pesado. Hoy en día, gracias a Internet, muchos profesores de español pueden encontrar sin mucho esfuerzo unos textos literarios adaptados, junto con actividades ya desarrolladas, para usarlos en el aula. Estos profesores que son poco creativos, pero aun así hacen un análisis de los materiales disponibles en la red para poder saber qué material es adecuado, para qué nivel y para qué grupo de estudiantes o sea que ellos hacen una selección también. Pero esta selección de textos literarios es mucho más fácil que el trabajo de los profesores que suben estos materiales, ya que se necesita ser creativo, gastar horas y horas en la preparación del material y actividades. El trabajo que exige la preparación de estos materiales incluye el análisis de la obra también para saber si se puede adaptarla para la enseñanza de español. Aunque suene fácil la selección, realmente es un trabajo que necesita mucha pericia. Según dice Khemais Jouini,

Seleccionar es una palabra áspera, que despierta prejuicios. En general, porque se suele asimilar a la idea de descartar, eliminar, desvalorizar algunos textos, pero debemos entender aquí que seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario; seleccionar significa valorizar. (Jouini, 2008: 155)

Como mencionamos arriba, la selección de un texto literario realizada por un profesor creativo es totalmente una selección privada ya que usaría este material en su aula de español. No hay ninguna teoría o metodología fija que ofrezca una base para la selección de los textos literarios. Por lo tanto, los factores determinantes que usará el profesor deben estar justificados completamente a través de su uso didáctico. Según los objetivos en cada sesión del aula de español variará el criterio. Muchos críticos han llegado con varios planteamientos acerca de los criterios que deben emplearse a la hora de la selección de los textos literarios. Entre ellos, William Littlewood, señala, cinco perspectivas diferentes para la selección (Littlewood 1986: 180).

- i) La literatura como un conjunto de estructuras lingüísticas: indica Littlewood que los estudiantes que comprendan estas estructuras pueden disfrutar de la obra literaria.
- ii) La corrección estilística: a través de esta perspectiva el profesor elegirá los textos más adecuados para sus estudiantes.
- iii) La selección atractiva de los textos: mediante una selección de textos que realmente enganchan en su lectura puede provocar un hábito de lectura en los estudiantes.

- iv) La competencia lingüística: el texto debe estar un poco por encima de la competencia lingüística del alumno. Así se estimulará su competencia lingüística y le motivará a aprender más. En otras palabras, el texto literario debe ser *input+1*.
- v) La relevancia histórica: elegir textos literarios por su valor histórico. Los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer el contexto en que fue escrito el texto, así como la historia del país cuya lengua aprenden.

En la misma línea, Juan Cervera (1993) habla de unos objetivos esenciales que se deben cumplir a la hora de la selección de los textos literarios. Estos objetivos son los siguientes:

- i) Objetivo lingüístico: se cumple a través del texto este objeto cuando el alumno tiene en la mano un texto literario y con ello practica su código lingüístico.
- ii) Objetivo imaginario: cumple este objetivo con la dimensión creativa del texto.
- iii) Objetivo lúdico: este objetivo es logrado cuando el alumno goza de la lectura del texto literario.
- iv) Objetivo expresivo: a la hora de la lectura los alumnos no sólo leen y descifran el código lingüístico, sino que van subrayando las expresiones interesantes para asimilarlas cuando tengan que expresarse también.
- v) Objetivo cultural: según Cervera, es necesario que los textos literarios cumplan este objetivo cultural dado que la aproximación a la cultura de la segunda lengua no sólo motiva al estudiante sino que le hace el proceso de aprendizaje fácil e interesante también.

Así mismo Albadalejo (2006: 1093-1097) también propone los criterios que ella considera relevantes para la selección de los textos literarios para el aula de español:

- a) Tipo de curso: dentro de este marco, ella abarca tanto el tipo de curso (curso de español para negocios, curso de la lengua, literatura y cultura española, curso de español para fines académicos, curso intensivo de español, curso de español para turismo etc.) como la duración del curso, número de horas por semana, etc.
- b) Tipo de estudiantes: en este apartado ella sugiere seleccionar los textos literarios teniendo en cuenta a los estudiantes. Los textos literarios seleccionados para un grupo de estudiantes de edad entre 8-12 años será distinto que el grupo de 15-20 años. Estos textos literarios también varían según el interés del grupo, el origen cultural y la experiencia del grupo en cuanto al hábito de la lectura.

- c) La importancia del texto en el curso: el propósito del uso de los textos literarios debe ser el mismo del curso.
- d) Otros factores: la extensión del texto literario y su aprovechamiento didáctico cuentan mucho en el proceso de la selección de los textos literarios.

Según Covadonga Romero, es muy importante que el sujeto de todo el proceso de aprendizaje de la segunda lengua sea un lector bueno o mediano de las obras de su propia lengua materna. No es uno de los requisitos imprescindibles, pero el hábito de la lectura es estimulante en el proceso de aprendizaje. Se considera que el estudiante con este hábito no se desmotivará con el uso de los textos literarios en el aula del español.

La producción literaria es el resultado de una cultura determinada, por consiguiente, se hace indispensable que el alumno/lector posea un nivel básico de la cultura española que le ayude a comprender mejor el texto que tiene en las manos. (Romero 1996: 382)

Según Pablo Juárez, es importante tener en cuenta las necesidades y limitaciones de comprensión de los alumnos dado que son ellos los que están aprendiendo la lengua. Dice él, “La clase de literatura para estudiantes de E/LE ha de tener en cuenta las limitaciones y las necesidades del alumnado. Son personas que se hallan en el proceso del aprendizaje y que, a su vez, están descubriendo una nueva visión del mundo” (Juárez 1996: 280). M. Rosario Hernández (Hernández 1997: 438) sugiere que “la selección de los textos sobre temas de interés para el aprendiente o sobre los que posee los conocimientos previos nos ofrece un marco de referencia que facilita la capacitación del mensaje en la lengua extranjera. Muchos textos que proporcionamos a los aprendientes no responden a sus necesidades, por lo que el trabajo de comprensión se hace más arduo”.

López Molina (2000: 24) señala que también es de suma relevancia la edad y los intereses de los alumnos dado que “es bien patente que los intereses y actitudes cambian con la edad.”

3.4 Criterios para la selección de los textos literarios adecuados para la clase de español

En este capítulo vamos a discutir los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de la selección de los textos literarios correctos para la enseñanza de la segunda lengua. Es cierto que no todos los textos tienen ni el mismo contenido ni la misma forma y es por eso

por lo que precisar qué tipo de texto es el más adecuado no resulta fácil. Así lo señala Lazar en la siguiente cita:

La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados. Una buena novela o un buen relato breve pueden ser particularmente absorbentes, ya que implican a los miembros de la clase en el suspense que conlleva el seguimiento del desarrollo de la trama. Es posible que esta implicación de los alumnos sea más profunda que la conseguida con las pseudo narraciones que suelen figurar en los libros de texto. Una obra de teatro puede involucrar a los alumnos en complejos dilemas del mundo adulto, mientras que un poema puede provocar en ellos una fuerte respuesta emocional. Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido. (Lazar, 1993: 15)

Hay que tener en cuenta el propósito y el objetivo que tenemos que lograr a través de la selección de los textos. Por ello, vamos a emplear los siguientes criterios que hemos escogido tras las opiniones y experiencias de los autores Lazar, Nuttall, Kumar y Adeyanju, Ghosn, Garton, Naranjo Pita y Collie y Slater expuestas en sus diversos libros y ensayos. Estos son unos escritores que coinciden en describir unos requisitos básicos que debería cumplir un texto literario para poder ser de carácter didáctico para estudiantes de la segunda lengua. Enumeramos estos criterios más relevantes para la selección de los textos literarios:

1. El texto literario debe servir a la necesidad o el interés de los estudiantes. Por lo tanto, el profesor o el instructor debe conocer a los alumnos previamente y, si no les conoce, en la primera clase debe hacer una encuesta o un cuestionario para poder saber los gustos, intereses y temas que les interesan. El profesor puede hacer preguntas tales como qué programas de la tele les gustan, si ven series de detectives, si leen mucho en su lengua materna o qué prefieren leer si novelas o poesías u obras teatrales y de qué género o ensayos. Así se podrá elegir el texto adecuado y también se podrán desarrollar actividades que conllevarán la máxima participación de los alumnos en el aula. El texto elegido debería ser de interés de la mayoría de los estudiantes y que también los demás estudiantes no lo encuentren aburrido. No se debe obligar a los estudiantes a leer un texto literario sino que el profesor debe ir al aula con un resumen de unos textos literarios basados en el gusto de los estudiantes y les debería dar la oportunidad de elegir uno que les guste más.
2. Los textos no deben estar fuera del nivel de competencia de los alumnos. Al ser así persistirá el interés de los estudiantes en el texto literario que leen.

