

La competencia literaria en el aula de ELE/L2

Salvadora Luján-Ramón, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen: Argumentación teórico-práctica sobre el desarrollo de la competencia literaria en el aula de ELE, unificando directrices para su implementación como un vértice esencial para la adquisición de la competencia comunicativa.

Palabras clave: literatura y ELE, ejemplo de pedagogía, aprendizaje de idiomas

Abstract: Theoretical and practical argumentation on the development of literary competence in the Spanish Language classroom, unifying guidelines for implementation as an essential vertex for the acquisition of communicative competence.

Keywords: Literature and SFL, Example of Pedagogy, Language Learning

En este artículo se defiende la necesidad de llevar la literatura de forma consensuada al aula de Español como Lengua Extranjera o como segunda lengua (LE/L2), en tanto que el texto literario incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del propio texto, y lo ayuda a desarrollar una conciencia cultural más amplia que le permita aprehender y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente al suyo. Para tal propósito, se ha estructurado en dos partes:

1) Una argumentación teórica sobre el necesario desarrollo de la competencia literaria en el aula de ELE, en la que se apuesta por unificar directrices para su desarrollo como un vértice esencial en la adquisición de la competencia comunicativa, sobre todo a partir del nivel B2.

2) Una propuesta didáctica elaborada a partir de la obra galdosiana *La estafeta romántica*, que pone en práctica la teoría formulada.

Se trata de un acercamiento a la literatura no solo como texto sino como discurso de un tiempo, desde un ámbito cultural en diálogo con otros. Se parte de una perspectiva de la literatura como constructo cultural, de acuerdo con el sociólogo Bourdieu (1996), para quien la literatura es uno de los campos que constituyen el cultural, por lo que no se debe entender la literatura como un conjunto de textos desprovistos de propósito y ajustados a una clasificación pre-construida por los procesos de canonización y jerarquización de autores y obras, sino tener en cuenta, la génesis y la estructura del espacio social específico en el que el creador está inserto, y donde se formó su creación; amén del origen de las disposiciones genéricas y específicas, comunes y singulares, que ha importado a ese ámbito.

En la última década, gracias al establecimiento de modelos didácticos del enfoque comunicativo, la literatura ha regresado a las aulas de ELE. Pero se ha hecho bajo la perspectiva textual, a saber, se habla de textos literarios, no de literatura. En principio, los textos literarios fueron utilizados para trabajar solamente aspectos gramaticales y poco a poco se ha ido incrementando la tipología de actividades posibles que fomenten el desarrollo de las cuatro destrezas y la atención a las formas lingüísticas de un modo integrado. En los últimos años los esfuerzos se han volcado en la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que estos textos ofrecen como *input* de lengua, dentro de un contexto cultural significativo. Resulta más difícil encontrar referencias a la existencia, enfoque o diseño de materiales para la realización de un curso específico de literatura española e hispanoamericana, que incida en el desarrollo de la competencia literaria. Ni siquiera métodos exclusivamente diseñados para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de historia de la literatura hacen referencia a estas cuestiones y se enmarcan, una y otra vez,



como materiales complementarios al aula de lengua, algunos incluso de uso autodidacta. No deja de ser paradójico por dos razones: la primera es la presencia en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) de contenidos específicos referidos al ámbito de la literatura, que no suelen ser tenidos en cuenta en el diseño de manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. La segunda, la existencia de cursos específicos de Literatura Española e Hispanoamericana concebidos para estudiantes extranjeros, bien en programas de Bachillerato Internacional o en universidades españolas (Santiago de Compostela) y extranjeras (anglosajonas o portuguesas), tanto dentro de programas específicos de inmersión lingüística como en sus propios países, como parte de licenciaturas y especializaciones académicas.

