

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

## EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LA LITERATURA: EL USO DE TEXTOS CLÁSICOS



---

**Universidad de Valladolid**

Autor: Rafael Alejandro Rejón Solís

Tutor: Javier Jacobo González Martínez

Curso académico: 2023/2024





## **Resumen**

La presente investigación indaga sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras a través del uso de textos literarios. El objetivo principal es reivindicar la importancia de la lectura en las aulas de segundas lenguas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes y mitigar la percepción que se tiene de ella como una acción poco útil en el desarrollo de la producción oral en la didáctica de lenguas. La metodología empleada implica una revisión minuciosa de diversas tesis doctorales procedentes de distintas universidades españolas, así como de otros documentos pertinentes publicados en revistas digitales. Esta investigación concluye que la pertinencia de los textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas radica en el aporte sociocultural que estos brindan al estudiante sobre la lengua meta y la cultura de sus hablantes, lo que finalmente contribuye a la adquisición de una competencia comunicativa a través de la sinergia de otras competencias como la sociocultural y la pragmática, esenciales para una comunicación efectiva dentro de una comunidad de habla dada.

## **Palabras clave**

Competencia comunicativa – segundas lenguas/lenguas extranjeras – textos literarios –  
competencia sociocultural – comunicación efectiva.

## **Abstract**

This research explores the development of communicative competence in second and foreign language learners through the use of literary texts. The main objective is to assert the importance of reading in second language classrooms for the development of learners' communicative competence and mitigate the perception of it as an unhelpful action in the development of oral production in the didactics of foreign languages. The methodology used involves a thorough review of various doctoral theses from different Spanish universities, as well as other relevant documents published in digital journals. This research concludes that the relevance of literary texts in the teaching of second languages lies in the sociocultural contribution that they provide to the student about the target language and the culture of its speakers, which ultimately contributes to the acquisition of communicative competence through the synergy of other competencies such as sociocultural and pragmatic, essential for effective communication within a given speech community.

## **Key words**

Communicative competence – second/foreign languages – literary texts – sociocultural competence – effective communication.

# ÍNDICE

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Introducción</b>                                                                                 | 9  |
| <b>1. La competencia literaria y la competencia comunicativa</b>                                    | 14 |
| 1.1. La competencia literaria                                                                       | 14 |
| 1.1.1. La competencia literaria de Culler                                                           | 17 |
| 1.1.2. La competencia literaria de Fish                                                             | 19 |
| 1.1.3. ¿Cómo desarrollar y mejorar la competencia literaria de los estudiantes?                     | 20 |
| 1.2. La competencia comunicativa                                                                    | 22 |
| 1.2.1. La competencia sociocultural                                                                 | 24 |
| 1.2.2. La competencia intercultural                                                                 | 26 |
| <b>2. La relación entre la competencia literaria y la competencia comunicativa</b>                  | 28 |
| 2.1. La competencia discursiva                                                                      | 29 |
| 2.2. Modelos de competencia comunicativa                                                            | 31 |
| 2.2.1. El modelo de competencia comunicativa del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas | 32 |
| <b>3. La literatura como recurso en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE</b>                           | 36 |
| 3.1. Las lecturas adaptadas y las lecturas graduadas                                                | 38 |
| 3.1.1. Las lecturas intensivas y las lecturas extensivas                                            | 40 |
| 3.2. ¿Cómo emplear las lecturas graduadas en el aula?                                               | 42 |
| <b>4. Los textos literarios clásicos como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de L2/LE</b>    | 43 |
| 4.1. ¿Por qué usar los textos literarios clásicos en la enseñanza de lenguas?                       | 44 |
| <b>5. El teatro como recurso en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE</b>                               | 48 |
| 5.1. Teatro o representación teatral vs dramatización                                               | 48 |
| 5.1.1. Dramatización                                                                                | 48 |
| 5.1.2. Teatro o representación teatral                                                              | 50 |
| 5.2. Ventajas de la representación teatral en el aprendizaje de L2/LE                               | 54 |
| <b>6. Propuesta didáctica</b>                                                                       | 57 |

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| <b>Soluciones</b>                 | 75 |
| <b>Conclusiones</b>               | 84 |
| <b>Referencias bibliográficas</b> | 87 |

## LISTA DE SIGLAS

|              |                                                    |
|--------------|----------------------------------------------------|
| <b>CC</b>    | Competencia Comunicativa                           |
| <b>CL</b>    | Competencia Lingüística                            |
| <b>CLit</b>  | Competencia Literaria                              |
| <b>ELE</b>   | Español como Lengua Extranjera                     |
| <b>ELit</b>  | Educación Literaria                                |
| <b>L2/LE</b> | Segunda Lengua/Lengua Extranjera                   |
| <b>MCER</b>  | Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas |
| <b>MCP</b>   | Memoria a Corto Plazo                              |
| <b>MLP</b>   | Memoria a Largo Plazo                              |
| <b>TL</b>    | Textos Literarios                                  |

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

**Jorge Luis Borges**, *Libro de los Libros. Obra crítica*, Vol. 1.  
Literaturas antiguas

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

**Miguel de Cervantes**, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, II, 25.

## **Introducción**

El presente trabajo es un análisis sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de una lengua extranjera o segunda lengua a través de la literatura. El propósito de este estudio obedece a un interés en el área de las letras vinculado a mi campo de desarrollo profesional en la enseñanza de lenguas con el fin de encontrar una respuesta científica a la hipótesis de que la lectura desarrolla nuestra capacidad de comunicarnos mejor, no sólo de manera oral sino también escrita.

En los años que llevo como profesor de inglés en las aulas, y con base en mi propia experiencia en el aprendizaje y dominio de esta lengua, siempre he aconsejado a mis estudiantes que lean en la lengua meta. Sin embargo, nunca me había dado a la tarea de respaldar este consejo a través de una investigación científica que probara el porqué la lectura mejoraba nuestra capacidad de comunicación oral influyendo en aspectos como la sintaxis y la fluidez de nuestra producción.

Al mismo tiempo, el uso de la literatura en el aprendizaje de lenguas no sólo brinda soporte a la parte estructural de la lengua, sino que también resulta un excelente recurso para presentar a los estudiantes una pincelada de la cultura e idiosincrasia de los hablantes de la misma. Los libros son un producto de la cultura; nos dicen cosas sobre las sociedades, su historia, sus costumbres, sus pensamientos y su forma de entender el mundo. Cuando leemos tenemos frente a nosotros el imaginario y la cosmovisión de los hablantes de una lengua y nuestro deber como docentes de lenguas es no solamente enseñar el contenido estructural o gramatical, sino, y con mayor fuerza desde los enfoques comunicativos actuales, la cultura e idiosincrasia que envuelve a los usuarios de la lengua que enseñamos; es decir, desarrollar en nuestros alumnos un cúmulo de competencias como la sociocultural o la sociolingüística que a su vez dan soporte al desarrollo cúspide de la competencia comunicativa en dicha lengua. Además, el desarrollo de estas competencias culturales deberá despertar en nuestros estudiantes un interés genuino por seguir aprendiendo incluso fuera del aula de una manera autónoma.

Un recurso literario útil para trabajar aspectos socioculturales en el aula son los textos clásicos; sin embargo, dada la percepción de complejidad que se tiene de ellos, incluso por usuarios nativos, no son un material popular en las aulas de segundas lenguas. En esta

investigación defendemos el uso de los textos clásicos en el aula porque estos son parte fundamental de la construcción cultural de una lengua y el estudiante extranjero necesita esa base de información sociocultural como herramienta que le ayudará a mejorar el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua meta.

El trabajo de investigación se divide en cinco partes. En la primera parte se habla sobre la competencia literaria y la competencia comunicativa. Ya que queremos desarrollar esta última a través de los textos literarios, debemos asegurarnos de que nuestros estudiantes posean una competencia literaria óptima para sacar el mejor provecho del material literario que se use como herramienta para el desarrollo de la producción oral. Se analiza qué es la competencia literaria, subyacente a una competencia lingüística que se deriva del discurso teórico del doctor Noam Chomsky, de qué factores depende para desarrollarse en el individuo, cuáles son los roles tanto del lector como del docente para su desarrollo dentro y fuera del aula, qué es la intertextualidad, y cuáles han sido algunas de las teorizaciones más relevantes sobre este concepto a partir de las aportaciones de autores como Stanley Fish (1970) y Jonathan Culler (1975).

Después, en esa misma primera parte de la investigación, se aborda el concepto de competencia comunicativa cuya definición reside en la importancia del contexto sociolingüístico en el que ocurre el intercambio lingüístico. Para que haya una comunicación efectiva, es decir, una comprensión mutua de los mensajes lingüísticos entre los hablantes, tiene que haber un conocimiento implícito por ambas partes de los contenidos socioculturales que envuelven a dicha lengua: las referencias culturales, los usos convencionales de la lengua, así como de los comportamientos rituales no verbales (Instituto Cervantes, s.f.). Estas características relacionan ineludiblemente a la competencia comunicativa con otras competencias tales como la pragmática y la sociocultural. Así, la competencia comunicativa va más allá del conocimiento y control de una gramática básica de la lengua, sino que también abarca todas las habilidades comunicativas propias de un hablante nativo.

En el segundo apartado se analiza la relación que existe entre la competencia literaria y la competencia comunicativa. Si ya se ha dicho que la competencia comunicativa es el conocimiento del contexto sociolingüístico en el que ocurre el intercambio lingüístico, está claro que este conocimiento se enriquece y potencializa con el saber de los elementos

socioculturales propios de una comunidad de habla dada. Estos conocimientos de índole sociocultural se pueden obtener a través de las manifestaciones artísticas y creativas de un pueblo, y entre ellas se encuentra la literatura.

La literatura, además de brindar información de índole sociocultural, también desarrolla, a través de la competencia literaria, otra competencia que favorece positivamente a la producción oral del usuario de una lengua: la competencia discursiva. Esta competencia se define como la habilidad para ordenar de manera coherente un discurso, oral o escrito; algo similar a la competencia textual, pero la competencia discursiva se caracteriza por el conocimiento y dominio de los géneros discursivos, así como de las convenciones sociales de una comunidad de habla determinada (Instituto Cervantes, s.f.). El conocimiento de los diferentes tipos de texto por parte del estudiante le brinda la capacidad de no sólo producirlos en el futuro, sino también de moldear su propio discurso de acuerdo a las situaciones comunicativas que se le presenten.

En este punto del análisis puede empezar a atisbarse que la competencia comunicativa es un conglomerado de otras competencias que de manera conjunta se desarrollan para consolidar la capacidad del alumno de comunicarse efectivamente en la comunidad de habla dada. Es por esto que desde 1983 surgen en el ámbito de la enseñanza de lenguas una serie de propuestas de modelos de competencia comunicativa que buscan teorizar sobre el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

El primero de estos modelos fue el propuesto por el lingüista Michael Canale (1983) al cual le siguieron otros como el de Jan A. Van Ek (1986) y el de los autores Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995). Finalmente, a principios de este siglo, el Consejo de Europa publica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) que establece un modelo de competencia comunicativa propio y que es el que en la actualidad se mantiene como referencia a este respecto. En esta investigación se mira este último modelo, el cual se conforma de tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Si bien en ninguno de los cuatro modelos mencionados aparece la competencia literaria como tal, sí es importante mencionar que esta competencia se contempla de manera integrada a otras que sí son parte de dichos modelos, como la sociolingüística o la pragmática.

En el tercer apartado se aborda la óptica del uso de la literatura como recurso para la enseñanza de lenguas desde el enfoque comunicativo actual. Si bien los textos literarios siempre han sido un material utilizado en las aulas de lenguas desde las metodologías tradicionales, el enfoque comunicativo actual en la enseñanza de lenguas obliga a darle a este tipo de material un tratamiento diferente. En este apartado analizamos dos posturas en relación con el uso de los textos literarios en el aula: la de la utilización de materiales auténticos para los estudiantes y, por el otro lado, aquella que sugiere el uso de materiales adaptados de acuerdo al nivel de competencia lingüística de los alumnos en la lengua meta.

Derivado de esta última postura, en las últimas décadas surge una corriente didáctica que se propone adecuar el material literario que se ofrece a los estudiantes en reconocimiento de la importancia del control del vocabulario en el desarrollo lingüístico y comunicativo de los aprendientes de una L2/LE. Así, en el ámbito de la enseñanza de lenguas surgen las lecturas denominadas graduadas y adaptadas. En este apartado repasamos las definiciones de cada uno de estos tipos de lecturas, sus características y subdivisiones, así como sobre su importancia en el ámbito que nos concierne.

En el cuarto apartado nos concentramos en la importancia de la implementación de los textos literarios clásicos en el aula de L2/LE; ¿por qué emplear este material en las clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras? O quizá debamos replantearnos la pregunta y exclamar, ¿por qué no? Diversos autores en nuestra área de investigación no sólo han expuesto la falta de aprovechamiento literario en las aulas de L2/LE, sino que además, en el caso contrario, dicho material suele corresponder al período contemporáneo (siglo XX en adelante), desdibujando el acervo literario preexistente. Es por esto que estos autores miran hacia los clásicos y reivindican su valor como material literario para la didáctica de lenguas, destacándolo como un pilar clave en la formación humanística de los estudiantes, dando soporte así al principio contemporáneo de formación integral en la enseñanza de lenguas que valora igualmente los aspectos gramaticales y socioculturales de la lengua.

Por último, en el quinto apartado de nuestra investigación se examina el potencial didáctico de los textos teatrales en la enseñanza de segundas lenguas. Diversos autores en el campo lingüístico sostienen que la representación teatral y la dramatización constituyen herramientas efectivas para el desarrollo integral de la competencia comunicativa de nuestros

estudiantes. Mediante textos literarios dialógicos y actividades lúdicas pertinentes se estimulan en el desarrollo del aprendizaje de nuestros estudiantes competencias esenciales, además de la lingüística, tales como la textual, la discursiva, la pragmática, la social, la sociocultural, la intercultural y la accional. Este enfoque integral y lúdico en el aula de lenguas que brinda el trabajo con textos teatrales promueve una enseñanza global de la lengua al mismo tiempo que entretenida para los estudiantes.

Para concluir este trabajo de investigación se ofrece en un sexto apartado una propuesta didáctica que surge a partir de una obra considerada clásica de la literatura española, en sus dos acepciones, tanto por pertenecer a la época denominada el Siglo de Oro español, como por estar consagrada por la historia literaria y por los programas educativos como un canon de referencia cultural y de la literatura española, *Fuenteovejuna*<sup>1</sup>.

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes bajo el precepto del modelo de competencia comunicativa del MCER, donde convergen tres competencias clave para su desarrollo: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Por lo tanto, los ejercicios están pensados para trabajar aspectos determinantes de cada una de estas competencias: la gramática, el análisis de los elementos socioculturales de la obra, así como los significados pragmáticos presentes en la misma.

El docente puede adaptar las actividades a las necesidades del grupo y, dado que se trata de una obra dialógica y como se verá en el quinto apartado esto supone una ventaja en el desarrollo comunicativo de los estudiantes, también puede organizar, como proyecto final de un curso, la puesta en escena de la obra frente a otros estudiantes del centro educativo. También se puede trabajar con la obra desde una perspectiva de la técnica de la dramatización, esto es, sin una representación final del texto teatral, sino sólo como un juego de lectura para el aula<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Palacios González (2017: 40) considera *clásica* a una obra no sólo bajo las acepciones usuales en relación con un período de tiempo específico o por su carácter modélico, sino también bajo el sentido de canon otorgado por los programas educativos.

<sup>2</sup> Es así como Dougill (1987) entiende a la dramatización empleada en la didáctica de lenguas, como un *juego de lectura* (*Ibid.*, citado por Agreda Coso, 2016: 70).

## 1. La competencia literaria y la competencia comunicativa

Para explicar la relación que existe entre la lectura y el desarrollo de la *competencia comunicativa* (CC) de los aprendientes de una lengua primero conviene hacer un repaso sobre lo que es la *competencia literaria* (CLit) y la CC *per se*. Ciertamente, se requiere de una CLit apta por parte de los estudiantes para aspirar, a partir de ella, al desarrollo de una CC en la lengua meta. La CC se compone de varias subcompetencias, pero queremos mirar desde la perspectiva de la lectura y entender qué papel juega esta en el desarrollo de la habilidad comunicativa de los aprendientes de una L2/LE. Para entender cómo la literatura ayuda al desarrollo de la CC analizaremos primeramente algunos aspectos relevantes sobre cada una de estas dos competencias: sus componentes o subcompetencias y cómo desarrollar ambas en nuestros estudiantes.

### 1.1. La competencia literaria

La competencia literaria, en términos simples, es la capacidad de un individuo de no sólo comprender sino también de producir un texto. Esta competencia a su vez subyace a la competencia lingüística. Esta última puede entenderse como la competencia general a partir de la cual se desprenden todas las demás que involucran a la comunicación humana en todas sus vertientes. El primero en proponer esta competencia fue el lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien en la década de los setenta del siglo pasado inició toda una corriente de análisis sobre el lenguaje verbal de los individuos y la construcción de este a partir de una gramática interiorizada. A esta capacidad innata de desarrollar la lengua de una manera inconsciente y sin esfuerzo es a lo que Chomsky llamó *competencia lingüística* (CL).

Ahora bien, ¿qué es una competencia y cómo se relaciona este término con la teoría de Chomsky para el surgimiento del concepto de CL y sus derivadas? El Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2014) define *competencia* como una «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado». Noam Chomsky, bajo su teoría de la gramática generativa, establece que las lenguas están constituidas por un conjunto de reglas que determinan entre otras cosas si una oración está formada correctamente o no. Esta determinación a su vez está sujeta a lo que Chomsky consideró un hablante-oyente ideal de una lengua, es decir, un individuo que tiene el conocimiento de la

lengua (*competencia*) y que usa esta en situaciones concretas (*actuación*) (Chomsky, 1965 [1970], citado por Palacios, 2017: 6).

De esta manera, la teoría de la gramática generativa de Chomsky se traduce entonces en una «descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal» (Palacios, 2017: 7), así como en una asignación de reglas que expliquen todo el abanico de posibilidades en la formación de oraciones dentro de una lengua concreta. Otro concepto íntimamente ligado a esto es el de «gramática universal», el cual explica que esta teoría de la gramática generativa no existe *per se* para cada una de las lenguas del mundo, sino que a esta capacidad innata del ser humano de adquirir el lenguaje verbal le subyacen una serie de reglas que le permiten a este adquirir su lengua materna, cualquiera que esta sea.

Cualquier individuo que desde su nacimiento haya estado inmerso en una cultura y una lengua determinadas tuvo esa capacidad innata de haberse convertido en un usuario nativo de la misma; es decir, de manera inconsciente y sin mayor esfuerzo desarrolló su CL en ella. Ahora bien, como ya se ha mencionado antes, es a partir de la CL que se desprenden todas las otras competencias que involucra la comunicación humana y es aquí donde entra la CLit, la concerniente a este epígrafe.