3. Es fundamental tener presente siempre en la mente el nivel lingüístico del estudiante, así como el material didáctico para sacar máximo provecho del texto literario. A la hora de seleccionar un texto literario es difícil de evitar los registros culturales del texto y por eso se debe repartir un material tipo pre-lectura (antes de empezar la lectura del texto literario se debe repartir este material) donde haya información adicional que haga fácil la comprensión lectora. De este modo el lector podrá llegar a una comprensión que será igual que el sentido global del texto.
4. En cuanto al léxico, se exige que el texto literario no esté asediado por frases complejas y estructuras sintácticas que los alumnos no puedan entender con el propósito de no se pierda la motivación y el disfrute de la lectura.
5. De acuerdo con lo que llama Krashen (Ellis, 1987: 157) *Comprehensible Input* (*información de entrada comprensible*); el texto literario debe estar un poco encima del nivel de los alumnos para que la adquisición o el aprendizaje de la segunda lengua pueda tener lugar. A eso Krashen se refiere con “*i+1*”. Así será la lectura un reto para el estudiante, pero no será un desafío no superable.
6. También es imprescindible que el texto mismo tenga un significado y que al leerlo los estudiantes se den cuenta que merecía la pena haberlo leído. Como dice Collie y Slater, el texto debe ser interesante, atrayente y divertido para justificar el esfuerzo y el tiempo invertido en ello durante la lectura.
7. Los textos literarios escogidos para la enseñanza de segunda lengua ha de ser textos que se dediquen a desarrollar varias destrezas. Hoy en día se encuentran frecuentemente textos que se emplean para mejorar la destreza lectora o escrita. Las actividades basadas en estos textos suelen ser de escribir respuestas de unas preguntas que comprueban la comprensión lectora de los estudiantes. En lugar de ejercicios pesados como estos, se deben crear actividades que desarrollen las cuatro destrezas fundamentales de los estudiantes. Una de las más importantes destrezas que no se debe ignorar en el aula donde se empleen los textos literarios es la lectura de los textos. Cada vez que hablamos de uso de la literatura nos referimos al uso de textos cortos o breves, pero también se pueden emplear textos largos si trabajamos con un grupo de estudiantes como una actividad en grupo. Según Ivonne Lerner (2000, 22-25), es imprescindible recuperar y rescatar el valor de la lectura en las aulas de segunda lengua. Lerner también indica el propósito de la lectura separándola en dos categorías; i. Lectura intensiva, ii. Lectura extensiva.

Como dice ella, la lectura intensiva apoya a los estudiantes a adquirir o aprender vocabulario a través de textos cortos de temas específicos. Esta lectura intensiva es la más usada en aulas de ELE. La comprensión general del texto es lo que aprende un estudiante a través de la lectura extensiva. Esta forma de lectura no necesita que el alumno consulte cada vez que encuentre palabras cuyos significados no sabe. El propósito principal de la lectura extensiva es que el estudiante llegue a saber el contexto, que pueda sacar una idea de lo que va el texto. No se da énfasis en el entendimiento de cada palabra. A pesar de ello se espera que el estudiante capte la idea central/general del texto. Esta lectura extensiva puede fomentar la confianza del estudiante en sí mismo en el campo de aprendizaje de segunda lengua.

Hay muchos beneficios de la lectura extensiva, enumeramos unos abajo:

- Fomenta la soltura en la lectura
- Buena práctica de la pronunciación
- Es un input que incentiva la comprensión
- Motiva a estudiantes a leer más
- Genera el placer por la lectura en el estudiante

Lo que se puede corroborar es que mediante la lectura extensiva el estudiante aprende deductivamente el significado de las palabras teniendo en cuenta el contexto. El proceso de la lectura es una interacción entre el lector y el texto que da la oportunidad al lector de poder interpretarlo y dar un sentido al texto leído.

El criterio principal de elegir un texto debe ser a base de su uso, que ha de ser durante varios cursos de la segunda lengua. De acuerdo con Ana María Plymen (1998: 446) se deben “elegir textos que, por su contenido temático, puedan disfrutar de una - larga vida-”. También se debe tener en cuenta que la introducción de textos literarios es el inicio de la costumbre literaria que se va consolidando con el paso del tiempo en el estudiante. Por eso, no se debe introducir un texto que contenga un vocabulario difícil y con muchas expresiones idiomáticas que les haga a los estudiantes consultar el diccionario a cada paso.

8. Otro criterio a tener en cuenta es que uno no se debe limitar a las grandes obras literarias para enseñar la segunda lengua. Estas obras más destacadas de la segunda lengua no son las únicas muestras o modelos de esa lengua sino también puede haber

otros textos literarios que dispongan de estructuras sintácticas sencillas con un vocabulario contemporáneo.

9. Un texto de que hayan hablado los críticos literarios no tiene por qué ser adecuado para usarlo como texto literario para el aula de segunda lengua. Así que la estética y la forma no juegan ningún papel importante. Lo que es importante es que ese texto literario sea bien aprovechado en el aula. El texto debe contar con un potencial máximo para la creación de varias actividades con el fin de impulsar el aprendizaje de la segunda lengua.
10. Un texto literario debe llevar una connotación sociocultural consigo. Hay unos que dicen que sí debe llevar un reflejo sociocultural el texto literario mientras que hay otros que no lo consideran así. Pero una cosa es clara, que es un rasgo primordial que hay en todos los tipos de literatura sea oral o escrita, sea de occidente u oriente, el texto literario siempre lleva consigo un reflejo sociocultural. Es algo inevitable. En el caso del español como segunda lengua, hay español de España y español de América Latina. Dependiendo de los textos literarios escogidos, la aproximación sociocultural de los estudiantes tiene lugar. Se debería intentar que el texto literario seleccionado no tenga una abundancia de implicaciones socioculturales.

También se debe tener en cuenta que para que la aproximación, la comprensión y la recepción de los aspectos socioculturales no sean un shock para los estudiantes, el profesor debe desarrollar unas actividades de pre-lectura en que discutan primero la cultura del país a donde pertenecen los alumnos y luego hacer una comparación de esos aspectos socioculturales con la sociedad y cultura del país cuya lengua se aprende en el aula a través del texto literario seleccionado.

11. Al final, el criterio más polémico para la selección de los textos literario es si usar un texto auténtico, uno adaptado o uno graduado. Cada una de estas tres opciones de textos dispone tanto de lados buenos como de lados malos en cuanto a la enseñanza de segunda lengua. El texto auténtico puede resultar pesado pero lo cierto es que es el material más puro y es un modelo verdadero de la literatura de la lengua que se aprende. Se encuentra en ello la manifestación natural del escritor que lo escribió para los lectores nativos. El uso de estos textos auténticos no parece ser posible en el aula de segunda lengua dado que en el nivel elemental e incluso en el intermedio de aprendizaje de la segunda lengua se necesita que haya textos con menos dificultad lingüística, con un vocabulario repetitivo y una estructura sintáctica muy sencilla. Por

eso no dan preferencia a su uso en los niveles bajos (A1-B2) excepto el nivel casi nativo (C1-C2) y nativo de la segunda lengua. Para hacer estos textos disponibles también para los estudiantes de niveles bajos, se amputan de estos textos los aspectos que parecen complejos y se hace más fácil. Resulta que el texto se ha hecho comprensible para los estudiantes de niveles bajos pero la autenticidad del texto se ha perdido. Luego surge una pregunta: si se ha amputado el texto y ya no es una muestra auténtica de la literatura de la segunda lengua, ¿para qué se debe usarlo en el aula? La única cosa que conlleva este texto amputado es el argumento del texto original. Por eso hay unos escritores que se no están de acuerdo con el uso de estos textos adaptados en el aula de la segunda lengua. Señala Adeyanju (1978: 136) que, al saber la historia o el argumento de la obra auténtica a través de la lectura de texto adaptado, se le quitará el interés al estudiante de volver a leer la misma historia en texto auténtico no amputado. Mientras que argumenta King (2003: 41) que el material simplificado tiene unos objetivos muy limitados, así como no cuenta con ningún fin cultural, además da una impresión falsa de la literatura de la segunda lengua. El escritor Sarat Kumar (1978: 302) propone el uso de textos adaptados en el aula de segunda lengua. Dice que se pueden ofrecer estos textos adaptados como alternativos o como una segunda versión de las auténticas obras clásicas y más tarde en el futuro, cuando el alumno llegue a un nivel de dominio, se le puede ofrecer el mismo texto, pero esta vez auténtico sin alteraciones ningunas. Este argumento tampoco es razonable. Uno que ya sabe la historia de una obra no le interesará o no se animará mucho a leerla, para qué invertir tiempo si ya sabe el desenlace.

Pero allí está el criterio de selección de un texto: se debe seleccionar el texto literario teniendo en cuenta el nivel del alumno y se debe aumentar la dificultad según vaya creciendo el nivel de conocimiento de la segunda lengua del alumno. Por eso se debe usar un texto adaptado que a la vez es el reflejo de una obra auténtica también.