Como consecuencia de ello, en los últimos años han empezado a surgir propuestas alternativas, con el fin de revalorizar el uso de textos literarios y el desarrollo de una competencia literaria en cursos para estudiantes extranjeros. Cabe citar el trabajo del profesor Xaquín Núñez Sabaris¹ o los dos volúmenes publicados por la Universidad de Yale bajo la autoría de los profesores Coria-Sánchez y Torres (2002), quienes asumen la necesidad de alejarse de los enfoques tradicionalmente aplicados al estudio de la literatura, incluso en el aula de lengua, para ofrecer visiones interdisciplinares de la realidad sociocultural de un país a través de la explotación de textos literarios². No cabe duda de que en estas propuestas existe el factor común de que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos, en un contexto en que, más allá de la inmersión lingüística, los alumnos tienen la oportunidad de utilizar el español no solo con el fin de acceder a esos otros contenidos literarios, socio-culturales, históricos, etc., sino con el de profundizar en el uso de la L2/LE cuyo aprendizaje están desarrollando. Esto está íntimamente relacionado con el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, que en las últimas dos décadas ha sido investigado con especial interés en contextos de bilingüismo y plurilingüismo. Se trata del denominado “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (AICLE, también conocido como CLIL), que parece se está imponiendo en la enseñanza general en España. Además, deben mencionarse los numerosos autores que reclaman el desarrollo de una *competencia literaria*, entendida como parte de la comunicativa. Un enfoque integral que demuestre el potencial formativo tan extraordinario que encierran los textos literarios y una apuesta plena por el salto cualitativo que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de la competencia literaria. No en vano, la presencia de la literatura en los programas de ELE, no solo no interfiere con la metodología utilizada bajo el enfoque comunicativo sino que ayuda a desarrollar esta competencia en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, en la adquisición de experiencias en las que los alumnos deberán activar, consciente o

¹ El autor propone una programación de Historia de la Literatura Española con planteamientos de tipo comunicativo, y desde una perspectiva interdisciplinar, en la que indica que:

lejos de ofrecer al alumno un conjunto de obras introducidas por una descripción del autor, del período y con una propuesta de análisis de texto en la que el alumno solamente deba activar los mecanismos encaminados a la comprensión [se trata de que], el estudiante entre en contacto con una serie de textos, en cuyo proceso participará y, cuyo objetivo consistirá en que el trabajo didáctico de cada uno de ellos contribuya a rellenar el trayecto diacrónico de una historia de la literatura española. (Núñez Sabaris, 2005, p. 24)

El autor divide esta programación en unidades que coinciden con la selección autor-obra y no con el criterio más amplio de período, cuyos objetivos y contenidos se desarrollan en actividades en las que se tiene en cuenta el carácter central del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando el trabajo en el aula con material auditivo (canciones, recitales, cuenta-cuentos, etc.) o audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes).

² Su caso es el del ámbito de los negocios y la economía. Esto lleva a un cambio en el enfoque de un curso de Literatura. En la introducción reseñan los autores tres cuestiones fundamentales que parecen haber quedado en el olvido cuando nos referimos al uso de materiales literarios en las clases de ELE. En primer lugar, el carácter integrador de los materiales literarios, que permiten instruir al alumnado en contenidos relacionados con la realidad sociocultural, histórica, artística, filosófica o lingüística de un país y una época, pero también económica o política. En segundo lugar, la imperiosa necesidad de que la programación, materiales y objetivos de un curso se adapten a los intereses y necesidades de los alumnos, según su especialización y sus perspectivas académicas. Y, por último, y no menos importante, el proceso de reciclaje por el que debemos pasar los docentes de literatura para adecuarnos a los niveles de exigencia que los actuales programas internacionales, intercambios y convenios interuniversitarios demandan.

inconscientemente, mecanismos de aprendizaje contrastivo para un adecuado entendimiento intercultural; a la par que favorece la *educación estética* del alumnado y desarrolla su imaginación.

Se trata, pues, no solo de constatar la validez del uso de la literatura y los textos literarios en el aula de ELE, como recurso eficaz y adecuado para la enseñanza de español, sino de la necesidad de incorporarlos en tanto que *input* sobre el que desarrollar las destrezas comunicativas, como para la adquisición de una competencia comunicativa plena fundamentada en dos ejes: la literatura como comunicación y como constructo cultural. Apostando por el desarrollo de una subcompetencia literaria, integrada en la comunicativa, que parte de la necesidad de ampliar las posibilidades de trabajo con los textos literarios en el aula, a través del aprendizaje y ejercitación de dicha subcompetencia.