La CLit, a diferencia de la CL, no ocurre de manera natural, lo que quiere decir que aprendemos a leer y a escribir de manera consciente. La CLit está conformada a su vez por otros componentes ya que en esta competencia no se trata de sólo saber leer -a esto se le denomina competencia lectora-, sino que involucra muchos otros aspectos tales como la cultura; los distintos tipos de texto, su reconocimiento, manejo y clasificación; experiencia y actitudes del lector, etc., los cuales en conjunto juegan un papel determinante en el desarrollo y pericia de la CLit del individuo. Ow (2004, citado por Palacios, 2017: 90) explica esto cuando afirma que:

La competencia literaria es un conjunto interrelacionado de conocimientos, procedimientos, actitudes y creencias, adquiridos y modificados en el contacto sociocultural con los textos, discursos y tradición literaria, que permite comprender y producir literatura. Es un producto del aprendizaje y de la experiencia, es un *continuum* que cambia ya sea por causas personales (nuevas lecturas, experiencias, estudios, contacto con otras culturas...) o culturales (introducción de nuevos géneros, códigos, convenciones...).

Según la definición anterior otro de los componentes de la CLit es el individuo mismo, el lector como sujeto activo y creador. La CLit de un individuo es producto de la cultura literaria y del entorno sociocultural que lo rodean. Ow (2004) a este respecto cree que si bien la CLit no posee un carácter universal debido a que «existen tantas competencias literarias como manifestaciones de cultura literaria», sí es transferible de una cultura a otra porque la tradición literaria de las diferentes culturas posee elementos comunes (Palacios, 2017: 90). Otro de los componentes de la CLit que precisamente permite su transferencia entre distintas culturas literarias es el que autores como Riffaterre (1978) y Sánchez (2003) denominan *intertextualidad* y en el que el rol activo del lector juega un papel determinante para que ocurra.

La intertextualidad es definida por Peris como «la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos» (et al., 2008: 291, citado por Palacios, 2017: 35). Este concepto es crucial para entender la CLit porque quiere decir que un lector descifra un texto nuevo a partir en gran medida de ese bagaje literario que ya trae de otros materiales literarios. La intertextualidad es poner en relación las similitudes que los *textos literarios* (TL) guardan entre sí según temas, expresiones, rasgos estructurales, estilísticos, etc. (Estébanez, 1996: 570, citado por Palacios, 2017: 36).

Riffaterre también estima que en el fenómeno literario sucede «un diálogo entre lector y poema». Considera de suma importancia el papel del lector como «agente decodificador» del mensaje de un texto. El lector, en palabras del propio Riffaterre, es «el único que establece las conexiones entre texto, intérprete e intertexto; aquel en cuya mente tiene lugar la transferencia semiótica de signo a signo» (Riffaterre, 1978: 164). La intertextualidad ayuda a la CLit del lector porque permite crear conexiones que facilitan la asimilación y una mejor comprensión de un texto gracias a la familiarización con ciertos aspectos tales como los sistemas descriptivos, los temas, las mitologías de su sociedad y, en general, con otros textos (Riffaterre, 1978: 5).

De acuerdo con todo lo anterior, Sánchez (2003: 306-307) integra los siguientes elementos como los componentes de la CLit:

- a) la competencia lectora, que permite la primera comprensión del texto;

- b) el texto literario en sí mismo;
- c) el lector como sujeto activo y creador, responsable de actualizar el texto literario mediante la interpretación y la valoración;
- d) el intertexto del lector.

### 1.1.1. La competencia literaria de Culler

En 1975 el estructuralista Jonathan Culler publicó su libro *La poética estructuralista*, en el cual dedica un capítulo completo al desarrollo de una teorización sobre la CLit. Actualmente esta teorización es la que más peso ha tenido en la consolidación del concepto. Hablar de la CLit es necesariamente hablar de Culler. Este autor extrapola los conocimientos sobre una gramática interiorizada de Chomsky a la lectura. Él defiende la idea de que del mismo modo que una gramática interiorizada es la responsable de la decodificación y apropiación de los mensajes que oímos, así ocurre un proceso similar cuando leemos. Esta capacidad viene necesariamente respaldada, como defiende Ow (2004), por un bagaje previo del lector. Culler defiende entonces que la CLit puede ser no sólo enseñada sino también entrenada. La CLit se entrena leyendo; del mismo modo que la competencia lingüística se desarrolla empleando la lengua en contextos naturales o reales, así la CLit se desarrolla cuánto más se exponga al estudiante a distintos tipos de TL.

Otro elemento que Culler extrapola de la teoría chomskiana es el de un usuario ideal. Así como Chomsky habla de un *hablante ideal* así Culler habla de un «lector ideal»; sin llegar a definir a profundidad este concepto sí habla de un lector competente y de un lector incompetente y la estrategia para pasar de uno a otro se llama educación literaria (ELit). Nuevamente, la CLit se desarrolla leyendo, exponiendo al alumno a distintos materiales de lectura para que se familiarice con el discurso literario de cada uno de ellos. El estudiante, por ejemplo, deberá aprender a diferenciar cómo leer un poema de una novela familiarizándose con las estructuras de cada una de estas tipologías textuales.

A este respecto, otra forma en la que Culler se refiere a la CLit es como a un «conjunto de convenciones para leer los textos literarios» (1975 [1978: 169], citado por Palacios, 2017: 21):

Esta batería de conocimientos permite al lector convertir las secuencias lingüísticas en estructuras literarias con significado, a través de una serie de operaciones interpretativas. El individuo que no

conoce estas convenciones carece de competencia literaria: no ha adquirido las reglas de la gramática de la literatura y, por tanto, encuentra dificultades de comprensión, ya que es incapaz de leer el texto en su faceta de texto literario y transformar los signos en significados.

Palacios añade a esto la conclusión del mismo Culler donde asegura que:

Quien carezca de ese conocimiento, quien no esté versado en absoluto en literatura ni esté familiarizado con las convenciones por las cuales se lee la ficción se sentirá completamente desconcertado ante un poema. Su conocimiento del lenguaje le permitirá entender frases y oraciones, pero no sabrá -en sentido totalmente literal- qué hacer con esa extraña concatenación de frases. Será incapaz de leerla como literatura [...] por carecer de la compleja competencia literaria que permite a otros hacerlo. No ha interiorizado la gramática de la literatura que le permitiría convertir las secuencias lingüísticas en estructuras y significados lingüísticos (Culler, 1975 [1978: 164], citado por Palacios, 2017: 21).

Al enfrentarse a un TL el lector se ayuda de ideas preconcebidas que ya trae del mundo literario que lo ha formado. Este conocimiento le permite reconocer estructuras que aportan una comprensión implícita de la operación del discurso literario que le dice lo que ha de buscar (Culler, 1975 [1978: 164], citado por Palacios, 2017: 21). Culler afirma que cuando leemos, por ejemplo, poesía, se activa una «actitud de lectura específica» lo que hace que podamos darle significado a lo que leemos según esa estructura y nos prepara «para reconocer algo más que el ornamento verbal en el texto» (Palacios, 2017: 23). Ya se ha establecido que la mejor forma de desarrollar o de optimizar la CLit de un individuo es a través de la lectura. La práctica hará del alumno un mejor lector o, como lo ha llamado Culler, un lector competente. Culler piensa que la CLit proviene de una naturaleza un tanto «inconsciente, intuitiva o interiorizada» (Palacios, 2017: 25). Junto con otros autores reconoce que la lectura al fin y al cabo es una actividad artística, cultural, que requiere de un gozo espiritual para ejercerla con eficacia, para enriquecerse de ella. Es por eso que utiliza esos términos para hablar de la CLit: es algo intuitivo que necesita de almas más sensibles y predispuestas a ello: a la interiorización y a la comunicación con el autor y su obra.

A pesar de la conclusión de Culler de que a leer se aprende leyendo y que cuanto más material de lectura les ofrezcamos a nuestros alumnos mayor CLit desarrollarán, para la implementación de este principio debemos también tomar en cuenta el nivel de competencia lingüística de nuestros alumnos en la L2/LE, de este modo podremos realizar una mejor selección del material de trabajo. Debemos evaluar con qué nivel de CLit llegan nuestros estudiantes al aula y para ello es importante al principio del curso realizar ejercicios o

actividades de lectura donde los alumnos participen de manera activa, ya sea individualmente o en grupos. Si nuestros estudiantes son jóvenes-adultos o adultos podemos asumir que todos ellos vienen con un nivel de competencia óptimo en su lengua materna y que fácilmente podrán extrapolar esa competencia a la L2/LE.

### *1.1.2. La competencia literaria de Fish*

Fish (1970 [1989]) define la CLit como la experiencia suficiente que un lector tiene «por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas (figuras de dicción, retóricas, etc.) hasta los grandes géneros». La CLit es así aquella experiencia que permite a un lector apropiarse de los conocimientos que brinda un texto literario, interiorizando el proceso y dando cuenta de ello. A este respecto, Palacios (2017: 33) añade que un lector informado es:

Un ente creado conscientemente por el individuo, que quiere hacer de su conciencia un lugar para recoger las reacciones posibles que un texto puede provocarle e identificar lo que en su respuesta hay de personal o condicionado por su contexto ideológico e histórico para conservarlo correctamente.

Un buen lector es aquel que es consciente del proceso que debe llevar a cabo: una lectura activa y participativa junto con el autor del texto y el contenido de este. Tal como comparte Del Pozo (2018: 17) leer es «[...] establecer un diálogo con un autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto». Palacios (2017: 33) también sostiene que cualquier hablante de una lengua puede ser entonces un «lector informado» siempre y cuando exista la voluntad para serlo y se siga una metodología adecuada.

En relación con la idea anterior, Thomas (1978 [1989]) expone un punto muy relevante sobre la CLit, y es que él llama al lenguaje literario, poético, dado que este tiene un fin estético. Sobre este lenguaje poético él apunta que «conlleva una mayor unificación, condensación, novedad y complejidad que el lenguaje común» (Palacios, 2017: 42). Por lo tanto, mientras sí puede decirse que todos los hablantes poseen una CL no sucede lo mismo con la competencia del lenguaje poético, no todos los usuarios de una lengua la poseen. Así, para Thomas «la CLit no es una facultad general e independiente, sino una aptitud aprendida y derivada, siempre en relación con la CL» (Palacios, 2017: 42).

### 1.1.3. ¿Cómo desarrollar y mejorar la competencia literaria de los estudiantes?

Podemos mejorar la CLit de nuestros estudiantes a través de muchos tipos de estrategias y técnicas de lectura. Una de ellas es precisamente diferenciando los tipos de lectura según sus objetivos: como establece Del Pozo (2018: 19) «la lectura no es una capacidad homogénea sino un conjunto de destrezas, que utilizamos de distinta manera, según la situación».

Solé (1999) determina tres tipos de lectura: la explorativa, la rápida o *skimming* y la comprensiva. Lo que se busca con ellas es lograr un mayor grado de comprensión de un texto en el menor tiempo posible. En su tesis doctoral, Del Pozo (2018: 19) las describe de la siguiente manera:

La lectura explorativa consiste [...] en fijarse en datos concretos como títulos o epígrafes, nombres propios o fechas que puedan orientar. La lectura rápida o en diagonal, del inglés '*skimming*', sirve para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc.) que nos interesa conocer por un propósito específico. Se realiza especialmente antes -y a veces después- de iniciar una lectura intensiva o extensiva o bien cuando el lector quiere saber si los textos que ha seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes para el tema que desea trabajar o del que quiere obtener información.

El segundo tipo de lectura, la lectura rápida, suele ser muy utilizada en las aulas de L2/LE como estrategia para que el alumno tome conciencia de las macrorrepresentaciones de un texto, es decir, de las ideas principales del mismo como el tema, el título o el resumen, a través de ejercicios de prelectura con los que a la vez se trabaja igualmente el contenido léxico y semántico (Del Pozo, 2018: 19).

A este respecto, Del Pozo también apunta que la lectura se explica a partir de dos componentes:

El acceso léxico, que es el proceso de reconocer una palabra como tal, y la comprensión de las proposiciones del texto. En este se diferencian dos niveles: el más elemental, que es la comprensión de oraciones del texto y el nivel superior de la comprensión, que es el de la integración de la información suministrada por el texto (2018: 21).

Esta misma autora también enfatiza que uno de los factores más importantes a cuidar para el mejor aprovechamiento de los TL en el aula de L2/LE es la motivación tanto del profesor como la de los alumnos. El profesor debe ser un lector entusiasta por sí mismo de tal manera que posea una CLit desarrollada. Esto es un factor crucial ya que sólo un lector

puede motivar a otros a leer. Habrá estudiantes que no estén predispuestos a la lectura en clase; sin embargo, el profesor-lector sabrá motivar a los estudiantes más renuentes para animarlos a descubrir por sí mismos el valor poético de los TL, toda vez que enriquecen y desarrollan su CL en la L2/LE.

La comprensión de cada lector está condicionada por factores como el tipo de texto, el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de lectura y el estado físico y afectivo general; dentro de las actitudes que condicionan la lectura, se considera importante la motivación (Del Pozo, 2018: 21).

Nuevamente la idea de desarrollar la CLit en nuestros estudiantes se refuerza con una simple regla, la de leer TL. Pero leer sin una razón o un objetivo no sería la forma eficaz de desarrollar esa CLit. Debemos establecer objetivos de lectura y diferenciar los distintos tipos de lectura según esos objetivos. Así como hemos mencionado ya la explorativa y la rápida de Solé (1999), existen otros tipos de lectura tales como: la selectiva o *scanning*, la detallada o atenta, la crítica o entre líneas, la intensiva o de textos breves y la extensiva o de textos extensos como novelas, ensayos, etc. (Cassany, 2002).

Esta diferenciación en los tipos de lectura obedece a estrategias de lectura, es decir, el saber hacer: la forma que cada estudiante tiene de relacionarse con los textos y de obtener así la información que necesite de ellos. A pesar de que cada estudiante seguramente tiene sus propias estrategias de lectura y aprendizaje, como docentes debemos incentivar otros tipos de estrategias lectoras con las que quizá los estudiantes aún no están familiarizados. El otro componente de la CLit con el que se complementa el saber hacer es el saber mismo del alumno, es decir, el bagaje de conocimientos previos y experiencias con las que llega el alumno al aula y que conforman su CLit y sociocultural.

Del Pozo (2018) nuevamente enfatiza la idea de que para llevar TL a las aulas de ELE se requiere de profesores que sepan aprovechar el valor estético y creativo de este material y que se propongan perseguir objetivos más allá de los meramente gramaticales. Las actividades de intercambio de opiniones, de escritura creativa y todo lo que implique una interacción entre los estudiantes es siempre algo beneficioso para el desarrollo de la CC y social de los estudiantes. Bajo una premisa de desarrollo de la producción oral de los estudiantes estos pueden hablar entre ellos sobre el contenido de los TL: sobre los personajes, sus descripciones físicas y de personalidad, sus motivaciones; también sobre el contexto social e histórico en el que discurre la historia, así como realizar predicciones e inferencias

de lo que creen que ocurrirá al final de esta, etc. Utilizando los TL de esta manera se enriquecerá la experiencia de aprendizaje de la L2/LE de los estudiantes haciéndola más amena, cooperativa e interactiva; los estudiantes disfrutarán trabajar con este tipo de materiales y a más de uno de ellos alentarán a continuar aprendiendo por sí mismos a través de la lectura individual y fuera del aula.

## **1.2. La competencia comunicativa**

En la década de los setenta algunos investigadores y lingüistas se pronuncian en contra de la teoría generativista de Chomsky la cual, como se mencionó en el epígrafe anterior, dicta que las lenguas están subordinadas a un conjunto de reglas «universales» que determinan la corrección de las distintas oraciones que los hablantes de una lengua pueden formar. La crítica a esta teoría radica en que estas reglas no parecen tomar en cuenta las peculiaridades del contexto de los hablantes, y estas peculiaridades son las que en la práctica determinan si los hablantes de la variante de una lengua consideran una oración correcta o no independientemente de la opinión de otros hablantes de la misma lengua, pero de una variante distinta.

Palacios (2017: 47) lo explica de la siguiente manera:

La principal oposición que presentan es que la concepción de la lengua a partir de una gramática generativa es inadecuada y reduccionista, puesto que no tiene en consideración el contexto sociolingüístico en el que se produce la comunicación. Para este conjunto de autores, la capacidad de poner en uso la lengua de manera correcta no puede explicarse sólo en términos de aceptabilidad de acuerdo con unas reglas gramaticales interiorizadas. El contexto en el que sucede el intercambio lingüístico condiciona que los hablantes comprendan o no determinadas oraciones, incluso si estas son aceptables o correctas desde un punto de vista gramatical. En definitiva, defienden que la explicación de la comunicación humana tiene que dar cuenta de circunstancias externas que no son de alcance estrictamente lingüístico.

El contexto sociocultural de los interlocutores determina las formas de uso de la lengua. Hoy en día se reconoce la validez de las distintas variantes de una misma lengua. En el caso del castellano se habla del *panhispanismo*, es decir, la diversidad dialectal del idioma castellano en el mundo y la igualdad en validez sin la imposición de una norma lingüística que obedezca a la preponderancia de una sola variante sobre las otras.

A partir de este entendimiento del influjo del contexto sociolingüístico de los interlocutores para determinar lo que se considera correcto o no en el uso de una lengua Hymes (1971) propone el concepto de *competencia comunicativa* (CC). Este concepto vendría a transformar el ámbito de la enseñanza de lenguas ya que tomaría en cuenta la importancia del contexto sociocultural y sociolingüístico de los hablantes de una lengua y, en consecuencia, la manera de enseñarla a otros. A partir de entonces se hizo una distinción en las aulas de idiomas, sobre todo en América, entre, por ejemplo, el inglés estadounidense del británico; o del castellano americano del castellano europeo. Esto, sin duda, representó un gran cambio en la enseñanza de idiomas.

Palacios (2017: 47) resalta que:

Su formulación procede de una tradición con origen en las disciplinas de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación principalmente, que centra el foco de estudio en el uso contextualizado de la lengua y las características que marcan la comunicación entre los interlocutores de diferentes comunidades de hablantes.

El lingüista Bernard Spolsky (1989) expone que el modelo de Hymes es una contraposición a la teoría de la gramática generativa de Chomsky al considerar esta como insuficiente o, de alguna manera, limitada en su visión de los estudios lingüísticos, ya que, como se ha dicho, no toma en cuenta un factor clave en la comunicación humana: el contexto lingüístico y sociocultural. Tal como remarca Palacios (2017), el origen de este modelo de Hymes parte de estudios, entre otros, etnográficos, en una época en la cual se reivindicaban culturas, identidades y se pretendía dejar atrás el etnocentrismo y la hegemonía cultural de algunas regiones del mundo. Spolsky habla en este sentido de una *adecuación*, la cual define como «el conocimiento no de la buena formación de la oración, sino de la utilización adecuada de la misma en un contexto específico» (Spolsky, 1989 [1995: 129-130]), citado por Palacios, 2017: 48).

Spolsky, también señala que:

La competencia comunicativa, tal como la propone Hymes, aparece como una idea particularmente relevante para aquellos interesados en el aprendizaje de una segunda lengua [...] ya que ofrecía una base teórica para el creciente interés en la enseñanza de la lengua para comunicar. El enfoque de la enseñanza comunicativa postulaba que el estudiante de una segunda lengua debía adquirir no sólo un control de la gramática básica de las oraciones, sino también todas las habilidades comunicativas de

un hablante nativo; parecía fácil llamar a estas habilidades «competencia comunicativa» (1989 [1995: 131]), citado por Palacios, 2017: 49).