Capítulo 4.

4.1. Los géneros literarios (lírico, narrativo, dramático, y ensayo) para el aula de E/LE

4.1.1 El género lírico

Los principales géneros literarios ya cuentan con una experiencia notable en la didáctica de la lengua española. Tampoco se ha quedado el género lírico atrás. Se comprende que este género dispone de una forma y una estructura gramatical que lo hacen complejo, pero los didácticos lo han llevado al aula de español en diferentes formas sencillas. Según Quintana Pareja (1993) y Romero Blázquez (1998), se compensan las dificultades expresivas del texto lírico por su brevedad (corta extensión de las frases). Gracias a la brevedad de este género se trabaja detenidamente y los estudiantes tienen la oportunidad de hacer su interpretación de los versos. Se pueden introducir poemas en el aula sin que se realice su adaptación dado que los que hay no son muy antiguos y largos.

Fijémonos en el estudio que realizó M. C. Aldrich (2000: 59-64) acerca del uso de los poemas en el aula de lengua extranjera. Según él, la mayoría de los estudiantes consideran que los poemas suelen ser complicados, son tipos enigmas a la hora de hacer una interpretación de ellos. Si piensan así los estudiantes nativos de la lengua en que están escritos los poemas, desde el punto de vista de los estudiantes de la lengua extranjera esos poemas se deben leer en la última fase de su aprendizaje. Comenta Aldrich, “si lo difícil de la poesía tiene que ver principalmente con sus mecanismos de expresión, ¿qué lugar mejor que un aula de lengua para abordarla?”.

Así mismo critica el autor que en la poesía, “las dificultades léxicas y sintácticas sean adorables”, dado que los textos poéticos suelen ser breves en comparación con los textos en prosa. Si la brevedad es el lado positivo del uso de la poesía en el aula, también hay lados negativos que desmotivan su uso como texto literario. Aldrich da un ejemplo práctico de su aula donde él introdujo un poema y a la hora de interpretarlo minuciosamente se detuvo en el análisis silábico y él explica esa situación en sus propias palabras: “la poesía como fuente de catarsis personal o estímulo de terapia de grupo puede ser interesante, pero difícilmente estimuladora de pensamiento crítico si no se acompaña del esfuerzo riguroso que a menudo

su comprensión requiere”, y cita una frase del poeta Juan Ramón Jiménez: “No la toques más, que así es la rosa”. Él también enfatiza en que conseguir que los estudiantes presten la atención muy detenida es difícil de lograr, ya que el vocabulario usado en el análisis poético no es muy familiar a ellos.

Sigue el autor y a través de la metáfora “el poema es un nudo que necesita ser desenredado” intenta mostrar el lado positivo del uso de la poesía. Pero a la vez indica que para los estudiantes extranjeros esta metáfora puede ser como un reto a superar y olvidar. Dice, “que nuestros estudiantes vean los poemas como obstáculos, como ejercicios a superar, para que, una vez superados, desaparezcan.” Según el autor hay metáforas fáciles y difíciles en la poesía. Como ejemplo, nos facilita versos del poema de Juan Manuel Villalba, “la vida es un viaje, la muerte es la Parca; la vida es un líquido, etc. Indica que metáforas como estas son fáciles de comprender y el alumno puede usar este tipo de estructura sintáctica para expresarse las cosas de su entorno. Comenta Aldrich,

Los estudiantes intuyen una identificación con el poema, con la voz íntima del poeta, pero son incapaces de articularla a no ser que sea a través del ejercicio reduccionista de volver a citar el texto. Me parece que acostumbrar a nuestros lectores a recordar estas metáforas básicas que todos compartimos puede contribuir a dar coherencia a ese impulso mimético. (M.C. Aldrich, 2000:64)

4.1.2 El género narrativo (cuentos y novelas)

En mi opinión, el género narrativo cuenta con más posibilidades de ser usado que otros géneros literarios en el aula de español. El cuento suele ser breve, directo, de una trama sencilla y sin muchos personajes. La brevedad, la sencillez y la diversidad de temas del cuento lo hacen perfecto para el uso en el aula del español porque su trama atrae a los estudiantes, no requiere mucho esfuerzo y alta y larga concentración. A la vez, hay que tener en cuenta el nivel de los estudiantes para la elección de los cuentos para ellos. Casi todos los autores prefieren escribir en su lengua materna dado que se expresan bien en ella y por lo tanto todo lo que escriben va dirigido a los lectores nativos de ese idioma. Los demás lectores que no saben ese idioma, leen una versión adaptada. Por eso, es importante que cuando a los estudiantes principiantes de un idioma se le dé un cuento para leer en el aula, que se les dé una versión adaptada, o sea, fácil de leer, con un vocabulario repetitivo y con actividades didácticas que les haga usar construcciones gramaticales y vocabularios vistos en el cuento.

Mientras, la novela se caracteriza por su complejidad, muchos personajes y larga extensión. Sus capítulos están entrelazados y es muy difícil presentarlas en versiones cortas en el aula y acabar en una, dos o tres clases. El desarrollo de la acción suele ser lenta por la narración y descripción exhaustiva. Además, por su mayor extensión también narra la evolución del carácter de los personajes. Una novela no es como un cuento que sólo cuenta con una trama sino que en la novela suelen haber tramas, relatos e historias solapadas. Coger un capítulo de una novela y presentarla en el aula a los estudiantes para que aprendan el idioma puede resultar pesado y desmotivador a ellos porque no habrá una trama sino varias tramas intercaladas, muchos personajes complejos, mucha descripción la historia etc. Pero también es verdad que si se les presenta a los estudiantes fragmentos de una novela puede ser que unos se motiven a leer esa novela entera. Y ese fragmento debe ser adaptado al nivel de los estudiantes para que cuando tengan un nivel alto puedan volver a leer esa novela para acabar la historia. También es verdad que cualquier fragmento que encuentre el profesor para su clase de español es mejor que los textos que suelen haber en el libro de texto; indica Lazar:

Una buena novela o relato corto puede enganchar especialmente en la medida en que implica a los alumnos en el desenmarañamiento de la trama. Esta implicación puede ser más absorbente para los estudiantes que los pseudo-narrativas que frecuentemente se encuentran en el libro de texto. (Lazar, 1993:15)

4.1.3 Género dramático

El hecho de que los textos teatrales cuenten con conversación o diálogo (pregunta-respuesta) entre personajes hace que sean estos textos de mucha utilidad didáctica. El profesor puede escoger escenas sencillas, cortas y diálogos que sean muy parecidos a las situaciones de la vida cotidiana. Con conversaciones de este tipo los estudiantes pueden llegar a aprender palabras y expresiones coloquiales. Para los estudiantes de niveles bajos, los fragmentos de textos teatrales pueden utilizarse para trabajar en grupo. Lo que hace diferente a las obras teatrales de las novelas es el narrador. El trato directo entre los personajes en obras teatrales hace más fácil el trabajo en grupo.

4.1.4 El ensayo

Dentro del ámbito de prosa, el ensayo es una obra que facilita, reflexiona y hace un estudio sobre varios temas y materias con la ayuda de informaciones, estadísticas, gráficas y teorías. El ensayista escoge un tema de cualquier materia e investiga los aspectos

más interesantes y los organiza de tal manera que durante la lectura el lector no pierda el interés. En los libros de texto solemos encontrar estos tipos de ensayos, pero cortos y con información sobre la cultura, historia y biografía.

Capítulo 5.

5.1 Biografía del autor y presentación del libro de cuentos

Manuel J. Calle nació el 24 de diciembre de 1866 en Cuenca, Ecuador. Fue periodista de profesión y firmaba sus artículos periodísticos con los seudónimos de “Ernesto Mora” y “Enrique de Rastignac”. Tenía el apodo de “el tuerto calle” por el defecto que tenía en un ojo. Recibió su educación básica en su pueblo natal.

Empezó a trabajar a los 18 años como periodista. En 1891 se trasladó a Guayaquil y trabajó para *el Diario de Avisos*. Participó también en una revolución liberal guayaquileña. Fue fundador de *El Correo Nacional*, *La Revista de Quito*, *El Nuevo Régimen*, y *La Semana Literaria*. Sus columnas se caracterizaban por frases con palabras fustigadas, rebeldes y violentas dirigidas contra todo tipo de convencionalismo. Era un crítico feroz, polemista, biógrafo y también fue autor de novelas y libro de cuentos, fue un periodista distinguido de su época que también fue reconocido como reportero y autocostumbrista.

Entre sus artículos famosos son “Ojo por ojo, diente por diente”, “Un manojito de artículos”, “Historia de un Crimen”, “Cuestiones del día”, “Leyendas del tiempo heroico”, “Hombres de la revuelta”, “Leyendas históricas”, “Biografías y semblanzas”, “Charlas y ¡Tengo la palabra!” En 1909 fue galardonado con “la pluma de oro”. Este gran escritor falleció el 6 de octubre de 1918 en Guayaquil.