Se ha partido de las cualidades de los textos literarios como muestras reales de lengua, en tanto que el denominado lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la idéntica normativa lingüística y, bajo este punto de vista, los textos literarios constituyen una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de L2/LE como cualquier otro tipo de material textual auténtico, aun teniendo presente que el uso literario de la lengua, como ocurre también con otras tipologías textuales, es capaz, si hace falta, de forzarla o moldearla para que diga más. En este sentido, como todo material auténtico, los textos literarios pueden ser empleados como instrumentos didácticos para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de la comprensión y expresión orales y escritas, pues para poder llevar a cabo sus intenciones comunicativas, cualquier usuario de una lengua despliega, además de sus capacidades generales, su competencia comunicativa que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se concreta en tres competencias o componentes básicos –lingüístico, sociolingüístico y pragmático–, cada uno de los cuales desarrolla distintos tipos de conocimientos, destrezas y habilidades; y el texto literario es una fuente inagotable de recursos para su desarrollo.

En segundo lugar, partiendo de la orientación que el MCER quiere dar a la didáctica de L2/LE, es decir, una aproximación integral a la Lengua Meta (LM) que trascienda los límites de lo puramente instrumental y permita al aprendiz observar, contrastar y reflexionar sobre los aspectos culturales que configuran tanto su L1 como la L2/LE; se ha contemplado la literatura como constructo cultural, pues abastece de información cultural explícita; sirve como soporte desde donde poder inferir información cultural implícita; refleja particularidades discursivas propias de la lengua meta; y, por último, constituye en sí mismo un producto o manifestación cultural. Para, finalmente, apostar por la necesidad de ampliar las posibilidades de trabajo con los textos literarios en la clase ELE, dando un salto cualitativo que tenga en cuenta tanto el aprendizaje como la ejercitación de la competencia literaria, desde una perspectiva intercultural, pues, en último término, el desarrollo de la competencia literaria supone la adquisición de la capacidad de inferencia en todos los ámbitos, incluyendo la abstracción del plano metafórico. Y todo ello propicia la consecución de una competencia comunicativa plena. Esta reflexión teórica se ha llevado a la práctica con la elaboración de una unidad didáctica destinada al nivel B2, confeccionada a partir del estudio de la obra galdosiana *La estafeta romántica*, su autor y época. Siguiendo los objetivos, contenidos y evaluación propuestos por el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para dicho nivel, se han creado diversas actividades que contemplan las cuatro destrezas, a través de una metodología ecléctica, como se verá más adelante.

Volviendo a la idea del texto literario como comunicación, ninguna de las propiedades que caracterizan al fenómeno literario sirven para definirlo por completo. Por ello, a pesar de reconocer un claro predominio de la función poética en las obras literarias en general, para una consideración de la literatura como fenómeno comunicativo es preciso ver cómo se materializa en el esquema de la comunicación de Jakobson su peculiar condición de “lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información” (Steiner, 1973, pp.158-159), teniendo en cuenta que el contacto se establece a través de la escritura.

Tabla 1: Literatura como comunicación

	REFERENTE-CONTEXTO (ficción y realidad) [Función referencial]	
EMISOR (escritor/a) [Función expresiva]	MENSAJE (obra literaria) CANAL (libro)	RECEPTOR (lector/a) [Función apelativa]
	CÓDIGO (lenguaje literario)	

Fuentes: Información adaptada de García Barrientos (1996, p. 17) y Acquaroni (2007, p. 43).