Esta contraparte o complementación de la teoría de Chomsky por parte de otros lingüistas obedece al deseo de formular una teoría de la lengua capaz de dar cuenta de todas las características que conforman la gran complejidad del lenguaje humano, y una de ellas es la del contexto en el que sucede el intercambio lingüístico. Hymes en este sentido sostiene que el hecho de que un niño aprenda no sólo la gramaticalidad de las oraciones, sino también su pertinencia o idoneidad de acuerdo al contexto, es producto de, entre otras cosas, la experiencia social, las necesidades del entorno y los motivos (Hymes, 1971 [1995: 34]), citado por Palacios, 2017: 48).

Las producciones lingüísticas han de ser apropiadas al contexto en el que aparecen. En este sentido, la gramática chomskiana -al no tener en cuenta la dimensión sociocultural [...] pese a ser útil para explicar aspectos sintácticos de la lengua, no sirve como piedra angular de una teoría general del lenguaje (Palacios, 2017: 48).

#### *1.2.1. La competencia sociocultural*

Se ha determinado que la CC de un individuo depende del contexto sociolingüístico en el que él se desenvuelve; por lo tanto, diversos autores alrededor de este tema de investigación se refieren a la CC a su vez como a una competencia sociocultural. La CC es la capacidad de un individuo de comunicarse de manera eficaz en una comunidad de habla y es aquí donde va de la mano con la competencia sociocultural: sin el conocimiento de las referencias culturales ni de los usos convencionales de la lengua de dicha comunidad no puede haber una comunicación eficaz entre el individuo y esta. Una comunicación eficaz requiere del conocimiento de lo que no se ve a simple vista de la lengua, su componente cultural, lo que Hemingway en literatura denominó la teoría del *iceberg* (Sanz, 2010), «el espacio de connotación que se esconde tras la obviedad de las palabras» (2010: 7, citado por Del Pozo, 2018: 111).

El componente sociocultural es, en ocasiones, imprescindible para la comprensión de los mensajes lingüísticos (p. ej., lenguaje figurado, expresiones, etc.) y también involucra otros ámbitos que afectan a la formación integral del individuo y su conocimiento del mundo. Este componente también es clave para la comprensión de las producciones literarias, por lo que su conexión con el desarrollo de la CLit es clave (Palacios, 2017: 67).

El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define a la competencia sociocultural como «la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla». Estos conocimientos «abarcen tres grandes campos: 1) el de las referencias culturales de diverso orden; 2) el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y 3) el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales» (Instituto Cervantes, s.f.).

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte de la competencia comunicativa es incuestionable (Miquel y Sans, 2004: 16; citado por Palacios, 2017: 75).

Así, la competencia sociocultural es el uso de una lengua desde la conciencia del contexto social y cultural en el que esta se desarrolla. A medida que el individuo sepa adecuar su comunicación lingüística comunicativa al contexto inmediato más competente y eficiente será comunicándose en dicho entorno.

Existe una relación entre la competencia sociocultural y la CLit del individuo y es que la literatura es una excelente herramienta para acercar al aprendiente de una L2/LE a los tres grandes campos expuestos antes que componen la competencia sociocultural.

Dado que en las obras literarias los autores ofrecen una visión de la vida, de la sociedad y del mundo desde distintas perspectivas, así como de las relaciones humanas, de las actitudes, de los sentimientos y de los valores éticos, los textos literarios constituyen un material valioso, que facilita el acercamiento del aprendiente a la cultura de los nativos en múltiples facetas. De hecho, el conocimiento de la literatura de la LM, por sí solo, ya reporta un enriquecimiento cultural (Cortés, 2000: 24; citado por Palacios, 2017: 77).

La literatura nos acerca a la cultura y a la visión del mundo que una comunidad de hablantes tiene; en otras palabras, enriquece nuestra competencia sociocultural. Además de desarrollar esta competencia, la literatura también puede ayudarnos a sentar las bases para la adquisición y el desarrollo de otra competencia más, la intercultural, una competencia que se ha vuelto gradualmente imprescindible para nuestro siglo, y seguramente los venideros, donde el fenómeno de la multiculturalidad en ciudades de todo el mundo es cada vez más frecuente.

### *1.2.2. La competencia intercultural*

La competencia intercultural es la capacidad de comprender, respetar y comunicarse con personas de otras culturas (Instituto Cervantes, s.f.). La competencia intercultural es pieza clave en la educación de una L2/LE porque una comunicación intercultural eficaz implica estos dos elementos: la comprensión y el respeto. No basta con hablar la lengua meta, sino que además se requiere de una auténtica comprensión o disposición de esta para entablar un diálogo con los hablantes de la comunidad de habla determinada. Sin estos elementos la interacción será superficial y proclive a malos entendidos y rupturas en las relaciones interculturales. Aunque la competencia intercultural debe venir de ambas partes, es lógico pensar que el individuo inmerso en una cultura o una comunidad de hablantes nueva sea quien deba desarrollarla aún más. La competencia intercultural cada vez cobra mayor fuerza en los currículos educativos de todo el mundo. Es una competencia necesaria para el mundo actual en el que cada vez es más común que diversas culturas convivan en un mismo espacio social.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) trata los contenidos lingüísticos y culturales desde una perspectiva que busca desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes. En estos contenidos culturales se encuentra la literatura de tal manera que podemos relacionar así a ambas competencias, la literaria y la intercultural:

Bajo esta perspectiva [intercultural] la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (Instituto Cervantes, 2006: vol. 1, 449).

La competencia intercultural se desarrolla a través de conocimientos y actitudes que deben adquirir los estudiantes bajo la tutela y guía del profesor. Este funge como mediador intercultural, rol que cobra mayor fuerza e importancia en las aulas de ELE de inmersión, con alumnos provenientes de distintos países y en las que se hablan distintas lenguas. En el inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) se define la orientación que el profesor debe adoptar al presentar los contenidos culturales y literarios en el aula. De igual modo, en este inventario el PCIC expone los cuatro apartados en los cuales se organizan las habilidades y actitudes interculturales: 1) Configuración de una

identidad cultural plural; 2) Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales); 3) Interacción cultural; y 4) Mediación cultural.

Para poder desarrollar una competencia intercultural el individuo debe ser capaz de poder examinar su propia cultura. El inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC contiene un conjunto de puntos que deben ser considerados por los profesores de L2/LE para desarrollar la competencia intercultural en sus alumnos; estos puntos tienen como fin «el abandono del etnocentrismo para lograr una apertura del estudiante tanto a la cultura hispánica como a otras culturas y la adopción de una postura crítica para reevaluar la propia cultura» (Palacios, 2017: 185).

Desarrollando las competencias intercultural y sociocultural del aprendiente de una L2/LE se desarrolla ineludiblemente su CC, y esto ocurrirá con mayor notoriedad en un aprendizaje de inmersión. La asimilación a la cultura meta y el respeto a esta abre al estudiante la posibilidad de convertirse en un hablante dentro de la comunidad meta, hacerse parte de ella, integrarse de manera consecuente, natural e inconsciente, sin forzarlo y sin una decisión premeditada de su parte.

## 2. La relación entre la competencia literaria y la competencia comunicativa

Una vez expuestas ambas competencias en los epígrafes anteriores se puede atisbar la relación que existe entre ellas, el aspecto cultural de una la lengua. La CLit se resume como la capacidad de un individuo de comprender y producir textos, y esta habilidad está íntimamente relacionada con su bagaje literario; es decir, cuanto más se lea se presume que más desarrollada será la CLit del individuo. Por otro lado, la CC se ha dicho que es la capacidad del individuo de comunicarse en un entorno sociolingüístico específico, con un dominio tanto de las habilidades comunicativas propias de los hablantes nativos (Spolsky, 1989) como del contexto en el que sucede el intercambio lingüístico. Estas habilidades comunicativas propias de los hablantes nativos se refieren a la parte metalingüística del lenguaje, es decir, la relación entre la lengua *per se* y los componentes culturales que la subyacen y le dan un significado propio.

¿Qué relación existe entonces entre el desarrollo de la CC de nuestros alumnos y la literatura? La respuesta parece sencilla, el bagaje y el conocimiento sociocultural que esta última brinda sobre la lengua meta y sus hablantes o una comunidad específica de ellos.

Este uso contextualizado de la lengua lleva consigo necesariamente su relación con elementos socioculturales propios de una comunidad lingüística dada. El aprendiente de una lengua tiene que enfrentarse con estos factores y conocimientos culturales cuando realiza un intercambio lingüístico. En su utilización real, el lenguaje también se utiliza con fines artísticos y creativos. No podemos hablar de una competencia comunicativa de los individuos completa sin considerar la faceta cultural y artística del lenguaje y, en consecuencia, sus producciones literarias (Palacios, 2017: 66 – 67).

La CC se desarrolla a partir del conocimiento sociocultural que envuelve a la lengua meta y este conocimiento a su vez se nutre teniendo en cuenta las manifestaciones humanas y artísticas tales como la literatura. Por su parte, la CLit ayuda al desarrollo de la CL en su faceta sintáctica como un modelo de referencia para los aprendientes de la L2/LE. Esta habilidad se conoce igualmente como competencia discursiva, la cual se define como la capacidad que tiene el usuario de ordenar las oraciones de una manera coherente en su discurso, ya sea oral o escrito.

## 2.1. La competencia discursiva

La literatura y el desarrollo de la CLit favorece, además del conocimiento sociocultural que se puede obtener a partir de ellas, al desarrollo de una competencia o de una habilidad para ordenar de manera coherente un discurso, oral o escrito. A esta competencia se le denomina discursiva. Este término, discurso, tiene dos posibles acepciones: como un conjunto de signos y su discurrir a través del tiempo, es decir, cómo va cambiando el discurso según la época; y la otra acepción es sobre el conocimiento de cómo usar la lengua en situaciones de comunicación determinadas (Instituto Cervantes, s.f.). Estas situaciones harán variar la tipología textual de nuestro discurso: una conversación, casual o formal; la publicación de noticias en un periódico; la escritura de una novela, el tipo de novela; la escritura de un poema, etc. Tal como señala Del Pozo (2018) para comprender la forma de un texto se necesita comprender la función de esa forma, es decir, cómo se emplean las estructuras según la intencionalidad del texto.

Una competencia discursiva desarrollada en un individuo implica que este puede producir e interpretar textos, y que también conoce los rasgos y las características propias de los distintos géneros discursivos. Estos géneros discursivos se refieren a la tipología de los textos. El MCER (2002) clasifica esta tipología textual en cuatro ámbitos:

- **Ámbito personal:** la conversación, las cartas personales, la publicidad comercial, el diario, etc.
- **Ámbito público:** avisos públicos y carteles, etiquetas y envases, anuncios, reglamentos, contratos, etc.
- **Ámbito profesional:** cartas comerciales, notas e informes, instrucciones de uso, tarjetas de visita, etc.
- **Ámbito educativo:** los libros de texto, artículos de investigación, resúmenes, diccionarios, etc.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas esta tipología textual resulta útil como material didáctico para el análisis del discurso en algunos de estos elementos. Es común que se utilicen las notas periodísticas o los artículos de revista como material literario para trabajar en el aula de lenguas, al igual que la poesía o las novelas. Es por esto que en este mismo ámbito de la enseñanza de L2/LE a la competencia discursiva se le asocia igualmente

con la competencia textual, que el MCER define como «el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto, estructurado conforme reglas de cohesión y organización retórica» (Instituto Cervantes, s.f.).

Pero la competencia discursiva va más allá de solamente la creación de textos escritos y su peculiaridad radica, además de lo anterior, en el conocimiento y dominio de los géneros discursivos, así como de las convenciones sociales de una comunidad de habla determinada para poder así organizar el texto de acuerdo a ellas y lograr de este modo que el discurso sea efectivo. Esta última característica asocia igualmente a la competencia discursiva con otra, la pragmática, que igualmente subyace a la CC de un individuo como se verá más adelante en el modelo de CC propuesto por el MCER.

Por último, el MCER (2002) establece cuatro criterios para evaluar la competencia discursiva de un individuo:

- La flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación.
- El manejo de los turnos de palabra en la interacción oral.
- El desarrollo temático.
- La coherencia y cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

Llegados a este punto puede concluirse que la CC está conformada por la relación interdependiente de las subcompetencias que hemos expuesto hasta el momento: la sociocultural, la intercultural, la lingüística, la literaria y la discursiva. La sinergia de todas estas subcompetencias da paso al desarrollo ineludible de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. A continuación, hablaremos sobre los distintos modelos de CC que han surgido a lo largo de las últimas décadas los cuales se conforman de distintas competencias cada uno, así como las que hemos concluido nosotros arriba. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, en el campo de la didáctica de las lenguas, se ha deducido que el desarrollo de la CC de un individuo se da a partir de la concurrencia de una serie de subcompetencias que han sido organizadas de maneras diferentes, según cada modelo, pero siempre en torno a las mismas o a sus efectos.

## 2.2. Modelos de competencia comunicativa

Del mismo modo que nosotros hemos aglomerado una serie de subcompetencias para cimentar el desarrollo de la CC de un individuo en una L2/LE, así mismo lo han hecho diversos autores desde la década de los años ochenta del siglo pasado para intentar explicar cómo se desarrolla la CC de los aprendientes de una L2/LE. Estos autores han propuesto distintos modelos de CC los cuales son teorizaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la articulación de otras competencias que cooperan entre sí y que mantienen una relación recíprocamente dependiente para el desarrollo de la CC.

Los modelos de CC difieren con ligereza unos de otros. El primero de ellos es el de Canale (1983). Este autor crea un modelo de CC con el fin de formular un marco teórico que conviniera a la enseñanza comunicativa de las lenguas. Él agrupa las siguientes subcompetencias para desarrollar la CC de nuestros estudiantes: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Posterior a este modelo, en el año de 1986, el profesor Jan A. Van Ek plantea uno nuevo que se diferencia del anterior al agregarle dos subcompetencias más, la sociocultural y la social. Como podemos observar, nuestra descripción de la CC y sus subcompetencias es muy similar a la de estos dos modelos.

En 1995 los autores Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell exponen su modelo de CC, el cual se compone de las siguientes subcompetencias: la lingüística, la sociocultural, la discursiva, la estratégica y la accional. Nuevamente, podemos concluir que los distintos modelos de CC no sólo guardan una gran proximidad los unos con los otros, sino que además se distinguen por la introducción de una nueva subcompetencia que el autor o los autores en turno añaden. En el caso de estos tres últimos, ellos incorporan la competencia accional que definen como «la competencia para transmitir y entender el intento comunicativo», en otras palabras, «hacer coincidir el intento accional con la forma lingüística» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995: 17, citado por Palacios, 2017: 61).

Esta competencia, como puede inferirse a partir de su definición, es también conocida como pragmática o ilocutiva, que el Diccionario de términos clave de ELE define como la capacidad para realizar un uso comunicativo de la lengua, para lo que se toman en cuenta dos aspectos cruciales: la parte estructural de la lengua por un lado (los signos lingüísticos y sus referentes), y por el otro las relaciones bipartitas que se dan entre el sistema de la lengua en

un extremo y los interlocutores y el contexto comunicativo en el otro (Instituto Cervantes, s.f.). En otras palabras, la competencia pragmática se constituye no sólo del conocimiento de la lengua como estructura lingüística, sino también del conocimiento de saber usarla en función de un contexto.

Después de haber expuesto estos tres modelos de CC, finalmente miraremos y analizaremos el modelo de competencia comunicativa con mayor relevancia en la actualidad, el del MCER (2002). Este modelo se compone de solamente tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Este modelo opera desde la premisa de que el desarrollo lingüístico de un individuo está vinculado a una serie de competencias generales del mismo, tales como el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural (Palacios, 2017: 63). Se puede observar que, aunque la línea de desarrollo de la CC converge en todos los modelos en relación con las subcompetencias que los conforman, el modelo del MCER, el más reciente, sin duda focaliza la atención con mayor intensidad en el aspecto sociocultural del aprendizaje y la adquisición de una L2/LE. Es por esto que, aunque la CLit no aparezca como una de las subcompetencias que conforman los modelos de CC, el enriquecimiento sociocultural que la literatura proporciona al individuo cohesiona transversalmente a esta competencia al desarrollo ineludible de una CC.

#### *2.2.1. El modelo de competencia comunicativa del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*

El *Common European Framework of Reference for Languages* del Consejo de Europa apareció en 2001 y desde entonces ha supuesto un importante cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE. Uno de los cambios más importantes en este rubro es que el estudiante pasó de un rol pasivo a uno activo en el proceso de aprendizaje; ahora el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje donde el profesor es sólo un guía y tutor y no una autoridad como en los modelos de enseñanza tradicionales. El MCER ha servido igualmente como una referencia internacional, más allá de las fronteras de Europa, para desarrollar, planear, ejecutar y evaluar los procesos y contenidos en la enseñanza de lenguas con un enfoque orientado a la acción (Palacios, 2017: 62).

El MCER habla de competencias generales y comunicativas. La competencia o ser competente se entiende como la sinergia de conocimiento y destreza para llevar a cabo algo.

No se trata solamente de poseer conocimiento, sino de saber cómo aplicarlo o llevarlo a cabo para la obtención de resultados. Por lo tanto, cuando el MCER habla de competencias comunicativas se refiere no sólo al conocimiento que un individuo tenga sobre la lengua, sino también a la capacidad de saber usar ese conocimiento de manera efectiva. Para el MCER la competencia comunicativa está conformada por tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

A continuación, se describen cada una de estas tres competencias que conforman la CC, según el MCER del Consejo de Europa (2002):

**1) La competencia lingüística** abarca el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizar los necesarios para articular mensajes bien formulados y significativos. En ella intervienen los siguientes elementos: a) La competencia léxica o el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo. Comprende elementos léxicos y elementos gramaticales. b) La competencia gramatical o el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para usarlos. Esto es, el conjunto de reglas de una lengua dada, clasificadas y relacionadas entre sí, para el correcto ensamblaje de elementos en oraciones con significado. Se puede distinguir entre un nivel morfológico y un nivel sintáctico. c) La competencia semántica, que da cuenta de la conciencia y el control de la organización del significado. Se distingue entre la semántica léxica, gramatical y pragmática. d) La competencia fonológica o el conocimiento y destreza en la percepción y producción de los sonidos y prosodia de una lengua. e) La competencia ortográfica o el conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, bien sean alfabéticos (p. ej., lenguas indoeuropeas) o ideográficos (p. ej., chino). f) La competencia ortoépica, que supone el conocimiento de las convenciones ortográficas y de representación gráfica de la pronunciación, además de la repercusión que los signos de puntuación tienen en la expresión y entonación de una lengua.

**2) La competencia sociolingüística** se refiere al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social de la lengua. Está relacionada con el conocimiento sociocultural, que es parte del conocimiento del mundo. Por lo que se refiere exclusivamente al uso de la lengua agrupa los siguientes elementos: a) Los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales; b) Las normas de cortesía; c) Las expresiones de sabiduría popular; d) Las diferencias de registro; y e) Los dialectos y los acentos.

**3) Las competencias pragmáticas** abarcan la competencia discursiva (capacidad para ordenar las oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes y para la organización del texto) y la competencia funcional (capacidad de uso del discurso hablado y textos escritos para fines funcionales concretos) (2002: 9 y 106-127, citado por Palacios, 2017: 64-65).