El presente libro de cuentos “*Leyendas históricas de América Latina. La conquista. La colonia. La independencia. La república.*” fue publicado en el año 1919 por Editorial América. Cuenta con veinticuatro cuentos de tipo historia ficción. Cinco cuentos de los veinticuatro han sido adaptados para ser aprovechados en la clase de español.

5.2 Los cuentos adaptados

ACTIVIDADES BASADAS EN LOS CUENTOS

- Propuesta didáctica para estudiantes de nivel A2 alto o B1 bajo.

- He adaptado el cuento porque contaba con un vocabulario y estructura gramatical que sobrepasaba el nivel de los estudiantes. He intentado llevar el contenido del cuento al nivel de los estudiantes, pero todavía hay expresiones que necesitan ser explicadas en el aula.
- En estas actividades me he concentrado en el aspecto gramatical del texto para que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar “el pretérito indefinido e imperfecto”.
- Así como, he plantado unas preguntas acerca de las civilizaciones antiguas de América Latina para que los estudiantes averigüen por internet y lleguen a saber ellas.

“Un matrimonio en el último momento”

- ¿Qué hago, Dios mío? No puedo sufrir más –decía un pequeño soldado argentino mirando el negro cielo.

-No hay más remedio. No puedes aguantar el sufrimiento de la expedición. Además, en un par de días esto se va a hacer público. Sabes qué pasará. La enorme vergüenza que sobre mí y sobre nosotros va a caer. Te digo un plan. En un pueblo cercano seguro que habrá alguien que te puede ayudar. Vete allí -le contestó un hombre, un oficial, que estaba a su lado.

- ¿Y tú?

- ¿Yo? ¿Qué voy a hacer? Habrá una batalla pronto y lucharé en esa batalla. Si sobrevivo a la batalla, me uniré contigo y luego iremos a nuestra tierra.

-Pero, ¿por qué no me dejas estar contigo aquí en la expedición?

- ¡Imposible! Ya ves... ¿De cuántos meses dices que...?

-De cinco. Aún se puede.

-No, no; ni pensarlo. Puedes huir al pueblo que está cerca. Allí te ayudará la gente.

- ¿Sabes, Fulgencio? Eres malo.

- ¡Pst!... No grites...

-Sí, sí, me voy, pero escúchame. Juro que nunca más podrás verme. Te lo juro...

El pequeño soldado tiró su fusil y desapareció en la oscuridad. Corrió..., hasta donde pudo correr. Se sentía cansado. Ya le dolían los pies. Pero ni siquiera había corrido un kilómetro cuando se paró. Venía una patrulla hacia él. Ahora esconderse era imposible y tampoco podía huir.

Le detuvieron.

- ¡Hola! ¡Hola! Ya hemos detenido a uno. ¿Eres un espía o un desertor?

-Un patriota, mi jefe: soy un patriota ¿No ve que pertenezco al ejército?

- ¿Y qué estabas haciendo por aquí?

-Yo... mi... jefe... me... paseaba...

- ¿Así que te paseabas? ¡Cobarde!

Átenle, llévele al campamento...

Ya te darán buen paseo.

Cuando Bolívar le encargó al general Sucre el mando del Ejército Unido, le dijo:
-Su ejército tiene gente de diferentes países, sea muy estricto en el tema de la disciplina militar.

Por lo tanto, hacía falta un castigo ejemplar por romper la disciplina. El castigo de este desertor podía ser ejemplar.

En un ejército en lucha, los jefes no tardan mucho en castigar las faltas contra la disciplina. La justicia militar en los días de la guerra de la independencia era rápida.

En unas horas de detención del desertor de nuestro cuento, él ya estaba ante un consejo de guerra. En el consejo había dos colombianos, un argentino, un chileno y un peruano, bajo la presidencia del coronel Arturo Sánders.

Era pequeño, delgado y con un aspecto gracioso. Tenía la cara redonda y las mejillas rosas, pero no tenía ni un pelo de barba ni bigote. Tenía una cara demasiado femenina para ser un soldado en los tiempos de héroes como Bolívar.

- ¿Es verdad que desertabas?

-Sí, mi jefe; por mi propia voluntad.

- ¿Y por qué?

-Porque... umm...

- ¡Cobarde!...

- ¡Eh! No soy un cobarde; sino es que...

No salían palabras de su boca. En sus grandes y negros ojos ya había lágrimas. Confesó el detenido, no era necesario perder más tiempo. Nadie estuvo en contra. El desertor fue condenado a muerte. Sucre confirmó la sentencia ordenada por el consejo. Dio las órdenes necesarias para que el condenado fuera ejecutado.

Mientras el ejército entero forma el pelotón de fusilamiento en el valle de Tambo Cangallo, el condenado pide un confesor.

-Ahí está el sacerdote, Padre Miguel García, para asistirle a las puertas de la muerte. El triste cae a los pies del sacerdote y comienza la confesión.

En unos momentos, el clérigo se levanta con un asombro total.

- ¡Cómo! Pero ¿Cómo es posible?

-Sí, padre; es la pura verdad. Le he seguido durante toda la expedición. Le iba a seguir hasta el fin. Y si escapaba era porque... porque... -y dijo unas palabras llorando.

- ¡Oh, qué desgracia!

El sacerdote sale de allí en busca de Sucre.

-General... General...

- ¿Qué hay, Padre? ¿Qué le pasa?
- Señor, es que el desertor al que van a fusilar es...

Al escuchar lo que dijo el padre, se quedó boquiabierto el General.

- ¿Pero es verdad lo que me cuenta?
- La purísima verdad, mi General. Deprisa, ¡sálvela usted!
- ¡Ea, mi caballo!

Llega el general donde estaba formado el pelotón de fusilamiento. Los tambores sonaban como en un funeral. En el centro estaba el desertor con la cabeza destapada y con el cabello negro. Tenía las manos atadas a la espalda. Ya se formaba el pelotón que debía fusilarle.

Hace llamar la atención. El General dirige su caballo al ejército y grita.

- ¡Teniente Olmedilla!
- ¡Mi General!
- ¡Cuatro pasos al frente!

Sale entonces de la línea un oficial, con cara pálida de muerte.

Continúa el General:

-El desertor condenado a muerte es una pobre niña a la cual usted ha hecho madre. Hónrela usted tomándola por esposa en este mismo campo donde ella iba a morir. ¡No tenemos tiempo que perder! Señor sacerdote: proceda enseguida al acto de la boda.

Va el general hacia el desertor y dice:

-Que le desaten. Tráiganla. ¡Pobrecita! ¡Iba a morir!

El sacerdote se acerca; hace que Olmedilla y el soldadito se den las manos, y la pregunta cariñosamente:

- ¿Cómo te llamas, hija mía?
- Abigail, Señor padre-le responde.

A la orden del General Sucre, los tambores batían alegres mientras el sacerdote bendice la unión de los amantes.

Actividad basada en el cuento *Un matrimonio en el último momento*

- Actividad pos-lectura -

1. Lee los siguientes fragmentos, identifica y categoriza los verbos conjugados en pretérito indefinido e imperfecto. También escribe en el papel la forma en infinitiva de esos verbos.

El pequeño soldado tiró su fusil y desapareció en la oscuridad. Corrió... hasta donde pudo correr. Se sentía cansado. Ya le dolían los pies. Pero ni siquiera había corrido un kilómetro cuando se paró. Venía una patrulla hacia él. Ahora esconderse era imposible y tampoco podía huir.

Le detuvieron.

No salían palabras de su boca. En sus grandes y negros ojos ya había lágrimas. Confesó el detenido, no era necesario perder más tiempo. Nadie estuvo en contra. El desertor fue condenado a muerte. Sucre confirmó la sentencia ordenada por el consejo. Dio las órdenes necesarias para que el condenado fuera ejecutado.

SOLUCIÓN

El pequeño soldado **tiró** su fusil y **desapareció** en la oscuridad. **Corrió**... hasta donde **pudo** correr. **Se sentía** cansado. Ya le **dolían** los pies. Pero ni siquiera **había** corrido un kilómetro **se paró**. **Venía** una patrulla hacia él. Ahora esconderse era imposible y tampoco **podía** huir.

Le **detuvieron**.

No **salían** palabras de su boca. En sus grandes y negros ojos ya **había** lágrimas. **Confesó** el detenido, no **era** necesario perder más tiempo. Nadie **estuvo** en contra. El desertor **fue** condenado a muerte. Sucre **confirmó** la sentencia ordenada por el consejo. **Dio** las órdenes necesarias para que el condenado fuera ejecutado.

Pretérito Indefinido	<i>Forma infinitiva</i>	Pretérito Imperfecto	<i>Forma infinitiva</i>

Tiró –	Tirar	Se sentía –	Sentirse
Desapareció –	Desaparecer	Dolían –	Doler
Corrió –	Correr	Había –	Haber
Pudo –	Poder	Venía –	Venir
Se paró –	Pararse	Podía –	Poder
Detuvieron –	Detener	Salían –	Salir
Confesó –	Confesar	Era –	Ser
Estuvo –	Estar		
Fue –	Ser		
Confirmó –	Confirmar		
Dio –	Dar		

2. ¿Verdadero o falso?

- a. La desertora huía de la batalla porque estaba harta de la guerra.
- b. La pareja de la desertora se llamaba Antonio.
- c. La desertora estaba embarazada de 5 meses.
- d. La desertora huyó con su fúsil.
- e. El consejo de guerra sabía que el desertor era una mujer.
- f. Condenaron a muerte a la desertora.
- g. Bolívar también estaba presente en el consejo de guerra.

“La S volteada”

Parte 1

Es el año 1817 y estamos en Popayán. Es un terreno grande que ahora es una prisión. Allí están unas mujeres cantando. Algunas lloran, otras están tranquilas, pero todas siguen trabajando. Son las mujeres de las mejores familias de la ciudad. Son madres, hijas, hermanas o esposas de los nobles republicanos, que están sin dinero, pero tienen la esperanza de la patria independiente.

La aguja no da paz a la mano. Cosen y cosen las mujeres. Las mujeres rubias, negras y blancas, todas están trabajando sobre el pedazo de tela. Hay un silencio total en este taller. Lo único que se oye es el andar del soldado que está fuera, con arma al brazo, cuidando la puerta.

Alguien se queja: es una pobre niña que está a punto de desmayarse.

-¿Qué te pasa? -Le pregunta ansiosamente una señora mayor.

-¡Ay, mamá!... ¡Mamá!... ¡Me muero! Me duele mucho la cabeza.

-¡Pobre hija mía! Ya pasará eso. Aprende a sufrir.

Y la señora se levanta con dificultad apoyándose en la pared. La ayudan sus compañeras de la prisión. Todas las mujeres llevan esposas puestas en los pies. Tolrá les había puesto las esposas. Cuando los soldados de Tolrá estaban casi desnudos después de combates y encuentros en Nueva Granada, Tolrá pensó que era necesario vestirles. Él consiguió buenas telas para hacer el uniforme lujoso como los soldados españoles, pero no pudo encontrar sastres. Entonces cogió a las madres, mujeres y a las parientes cercanas de los rebeldes y les puso esposas y les metió en una cárcel donde hacían el uniforme para sus soldados.

Las señoras siguen cosiendo... ¡Pobres! ¡No se había inventado todavía la máquina de coser!

Parte 2

La playa es triste. Las olas del Océano baten calmadamente la orilla, es mediodía. A poca distancia están cuatro soldados que miran hacia el horizonte. Ven una nube de polvo que

viene hacia ellos. De repente salen de esa nube de polvo unos veinticinco soldados a caballo. Los cuatro soldados que están en la playa están atrapados. No pueden escapar. ¿Deberían combatir o entregarse?

-Mi teniente... -dice uno de ellos.

-¿Qué pasa? -contesta el teniente Arango.

-Deben de ser cientos.

-¿Y qué? ¿No somos tan hombres como ellos?

-¡Contra un regimiento entero!

-¡Aunque fuera un ejército! Si vamos a morir, moriremos con gloria...

-Eso es otra cosa.

Con la respuesta del teniente Arango se calla el soldado.

-¡Muchachos! -grita Arango a sus soldados. Cargad las armas y apuntad bien. Vamos a recibir a esos brutos como se merecen. Y acordaos que sois del Primero de Numancia.

Los soldados cargan las armas y esperan. Son veinticinco soldados que habían ido a explorar y averiguar las posiciones del enemigo. La nube de polvo está detrás de ellos. Esos veinticinco soldados no tuvieron buena suerte porque tuvieron que abandonar la exploración y volver porque ya les habían visto los soldados españoles. El regimiento entero de españoles, dirigido por el brigadier Ferraz, les perseguía.

-¡Rendíos! -les grita el jefe español.

Al escucharlo, el teniente Arango ordena:

-¡Fuego!

Muchos de los soldados españoles caen al suelo en la playa y sus caballos huyen de miedo.

Los soldados de Arango vuelven a cargar rápidamente.

-¡Formar el cuadro! -grita Arango con la espada en lo alto.

Ferraz, el jefe español grita por segunda vez:

-¡Ríndase!

Arango vuelve a gritar:

-¡Fuego!

Suena la descarga. El regimiento español sufre nuevas heridas. Su jefe pierde la paciencia.

Entonces, ordena “fuego” el jefe español. Al primer ataque, caen catorce soldados de Arango junto con el mismo Arango, y siete soldados sufren heridas.

Quedan en pie tan sólo cuatro que estaban rodeados de soldados españoles. Saltar al mar era la única manera de escapar. No querían ser hechos prisioneros. Preferían morir con dignidad que ser prisioneros. Se lanzan al mar los cuatro soldados.

Le conmueve a Ferraz la heroicidad de esos cuatro soldados. Con voz fuerte manda a sus soldados:

- ¡Bájense de los caballos los que sepan nadar!

En un instante unos cuantos se bajan.

- ¡Dense prisa! ¡Échense al agua y sálvenlos! ¡Inmediatamente! –Ordenó Ferraz.

Entran los soldados españoles y sacan a los cuatro soldados de Arango. Dos de ellos están desmayados.

Con cuidado y respeto, llevaron a los cuatro prisioneros al pueblo cercano. Atendieron a los heridos hasta que se sanaron. Ferraz apreció a los cuatro soldados por su bravura. Les dio un documento elogioso junto con medallas que tenían una S volteada en el centro.

Actividad basada en “La S volteada”

1. Completen este texto con el pretérito indefinido o imperfecto del pasado:

Los soldados _____ (Cargar) las armas y _____ (Esperar) el orden del General. _____ (Ser) veinticinco soldados que _____ (Ir) a explorar y averiguar las posiciones del enemigo. La nube de polvo _____ (Estar) detrás de ellos. Eso veinticinco soldados no _____ (Tener) buena suerte porque _____ (Tener) que abandonar la exploración y volver porque les _____ (ver) a los soldados españoles. El regimiento entero de españoles dirigido por el brigadier Ferraz les _____ (Empezar) a Perseguir.

(Cargaron, esperaban, eran, fueron, estaba, tenían, tuvieron, vieron, empezó)

2. Escriba un párrafo (unas 300 palabras) usando el pretérito indefinido e imperfecto sobre un guerrero histórico de su país, al que admiren.
3. Busquen por internet el fondo histórico basándose en los datos históricos mencionados en este cuento y averigüen si son datos verdaderos o es pura ficción. Así mismo, recopilar las informaciones más interesantes.

“Un asesino de bolívar”

-¿Qué piensa hacer mi General? – preguntó don Joaquín Mosquera.

-Triunfar -contestó el General.

-¿Triunfar?... Pero ¿cómo?

-¡Triunfar! No hay cosa más fácil que triunfar. En un segundo organizaré el ejército colombiano y lo uniré con el ejército de Perú. Y derrotaré a los españoles.

Pero el señor Mosquera no estaba muy convencido.

La energía milagrosa y el genio organizador del General Simón Bolívar hacen posible lo imposible. Él movió su campo de operaciones de Trujillo a Huamachuco para reunir el ejército de Colombia al del Perú, que estaba en Cajamarca, al otro lado de los Andes.

Allí estableció una fábrica de armas para forjar clavos y herraduras. Estaba buscando a una persona adecuada para encargar la dirección de los trabajos. Un día se presentó un individuo que quería hablar con Bolívar.

- ¿Quién es usted? -le preguntó el General. El recién llegado dijo su nombre en voz baja.

- ¿Y qué quiere?

-Un puesto en el ejército, señor.

-¿Es usted militar?

-Sí, señor.

-¿Grado?

-Sargento Mayor.

-¿Nacionalidad?

-Chileno.

-Está bien. No estoy buscando precisamente oficiales, pero si usted se considera competente para dirigir la fábrica de armas que he puesto...

-Señor, soy herrero.

-¡Magnífico! Ahora mismo hágase cargo de la fábrica. ¡Hombre! ¡Qué suerte!... Ya está dado de alta.

-¡Gracias, señor!

-Puede retirarse.

Y el chileno se puso a trabajar. ¡Qué pasión! ¡Qué entusiasmo! Se hizo un ejemplo a los obreros. El general y los otros jefes estaban contentos con su inteligente gestión. Pasaron dos días. Por la tarde del día segundo el dictador estaba sentado en su mesa de despacho. Había un papel abierto sobre la mesa, entre otras cosas. La preocupación se notaba en la cara del General. Tenía la mirada perdida en el espacio y se acariciaba con la mano izquierda la barba.