Aunque el MCER no hace referencia de manera explícita sobre una CLit, sí subraya la relación que existe entre los conocimientos socioculturales, que pueden ser aportados de modo indudable por la lectura de textos literarios, y el desarrollo de una competencia comunicativa en el individuo. La CLit nutre a este último de diversos conocimientos de naturaleza sociocultural a través de la lectura de TL que finalmente serán un aliciente para el desarrollo de su CC en la lengua meta.

Al comparar los cuatro modelos de CC expuestos en este apartado concluimos las siguientes observaciones:

- a) Todos los modelos consideran la parte estructural de la lengua como pilar indiscutible para el desarrollo de la CC de un individuo; es por eso que todos ellos no sólo incluyen a la competencia lingüística como una de las que conforman sus modelos, sino que incluso la colocan como la primera de todas las competencias.
- b) Siguiendo ese mismo orden de importancia, tres de los modelos de CC colocan a la competencia sociolingüística como la segunda competencia más relevante para el desarrollo de la CC de un individuo.
- c) Dos de los modelos consideran pertinente incluir a la competencia sociocultural como parte de sus teorizaciones sobre el desarrollo de la CC de los individuos. No podemos estar más de acuerdo con ello ya que dicha competencia nos permite entender y adaptarnos a una comunidad de habla determinada, respetando sus códigos propios del uso de la lengua. El MCER no toma en cuenta esta competencia en su modelo y pensamos que se debe por un lado a una visión más global del desarrollo comunicativo de los estudiantes sin miramientos específicos hacia las diversas comunidades de habla, y por otro porque el MCER contempla a esta competencia como una equivalente a la sociolingüística.
- d) El MCER ofrece un modelo de CC simple, conformado solamente por tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Pensamos que esta última subcompetencia englobaría a las demás competencias que si bien el MCER ha omitido en su modelo, sí mencionan en los demás, como la discursiva, la estratégica y la accional.

Así el MCER ofrece un modelo fácil no sólo de recordar, sino también, y por consiguiente, de emplear. Los docentes de una L2/LE tienen acceso a un modelo actual que sugiere de manera elemental en qué consiste el desarrollo de la CC en sus alumnos: en el conocimiento estructural de la lengua; en el conocimiento social de la lengua, cómo se utiliza esta en contextos sociales específicos; y en el conocimiento de las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto de comunicación.

### 3. La literatura como recurso en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE

Si bien la literatura se venía empleando como material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de L2/LE desde los métodos tradicionales, el cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas en la década de los ochenta fue lo que marcó la diferencia en el manejo de todos estos materiales en el aula. En dicha década se desarrollaron los métodos comunicativos con los cuales se buscaba satisfacer las necesidades de comunicación real de los aprendientes teniendo en cuenta el uso contextualizado de la lengua (Sánchez, 1997). Los métodos tradicionales y estructurales siguieron siendo vigentes en cuanto a la aplicación de algunas de sus técnicas, pero el enfoque comunicativo había llegado para, más allá de las partes estructurales, mirar hacia los elementos pragmáticos, los conocimientos socioculturales y las necesidades concretas de los estudiantes para hacer relevante el contenido (Littlewood, 1981).

Este conocimiento sociocultural de la lengua meta se creía que podía adquirirse mejor a través de materiales de trabajo auténticos de tal modo que resultasen no sólo estimulantes, sino a la vez desafiantes para el aprendizaje de la L2/LE por representar material al cual se enfrentarían los estudiantes en el mundo real de la lengua y sus hablantes, volviéndose así un aprendizaje más significativo para ellos.

Desde la década de los setenta el uso de materiales auténticos -o *realia*- se vuelve un elemento prioritario en la enseñanza de lenguas, y esto incluía a los TL; sin embargo, no se les daba la importancia suficiente porque la idea era desarrollar la competencia oral de los aprendientes. «La preocupación fundamental es ofrecer a los estudiantes un material real hablado y no escrito, puesto que las destrezas que se quieren desarrollar son principalmente las de expresión, comprensión e interacción oral» (Palacios, 2017: 139). No obstante, no podemos olvidar que en la época en la cual surgen estas ideas en la enseñanza de L2/LE la tecnología aún era precaria como para que los estudiantes tuviesen acceso o se les pudiese dar acceso a materiales hablados auténticos, por lo que el material literario, aún con sus detractores, resultaba ser ese material auténtico de más fácil suministro y acceso para los aprendientes. Hoy en día, por el contrario, con los avances de la tecnología y el internet, los aprendientes de una L2/LE gozan de un acceso prácticamente ilimitado a materiales orales auténticos de toda índole.

Dentro de la metodología del uso de materiales escritos para la enseñanza de lenguas existen dos posturas opuestas en relación con la autenticidad de estos materiales. Por un lado, están los autores que opinan que los TL proporcionados deben ser auténticos y, por el otro lado, los autores que piensan que lo mejor para llevar al aula de enseñanza-aprendizaje de lenguas son los materiales escritos adaptados.

Para autores como Grellet (1981: 7-8, citado por Palacios, 2017: 140) la importancia en el empleo de TL auténticos en las clases de L2/LE radica en que:

- a) Simplificar textos conlleva nuevas dificultades puesto que se rompe el discurso y las referencias internas del texto original.
- b) La dificultad de trabajar con un texto auténtico reside más en la tarea que en el texto. Es más importante graduar las actividades que los textos.
- c) Presentados en su formato original, los textos son más motivadores y permiten una mejor comprensión que si estandarizamos su apariencia.

Otro autor a favor de la utilización de TL auténticos es Widdowson (1984). Para este autor, un texto específicamente creado para la enseñanza de lenguas no es adecuado desde el punto de vista comunicativo.

A pesar de tener una esencia literaria -pues inventan historias, personajes y situaciones que tienen vida en su propio contexto o mundo- estos textos que pretenden simular la realidad en lenguaje sencillo no implican un discurso ni involucran al estudiante puesto que sólo prestan atención al nivel lingüístico, suprimiendo cualquier otro elemento.

Para Widdowson el uso del lenguaje y su adquisición son procesos inexorablemente creativos y la presentación adaptada de un TL contraviene a este principio. Estos autores a favor de la autenticidad de los TL defienden su postura apostando por factores como la motivación y la creatividad que creen que esta cualidad de los TL despertaría en los alumnos. Sin embargo, puede que esto no ocurra de manera espontánea en los estudiantes y deberá ser el docente quien en su papel de guía estimule dichos factores. En relación con esto, Cutts (1968) afirma que:

Los maestros no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida, importante o necesaria que es ni ofreciéndoles libros que alguien juzgó muy entretenidos. Los maestros deben descubrirlo por sí mismos y, como cualquier buen vendedor, cada uno de ellos

debe saber lo que trata de vender y por qué lo hace. La historia o el poema deben agradarles genuinamente: si no, deberán buscar otra cosa<sup>3</sup>.

Michele Petit, antropóloga francesa e investigadora de la lectura, sostiene que «para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado» (2001: 65)<sup>4</sup>. El gusto por la lectura se transmite y se requiere de profesores de lenguas que tengan ese gusto como parte de su desarrollo personal para poder llevarlo al aula de manera exitosa o por lo menos amena para los estudiantes más renuentes a la lectura. «La lectura es un placer que se contagia, y lo harán mejor las personas que antes hayan experimentado en su carne ese mismo placer» (Fernández, 1980: 90, citado por Palacios, 2017: 293). El profesor y filósofo italiano Nuccio Ordine nos recuerda que «todos nosotros hemos podido experimentar hasta qué punto la inclinación hacia una materia específica ha sido suscitada, con mucha frecuencia, por el carisma y la habilidad de un profesor [...] la enseñanza, de hecho, implica siempre una forma de seducción» (2013: 98-99, citado por Palacios, 2017: 293).

Del mismo modo que hay autores que apuestan por la utilización de TL auténticos para el aula de L2/LE, así mismo hay otros autores que difieren en esto y prefieren el empleo de materiales que han sido o actualizados a los estándares de la lengua actual o, mejor aún, especialmente creados para los aprendientes de la L2/LE. Estos tipos de textos son conocidos como lecturas adaptadas y lecturas graduadas, respectivamente.

### **3.1. Las lecturas adaptadas y las lecturas graduadas**

Es difícil imaginar llevar al aula de ELE un TL original dado que seguramente resultaría complejo para los estudiantes, tanto por las estructuras arcaicas (literatura del Siglo de Oro) como por el campo léxico y semántico del mismo. Por este motivo, en el terreno de la enseñanza de lenguas se ha introducido un tipo de material adecuado no sólo para desarrollar las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que a la par resulte atractivo y de fácil manejo para ellos. Este tipo de material son las lecturas adaptadas y las lecturas graduadas.

---

<sup>3</sup> Reproducimos la cita desde Palacios (2017: 293).

<sup>4</sup> *Ibidem*.

Una lectura adaptada es aquella a la cual también pueden acceder los hablantes nativos de una lengua. Como su propio nombre indica, es una edición que simplemente se *adapta* al tiempo presente de los usuarios de una lengua, sin miramientos específicos de servir como material didáctico para el estudio de una L2/LE en el cual se toma en cuenta, entre otras cosas, el nivel de competencia de la lengua que tengan los usuarios. Palacios (2017: 221) lo explica de la siguiente manera:

La edición moderna, lo mismo que la adaptada, afecta a la sintaxis y al léxico, pero no tiene en cuenta el nivel de lengua, sino la *actualidad* de la lengua. Esto es lo mismo que decir que *moderniza* el lenguaje poniendo al día la puntuación, la ortografía, el léxico y las estructuras gramaticales antiguas. Una versión moderna de un texto literario no es necesariamente un material comprensible para el aprendiente no nativo que no tiene el nivel suficiente de lengua para acceder a él [...] No obstante, en ocasiones estas ediciones modernas de los textos (en muchos casos dirigidas a escolares) van a servirnos como material didáctico para la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras, siempre que realicemos un trabajo previo de selección para estar seguros de la rentabilidad didáctica del texto que presentamos a los alumnos extranjeros.

Por otro lado, las lecturas graduadas son definidas por Lerner (1999) como «textos de ficción escritos especialmente para estudiantes de ELE». Esta profesora del Instituto Cervantes describe las características de las lecturas graduadas del siguiente modo:

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

También añade:

En las lecturas graduadas la acción se sitúa en un contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas de las sociedades hispanohablantes. Esta información cultural cobra una importancia fundamental en un país no hispanohablante porque las lecturas graduadas permiten a los alumnos (y también al profesor) «viajar» por el mundo hispano junto con los personajes y la trama de la historia.

La lengua de estos textos es simple: las estructuras están controladas, el vocabulario está dosificado [...] En cuanto al registro, se trata claramente de la lengua coloquial (si bien no el argot juvenil que suele ser sumamente localista y de corta vida), con una gran riqueza paremiológica (1999: 403).

Por su parte, Hijosa (2005: 579) sobre las lecturas graduadas indica que:

Pueden ser libros, ficticios o no, especialmente escritos para estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Como su nombre indica, están *moduladas* de acuerdo a las dificultades que el lenguaje presenta. Esta adecuación afecta a estructuras vigiladas, vocabulario, rasgos gramaticales, carga informativa y trasfondo cultural. Una característica importante de las lecturas graduadas es el control de la información, esto es, la cantidad de información presente en cada frase, párrafo o capítulo.

Estos libros, sobre todo en niveles superiores, vienen con material visual como complemento del textual; elementos tales como mapas o dibujos, fotos, etc., esto para paliar «los problemas derivados del vocabulario difícil, sucesos de la historia o ideas que no son fácilmente expresadas (abstractas)». La imagen de los libros es un factor igualmente tomado en cuenta ya que suelen tener portadas llamativas, coloridas y atractivas para que los alumnos se sientan atraídos hacia este material y como motivación para su lectura (Hijosa, 2005: 580).

### 3.1.1. *Lecturas intensivas y lecturas extensivas*

Focalizando nuestra atención en las lecturas graduadas algunos autores subdividen a estas en dos tipos de lectura, la intensiva y la extensiva. La lectura intensiva se puede definir como aquella lectura corta que es parte de un libro de texto cuya función es la exploración y descubrimiento de nuevas palabras y sus significados según el contexto, empleando en la mayoría de los casos herramientas tales como un diccionario. La lectura extensiva, por el contrario, es aquella cuyo «objetivo es la comprensión global del argumento y no de cada una de las palabras» (Lerner, 1999: 204). En la lectura extensiva también podría emplearse el diccionario, pero se pretende desarrollar en el estudiante la capacidad de poder deducir el significado de las palabras a través del contexto del contenido.

Por su parte, de manera similar, Hijosa entiende a las lecturas intensivas como aquellas que «constituyen un pasaje dentro del libro de texto cuyo objetivo es desarrollar habilidades lectoras específicas como puede ser averiguar el significado de palabras desconocidas o buscar información concreta dentro del mismo pasaje» (2005: 580). Para el caso de las lecturas extensivas, esta autora las considera un sinónimo *per se* de las lecturas

denominadas graduadas y las define como una continuación y complementación de las lecturas intensivas (2005: 580-581).

La misma autora presenta cinco aportes que brindan las lecturas graduadas, intensivas o extensivas, en el aprendizaje de una L2/LE:

- a) Aumento significativo del vocabulario.
- b) Mejor comprensión acerca del funcionamiento del lenguaje.
- c) Mejora de las habilidades lectoras.
- d) Mayor actitud positiva hacia las lenguas extranjeras en general.
- e) Mayor rapidez lectora.

En lo que respecta concretamente a las lecturas extensivas la autora concluye que:

Otra función importante de este tipo de lecturas es que los estudiantes gradualmente son más conscientes de cómo se construye el lenguaje. Comienzan a reconocer cómo se combinan las frases para formar párrafos y éstos, textos. Al leer textos largos, los estudiantes aprenden a considerar la lengua extranjera no como una serie de estructuras o frases cortas sino como un texto que les comunica ideas, opiniones o, incluso, emociones (Hijosa, 2005: 581).

La lectura permite a un estudiante de una L2/LE procesar en su mente de manera inconsciente el orden habitual y coherente de las distintas construcciones sintácticas que ocurren en el texto. Esto, con el tiempo y conforme más se lea, desarrollará en los discentes una mejor capacidad de producir oralmente estas estructuras, con una mayor seguridad y precisión, generándoles a su vez una mayor confianza en sí mismos y en su progreso de adquisición de la lengua meta. Esta influencia generada por la lectura también se refleja en las habilidades de la escritura de los alumnos. A este respecto, Hijosa (2005: 582) menciona que:

Investigaciones en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras han demostrado que este tipo de lecturas utilizadas de forma continuada tiene también influencia en otras habilidades del lenguaje como las escritas. Los estudiantes no sólo producen mejor lenguaje escrito, sino que, además, se atreven a experimentar con él.

Lerner (1999) también comparte algunos beneficios de las lecturas extensivas. Antes de enumerarlos, ella señala que el más importante es el hecho de que con las lecturas graduadas los alumnos pueden estar expuestos a la lectura desde los niveles iniciales. No se

tiene que esperar a que los alumnos se encuentren en niveles intermedios o avanzados para introducir los TL al aula. Es importante, eso sí, llevar a cabo una selección minuciosa del material para que los estudiantes no se sientan desmotivados porque el material resulte demasiado complejo para ellos. Una buena selección de las lecturas graduadas orientada hacia las necesidades reales de nuestros estudiantes es clave para el éxito del empleo de los TL en el aula de lenguas. Alonso (1991) considera que leer un libro desde los niveles iniciales produce una sensación de logro y satisfacción inmediata en los estudiantes.

Los beneficios del uso de las lecturas extensivas que Lerner (1999: 402) aporta a este campo de investigación son los siguientes:

1. Es un *input* comprensible y significativo y, por su extensión, aumenta la exposición del alumno a la lengua (lo cual es particularmente importante en un país no hispanohablante).
2. Fomenta la fluidez en la lectura y reduce el miedo a los textos más extensos.
3. Aumenta el vocabulario activo y pasivo y consolida estructuras lingüísticas previamente aprendidas.
4. Generalmente, al ser una actividad individual, los alumnos de distinto nivel de competencia pueden leer a su propio ritmo sin sentirse presionados por el ritmo del grupo.
5. Estimula la autonomía del alumno al permitir que el aprendizaje pueda ocurrir incluso fuera del aula.
6. Para aquellos alumnos que no tienen el hábito de la lectura en su propia lengua, se les puede mostrar el placer de leer.

### **3.2. ¿Cómo emplear las lecturas graduadas en el aula?**

Ambas autoras, Lerner (1999) e Hijosa (2005) hablan de dos formas de empleo de las lecturas graduadas en el aula. La primera es a través de una lectura individualizada, esto es, cada alumno escoge libremente un texto dentro de una selección de libros propuestos previamente por el profesor el cual lee y posteriormente podría pedirle que presente a sus compañeros de la clase mediante una exposición o presentación. Y la otra forma de uso de estas lecturas es a través de una lectura grupal, es decir, el mismo libro para toda la clase; esto podría ayudar a los alumnos a apoyarse entre sí en la comprensión de ideas y del vocabulario del texto; además, después de la lectura podrían organizarse actividades que impliquen el intercambio de opiniones entre los alumnos tales como debates y otras de esa misma naturaleza.

#### 4. Los textos literarios clásicos como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de L2/LE

Como se indicó en la introducción de este trabajo el propósito de abordar la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE a través de los textos clásicos obedece a la idea de que estos ofrecen un importante bagaje sociocultural del mundo hispánico a los estudiantes de ELE. La literatura contemporánea, sin descartar que pueda tratar sobre aspectos culturales o que reflejen una parte de la idiosincrasia hispánica, tiende a ser quizá más avenida a estándares o valores internacionales; temas como el amor o la amistad, la intriga, o novelas policiacas, tienden a ser similares en todas las lenguas en el mercado literario actual. A diferencia de ello, la literatura clásica, que proviene de una época en la cual el mundo podría considerarse aún no globalizado, seguramente guarda los matices culturales de su lengua de una manera mucho más pronunciada. Una novela francesa considerada clásica, por ejemplo, seguro que poco o nada tendría que ver con una de la literatura española: los personajes, sus características, su vestimenta, su descripción física y de temperamento, sus prácticas, costumbres, etc., muchas cosas serían diferentes.

Es por eso que los textos clásicos sirven no sólo como material lingüístico, sino también como una fiel muestra de la cultura de la lengua en la cual están escritos; en nuestro caso la lengua y cultura española o del mundo hispánico. Si esto es apoyado por un profesor entusiasta y apasionado de su propia lengua y cultura, la impresión de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje será mucho más positiva y enriquecedora.

Vamos a empezar este apartado definiendo qué se entiende por clásico, o por qué a ciertas obras de la literatura se las considera de este modo. Palacios (2017) explica que este concepto proviene del vocablo latino *classicus* y que este es de origen militar. Servía para designar a aquellos militares que se encontraban en primera línea, es decir, la infantería del ejército romano. Asimismo, continúa explicando Palacios, en el ámbito civil también tenía la connotación de hacer referencia a ciudadanos de «primera categoría» (2017: 39). En relación con el uso de este término en las artes, especialmente el literario, este mismo autor señala que:

El término *classicus* fue usado por primera vez por el erudito del siglo II d.C. Aulo Gelio en sus *Noches Áticas* -colección de notas sobre historia, gramática, geometría, filosofía, etc.-, refiriéndose a que para el correcto empleo del singular y plural en palabras como *quadriga* y *arena* hay que observar el uso

del lenguaje de «cualquiera de entre los oradores o poetas, al menos de los más antiguos, esto es, algún escritor de la clase superior constituyente, no un proletario» (2017: 39).

Sobre este mismo término, el Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2014) postula lo siguiente: ‘3. adj. Dicho de un autor o una obra: Que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia’. Por su parte, el autor citado anteriormente, en el campo de estudio que nos compete, amplía este marco y considera además a un TL clásico como aquel que «ha sido consagrado por la tradición, por la historia literaria y por los programas educativos; aquel que ya pertenece al canon generalmente aceptado en calidad de referente cultural ineludible» (2017: 40).

#### **4.1. ¿Por qué usar TL clásicos en la enseñanza de lenguas?**

Como ya se ha dejado entrever en párrafos anteriores, la literatura no es precisamente un recurso didáctico justamente valorado por los programas educativos y de enseñanza de lenguas debido a la noción que se ha tenido de ella como elemento poco útil para el desarrollo de la producción oral de los estudiantes. Aunado a esto, algunos autores acusan que aunque en la actualidad se utilicen TL en el aula de ELE, estos pertenecen en su mayoría al siglo XX y que poco uso se hace de obras literarias y de autores previos a ese siglo.

Palacios (2017: 275) lo manifiesta así en sus conclusiones a favor del empleo de TL clásicos en las aulas de ELE:

La mayoría de las propuestas se limitan al trabajo con TL modernos y contemporáneos (del siglo XX en adelante) [...] Ante esta situación, asumiendo que los textos clásicos españoles juegan un papel importante en la formación lingüística, cultural y literaria de los estudiantes extranjeros en español, consideramos que el gran potencial didáctico (no solo a nivel lingüístico) de los TL clásicos de la tradición española está prácticamente desaprovechado por completo en las clases de ELE, a pesar de ser un excelente recurso para la mejora de la competencia literaria y competencia comunicativa de los estudiantes.

Indudablemente, una de las desventajas de los TL clásicos en relación con las obras contemporáneas es el lenguaje. Desde una perspectiva comunicativa los TL clásicos suponen un lenguaje arcaico y no vigente entre los hablantes de la lengua. Sin embargo, autores como García (1999) reivindican las virtudes de estos textos y declaran a la literatura clásica como a un pilar en la formación humanística de los aprendientes de una lengua, y dado que se busca

una formación integral de los alumnos, se vuelve entonces un recurso útil y valioso para ello. Palacios (2017: 289) por su parte asegura que todo lo que el estudiante lea en la clase de L2/LE permeará decisivamente en su forma de contemplar el mundo de la lengua meta:

No podemos negar que las clases de ELE son un medio importantísimo para la difusión de la cultura hispánica. Las lecturas que se hagan en la clase de ELE van a condicionar, por lo tanto, la visión que el alumno tenga de los países hispanohablantes.

A pesar de que la lengua española haya alcanzado en la actualidad una importancia económica mundial, en el ámbito de la literatura queda mucho por hacer. Palacios asegura que «la literatura en español no se conoce todo lo que pensamos. [...] salvo excepciones como don Quijote o don Juan, ningún personaje literario español ha logrado adquirir un carácter universal en el sentido de ‘universalmente conocido’» (2017, 289).

Esta es otra razón por la cual llevar los TL clásicos al aula de ELE, porque en esta literatura encontramos a algunos de los personajes literarios más emblemáticos de nuestra cultura literaria y debemos proyectarlos con mayor fuerza.

Prácticamente todo el mundo ha oído hablar de Cervantes [...] Su nombre aparece continuamente en ponencias y comunicados; citarlo es uno de los tópicos más recurrentes en discursos oficiales y políticos. El propio Instituto Cervantes, como institución encargada de la promoción y la enseñanza de la lengua española y la difusión de la cultura española e hispanoamericana fuera de nuestras fronteras, se ha bautizado con su nombre. Cervantes es a España lo que Shakespeare a Inglaterra, Goethe a Alemania o Dante a Italia. Son conceptos indisolubles, más allá del plano literario. [...] La importancia internacional de Cervantes y del Quijote nos van a servir, por lo tanto, como una razón de peso para justificar la incorporación del TL clásico en el ámbito de ELE (Palacios, 2017: 291).

Otras razones para llevar los TL clásicos a las aulas de ELE son las que se comparten en la revista digital *Generación Anáhuac* (2022):

- *Leer a los clásicos es encontrarnos con nosotros mismos*: al leer un texto clásico podemos descubrir que muchas de las expresiones o ideas que siguen vigentes en la actualidad ya existían desde hace mucho antes. En la Biblia podemos encontrar frases como: “*ganarse el pan con el sudor de la frente*” (Génesis 3,19). Leer una obra clásica es rastrear una parte de nuestra humanidad.
- *Leer a los clásicos es encontrar modelos para la vida humana*: cuando leemos nos vinculamos con los personajes de la obra, con unos más que con otros, pero suele

sucedan que nos identifiquemos con algunas emociones o formas de actuar de los personajes. Las emociones universales, el amor, el odio, la venganza, etc. todas ellas han sido ya tratadas en los clásicos: el amor y la pasión en *Romeo y Julieta*, la valentía de Ulises en *La Odisea*; al leer estas obras podemos conectar con nuestra propia naturaleza humana y sentir que los personajes nos inspiran a algo. Leer un clásico es conectar con una fuerza interior que nos impulsa a querer ser mejores.

- *Leer a los clásicos es conversar con alguien que siempre tiene algo nuevo que decirnos*: un TL clásico es una obra de arte que no basta con leerla una sola vez, un clásico se relee. Un TL clásico es como una buena película que ofrece al espectador múltiples lecturas según las veces que se mire, y el espectador, seducido por la delicadeza de la creación artística, se deja envolver y acude a ella cada vez que quiere entablar un diálogo con la obra. Lo mismo ocurre con un buen libro.
- *Leer a los clásicos nos hace inteligentes y críticos*: una persona que lea buenos textos difícilmente será una persona, como Ortega y Gasset define, *masa*<sup>5</sup>. Por el contrario, será una persona con un pensamiento propio, autónomo y mucho más libre, porque habrá desarrollado a través de la lectura una capacidad de contemplación y pensamiento que superará lo cotidiano. Será una persona que mire más allá de lo inmediato y por lo tanto poseedor de un juicio más crítico.

Otra razón a favor de los clásicos es su ubicuidad en el tiempo. A pesar de haber sido escritos hace siglos, la capacidad de previsión que muestran sus autores resulta a veces increíble.

Hay clásicos que cuestan cierto trabajo. Son clásicos que nos exigen como lectores, pero que, al mismo tiempo, nos recompensan con el fruto de nuestro esfuerzo de comprensión. A medida que entendemos qué quiere decir el autor, nos sorprendemos de su agudeza y, también, de su actualidad: hallamos que se refiere también al mundo de hoy, a veces tan lejano al suyo<sup>6</sup>.

Una vez expuestas las razones por las cuales merece la pena llevar los TL clásicos al aula de L2/LE es preciso mencionar que una de las tipologías textuales dentro de los TL clásicos es el género dramático, o textos dialógicos, es decir, textos que fueron creados no

---

<sup>5</sup> Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente. En esta obra dicho autor hace una crítica al individuo masificado que carece de un pensamiento crítico y de una voluntad propia.

<sup>6</sup> Anáhuac (2022). *5 razones para leer a los clásicos*. Disponible en: <<https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/razones-para-leer-los-clasicos>>.

sólo para ser leídos sino también representados. Esta tipología textual fue muy popular durante el Siglo de Oro español debido, entre otros factores, a la institucionalización del teatro que ofrecía obras realistas y accesibles para todo el público de la época al mismo tiempo que proyectaba una visión patriótica de la realidad.

La obra que empleamos para nuestra propuesta didáctica pertenece a este género y es por eso que en el siguiente apartado trataremos sobre este tipo de textos, sus ventajas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de una L2/LE y su diferenciación con la técnica de la dramatización.

## 5. El teatro como recurso en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE

En este epígrafe se abordará la aportación de los TL dramáticos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas como herramienta en la didáctica de lenguas. Este tipo de textos nos permite llevar al aula técnicas como la representación teatral y esta, en palabras de Agreda (2016: 1), «supone uno de los recursos más efectivos en relación a una enseñanza integrada de la LE» porque en su ejecución se activan e impulsan todas las competencias que conforman los distintos modelos de CC expuestos a lo largo de esta investigación; sin embargo, nosotros nos enfocaremos especialmente en las tres que conforman nuestro modelo de referencia, el del MCER (2002).

### 5.1. Teatro o representación teatral vs dramatización

Primeramente, es importante distinguir entre una técnica y otra, ya que hay autores que, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, posicionan a la dramatización por encima de la representación teatral, y a continuación veremos el porqué.

#### 5.1.1. *Dramatización*

La dramatización, en una acepción didáctica, es la improvisación de un guion establecido o de una situación planteada. Es decir, el estudiante no se atiene a un guion de manera rígida como lo haría en una representación teatral, sino que, a partir de una idea establecida y de una situación imaginaria, desarrolla un diálogo más natural y espontáneo. Dougill (1987, citado por Agreda, 2016: 70), desde una perspectiva de la dramatización como juego de lectura, define a esta como una «actividad teatral en la que los alumnos realizan un guion cuyas frases pueden leer cuando sea necesario a la hora de hacer la dramatización (pueden decir la frase y mirar arriba)» (1987, citado por Agreda, 2016: 70).

La dramatización, al ser menos rígida que la representación teatral, da pie a numerosas actividades lúdicas que pueden llevarse al aula de idiomas. Zyoud (2010; citado por Agreda, 2016: 70-71) establece las siguientes como algunas de ellas:

**a) Mímica:** la cual se definiría como la representación no verbal de una idea a través de la expresión corporal, gestos y movimientos.

**b) Juego de rol:** esta es una técnica dramática que consiste en la reproducción de una situación comunicativa en la cual los participantes se enfrentan a escenarios de interacción social que podrían ocurrir en contextos auténticos. A los participantes se les asignan unos roles para unos escenarios determinados, se preparan y practican posibles situaciones futuras (Agreda Coso, 2016: 71).

**c) Simulación:** en esta técnica didáctica «los alumnos tienen roles, funciones, deberes y responsabilidades dentro de una situación estructurada que implica la resolución de problemas». Las simulaciones son un «conjunto estructurado de circunstancias que reflejan la vida real y en la que los participantes actúan según las instrucciones» (Agreda Coso, 2016: 71).

**d) Improvisación:** esta técnica consiste en darle libertad a los participantes de actuar, es decir, de realizar acciones de manera espontánea, sin guion ni ensayos previos. El profesor sólo se limita a dar las instrucciones antes de la improvisación para describir el contexto en el que ocurrirá la acción.

La dramatización es un recurso didáctico que ofrece mayor libertad a los alumnos para explorar y potenciar su imaginación y creatividad. Otra diferencia es que la dramatización, a diferencia de una representación teatral, no tiene porqué ocurrir sobre un escenario frente a un público, ya que la naturaleza de esta técnica es como ya se ha mencionado antes espontánea y creativa: es una técnica lúdica. Agreda (2016) establece al drama como el «proceso» y al teatro como el «producto». Boquete (2012: 191, citado por Agreda, 2016: 72) establece que uno de los objetivos a la hora de la implementación de la dramatización en el aula es «que queden claras las diferencias entre juego dramático, enfocado a estimular el aprendizaje, y espectáculo teatral o representación final de un texto teatral».

Como parte de la diferenciación entre ambas técnicas distintos autores han propuesto una serie de pasos a seguir para la implementación en el aula de cada una de ellas. Para la dramatización, Valverde y Comitre (1996) aconsejan los siguientes pasos partiendo de la idea de que en esta técnica deben primar la imaginación y la creatividad de los estudiantes bajo la supervisión y ayuda del profesor. Estos autores sugieren la creación de una obra original

hecha por los estudiantes de tal manera que puedan hablar de temas que a ellos les interesen. Los pasos que proponen para este fin son los siguientes (citado por Agreda, 2016: 132-133):

- Elección de una situación interesante para una interpretación dramática.
- Puesta en escena. Se describe y se comenta sobre lo que se conoce del tema.
- Asignación de papeles. Estos pueden ser escritos por el profesor o, según el nivel de los alumnos, diseñados por ellos mismos.
- Preparación del papel. El profesor ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de su personaje, sus motivaciones, a través de, por ejemplo, preguntas de reflexión sobre este.
- Improvisación de la obra. Crear escenas para la interacción entre los componentes de la obra.
- Perfeccionamiento y edición.
- Redacción. Una vez que la estructura se ha acordado, se puede pasar a la redacción de la obra por los propios alumnos o con la ayuda del profesor.
- Secuenciación. Después de la primera lectura de la redacción de la obra se discute su secuenciación por escenas.
- Desarrollo de personajes. Cómo se puede profundizar en la caracterización de los personajes.
- Ensayo. Una vez que los alumnos se han familiarizado con sus papeles y sus acciones, pueden comenzar a aprenderse sus guiones y la obra se puede comenzar a ensayar. Los alumnos se concentran en la articulación, acento, entonación, etc., y el registro adecuado para la situación y el papel.
- Actuación.

En la dramatización los alumnos son los creadores de lo que se va a representar, de los personajes y de las situaciones que estos experimentarán; en suma, son los autores de la obra. Esta autoría es compartida con sus compañeros del aula; así, la dramatización no sólo estimula la imaginación y la creatividad de los alumnos en la nueva lengua, sino que también favorece el desarrollo de sus capacidades de interacción social y de cooperación entre ellos.

#### *5.1.2. Teatro o representación teatral*

Citamos nuevamente a Agreda (2016) cuando manifiesta que la representación teatral es el «producto» de un proceso en el que han intervenido aspectos característicos como la repetición, la memorización de los textos dialógicos, acciones físicas, un entorno y finalmente una puesta en escena. Aunque podría parecer una actividad imaginativa y recreativa, dichos aspectos le dan al teatro una base mucho más cognitiva que lo hace un recurso nada despreciable para llevar al aula de lenguas. Esta base cognitiva del aprendizaje teatral ha sido planteada por Vygotski (citado por Agreda, 2016: 15) cuando establece que:

El aprendizaje se construye, en una dimensión constructivista, en relación estrecha con varios conceptos: la interacción social, la mediación y la memoria lógica: con el teatro, en sus diversas facetas, el papel social del aprendizaje guiado y la memoria tienen una relación completa con el desarrollo del individuo en su aprendizaje. Las funciones psíquicas superiores y del lenguaje están íntimamente asociadas a los procesos de aprendizaje asociados a la técnica de la representación teatral.

Vygotski de igual modo subraya que «el lenguaje no es un patrimonio surgido del individuo, sino una herencia cultural que se transmite de generación en generación» (citado por García y Delgado, 2010: 202)<sup>7</sup>, y el teatro pone en práctica esta herencia. El lenguaje no nace de un sujeto como ser individual; es el resultado de su relación vital con el entorno. El teatro plasma esos entornos y cumple así una función social del lenguaje al manifestar lo que ese ámbito humano tiene que decir y que tal discurso es sujeto de ser percibido, identificado y registrado por un público que comparte el entendimiento de dicho contexto.

Cuando se representa una obra, cuando se realiza una representación, cuando se memoriza un texto para ser emitido ante un auditorio, se está poniendo en práctica esta función del lenguaje, la del lenguaje social. La pertenencia a la cultura es lo que hace al ser humano encontrar el significado a cada palabra<sup>8</sup>.

Incluso aun cuando no se pertenece a una comunidad de habla dada, los elementos relacionados con el teatro, como la expresión corporal, la expresividad oral, el tono, la mímica, etc., auxilian al aprendiente de la L2/LE para darle sentido a lo que contempla. Desde esta concepción de la representación teatral por parte de Vygotski se deducen tres elementos determinantes a analizar: el papel social del aprendizaje guiado, la memoria y el lenguaje como herencia cultural que se transmite de generación en generación.

El teatro es un aprendizaje social guiado dado que ocurre a través de la interacción de un grupo bajo la dirección de un director, en un ámbito escolar: estudiantes y profesor. En este último, al emplear la representación teatral en la didáctica de lenguas, debe ocurrir un cambio de rol y pasar del tradicional de autoridad al de animador. «Si pedimos a los alumnos que se arriesguen, nosotros no podemos ser menos. El rol del profesor tradicional ha de sustituirse por el de profesor-animador» (Eines y Mantovani, 2008: 154; citado por Agreda, 2016: 83). Así, esta actividad lúdica se convierte en un espacio de intercambio humano donde todos los miembros son de igual importancia para el desempeño eficaz de la misma; además,

---

<sup>7</sup> Reproducimos la cita desde Agreda, 2016: 15

<sup>8</sup> *Ibidem*.

constituye de igual forma una oportunidad para promover el respeto, la empatía y el apoyo mutuo entre los estudiantes.

En lo que respecta a la memoria, el teatro aporta mucho para el aprendizaje de una L2/LE. No sólo hablamos aquí de una memoria de estructuras lingüísticas, a través de la repetición, sino también de una corpórea, una física. El teatro es movimiento. Los alumnos en el proceso de memorización de los diálogos no sólo deberán desentrañar el significado semántico de las oraciones, es decir, lo que el personaje quiere comunicar a través de las palabras, sino que también lo que el personaje quiere comunicar a través de su cuerpo; muchas veces este puede comunicar más que las palabras mismas, puede comunicar las intenciones reales del personaje. Esta sincronía del lenguaje verbal y el corporal confabula a favor del proceso de aprendizaje y memorización de las estructuras lingüísticas que debe realizar el estudiante.

La repetición mecánica de las estructuras lingüísticas era para Vygotski un ejercicio puro de lenguaje. Dicha repetición se produce posteriormente al momento en que el alumno de ELE ha entendido el mensaje lingüístico que se propone representar. Estas repeticiones, lejos de ser “mecánicas”, suponen un afianzamiento de los exponentes comunicativos: a mayor repetición y realización física y pragmática de las estructuras, con los factores que implican ambas dimensiones, mayor sentido de las mismas encuentra el estudiante de ELE (Agreda, 2016: 16).

La memoria siempre ha tenido un papel nuclear en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Desde el método tradicional hasta el enfoque comunicativo actual la memoria siempre ha desempeñado una función clave: «para escribir o hablar una lengua había que memorizarla» (Agreda, 2016: 18). Sin embargo, esa memoria al estilo tradicional ha sido relegada y desprestigiada dentro de los enfoques más comunicativos de la actualidad, los cuales buscan desarrollar la CC del alumno a través de una participación más activa -e interactiva- en el aula y lograr con esto un aprendizaje más indirecto e inconsciente en el que se interioricen las reglas en lugar de memorizarlas.

En las últimas décadas, debido [...] a la implantación de enfoques comunicativos, los ejercicios mecánicos tipo *drills*, la repetición de palabras, o simplemente, la lectura en voz alta, han pasado prácticamente al olvido en las aulas. Evidentemente una práctica totalmente memorística encauzada a reproducir la información sin comprenderla no es lo más aconsejable a la hora de lograr un aprendizaje activo y significativo (Jiménez, 1998: 799, citado por Agreda, 2016: 19).