-Es una gracia venir a mí con estas historias y no darme el nombre del asesino. Las pistas... Sí, ya es fácil acordarme de la cara de tantos que me rodean... ¡A ver! ¡A ver si doy con él!

Volvió a leer y comenzó a pasear por el estrecho cuarto, con el papel en la mano, esforzándose a identificar. En este momento entró el ayudante, coronel don Manuel Antonio López.

Se detuvo de repente el general, se dio una palmada en la frente, exclamando violentamente:

-¡Caramba! Ya sé.

-¿Qué, señor? -preguntó López asustado.

-Llame inmediatamente a ese... mm... ese...

-¿A quién?

-A ese chileno que está en la fábrica de armas. Llámeme.... Es él en que estaba pensando.

El chileno era de mediana estatura, ancho de hombros, fuerte y grueso. De complexión fuerte, tenía la cara arrebatada y la mirada amenazadora. Sus cabellos erizados se levantaban sobre su frente como cepillos, le coronaban a manera de un puercoespín.

Se acercó con timidez y desconfianza, e hizo el saludo militar. Esperó a que hablara el General.

Con gran asombro de López, el Libertador transformó su expresión, dándole toda la dulzura de que era capaz.

-¿Cómo va, mi amigo?

-Bien, excelentísimo señor.

-¿Y las obras?

-Marchan con rapidez.

Y enumeró las que se habían hecho y las que estaban haciendo.

-Me parece que usted es un buen oficial y un excelente obrero. ¿Patriota también? Sí, tiene cara de ser tan leal a la libertad como yo.

-Y a usted, el Libertador.

¡Oh! Eso, por descontado.

Y siguió hablando, durante mucho tiempo. De vez en cuando echaba una ojeada al papel diciendo entre dientes:

-Él es... ¡Justo!... ¡Cómo no di con él antes!...

Sigue hablando el General.

-Los mejores jefes y oficiales siempre son dignamente colocados. Usted irá de comandante de armas a un pueblo. Acuda luego al Estado Mayor a recibir órdenes.

El chileno salió sumamente satisfecho. El Libertador quedó solo con su ayudante y le dijo:

-Pocas veces he visto a un asesino tan bien retratado. ¿No se parece de ninguna manera a un asesino, no?

Y dio el papel a López, que estaba allí estupefacto.

Era una nota de advertencia de que uno de los jefes que estaba con el General quería asesinarle por una inmensa cantidad de dinero. En el papel se daban pistas minuciosas del presunto asesino, pero no se revelaba su nombre.

-¿Y cómo se dio usted, señor, de que ese chileno era el asesino?

-Pensando, recordando y comparando. ¿Duda usted si el chileno era el asesino? Fíjese bien en las pistas.

-¡Exacto! ¡Pero qué listo es usted! Y si está convencido de que es él el asesino, ¿Por qué no le pone en un interrogatorio y comienza por fusilarle en vez de darle un ascenso y encargarle un puesto nuevo?

-¿Para qué? ¿Para crear un escándalo? Si esos bandidos quieren asesinarme a mí, no les faltará gente que lo haga. Usted se encargará de la maestranza.

Tenía razón. Para él, como para Napoleón el grande, no se había fundido la bala que debía matarle.

Actividad basada en el cuento “El asesino de Bolívar”:

1. ¿Saben quién es Bolívar, cuál es su nombre completo, de dónde era y por qué es un personaje histórico muy importante de América latina? Escriban un párrafo.
2. ¿Creen que Bolívar pudo adivinar correctamente al asesino?
3. Cuenten a la clase el incidente donde adivinaron algo y acertaron.

4. Complete las oraciones con una de las siguientes preposiciones adecuadas:

Por, para, a, de, con

- a. Bolívar dijo que derrotaría _____ los españoles.
- b. Estableció una fábrica textil _____ exportar ropa a España.
- c. Él movió su oficina _____ Madrid _____ Barcelona.
- d. Mi marido busca _____ una persona que sepa español.
- e. Después _____ comer él se puso _____ trabajar otra vez.
- f. Su jefa está muy contenta _____ su inteligente gestión.
- g. Mi amigo trabaja _____ camarero _____ la tarde.
- h. Estaba muy preocupado _____ ti.
- i. El colombiano era _____ mediana estatura.
- j. Esta criada se parece mucho _____ su hermana.

Claves:

- a. a
- b. para
- c. de, a
- d. a
- e. de, a
- f. con
- g. de, por
- h. por
- i. de
- j. a

“El fantasma”

- ¿Ha vuelto de nuevo?

-Sí, Apu. Está a la puerta. Está solo, triste y quiere hablar contigo.

-¡Qué se vaya! Qué vuelva inmediatamente a pastorear los animales.

-Ya lo hemos dicho. Pero él no se va.

-Pero, ¿qué quiere?

-Quiere hablar contigo. Dice que no ha venido para pedir tu perdón o gracia sino que ha venido como un embajador.

-¿Embajador? ¿De quién?

-Dice que es embajador de otro Inca tan poderoso como tú y tiene que advertirte de algo.

-¿De otro Inca? Le voy a castigar si ha venido de nuevo con una tontería. Déjale pasar.

Se levanta el oficial y va a llamarle a la persona que tocaba a la puerta. La persona a la puerta era el primer hijo del rey Yahuar Huácac. Vestía como un plebeyo.

Este hijo siempre fue una gran pesadilla para Yahuar Huácac. Era cruel y una amenaza para los ciudadanos. Yahuar Huácac era buen gobernador y buen padre también. No quería dejar su reino en las manos de su hijo cruel. Por eso desheredó a su maldito hijo. Le mandó al campo de Chita para pastorear a los animales del reino. De todo esto ya hacía tres años y ahora había vuelto como un embajador de otro rey.

-Bien, ya estás aquí. Dime cómo te has atrevido a presentarte. ¿No habrás venido con otra tontería? –dijo el rey.

-Sólo, señor, que esta tarde cuando yo estaba tumbado debajo de un árbol en la Montaña de Chita, vino un hombre extraño que tenía un cuerpo diferente a nosotros y llevaba una ropa distinta también. Tenía mucho pelo en la cara. Llevaba un animal raro atado en el cuello. Y ese hombre me dijo: Sobrino, soy hijo del sol y hermano del Inca Manco Cápac, los primeros de tus antepasados. Me llamo Viracocha Inca, y vengo a darte un aviso para que lo transmitas a tu padre. Las provincias de Chinchasuyo y otras cercanas están preparando una guerra

contra el reino de tu padre. Quieren invadir y destruir el reino de tu padre en Cuzco. Ve a tu padre y entrégale este mensaje. Después de decirme todo esto, desapareció Viracocha y yo tomé el camino para darle este aviso –dijo el hijo.

- ¿Y qué más?

-Nada más, padre.

-¡Vete de aquí, miserable! No vengas más a contarme tus sueños. No quiero saber de fantasmas. Me río de las amenazas de Viracocha.

El hijo se puso en camino de vuelta a la montaña Chita donde sus ovejas estaban pastoreando. Iba pensando si había visto al fantasma o había soñado con el fantasma.

En total, el rey Yahuar Huácac no tomó en serio el aviso de su hijo. Luego tuvo que arrepentirse. Las tribus recién conquistadas se rebelaron y empezaron una guerra contra Cuzco. Yahuar Huácac se huyó con unos soldados ya que su ejército no estaba preparado.

La descendencia de Manco Cápac hubiera desaparecido ese día, pero el hijo de Yahuar Huácac, el que pastoreaba a las ovejas, reunió a los de Cuzco que no habían huido y pidió ayuda a las provincias cercanas. Todos empezaron a llamar al hijo de Yahuar Huácac, Viracocha por el sueño.

Cuando empezó la guerra, Viracocha no tenía muchos soldados y los rebeldes pensaban que iban a ganar la guerra en unas horas. Pero cuando las gentes de los pueblos cercanos supieron que el príncipe, o sea el hijo de Yahuar Huácac, estaba luchando en la guerra, vinieron. Así en la guerra participaron cada vez más gente por parte de Viracocha. Los enemigos estaban sorprendidos al ver que la guerra seguía todavía. Entonces Viracocha dijo en voz alta que las piedras y los árboles se transformaban en soldados para proteger a su reino, como mandado por el fantasma.

Los rebeldes lo creyeron y huyeron. Así ganó Viracocha, el hijo de Yahuar Cápac la guerra, gracias al aviso del fantasma.

Actividad basada en el cuento “El fantasma”

1. ¿Creen que existen fantasmas?
2. ¿Narren en su clase alguna historia de fantasmas que hayan escuchado o experimentado?
3. Identifica las conjugaciones de pretérito indefinido y de pasado imperfecto en la siguiente parte del cuento:

-Sólo, señor, que esta tarde cuando yo estaba tumbado debajo de un árbol en la Montaña de Chita, vino un hombre extraño que tenía un cuerpo diferente a nosotros y llevaba una ropa distinta también. Tenía mucho pelo en la cara. Llevaba un animal raro atado en el cuello. Y ese hombre me dijo: Sobrino, soy hijo del sol y hermano del Inca Manco Cápac, los primeros de tus antepasados.