En este sentido, Agreda (2016: 19) concluye que:

Lo importante es construir una memoria que se active dentro del juego sin suponer un esfuerzo mecánico, y que esté basada en la comprensión. Es la que los alumnos ponen en práctica para hacer teatro, para representar. Gracias al juego que supone interpretar un papel dramático, interiorizan fácil y efectivamente las reglas y los usos gramaticales.

La comprensión y consiguiente memorización de lo que se lee y planea representar ocurre de un modo más efectivo y sin un esfuerzo deliberado a través del movimiento corpóreo. Las estructuras lingüísticas y sus significados permean mejor en la mente del individuo cuando comprende estas mediante su cuerpo. A través de la repetición y de la comprensión kinestésica de una estructura lingüística la adquisición de los nuevos significados será almacenada mucho más fácilmente en la memoria a largo plazo (MLP) del sujeto.

A este respecto, Ballesteros (2010: 86, citado por Agreda, 2016: 20) explica que:

El teatro constituye un recurso favorecedor de la memoria a largo plazo. A través de las diferentes repeticiones previas del texto (desde un punto de vista físico, prosódico y lingüístico) [...] que realiza el alumno de LE en forma de ensayos, la memoria a corto plazo va configurándose [...] en memoria a largo plazo. De acuerdo con el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), cuanto más tiempo se mantenga la información en la MCP, más probable será que esta información se dirija a la MLP de forma permanente. En la MLP registramos hechos significativos manteniéndolos allí de forma permanente. Esto ocurre con el teatro.

La repetición de frases y de estructuras lingüísticas aunada a acciones motoras permite que lo que se aprende permee mejor en el cerebro; se produce en este una huella mucho más profunda que aquella derivada de una repetición que sólo atiende a las características físicas de la lengua: el sonido de las palabras, los rasgos físicos de las letras, etc., sin atender el significado semántico de la misma (Agreda, 2016).

Por último, así como en el epígrafe anterior se exponen una serie de pasos para implementar la dramatización en el aula, propuestos por los autores Valverde y Comitre (1996), así a continuación se exponen los pertinentes para la representación teatral por parte de las autoras Escamilla y Regueiro (1997, citado por Agreda, 2016: 131-132), los cuales comprenden:

- Lectura silenciosa-comprensiva del texto.
- Análisis y comentario del texto dramático atendiendo a la psicología de los personajes, sus intenciones, su caracterización social y cultural, el espacio y tiempo escénico, etc.

- Lectura dramatizada en el grupo de clase: se determinan lectores para cada uno de los personajes de la obra y se realiza una lectura expresiva-dramatizada, intentando dar el matiz del personaje.
- Preparación de la representación: asignación de papeles actorales y no actorales, es decir, la asignación de aquellos estudiantes que actuarán y de aquellos que colaborarán detrás de escena, en tareas tales como las de sonido, vestuario, escenografía, etc.; organización de los ensayos generales; memorización del texto (trabajo individual); etc.
- Representación y puesta en escena, puede ser a otros grupos de estudiantes de la LM.
- Al término de cada representación es conveniente una coevaluación donde haya un *feedback* cooperativo, se hable de los esfuerzos de superación manifestados y de los gustos detectados por cada alumno en su rol de participación.

Si comparamos las propuestas de ambas técnicas se puede observar que no existe mucha diferencia entre ellas, salvo el papel protagonista que en la dramatización tienen los estudiantes para crear las historias que representarán, a partir de su imaginación, creatividad e intereses.

## **5.2. Ventajas de la representación teatral en el aprendizaje de L2/LE**

El teatro en las aulas de lenguas se ha considerado como un producto estético y no como un proceso que pueda conllevar expresividad y creatividad tal como sucede en la dramatización. Sin embargo, tal como señala Agreda (2016), el teatro implica dramatización y «un docente consciente puede convertir la experiencia teatral en una experiencia dramática» (2016: 125). Aguilar (2012: 2, citado por Agreda, 2016: 125) acierta cuando dice que «no hay teatro sin dramatización, aunque sí puede haber dramatización sin teatro». Las palabras de este autor nos hacen equiparar la dramatización con una escala en un recorrido final hacia la representación teatral.

Tal como se expuso en el epígrafe anterior, el teatro aporta dos elementos esenciales para el aprendizaje de una segunda lengua, la repetición y la memorización. Corral (2013: 120) sostiene que ensayar, repetir e insistir en los diálogos «asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula».

Además, la repetición y la memorización de los diálogos permite trabajar el texto de una forma holística atendiendo no sólo a las estructuras lingüísticas o a los procesos verbales

del texto, sino que también permite al estudiante fijar su atención en otros componentes lingüísticos tales como la pronunciación y la entonación, así como incluso en su postura corporal (Corral, 2013: 123, citado por Agreda, 2016: 129). Estos componentes no serían atendidos de igual modo en un estilo de aprendizaje tradicional basado en ejercicios repetitivos. La entonación y la pronunciación se vuelven elementos clave para un resultado positivo en la puesta en práctica de un texto teatral. Torres (1996) sostiene que se ha comprobado que en los ensayos teatrales incluso se pueden repetir una y otra vez palabras y frases y los alumnos no sólo no se cansan, sino que incluso pueden encontrar esta actividad divertida; sin embargo, si se realiza ese mismo ejercicio de repetición dentro de una clase convencional entonces los alumnos no lo toleran del mismo modo.

Este autor establece los siguientes aspectos como los objetivos específicos y las ventajas que el teatro ofrece en el desarrollo de la CC de los individuos:

- Adquisición de vocabulario y de estructuras lingüísticas (competencia lingüística y sociolingüística): el vocabulario es para el alumno un elemento fundamental de la comunicación y de la expresión oral. A través de la repetición de los ensayos, el vocabulario se asienta de forma evidente y presenta una reconversión innovadora de los tradicionales *drills* [...]. Al igual que con el vocabulario, la asimilación de las estructuras lingüísticas supone uno de los principales objetivos de esta actividad. El teatro ofrece la posibilidad de enmarcar las funciones lingüísticas en una situación determinada.
- Mejora la capacidad comunicativa y la pronunciación (competencia lingüística y sociolingüística): la experiencia de cualquier docente demuestra las dificultades que encuentra el estudiante para comunicarse oralmente en lengua extranjera. [...] El aprendizaje del teatro le proporciona al estudiante más reservado un entorno real en el que empezar a desenvolverse comunicativamente.
- Relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo (competencia intercultural): la expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público. Por otro lado, y de forma evidente, la relación con el profesor se vuelve mucho más cercana, ya que su integración en el gran grupo es total.
- Improvisación y memorización (competencia sociolingüística y pragmática): la memorización, tan criticada en los últimos enfoques educativos, forma parte de la técnica teatral de manera ineludible (Torres Núñez, 1996, citado por Vaqueiro, 2014: 39).

Como resultado de todo lo anteriormente expuesto, desde un punto de vista pedagógico en la enseñanza de lenguas la representación teatral incide de manera determinante en el desarrollo de la CC de los individuos debido a que trabaja de manera

conjunta las atribuciones de cada una de las competencias que conforman dicho modelo, y que a su vez se fortalecen con la ayuda de los dos elementos que aporta la técnica teatral ya referidos: la repetición y la memorización. Estas características le otorgan a la representación teatral una ventaja preponderante sobre la dramatización en la enseñanza de lenguas.

El drama está más sujeto a la improvisación que la representación: con la representación se practica la dramatización y se fijan los contenidos gracias a dos factores esenciales en el aprendizaje de una LE: memoria e interiorización. La dramatización es un recurso óptimo, motivador y liberador, pero dado por sí solo sin hacer referencia a ningún tipo de fijación, se corre el riesgo de presentar un recurso lúdico endeble en lo que a la apropiación de contenidos -de todo tipo- se refiere (Agreda, 2016: 130).

Para concluir este epígrafe, citamos la idea de Richard Via (citado por Agreda, 2016: 127) como una más de las ventajas que ofrece la técnica teatral en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE en beneficio del desarrollo de la CC de nuestros aprendientes. Este autor reconoce la importancia de tener un objetivo específico, más allá de uno general, para el logro de un aprendizaje exitoso, y la puesta en escena de una obra de teatro funge como uno de los objetivos específicos de cualquier curso de L2/LE:

[...] Una obra de teatro está orientada hacia un objetivo: los psicólogos nos han dicho durante años que la gente que tiene un objetivo específico consigue más que los que tienen un objetivo general. Por lo tanto, los alumnos a los que se les dice «vamos a presentar esta obra en inglés el 15 de mayo» aprenderán más que los alumnos a los que se les dice «a ver cuánto inglés aprendes para el 15 de mayo». Presentar una obra de teatro en inglés es un éxito. Todos necesitamos éxitos, ya que nos animan a trabajar para conseguir otros éxitos. Aunque la producción de su obra esté lejos de ser perfecta, los alumnos la sentirán como un éxito, porque la han hecho ellos.

## 6. Propuesta didáctica

A continuación, ofrecemos una propuesta didáctica para llevar al aula de ELE a partir de la obra literaria *Fuenteovejuna*<sup>9</sup>. Dicha propuesta está dividida en dos bloques:

El primer bloque es introductorio y en él se presenta al autor de la obra y se habla sobre la época en la que esta fue escrita, el Siglo de Oro español, abordando importantes aspectos socioculturales tales como la monarquía y las Casas Reales gobernantes del momento, la religión y su impacto en la sociedad española del siglo XVII, las corrientes culturales y de pensamiento como el Renacimiento y el Barroco, la estratificación social en la España de aquel período, entre otros.

El segundo bloque trata sobre la obra *per se* y se subdivide en tres apartados: a) Conociendo la obra y su importancia; b) Estructura social de la España del siglo XVII; y c) La lengua de *Fuenteovejuna*.

En el apartado a) *Conociendo la obra y su importancia* se parte del visionado de un resumen de la obra a partir de lo cual se continúa a un análisis de la estructura y aportes de la misma, su división en actos, las ideas o eventos más relevantes en cada uno de ellos, la vinculación de la obra con un suceso histórico real, el análisis sociocultural de la época, las circunstancias bajo las que vivía el pueblo español de entonces, un análisis comparativo de la realidad plasmada en la obra y la nuestra, así como un análisis de los valores y aportes morales que brinda la obra a los lectores.

En el apartado b) *Estructura social de la España del siglo XVII* se trabaja en el análisis y estudio de las distintas clases sociales que conformaban a la sociedad española durante aquel tiempo. Se habla de los cuatro estamentos que prevalecen entonces: la nobleza, el clero, la burguesía y el pueblo llano. Con motivo del desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos y bajo el precepto del modelo de CC del MCER (2002) que da soporte a esta competencia a través del desarrollo de las subcompetencias sociolingüística y pragmática, las actividades en este apartado están orientadas al análisis del discurso de los

---

<sup>9</sup> Adaptación para español como lengua extranjera. Nivel avanzado. Adaptación de Celia Ruiz Ibáñez. Anaya. Madrid.

personajes según su rango social o estamento: el vocabulario que emplean y los temas de conversación entre ellos, es decir, las diferencias de registro.

En el apartado c) *La lengua de Fuenteovejuna* nuevamente se trabajan las subcompetencias arriba mencionadas a través de ejercicios donde se estudian algunas frases, expresiones y refranes que aparecen en la obra y que aún hoy conservan su valor. En este apartado además se trabaja de manera explícita la competencia lingüística a través de ejercicios de gramática donde se analizan y exploran elementos lingüísticos propios de la época como el uso del pronombre vos para la segunda persona del singular como registro formal, que si bien en la actualidad ya no se emplea, sí sus formas verbales derivadas del mismo pronombre en plural. Esto entonces, ayudará al estudiante de ELE a familiarizarse con dichas formas en su producción oral y escrita.

Con ayuda del análisis sociocultural previo, estos ejercicios también reinciden en la importancia de distinguir los distintos registros de comunicación según el contexto y los interlocutores, desarrollando no sólo la competencia lingüística del estudiante, sino también la sociolingüística. También se trabajan otros elementos como el modo imperativo, del que los estudiantes podrán fácilmente inferir su estructura, y la escritura creativa. Esta última técnica sirve como un refuerzo del análisis lingüístico al mismo tiempo que los estudiantes trabajan en la construcción de dos tipologías textuales, la poesía y el diálogo, desarrollando así de igual modo una competencia discursiva.

Las actividades están pensadas para estudiantes de ELE con un nivel intermedio-avanzado de competencia lingüística, nivel de referencia B2 según el MCER. También puede trabajarse y de mejor manera con estudiantes de nivel avanzado C1, debido a la estructura sintáctica y al vocabulario del texto, pero el docente siempre puede llevar a cabo una selección y una adaptación de las actividades en función de las necesidades del grupo.

La propuesta didáctica está diseñada para alumnos de nivel escolar medio-superior que estudien el español como lengua extranjera como parte de una educación reglada, por lo que en líneas generales serán alumnos de una misma nacionalidad y cultura de origen.

La propuesta didáctica cubre todos los estilos de aprendizaje: el visual, el auditivo y el kinestésico; así como el trabajo individual, en parejas y el colectivo o de colaboración. Asimismo, al ser una propuesta didáctica basada en una obra dramática, y dado que hemos

expuesto en nuestra investigación las ventajas de las técnicas de la dramatización y de la representación teatral en el aprendizaje de lenguas, el profesor puede explotar al máximo este recurso literario y organizar la realización de una puesta en escena como proyecto final de un curso.

El tiempo de trabajo de la propuesta didáctica debe ser adaptado de igual modo por el docente, pero dado que sugerimos la implementación de la puesta en escena de la obra o de una dramatización por parte de los alumnos, lo ideal sería emplear la propuesta didáctica en las últimas semanas de un curso, como parte del estudio de una unidad temática, y trabajar de manera conjunta la parte del análisis textual de la obra junto con la parte práctica que se llevaría a cabo a través de los ensayos teatrales.

Adjuntamos a continuación el índice de la propuesta didáctica:

1. Actividades de introducción

- 1.1. Lope de Vega

- 1.2. El Siglo de Oro español

2. *Fuenteovejuna*: la obra

- 2.1. Conociendo la obra y su importancia

- 2.2. Estructura social de la España del siglo XVII

- 2.3. La lengua de *Fuenteovejuna*

## 1. Actividades de introducción

### 1.1. Lope de Vega

Lee la siguiente biografía de Lope de Vega<sup>10</sup>, completa los huecos con las frases que faltan y contesta a las preguntas.

Lope de Vega es uno de los escritores más importantes de la historia de la literatura española. **De vida polémica**, muchas veces alejado de \_\_\_\_\_, fue creador del teatro nacional español.



Nació en Madrid en 1562, hijo de Félix de Vega Carpio y de Francisca Fernández Flórez, \_\_\_\_\_. Fue **contemporáneo** de Miguel de Cervantes Saavedra, de Francisco de Quevedo, de Luis de Góngora y de Pedro Calderón de la Barca, y junto con ellos marcó \_\_\_\_\_ denominada el Siglo de Oro (ss. XVI y XVII).

Cursó estudios en \_\_\_\_\_ y como autor cultivó todos los géneros de su época: novelas, poesía, poemas épicos y teatro. Es autor de más de 3.000 **sonetos** y de unas 470 comedias.

De todas sus comedias, *Fuenteovejuna* es la más conocida. En ella plantea el tema de la venganza **colectiva** de todo un pueblo contra su agresor. El suceso, \_\_\_\_\_, es transformado por Lope en un drama que **rebosa** fuerza, belleza y dinamismo.

Su revolucionaria fórmula teatral **revitalizó** la escena española. Sus unidades rompen con las unidades grecolatinas de acción, tiempo y lugar; mezclan lo trágico con lo cómico -introduce la figura del gracioso- y ofrece unos asuntos patrióticos y amorosos muy aplaudidos por \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_.

<sup>10</sup> Biografía compuesta por información obtenida de dos fuentes: 1) Autor no especificado (s.f.). *Lope y su obra: Biografía*. Casa Museo Lope de Vega. Recuperado de <https://casamuseolopedevega.org/es/lope-y-su-obra/biografia>; y 2) De Vega Lope (2011) *Fuenteovejuna*. ELE. Anaya. Madrid, pp. 7-8.

Falleció en Madrid, el 27 de agosto de 1635, a los 73 años de edad. Los funerales duraron nueve días y a su entierro asistió todo Madrid.

- a) la Universidad Alcalá de Henares de Madrid
- b) basado en un hecho histórico
- c) los espectadores de la época
- d) montañeses cántabros
- e) las normas y la moralidad del momento
- f) una etapa de florecimiento y esplendor de las letras españolas

- ¿A qué se refiere la expresión del párrafo 1 “*de vida polémica*”? ¿Qué significa *polémico*? ¿Qué consideras que sea una vida polémica? ¿Conoces a alguien así?
- ¿De qué parte de España es una persona *cántabra*? ¿Qué características terrestres tiene esa zona de España?
- ¿Qué significa ser *contemporáneo* de alguien más?
- ¿Qué es el *florecimiento y esplendor* de algo? ¿Puedes pensar en algún ejemplo de tu país: el florecimiento y el esplendor de algo en tu país?
- ¿Qué es un soneto? Consulta un diccionario y escribe un ejemplo. Puedes crear tu propio soneto junto con otro compañero.

- ¿Qué significa que una venganza sea *colectiva*? ¿Qué significa que algo sea colectivo? Una vez que tengas clara la definición, elabora tus propios ejemplos empleando dicha palabra.
- En parejas o grupos pequeños, investigad en qué hecho histórico está basada la obra de *Fuenteovejuna*. Compartid lo que hayáis investigado con el resto de la clase.
- ¿Qué significa *rebosar* en el párrafo 4 de la biografía? ¿De qué otras maneras podrías emplear esa palabra con el mismo significado? Escribe algunos ejemplos.
- ¿Cuál de las siguientes palabras no es sinónimo de “*revitalizó*”?  
a) fortaleció    b) reanimó    c) debilitó    d) vigorizó    e) reactivó

## 1.2. El Siglo de Oro español

Para trabajar el Siglo de Oro español en el aula de ELE el profesor puede dividir a la clase en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes cada uno los cuales investigarán y presentarán de manera audiovisual a sus demás compañeros los distintos apartados en los cuales podemos organizar esta etapa histórica:

- La Casas de Trastámara y Habsburgo.
- La Inquisición y su impacto en la sociedad española.
- La estructura social española del siglo XVII.
- El Renacimiento y el Barroco en España.
- Autores emblemáticos de la época y sus obras más importantes.
- La sociedad española en la literatura: realidad literaria vs realidad histórica.

## 2. Fuenteovejuna: la obra

### 2.1. Conociendo la obra y su importancia

Mira el siguiente vídeo-resumen de la obra *Fuenteovejuna* y en parejas responded a las siguientes preguntas:



- ¿En cuántos actos está dividida la obra?
- A partir del vídeo y del texto adaptado en parejas completad la siguiente tabla para resumir los aspectos más importantes de cada uno de los actos de la obra. Al finalizar, en sesión plenaria junto con el profesor se definirá el contenido que todos deberéis tener en vuestras tablas.

| ACTO PRIMERO | ACTO SEGUNDO | ACTO TERCERO |
|--------------|--------------|--------------|
|              |              |              |

- ¿Qué tipo de texto es *Fuenteovejuna* y qué características os permiten identificarlo?
- ¿Qué es Fuente Ovejuna y dónde se ubica? ¡Descubridlo en un mapa!
- ¿Cómo os imagináis que era la vida del pueblo en aquella época? ¿Os gustaría, si pudierais, vivir en esa época para vivir la experiencia de primera mano?
- ¿Qué logros hemos conquistado como sociedad que nos separan de esa época?
- ¿Creéis que en la actualidad aún podemos ver esas injusticias, como el abuso de poder? ¿Qué ejemplos se os ocurren que conozcáis o hayáis visto? ¿Alguna vez alguno de vosotros o alguien que conozcáis han sido víctimas de abuso de poder? ¡Compartidlo con otra pareja de estudiantes!
- ¿Hay alguna obra similar a *Fuenteovejuna* en la cultura literaria de vuestro país? Si es así, ¿cuál es y de qué trata?
- ¿Qué mensaje nos da la obra?
- ¿Qué valores enseña la obra? ¿Creéis que obras como *Fuenteovejuna* deban ser siempre enseñadas en las escuelas? ¿Creéis que nos haga falta más unión como sociedad? ¿Por qué?