Cuando empezó la guerra, Viracocha no tenía muchos soldados y los rebeldes pensaban que iban a ganar la guerra en unas horas. Pero cuando las gentes de los pueblos cercanos supieron que el príncipe, o sea el hijo de Yahuar Huácac, estaba luchando en la guerra, vinieron. Así en la guerra participaron cada vez más gente por parte de Viracocha. Los enemigos estaban sorprendidos al ver que la guerra seguía todavía. Entonces Viracocha dijo en voz alta que las piedras y los árboles se transformaban en soldados para proteger a su reino, como mandado por el fantasma.

Los rebeldes lo creyeron y huyeron. Así ganó Viracocha, el hijo de Yahuar Cápac la guerra, gracias al aviso del fantasma.

SOLUCIÓN

-Sólo, señor, que esta tarde cuando yo **estaba** tumbado debajo de un árbol en la Montaña de Chita, **vino** un hombre extraño que **tenía** un cuerpo diferente a nosotros y **llevaba** una ropa distinta también. **Tenía** mucho pelo en la cara. **Llevaba** un animal raro atado en el cuello. Y ese hombre me **dijo**: Sobrino, soy hijo del sol y hermano del Inca Manco Cápac, los primeros de tus antepasados.

Cuando **empezó** la guerra, Viracocha no **tenía** muchos soldados y los rebeldes **pensaban** que **iba** a ganar la guerra en unas horas. Pero cuando las gentes de los pueblos cercanos **supieron** que el príncipe o sea el hijo de Yahuar Huácac **estaba** luchando en la

guerra, **vinieron**. Así en la guerra **participaron** cada vez más gente por parte de Viracocha. Los enemigos **estaban** sorprendidos de ver que la guerra seguía todavía. Entonces Viracocha **dijo** en voz alta que las piedras y los árboles se **transformaban** en soldados para proteger a su reino como mandado por la fantasma.

Los rebeldes lo **creyeron** y **huyeron**. Así **ganó** Viracocha, el hijo de Yahuar Cápac la guerra, gracias al aviso de la fantasma.

Pretérito indefinido		Pasado imperfecto	
Estaba	Estar	Vino	Venir
Tenía	Tener	Dijo	Decir
Llevaba	Llevar	Empezó	Empezar
Pensaba	Pensar	Supieron	Saber
Iba	Ir	Vinieron	Venir
Transformaba	Transformar	Participaron	Participar
		creyeron	Creer
		Huyeron	Huir
		Ganó	Ganar

“La huasca”

El joven príncipe Huayna Cápac está contento. Está sentado con sus parientes y los oficiales de la casa imperial y mira hacia la plaza de Haucaypata donde hay una muchedumbre. Los cortesanos y señores también están muy satisfechos y sentados según el orden de su nacimiento, sus méritos y el cargo que tienen. Unos ayudantes les sirven en vasos de metales preciosos el licor rubio de los indios.

La gente sigue viniendo a la plaza. También viene gente de los barrios cercanos de la ciudad. Todas esas gentes se van colocando con orden, bajo el control de los soldados, a lo largo de los palacios reales, para dejar libre la plataforma.

¿Y por qué hay tanta alegría?

Al emperador le ha nacido un hijo. Su esposa, la Coya Rava Oello, le ha dado un precioso infante y como costumbre tradicional celebran las fiestas por su nacimiento. Es el día veinte de la celebración y ni el rey ni el pueblo están cansados.

El rey estaba en tierras lejanas preparando la conquista. Vino enseguida tras la noticia del nacimiento y el pueblo se puso feliz con su vuelta.

Cientos de hombres van hacia el centro de la plaza. Se ponen juntos, unos y otros hacen una larga cadena dándose las manos. El primer hombre da la mano al tercero, el segundo al cuarto, el cuarto al sexto y así consiguen formar una inmensa cadena. Al frente se ponen los músicos y tocan los típicos instrumentos indígenas y el baile comienza.

Es un baile relajado. Bailan formando un círculo como un anillo alrededor del trono del rey. Las bailarinas cantan un canto en alabanza del recién nacido y de su famoso padre. La muchedumbre grita con emoción: ¡Huayna Cápac! ¡Huayna Cápac! El rey sonríe, baja del trono, toma su puesto en esa cadena y se mueve al ritmo del canto.

Termina la fiesta, pero Huayna Cápac no está contento. Tiene algo en la mente que le hace estar lpensativo.

Es que no le gustó la celebración tan sencilla del nacimiento de su hijo. La cadena que formaron los hombres no fue nada especial. Para formar una *huasca* verdadera en lugar de darse las manos deben coger una verdadera cadena gruesa de oro; pero esa idea necesita tiempo para llevarla a cabo. Se puede planear una *huasca* de este tipo para la celebración de poner un nombre y cortar el primer cabello del recién nacido.

Da órdenes a los oficiales y artistas para crear una *huasca* verdadera. Cuando llega el día de poner un nombre y cortar el primer cabello del recién nacido, se juntan los parientes y eligen a uno que será el padrino del niño. Después le cortan el pelo al niño, le ponen el nombre de Inti Cusi Hualpa, que significa Hualpa sol de alegría. Luego le regalan piedras preciosas y joyas de oro y plata. De nuevo la plaza está llena de gente; hombres y mujeres de nuevo hacen una cadena, pero esta vez no se dan la mano para hacer la cadena sino que cogen una cadena gruesa de oro que pesa mucho y brilla como el sol.

Comienza la música, empieza el canto y la muchedumbre grita: ¡*Huasca!* ¡*Huasca!* ¡*Huasca!* El Inca sonríe y baja a la plaza para tomar en las manos la cadena, la *huasca*. Después de este memorable acontecimiento, le ponen un apodo al recién nacido. Y el apodo es Huáscar, que simboliza lo más magnífico de la fiesta, la *huasca* de oro.

Actividad basada en el cuento “La Huasca”

1. Pinten de color verde el espacio donde existió la civilización Inca.



2. ¿Durante qué época existió y cuál era el Dios principal de esta civilización?
3. ¿Cuáles son las otras civilizaciones importantes de América Latina?

Glosario

Un matrimonio en el último momento

Sufrir	Sentir con intensidad un dolor físico o moral o experimentar una situación desagradable o penosa.
Aguantar	Sufrir con paciencia a una persona o una cosa desagradables o molestas.
Vergüenza	falta de comodidad que siente una persona que teme hacer el ridículo
Batalla	Combate de un ejército con otro
Sobrevivir	Superar una prueba, situación, etc. muy dura o difícil:
Fusilar	Ejecutar a una persona con una descarga de fusiles.
Patrulla	Grupo de soldados o gente armada que ronda para mantener el orden y la seguridad
Esconderse	Ocultar a una persona o cosa, ponerla donde sea difícil encontrarla.
Desertor	[Persona] que deserta
Cobarde	Falto de valor, pusilánime, miedoso.
Encargar	Imponer una obligación
Castigar	Ejecutar un castigo contra quien ha cometido una falta
Lágrima	Cada una de las gotas del líquido que segrega la glándula lagrimal
Condenado	[Persona] a quien le ha sido impuesta una condena
Asombro	Lo que causa gran admiración o extrañeza
Quedarse boquiabierto	dejar a uno sin habla, quedarse boquiabierto/pasmado
Tambores	Instrumento musical de percusión formado por un cilindro hueco, de madera, metal o algún otro material, cubierto en una o las dos bases por una piel o membrana tensada sobre la cual se golpea con las manos o con uno o dos palos llamados baquetas
Formarse	Dar forma a algo

Dirigir	Llevar o hacer que algo o alguien vaya en alguna dirección o hacia algún lugar
Enseguida	ahora, ahora mismo, ahora mismo, ahorita, a toda velocidad, con prontitud, de inmediato, en el acto
Desatar	Deshacer el nudo, el amarre o la atadura que sujeta algo o a alguien
Amante	Persona que mantiene relaciones sexuales con otra, fuera del matrimonio

La S volteada

Glosario: Parte 1

Terreno	Extensión variable de tierra
Aguja	Barra delgada y pequeña, de metal, madera, plástico, hueso u otro material, con un extremo puntiagudo y provista de una perforación u ojo (generalmente en el extremo opuesto al de la punta) por donde se pasa un hilo, una cuerda, bejuco, etc. Se usa para coser, bordar, zurcir, etc
Taller	Lugar donde se hacen trabajos manuales, generalmente usando herramienta especializada.
Quejarse	Expresar o presentar quejas por un dolor o desgracia
Desmayarse	Perder momentáneamente el conocimiento
Esposas	Argollas o aros de metal unidos por una cadena con los que se inmovilizan las muñecas de los delincuentes
Desnudo	Sin nada de ropa, o bien con poca o con algún atuendo considerado indecente
Sastres	Persona que se dedica profesionalmente a cortar y coser trajes, especialmente de caballero
Cárcel	Edificio destinado a la custodia y reclusión de los presos

Parte 2

Batir	Dar golpes
Atrapar	Alcanzar al que huye o va deprisa
Entregarse	Poner alguna cosa o persona en poder de alguien, dar
Teniente	En el ejército y otros cuerpos militarizados, oficial cuyo empleo es el inmediatamente inferior al de capitán y superior al de alférez

Callarse	No hablar, guardar silencio
Cargar	Echar peso sobre algo o sobre alguien
Averiguar	Buscar la verdad hasta descubrirla
Perseguir	Seguir a la persona o animal que va huyendo con ánimo de alcanzarle
Rendir	Obligar al enemigo a entregarse, vencerlo
Formar el cuadro	Ponerse un militar en posición erguida, con los pies en escuadra y saludando como lo ordena el reglamento
Herida	Lesión o rotura de los tejidos de los seres vivos por incisión o contusión
Morirse	Dejar de vivir
Desmayado	Bajo de ánimos, sin fuerzas, decaído
Bravura	Esfuerzo o valentía de las personas
Elogioso	Que elogia o alaba
Medallas	Pieza de metal acuñada con alguna figura, emblema

Un asesino de Bolívar

Glosario

Triunfar	Tener alguien éxito en sus aspiraciones
Derrotaré	Vencer y hacer huir al enemigo
Milagroso	Que supera o no puede ser explicado por las fuerzas de la naturaleza
Forjar	Dar forma a un metal
Precisamente	Justamente, ni más, ni menos
Acariciar	Rozar o tocar algo suavemente
Estrecho	Que tiene poca anchura
Esforzarse	Hacer esfuerzos con algún fin
Asustado	Causar o sentir susto o desasosiego
Arrebatarse	Quitar o tomar algo con violencia
Amenazador	Que amenaza o presagia algo malo o desagradable
Erizar	Levantarse, poner rígida y tiesa una cosa

Puercoespín	puerco espín, un animal
Dulzura	Sabor suave y agradable al paladar, como el del azúcar o la miel
Ojeada	Mirada rápida y superficial
Colocado	Que padece los efectos narcóticos de alguna droga
Estupefacto	Atónito, pasmado, incapaz de reaccionar
Advertencia	Aviso o información que se da a alguien
Asesinar	Matar a alguien con alevosía o premeditación
Presunto	Supuesto, que se supone o sospecha
Maestranza	Conjunto de talleres donde se construye y repara material de guerra
Bala	Proyectil de armas de fuego

La fantasma

Glosario

Pastorear	Llevar los ganados al campo y cuidar de ellos mientras pacen.
Embajador	Agente diplomático que representa oficialmente, en un país extranjero, al Estado, al jefe del mismo y al Gobierno
Advertir	Llamar la atención de uno sobre algo
Tontería	Dicho o hecho tonto
Plebeyo	De la plebe o propio de ella
Pesadilla	Sueño que produce angustia y temor
Desheredar	Excluir a un heredero forzoso de la herencia que le corresponde legalmente
Tumbado	Tender, acostar.
Extraño	Raro, singular
Raro	Extraño
Sobrino	Respecto de una persona, hijo o hija de su hermano o hermana, o de su primo o prima
Antepasados	Ascendiente más o menos remoto de una persona o grupo de personas

Invadir	Entrar por la fuerza en un lugar
Destruir	Deshacer, arruinar una cosa.
Ovejas	Hembra del carnero, generalmente sin cuernos y de menor peso y tamaño que este.
Sñoado	Representar en la fantasía algo mientras dormimos
Arrepentirse	Pesarle a uno haber hecho o haber dejado de hacer alguna cosa
Rebelaron	Una rebelión es, la mayoría de los casos, una manifestación de rechazo a la autoridad.
Sorprendidos	Admirar o maravillarse con algo imprevisto o raro
Proteger	Resguardar a alguien o algo de peligro o daño

LA HUASCA

Glosario

Cortesano	Persona que sirve al rey o vive en su corte
Infante	Niño menor de siete años
Lejano	Que está lejos en el espacio, en el tiempo o en la relación personal.
Conquista	Logro de alguna cosa mediante gran esfuerzo, habilidad y empeño
Ponerse feliz	Estar contento
Cadena	Serie de eslabones enlazados entre sí:
Indígena	Originario del país o lugar del que se trata:
Anillo	Aro pequeño, en particular el de metal u otra materia, que se lleva principalmente como adorno en los dedos de la mano.
Trono	Un asiento que usan los reyes, emperadores, papas y personas de alta dignidad, especialmente en los actos de ceremonia
Alabanza	Elogio
Muchedumbre	Multitud, abundancia de personas o cosas
Pensativo	Que medita intensamente y está absorto y como distraído
Coger	Agarrar, asir, tomar

Gruesa	Gordo, Corpulento, Voluminoso
Cabello	Cada uno de los pelos que nacen en la cabeza de una persona
Elegir	Escoger, seleccionar
Darse la mano	se dan la mano es un gesto de respeto mutuo. Los hombres hoy en día se dan la mano como un gesto de saludo, y no podemos dejar de recordar que dar la mano es un gesto que ha salvado y pactado muchas situaciones.
Acontecimiento	suceso de alguna importancia

Conclusión

El propósito de este trabajo ha sido destacar lo útil que puede ser el empleo de los cuentos adaptados en el aula de español. En el tercer capítulo de este trabajo de fin de Máster he discutido la hipótesis “si se debe hacer la adaptación de los cuentos o no.” Esta hipótesis ha sido el epicentro del TFM. Después de mostrar cómo y cuánto es útil la adaptación en el proceso de aprendizaje del español, he señalado los criterios para hacer la mejor adaptación de los cuentos para una clase de español con estudiantes extranjeros. Tanto los cuentos como los otros géneros de la literatura pueden ser usados como material didáctico en la clase de español para extranjeros. En el mundo de hoy, donde prevalece la tecnología y creatividad, el profesor de español como segunda lengua debe saber usarlas en la adaptación de cuentos para que a los estudiantes el proceso de la adquisición de español no les sea ni aburrido ni pesado sino divertido, interesante y motivador.

Bibliografía

Albadalejo García, M. D. 2007. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica” en *MarcoELE. Revista de la didáctica ELE*, nº 5.

Aldrich, M. C.: “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil, y cómo superarla”. En: Mariano Franco Figueroa (et al.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 59-64.

Coseriu, E. 1987. “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, Página 25.

García Naranjo, Fina y Moreno, Concha (2001): “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y normas en la presentación de un texto literario”. En María Antonia Martín Zarrasquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XII congreso internacional de ASELE, Zaragoza, Páginas 819-829.

Garrido, Antonio y Montesa, Salvador, (1991): “La literatura en la enseñanza de español para extranjeros”, en *II Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.

Gilroy, M. y B. Parkinson. 1996. “Teaching literature in foreign language”. *Language teaching*, 29, 4: 213-225

Jouini, Khemais. “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, vol. 13, núm. 20, 2008, págs. 121-159.

Lazar, Gillian. (1993). “Literature and language teaching. *A guide for teachers and trainers*. C.U.P., Cambridge.

Lázaro Carreter, F. et al. 1994. *Literatura y Educación*. Madrid: Castalia.

Llobera, Miquel (1995): “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, Horsori, Páginas 17-38.

Mendoza, Antonio. (1991), “Literatura, cultura, intercultura, reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, nº 3, Páginas 19-42

Mendoza, A. (2004, nº 1): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, en redELE, nº 1, junio de 2004 (revista electrónica de didáctica) <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>

Pedraza Jiménez, Felipe B.: “La literatura en la clase de español para extranjeros”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro, 1996. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 59-66.

Romero Blázquez, Covadonga: “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis Sánchez y José Ramón Heredia Ranz (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 379-387.

Santamaría, Laura. (2000). “Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios”, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, 22-25 septiembre de 1999, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, 2000, Páginas 647-654.

Sanz, M. (2006). “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, en *La literatura en el aula de ELE*, Segunda etapa, carabela. Madrid: SGEL.

Sanz Pastor, Marta: “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. Página 15. http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/1-MartaSanz.pdf

Santamaría Moleres, Laura: “Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios”. En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como*

lengua extranjera. Tomo II. Actas del X Congreso internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, Páginas 647-654.

HIDALGO HERNÁNDEZ, V. (2005): “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término” en *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, XXIX, III època, pp. 73-84.

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 22ª ed.

VIVAS MÁRQUEZ, J. (2006): *El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula. Memoria de Máster. (Capítulo: 2. Estado de la cuestión)* en *RedELE* [en línea] Biblioteca 2006 No 6.

<http://www.educacion.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/VIVAS-M.html>

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Ed. Edinumen