## 2.2. Estructura social de la España del siglo XVII

En la España del Siglo de Oro, una España que recién salía de la Edad Media, la estructura social seguía siendo muy simple y se conformaba por prácticamente cuatro **estamentos**: la nobleza, el clero, la burguesía y el pueblo llano.

2.2.1. Clasifica el siguiente vocabulario de la estructura social de la España de aquella época según al estamento o estrato social al que pertenece. Algunos de estos términos pueden pertenecer a más de un estamento, todo dependía del origen familiar del individuo, es decir, de su función y/o relación con la nobleza, la más alta esfera social.

|         |           |         |         |            |         |
|---------|-----------|---------|---------|------------|---------|
| Hidalgo | Vasallo   | Regidor | Mozo    | Comendador |         |
| Maestre | Caballero | Criado  | Infante | Fraile     | Villano |
| Soldado | Labrador  | Alcalde | Plebeyo | Rey/reina  |         |

| NOBLEZA | CLERO | BURGUESÍA | PUEBLO LLANO |
|---------|-------|-----------|--------------|
|         |       |           |              |

2.2.2. ¿Qué hacía cada una de estas personas? Utiliza un diccionario y haz un glosario con cada uno de estos términos pertenecientes a la estratificación social de la España del Siglo de Oro. Puedes incluir imágenes para hacerlo más ilustrativo. Mira el siguiente ejemplo:



**HIDALGO**

Persona que por linaje pertenecía al estamento inferior de la nobleza.

2.2.3. Aunque en la actualidad todas estas ocupaciones o jerarquías sociales aún existen, en la mayoría de ellas sus funciones han evolucionado o cambiado. Incluso se les llama por otros nombres, dejando a los términos empleados en la literatura del Siglo de Oro en desuso. Relaciona las palabras propias de la literatura de aquella época con las de uso más actual.

|                 |                                 |
|-----------------|---------------------------------|
| <i>Criado</i>   | <i>Súbdito</i>                  |
| <i>Labrador</i> | <i>Monje</i>                    |
| <i>Maestre</i>  | <i>(Mujer) virgen, muchacha</i> |
| <i>Plebeyo</i>  | <i>Superior, director</i>       |
| <i>Vasallo</i>  | <i>Sirviente</i>                |
| <i>Villano</i>  | <i>Soldado de a pie</i>         |
| <i>Siervo</i>   | <i>Agricultor</i>               |
| <i>Doncella</i> | <i>Persona ordinaria</i>        |
| <i>Infante</i>  | <i>Persona de pueblo</i>        |
| <i>Mozo</i>     |                                 |
| <i>Fraile</i>   |                                 |

2.2.4. ¿De qué hablaban los distintos grupos sociales de la época? Los autores del Siglo de Oro, como los de cualquier época, emplean el lenguaje como una de las formas más decisivas para diferenciar a sus personajes según la clase social a la que pertenecen.

En parejas, realizad una lectura rápida de la obra y analizad los diálogos que ocurren entre los personajes.

- ¿Observáis alguna diferencia entre las intervenciones de un personaje noble y las de uno del pueblo llano? ¿Cuáles? Escribid algunos ejemplos.

2.2.5. A continuación veréis una serie de sustantivos que describen los temas de conversación de los personajes, así como algunas cualidades que los caracterizan. ¿Cuáles asociaríais a la nobleza y cuáles al pueblo llano? Justificad vuestra respuesta.

|              |           |               |                |            |            |
|--------------|-----------|---------------|----------------|------------|------------|
| Guerras      | Política  | Pasiones      | Sumisión       | Arrogancia | Protocolos |
| Dignidad     | Orgullo   | Trivialidades | Lealtad        | Ocio       | Cargos     |
| Amor         | Entrega   | Compromisos   | Holgura        | Ejércitos  | Honor      |
| Sentimientos | Seguridad | Firmeza       | Faenas diarias | Rendición  |            |

| NOBLEZA | PUEBLO LLANO |
|---------|--------------|
|         |              |

## 2.3. La lengua de Fuenteovejuna

Durante la época del Siglo de Oro en España el pronombre *vos* se utilizaba como forma de tratamiento a un superior; su equivalente en la actualidad es *usted*. Así, una oración como «*vos comisteis mucho anoche*» en la actualidad sería «*usted comió mucho anoche*». Como puedes observar, los verbos con este pronombre se conjugaban con la forma correspondiente al actual *vosotros*, lo mismo que su forma átona *os* en lugar de *le*. De tal modo que «¿*Os parece buena idea?*» en *vos* clásico equivaldría en la actualidad a «¿*Le parece (a usted) buena idea?*».

2.3.1. En parejas, buscad ejemplos en la lectura y anotadlos. Observad entre quiénes ocurre el diálogo, ¿hay respeto o una importante jerarquía de autoridad entre ellos? ¿Qué pronombre se utiliza en los diálogos entre los labradores? ¿Sigue siendo *vos*?

2.3.2. Completa las siguientes oraciones con las formas verbales y pronominales correspondientes al *vos* clásico. No olvides el uso de la tilde (´) donde corresponda.

- ¿\_\_\_\_\_ (querer) ir al cine?
- ¿\_\_\_\_\_ (haber) recibido mi correo electrónico?
- ¿\_\_\_\_\_ apetece ir a cenar?
- Me preguntaba si vos \_\_\_\_\_ (querer) ver una película en mi casa el sábado por la noche.
- ¡Qué \_\_\_\_\_ (decir)! ¡Eso es una locura!
- Me gustaría hablar con \_\_\_\_\_ (usted).
- ¡\_\_\_\_\_ (usted) no \_\_\_\_\_ (tener) derecho a opinar!
- \_\_\_\_\_ ruego que me \_\_\_\_\_ (permitir) volver a intentarlo.
- ¿Qué \_\_\_\_\_ (pensar) \_\_\_\_\_ (usted) de él?

2.3.3. Las siguientes oraciones se encuentran en el texto de *Fuenteovejuna*. Cámbialas a la forma actual del castellano.

- *Os quiero abrazar.* —————→
- *Me debéis ahora honrar pues por vos doy yo la vida y, aunque no tenéis la edad, he conseguido que el Papa os vaya a nombrar Maestre.* —————→
- *Confiad en mí.* —————→
- *Hoy me veréis a caballo, con la lanza preparado.* —————→
- *Fuenteovejuna y su gente os ruega que recibáis estos pequeños presentes.* —————→
- *¿Eso hacéis? ¿Estáis loco?* —————→
- *¡Piedad, pues sois hombre noble!* —————→
- *Señor, mirad que él se casa hoy. Si os ofendió, perdonadle.* —————→
- *Decid la verdad, anciano.* —————→
- *Sed juez de estos agresores.* —————→

En parejas, escribid un poema de amor característico de la España del Siglo de Oro. Mantened siempre un tono formal y respetuoso y, además del uso del vos clásico, utilizad también palabras, frases y una estructura sintáctica propia de la época, por ejemplo, invirtiendo el orden entre el sujeto y el complemento. Ej.: «**De vos** estoy satisfecho» en lugar de «Estoy satisfecho **de vos**». Utilizad la obra analizada en clase como modelo de referencia para ayudaros. Al final, cada pareja compartirá su poema con la clase.

[illegible]

2.3.5. Observa los siguientes verbos presentes en la obra *Fuenteovejuna*. ¿En qué modo verbal se encuentran? ¿Qué regla general puedes inferir para explicar la construcción de este modo verbal? Plátalo con un compañero.

|                   |                |                  |                  |
|-------------------|----------------|------------------|------------------|
| <i>Perdonadme</i> | <i>Sabed</i>   | <i>Id</i>        | <i>Callad</i>    |
| <i>Estad</i>      | <i>Sacad</i>   | <i>Mirad</i>     | <i>Juntad</i>    |
| <i>Decidme</i>    | <i>Confiad</i> | <i>Dadme</i>     | <i>Traedme</i>   |
| <i>Libradme</i>   | <i>Atadle</i>  | <i>Levantaos</i> | <i>Contadnos</i> |

2.3.6. En parejas, pasad los siguientes verbos en infinitivo al modo imperativo del vos clásico.

|                |              |                  |
|----------------|--------------|------------------|
| <i>Abrir</i>   | <i>Abrid</i> | <i>Enfadarse</i> |
| <i>Andar</i>   |              | <i>Entender</i>  |
| <i>Ayudar</i>  |              | <i>Llegar</i>    |
| <i>Buscar</i>  |              | <i>Mantener</i>  |
| <i>Conocer</i> |              | <i>Pensar</i>    |
| <i>Correr</i>  |              | <i>Reconocer</i> |
| <i>Crear</i>   |              | <i>Sentir</i>    |
| <i>Decidir</i> |              | <i>Venir</i>     |

2.3.7. Junto con tu compañero redactad un pequeño diálogo que creáis que podría ocurrir entre un noble y un siervo de la España del *Siglo de Oro*. Emplead una variedad de modos verbales, incluyendo el imperativo.

2.3.8. En la obra de *Fuenteovejuna* podemos encontrar muchas expresiones coloquiales que aún hoy en día conservan su vigencia entre los hablantes del castellano. Relaciona cada una de las expresiones de la columna de la izquierda con su significado en la columna de la derecha.

- |                                  |                                                                          |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| • Ni a sol ni a sombra           | • De utilidad.                                                           |
| • Dar voces                      | • Dormir tranquila, relajadamente.                                       |
| • En vano                        | • Con furia.                                                             |
| • Estar en aprietos              | • Que no se separa de alguien, que no le deja en paz.                    |
| • Dormir a pierna suelta         | • Mantener la atención en algo o alguien.                                |
| • De esta agua no beberé         | • Encontrarse en una situación difícil, comprometida.                    |
| • De provecho                    | • Inútil.                                                                |
| • Cual tortolitos                | • Hablar con fuerza, gritar.                                             |
| • No quitar los ojos (de encima) | • Por mucho que no nos guste algo, no debemos afirmar que no lo haremos. |
| • Con saña                       | • Cual pareja de enamorados.                                             |

2.3.9. Leed con atención los siguientes fragmentos de la obra. ¿Qué creéis que significan las palabras en **negritas** según el contexto que las rodea? Habladlo en grupos de tres. Después consultad un diccionario para corroborarlo. Escribid la definición de dichas palabras y por último reemplazadlas con algún sinónimo.

¿Hay **encina** tan firme y seca como mi intención?

Aquel Flores, su **alcahuete**, y Ortuño, el **socarrón**, me mostraron un **jubón**, un collar y un sombrero.

Aunque joven, no soy tonta y le conozco bien, sus palabras, sus **embustes**...

...y comer, si tengo hambre, con un trozo de pan, un chorizo u otro **fiambre** que tanto gusto me dan.

Al criado le ocurre esto: aguanta si quieres **medrar** y si paciencia te falta, te despides y te vas.

Qué suerte venir siguiendo un **corzo** asustado y encontrar tan bella **cierva**.

Pongo la **ballesta** en tierra y sólo con estas manos reduciré tanta delicadeza.

Vete muy lejos que yo he de vengar el **agravio** que habéis hecho.

**Pardiez**, ¡qué buena pieza es!

¡Oh, qué villano **elocuente**!

¡Querían hacer **corrillo** los villanos en mi ausencia!

Permiso les quiero dar... para vengarse de ti. ¡Suelta la **honda**!

Esos **cumplidos** acorta, y para hacerlo bien habla Frondoso a mi padre, que es lo que más importa.

Callad, que me siento arder viendo su mal **proceder**.

¿Qué es ese ruido? [...] Un **motín** mal se detiene.

...desde las altas ventanas le tiran para que vuele y, en el suelo, con espadas le **rematan** las mujeres.

Esperamos tu **clemencia**, vista ya nuestra inocencia.

## Soluciones

1.1.

- e) las normas y la moralidad del momento
- d) montañeses cántabros
- f) una etapa de florecimiento y esplendor de las letras españolas
- a) la Universidad Alcalá de Henares de Madrid
- b) basado en un hecho histórico
- c) los espectadores de la época

### Posibles respuestas

- Algo polémico es algo que causa controversia, es decir, opiniones contrapuestas. Por lo tanto, una vida polémica sería la vida de alguien que da de que hablar a los demás, divide opiniones y causa expectación.
- Una persona cántabra es una persona de Cantabria, al norte de España. Es una zona de relieve montañoso.
- Ser contemporáneo de alguien más significa ser de su mismo tiempo.
- El florecimiento de algo se refiere a su nacimiento en la historia de una sociedad, un evento, una etapa, etc., y su esplendor es cuando alcanza su máximo desarrollo y llega a la cima de su existencia.
- Un soneto es una composición poética que consta de catorce versos endecasílabos distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos. En cada uno de los cuartetos riman, por regla general, el primer verso con el cuarto y el segundo con el tercero, y en ambos deben ser unas mismas las consonancias. En los tercetos pueden ir estas ordenadas de distintas maneras.
- Una venganza colectiva se refiere a que esta viene por parte de un grupo de personas, no sólo de una. La venganza en la historia de *Fuenteovejuna* es colectiva porque fue el pueblo entero quien se vengó del Comendador.
- La historia de *Fuenteovejuna* está basada en un hecho histórico real que ocurrió en la villa de Fuente Ovejuna (Córdoba, España) en 1476 cuando los habitantes de dicha

villa dieron muerte al comendador Fernán Gómez de Guzmán, señor de la villa, que había cometido abusos contra la población del lugar.

- El término *rebosar* en el este contexto significa que algo abunda mucho.

*Ejemplo: Los niños rebosan de energía.*

- c) debilitó

## 2.1.

- La obra está dividida en tres actos.

| ACTO PRIMERO                                                                                                               | ACTO SEGUNDO                                                                                                                                                                          | ACTO TERCERO                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>El Comendador persuade al Maestre de Calatrava de ocupar Ciudad Real e ir en contra de los Reyes Católicos.</i>         | <i>El comendador le propone al alcalde que le entregue a su hija, la labradora Laurencia. El alcalde defiende su honor con palabras.</i>                                              | <i>Los villanos de Fuenteovejuna están reunidos en el ayuntamiento de la villa. Indignados y furiosos claman justicia contra los tiranos.</i>                                                             |
| <i>En la villa, las labradoras hablan de los abusos del Comendador mientras realizan sus faenas diarias.</i>               | <i>Un soldado llega a Fuenteovejuna para avisarle al Comendador que Ciudad Real ha sido tomada de nuevo por los Reyes Católicos y que debe regresar a la guerra para recuperarla.</i> | <i>Llega Laurencia, la novia prisionera, con signos de violencia. Reclama a los hombres de la villa por no haber hecho nada para defenderla y los incita a levantarse en armas y a defender su honor.</i> |
| <i>El Comendador llega victorioso a Fuenteovejuna tras haber tomado Ciudad Real y los villanos lo reciben con regalos.</i> | <i>Los villanos están cada vez más atemorizados por los abusos del Comendador.</i>                                                                                                    | <i>Llega toda la villa de Fuenteovejuna a la casa del Comendador y le dan muerte a él y a sus criados.</i>                                                                                                |
| <i>Dos regidores de Ciudad Real dan parte a los Reyes</i>                                                                  | <i>Camino de la guerra, este</i>                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Católicos de la situación y piden su auxilio.</i></p> <p><i>El Comendador sufre un altercado con un par de labradores enamorados a las afueras de la villa. Uno de ellos amenaza con la propia arma del Comendador a este para que los dejara en paz.</i></p> <p><i>El labrador huye armado y deja ahí al Comendador lleno de cólera.</i></p> | <p><i>toma prisionera a una labradora para entregarla a sus soldados.</i></p> <p><i>El Comendador pierde la batalla contra los Reyes Católicos. Regresa abatido y furioso a Fuenteovejuna en medio de una boda que ahí se celebraba. Para su despecho toma prisionera a la novia y se la lleva del lugar. Los villanos no dan crédito y cada vez están más furiosos.</i></p> | <p><i>Uno de los criados logra escapar y da aviso a los Reyes Católicos de lo ocurrido para pedir justicia.</i></p> <p><i>En la plaza de Fuenteovejuna los villanos deciden decir que Fuenteovejuna dio muerte al Comendador, y pese a las torturas ellos se mantienen firmes: ¡Fuenteovejuna lo hizo!</i></p> <p><i>En audiencia con los Reyes Católicos los villanos exponen los abusos del Comendador y ante la falta de culpables los reyes no tienen más remedio que perdonar el delito.</i></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

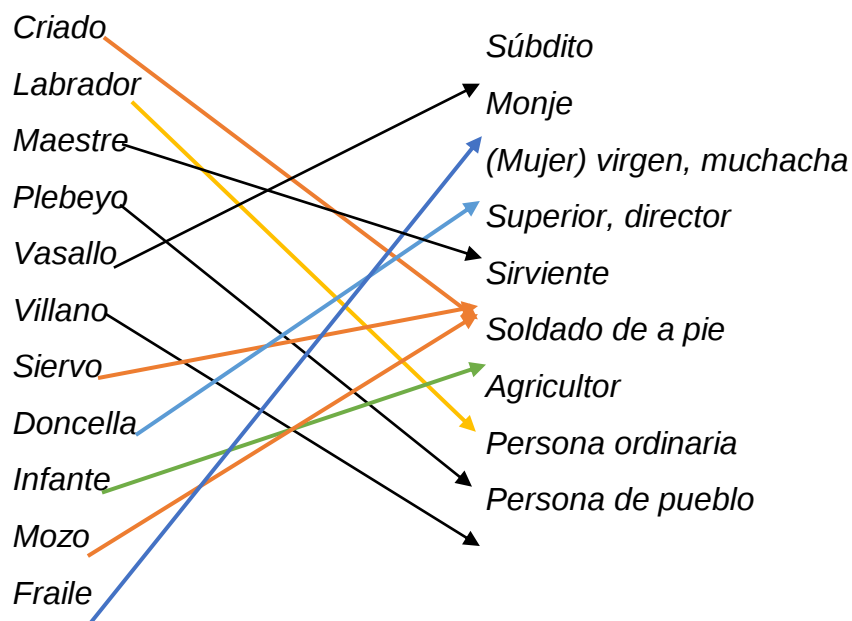
- Es un texto de tipo dramático o dialógico. Los elementos que lo caracterizan son la división de la obra en actos y la intervención e interacción de los personajes a través de diálogos.
- Sí existe el lugar, pero su nombre real es Fuente Ovejuna, y es un pueblo en la provincia de Córdoba, al sur de España, en la comunidad autónoma de Andalucía.
- Seguramente era una vida injusta y muy dura para la mayoría, con privilegios sólo para unos pocos: la nobleza y el clero.

- El derecho al voto, la democracia, la equidad entre hombres y mujeres, la educación del pueblo, la mejora en la calidad de vida de las personas, etc.
- Sí, en algunos países, en algunas sociedades aún en la actualidad, podemos ver injusticias de este tipo: cacicazgos, dictaduras, abuso de poder y violación de los derechos humanos, etc.
- La obra nos habla sobre el poder del pueblo, la fuerza de un pueblo unido para vencer cualquier obstáculo, injusticia o abuso de poder.
- La obra enseña valores como el de la justicia, la libertad, la solidaridad, el de la dignidad, la valentía, entre otros.

#### 2.2.1.

| NOBLEZA           | CLERO          | BURGUESÍA      | PUEBLO LLANO    |
|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
| <i>Hidalgo</i>    | <i>Maestre</i> | <i>Vasallo</i> | <i>Vasallo</i>  |
| <i>Vasallo</i>    | <i>Fraile</i>  | <i>Regidor</i> | <i>Mozo</i>     |
| <i>Comendador</i> |                | <i>Alcalde</i> | <i>Criado</i>   |
| <i>Maestre</i>    |                |                | <i>Infante</i>  |
| <i>Caballero</i>  |                |                | <i>Villano</i>  |
| <i>Infante</i>    |                |                | <i>Soldado</i>  |
| <i>Rey/reina</i>  |                |                | <i>Labrador</i> |
|                   |                |                | <i>Plebeyo</i>  |

### 2.2.3.



### 2.2.4.

- Sí se observan algunas diferencias entre las intervenciones de los nobles y las del pueblo llano. Las de los primeros suelen ser con respecto al honor y a la guerra, mientras que las del pueblo llano suelen ser acerca del amor y las pasiones.

### 2.2.5.

| NOBLEZA     |          |            |         | PUEBLO LLANO   |           |              |      |
|-------------|----------|------------|---------|----------------|-----------|--------------|------|
| Guerras     | Política | Arrogancia |         | Pasiones       | Sumisión  | Dignidad     |      |
| Protocolos  | Dignidad | Orgullo    | Lealtad | Trivialidades  | Lealtad   | Ocio         | Amor |
| Compromisos | Holgura  | Ejércitos  |         | Entrega        | Simpleza  | Sentimientos |      |
| Honor       | Cargos   | Seguridad  | Firmeza | Faenas diarias | Rendición |              |      |

### 2.3.1.

El empleo del pronombre *vos* en el texto y sus formas verbales correspondientes sí ocurre entre jerarquías sociales distintas, por ejemplo, un labrador dirigiéndose a un noble, y también como forma de respeto o de poca cercanía entre los hablantes. Cuando el diálogo ocurre entre los mismos labradores estos ya no se dirigen los unos a los otros de *vos*, sino de *tú*.

### 2.3.2.

¿**Queréis** ir al cine?

¿**Habéis** recibido mi correo electrónico?

¿**Os** apetece ir a cenar?

Me preguntaba si *vos* **querriáis** ver una película en mi casa el sábado por la noche.

¡Qué **decís**! ¡Eso es una locura!

Me gustaría hablar con **vos**.

¡**Vos** no **tenéis** derecho a opinar!

**Os** ruego que me **permitáis** volver a intentarlo.

¿Qué **pensáis vos** de él?

### 2.3.3.

- *Le quiero abrazar.*
- *Me debe ahora honrar pues por usted doy yo la vida y, aunque no tenga (usted) la edad, he conseguido que el Papa le vaya a nombrar Maestro.*
- *Confíe en mí.*
- *Hoy me verá (usted) a caballo, con la lanza preparado.*
- *Fuenteovejuna y su gente le ruega que reciba estos pequeños presentes.*
- *¿Eso hace (usted)? ¿Está loco?*
- *¡Piedad, pues es (usted) hombre noble!*
- *Señor, mire que él se casa hoy. Si le ofendió, perdónele.*
- *Diga la verdad, anciano.*
- *Sea (usted) juez de estos agresores.*

### 2.3.5.

En modo imperativo. Podemos explicar su construcción de la siguiente manera:

A la forma infinitiva (-ar, -er, -ir) se le cambia la letra *r* por una letra *d*.

*Ejemplo:*

*Andar* —————→ *Andad*

*Comer* —————→ *Comed*

*Venir* —————→ *Venid*

### 2.3.6.

|                |                |                  |                  |
|----------------|----------------|------------------|------------------|
| <i>Abrir</i>   | <i>Abrid</i>   | <i>Enfadarse</i> | <i>Enfadaos</i>  |
| <i>Andar</i>   | <i>Andad</i>   | <i>Entender</i>  | <i>Entended</i>  |
| <i>Ayudar</i>  | <i>Ayudad</i>  | <i>Llegar</i>    | <i>Llegad</i>    |
| <i>Buscar</i>  | <i>Buscad</i>  | <i>Mantener</i>  | <i>Mantened</i>  |
| <i>Conocer</i> | <i>Conoced</i> | <i>Pensar</i>    | <i>Pensad</i>    |
| <i>Correr</i>  | <i>Corred</i>  | <i>Reconocer</i> | <i>Reconoced</i> |
| <i>Crear</i>   | <i>Cread</i>   | <i>Sentir</i>    | <i>Sentid</i>    |
| <i>Decidir</i> | <i>Decidid</i> | <i>Venir</i>     | <i>Venid</i>     |

### 2.3.8.

- (a) Ni a sol ni a sombra
- (b) Dar voces
- (c) En vano
- (d) Estar en aprietos
- (e) Dormir a pierna suelta
- (f) De esta agua no beberé
- (g) De provecho
- (h) Cual tortolitos
- (i) No quitar los ojos (de encima)
- (j) Con saña
- (g) De utilidad.
- (e) Dormir tranquila, relajadamente.
- (j) Con furia.
- (a) Que no se separa de alguien, que no le deja en paz.
- (i) Mantener la atención en algo o alguien.
- (d) Encontrarse en una situación difícil, comprometida.
- (c) Inútil.
- (b) Hablar con fuerza, gritar.
- (f) Por mucho que no nos guste algo, no debemos afirmar que no lo haremos.
- (h) Cual pareja de enamorados.

### 2.3.9.

- **Encina:** árbol de tronco grueso, copa grande y redonda y flores de color verde amarillento.
- **Alcahuete:** persona que facilita y encubre una relación amorosa, generalmente ilícita.  
**Socarrón:** burlón, pícaro, ladino.  
**Jubón:** vestido.
- **Embustes:** mentiras.
- **Fiambre:** embutido.
- **Medrar:** mejorar de fortuna aumentando los bienes o la reputación, etc. especialmente cuando se hace con engaños y aprovechándose de las circunstancias.
- **Corzo:** mamífero rumiante de la familia de los cérvidos de color gris rojizo.  
**Ciervo:** mamífero rumiante de pelo áspero, corto y pardo rojizo en verano y gris en invierno.
- **Ballesta:** arma portátil para disparar flechas.
- **Agravio:** ofensa al honor o a la fama de alguien.
- **Pardiez:** exclamación antigua. Un equivalente actual podría ser *¡Por Dios!*
- **Elocuente:** que habla o escribe de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir.
- **Corrillo:** grupo de personas que se reúne en círculo para hablar o discutir algo, separados del resto de la gente.
- **Honda:** tira de cuero u otro material semejante que se utiliza para tirar piedras con violencia.
- **Cumplido:** adulación, piropo, galantería.
- **Proceder:** actuar, comportamiento, conducta.
- **Motín:** movimiento enardecido de una muchedumbre, generalmente contra la autoridad constituida.
- **Rematar:** poner fin a la vida de la persona o el animal que está en trance de muerte.
- **Clemencia:** compasión, moderación al aplicar justicia.

## Conclusiones

Este trabajo de investigación me ha permitido desarrollar una conciencia científica sobre la importancia de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Tal como se indicó en la parte introductoria de este trabajo la literatura siempre estuvo presente en mi propio aprendizaje del idioma inglés y por esta razón como docente de esta lengua y consciente de los beneficios del empleo de la literatura en el aprendizaje lingüístico, siempre busco promover la lectura entre mis estudiantes, no sólo para fomentar el desarrollo lingüístico de la lengua meta, sino también como un recurso estimable para entender la cultura de sus hablantes. La lengua es cultura y al mirar el estudio y aprendizaje de ella desde esta óptica el aprendizaje se vuelve más enriquecedor y eficaz.

El aprendizaje de una lengua extranjera desde una óptica más cultural resulta más eficaz porque los estudiantes pueden abandonar el miedo que a veces produce el estudio de una lengua centrado únicamente en la gramática, lo que abre las posibilidades a un entendimiento más humano, social y cultural de la lengua. Cuando estudiamos una lengua desde esta perspectiva algunas competencias necesarias en el dominio de ella, como la pragmática y la sociolingüística, se desarrollan de una manera mucho más natural e inconsciente en el alumno.

Este es el planteamiento del enfoque comunicativo actual que establece un acercamiento holístico a la lengua meta sin detrimento de ninguno de los aspectos que la constituyen, estructurales y culturales. Debido a esto, desde la década de los años ochenta del siglo pasado, se ha teorizado y propuesto la constitución de distintos modelos de competencia comunicativa que explicasen y sustentasen el desarrollo de la competencia oral en los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras a partir de la conjugación de otras competencias que en la práctica constituían el complejo fenómeno de la comunicación humana: la pragmática, la literaria, la discursiva, la sociocultural, etc.

El modelo de competencia comunicativa más reciente y con vigencia en la actualidad es el del MCER (2002), y este determinó que dicha competencia podía teorizarse a partir de tres competencias clave: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Esto no significa que el MCER no considere a las demás competencias relevantes para el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que las estima como inherentes a las que propone en su

modelo, el cual sintetiza los puntos críticos para el desarrollo de una competencia comunicativa en los aprendientes de una L2/LE: la parte estructural de la lengua, la parte social y la parte pragmática, es decir, el uso de la lengua según la relación que se dé entre un contexto determinado y los hablantes implicados.

En este trabajo de investigación hemos perseguido como objetivo el reivindicar la lectura como un recurso eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos; y a pesar de que la competencia literaria no aparece de manera explícita en ninguno de los modelos de competencia comunicativa expuestos en el trabajo de investigación, sí puede percibirse la relación que guarda con el desarrollo de dicha competencia.

En relación con el modelo de competencia comunicativa del MCER: la CLit se sustenta en el conocimiento lingüístico de una lengua para poder leer y producir textos en ella; la competencia sociolingüística por su parte se enriquece y fortalece mediante la lectura, entre otras actividades; y por último, la lectura brinda muchas posibilidades de análisis pragmático en los textos. En consecuencia, la lectura constituye un recurso apropiado y eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa; cuanto más se lee más vocabulario y conocimiento sociocultural y pragmático se obtiene de una lengua meta, a la vez que se desarrollan otras competencias útiles para la producción eficiente de textos, como la discursiva.

Otra conclusión a partir de esta investigación es que los textos literarios clásicos son un excelente material de lectura para, además de la parte estructural, desarrollar las competencias sociolingüística y pragmática en la lengua meta, especialmente la primera ya que a diferencia de un material literario actual un texto clásico concentra un mayor grado de autenticidad en lo que respecta a los aspectos culturales de la lengua objeto de estudio: costumbres y tradiciones originales, valores nacionales, vocabulario específico, hechos y personajes históricos propios del país -o la cultura- relevantes para la comprensión de su sociedad actual, entre otros elementos.

Por último, en lo que respecta a la dramatización y a la representación teatral, la teorización sobre su implementación como recurso didáctico en las aulas de L2/LE y sus ventajas también ha supuesto el hallazgo de una noción nueva en la didáctica de lenguas que como docente estoy anhelante de poder llevar a cabo en el aula. Estas técnicas han

demostrado ser una forma holística y al mismo tiempo entretenida y divertida de trabajar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. De forma paralela, además del trabajo lingüístico que supone la implementación de estas técnicas en el aprendizaje de lenguas, también se desarrollan valores y habilidades sociales importantes como el respeto, la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la escucha activa, entre otras; e igualmente se desarrolla en los estudiantes una conciencia sobre la importancia del lenguaje corporal para una comunicación interpersonal efectiva, así como de los gestos y del tono de voz.

Asimismo, a través de los textos y de la implementación de las técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas también puede desarrollarse o fomentarse otra competencia que resulta vital para nuestro tiempo, y seguramente para el futuro también: la competencia intercultural, que es la capacidad de establecer un diálogo con miembros de otras culturas basado en el respeto, la comprensión y la voluntad de correspondencia mutua. El desarrollo de esta competencia depende en gran medida, como muchas otras cosas dentro del aula, del profesor. En una clase de inmersión con estudiantes de distintas nacionalidades, culturas y lenguas, un buen profesor utilizará estos factores a su favor para la enseñanza no sólo de la lengua meta, sino también para la búsqueda del desarrollo de una competencia intercultural entre sus alumnos, fomentando el trabajo colaborativo y el respeto mutuo entre estos.

Finalmente, la técnica teatral garantiza la existencia de dos procesos cognitivos esenciales en el aprendizaje estructural de una L2/LE: la repetición y la memorización. Al mismo tiempo, al tratarse de obras literarias, se cultivan igualmente cualidades para el enriquecimiento cultural y humano de los alumnos, tales como: la sensibilidad artística, el desarrollo de una capacidad de introspección y el desarrollo de un pensamiento crítico a través del análisis social de las obras, etc. Todo esto contribuye de manera indudable al cumplimiento de una educación más integral y humanista que no sólo, en nuestro caso concreto, favorece el aprendizaje holístico de una L2/LE, sino que también, en términos generales, beneficia el desarrollo social de una comunidad.

## Referencias bibliográficas

AGREDA, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

AGUILAR, A. M<sup>a</sup> (2012). «Dramatizar el libro del alumno en el aula de ELE/ L2». *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, nº 14. Enero- julio. Disponible en: <<https://marcoele.com/descargas/14/aguilardramatizacion.pdf>>.

ALONSO, R. (1991). «El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase». *Cable*, 7, pp. 28-32.

ANAHUAC, U. (2022). *5 razones para leer a los clásicos*. Generación Anáhuac. Disponible en: <<https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/razones-para-leer-los-clasicos>>.

ATKINSON, R.C. y SHIFFRIN, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. En Spence K. y Spence J. (eds.), *The psychology of learning and motivation*: Vol. 3. New York: Academic Press, pp. 89- 195.

BALLESTEROS, S. (2010). *Psicología de la memoria*. Madrid: Universitas, S.A. UNED.

BOQUETE, G. (2012). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Madrid: Universidad de Alcalá.

CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En Richards, J. y Schmidt, R. (eds.), *Language and communication*. London: Longman, pp. 2-27. [Traducción al español: *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 63-81].

CASA MUSEO LOPE DE VEGA (s.f.). *Biografía*. Disponible en: <<https://casamuseolopedevega.org/es/lope-y-su-obra/biografia>>.

CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURELL, S. (1995). «Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications». *Issues of Applied Linguistics*. Volume 6 (2), pp. 5-35.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. [Traducción al español: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970].

COMITRE, I. y VALVERDE, J. M. (1996). «Drama y factor afectivo en la segunda lengua». En: Ruiz Álvarez, Rafael (coord.), *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, pp. 181-192.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/Ministerio de Educación Cultura y Deporte. [Original en inglés: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for European Cooperation/Education Committee/Language Policy Division, 2001].

CORRAL, A. (2013). «El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción». *Revista Científica Complutense. Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 25, pp. 117- 134. Disponible en:  
<<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>>.

CULLER, J. (1975). *Structuralist poetics*. London: Routledge and Kegan Paul. [Traducción al español: *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama, 1978].

DE VEGA, L. (2011). *Fuenteovejuna* (Adaptación para español como lengua extranjera, nivel avanzado). Ruiz, C. (ed.). Madrid. Anaya.

DEL POZO, M. (2018). *Funciones de la literatura en la enseñanza de ELE/L2*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

EINES, J. y MANTOVANI, A. (1997). *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Barcelona: Gedisa.

- EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: Scope. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- ESCAMILLA, A. y REGUEIRO, M. (1997). *El desarrollo del currículo en el aula de secundaria: lengua y literatura*. Madrid: Magister, D.L.
- ESTÉBANEZ, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- FISH, S. (1970). «Literature in the reader: Affective Stylistics». *New Literary History*. Vol. 2 (1), pp. 122-162. [Traducción al español: *Literatura en el lector: estilística afectiva*. En Warning, R. (ed.), *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 1989, pp. 111-131].
- GARCÍA, J. A. y DELGADO, B. (2010). «La adquisición del lenguaje: relación con la comunicación y el pensamiento». En García Madruga, J.A. y Delval, J. (coords.), *Psicología del desarrollo I*. Madrid: UNED, pp. 171-206.
- GARCÍA GUAL, C. (1999). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. En: Muñoz Molina, A. et al. (eds.), *La educación que queremos*. Madrid: Santillana, pp. 25-40.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIJOSA, V. (2005). «Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato». *Interlingüística*. 16 (1), pp. 579-588.
- HYMES, H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. [Traducción al español: *Acerca de la competencia comunicativa*. En: Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 5-26].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- JIMÉNEZ, R. M.<sup>a</sup> (1998). «La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula». *Revista Cauce*, nº 20 – 21, pp. 797- 811. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21\\_37.pdf](https://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_37.pdf).
- LERNER, I. (1999). «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE». En: Franco, M. et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*. Vol. 1. Cádiz: Universidad

de Cádiz, pp. 401-408. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0399.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf).

LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducción al español: *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1996].

MARTÍN, E. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

MCER (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004). «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua». *RedELE: Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera*, nº 0, pp. 15-22.

ORDINE, N. (2013): *L'utilità dell'inutile*. Milán: Bompiani. [Traducción al español: *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado, 2013].

ORTEGA y GASSET, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente.

OW, M. (2004): *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en el primer nivel de enseñanza media en Chile: una propuesta de formación didáctica de la literatura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

PALACIOS, S. (2017): *Los textos literarios clásicos en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

RIFFATERRE, M. (1978): *Semiotics of Poetry*. Bloomington y London: Indiana University Press.

SÁNCHEZ, L. (2003). «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto». En: Mendoza, A. y Briz, E. (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall, pp. 291-317.

- SANZ, M. (2010). «La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura». En: *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua (2006)*. MarcoELE, nº10, pp. 129-138. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf).
- SOLÉ, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SPOLSKY, B. (1989). «Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond». *Applied Linguistics*. Vol. 10 (2), 1989, pp. 138-56. [Traducción al español: *Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua*. En: Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 129-142].
- THOMAS, J. (1978). «Théorie générative et poétique littéraire». *Languages*, nº 51, pp. 7-64. [Traducción al español: *Teoría generativa y poética literaria*. En: *Poética generativa*. Buenos Aires. Hachette, 1989, pp. 10-83].
- TORRES, J. (1996): *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Universidad de Almería.
- VAQUEIRO, M. (2014). *El teatro como recurso didáctico*. En Colección: Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VYGOTSKY, L. S. (1978 [1995]): *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- WIDDOWSON, H. (1984): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- ZYOUD, M. (2010). *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: A Theoretical Perspective*. Kisumu: Al-Quds Open University.