Si se atiende al código, se hace necesario posicionarse ante la existencia o no de una lengua literaria diferenciada de la lengua estándar. Desde mi punto de vista, sería más acertado hablar de lenguaje literario, que se acomoda a las capacidades de cada receptor y que a la vez que habla enseña a sus oyentes la “lengua” que usa. De ahí la ya citada necesidad de desarrollar una subcompetencia literaria para la enseñanza de LE/L2. No en vano la literatura solo se materializa a través de los actos de lectura y escritura, para lo que se requiere una serie de microhabilidades que suponen procesos, movimientos y operaciones que una vez activadas desde el conocimiento van a repercutir en éste, y desde esta perspectiva podemos hablar de competencia literaria y no solo de textos literarios como material o recurso didáctico. Esta subcompetencia debería contemplar las particularidades del lenguaje literario y sus posibles registros. Teniendo en cuenta que la lengua no es una estructura rígida, sino flexible, capaz de acoger muy distintos usos o realizaciones. La dificultad para definir el lenguaje literario como uso figurado o desviado radica precisamente en el término de referencia: “el uso normal”, que, como se viene demostrando en los últimos años, deriva de modelos abstractos. Lo mismo cabe decir de la “semiótica denotativa”: los que definen la lengua literaria como una semiótica connotativa cuyo plano de la expresión es una semiótica denotativa –la lengua a secas– olvidan también que esta es altamente connotativa. De esta forma, la metáfora deja de ser contemplada como una anomalía lingüística o como una figura retórica propia de registros formales y literarios para pasar a ser considerada un mecanismo cognitivo general. El lenguaje natural constituye simplemente el soporte material para que estas metáforas conceptuales se manifiesten en forma de expresiones metafóricas.

En definitiva, el escritor, como cualquier otro usuario de la lengua, parte de una intención comunicativa y escoge las fórmulas que considera más idóneas para que esa intención cristalice en un objeto que sea interpretado por los lectores. El texto literario no presenta un modelo distorsionado de lengua, sencillamente presenta uno más. Hace años, de la mano de formalistas y estructuralistas, cuando se estudiaba la lengua literaria como desvío de la lengua convencional, esta separación podría tener cabida; pero ahora que se está llegando al consenso de que el reconocimiento de un texto literario no proviene de sus propiedades específicas de tipo lingüístico –rasgos inmanentes–, sino de su uso o función en la vida social, es fácil entender que la literatura es un uso más de la lengua y como tal debe ser llevado a las aulas. Si nos aproximamos al hecho literario desde esa perspectiva de distorsión, entonces, deberíamos también evitar trabajar con debates televisivos o con fragmentos de conversaciones que reflejan todas las peculiaridades de la lengua oral, con sus elipsis, sus formas reducidas, sus anacolutos, etc.

Volviendo al esquema, el escritor establece con el lector una comunicación diferida, ya que no comparten un marco situacional común. Al no existir un contexto compartido la obra literaria comporta su propio contexto dentro de otro y el lector puede estar desasistido de coordenadas situacionales. Es cierto que esto puede provocar desajustes o diferencias interpretativas que dependerán de

las propias circunstancias individuales, psicológicas, culturales y lingüísticas, del lector que se acerque al texto. Pero, en última instancia, ¿no cabe ver esta diversidad de interpretaciones dependientes del idiolecto del estudiante ante cualquier texto escrito?, no por ello va a eliminarse el desarrollo de la comprensión y expresión escrita. Por eso, se hace indispensable incluir actividades iniciales que contemplen la contextualización del texto, como se ha hecho en la unidad didáctica propuesta, tales como: lluvia de ideas sobre el siglo XIX, completar una ficha biográfica del autor a partir de un audio, realizar un pequeño cuestionario sobre el escritor y la época a partir de un texto o de un audio, buscar información en Internet para hacer un cronograma de la época, elaborar un eje temporal sobre la vida del autor, etc.

La comunicación literaria se manifiesta como multidireccional y, por ello, el mensaje literario no actúa en un tiempo y en un espacio definidos, es utópico y ucrónico. Este hecho, lejos de ser contraproducente, constituye una justificación más para la incorporación de la literatura en el aula de ELE, pues se hace imprescindible la adquisición de la competencia cultural para llegar a la competencia literaria y viceversa. A su vez, ambas son ineludibles para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Desde una perspectiva intercultural, es necesario adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En este contexto, los textos literarios, especialmente a partir del nivel B2, son una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural, así como para el análisis contrastivo de las culturas para el desarrollo de las habilidades interculturales del alumno. Así, de las tres funciones básicas que menciona Lotman (1979) para el texto literario destacamos la simbolizadora, que convierten la lectura del texto literario en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad. De este modo, a la hora de llevar a cabo la selección de textos, las lecturas que se han de promover son aquellas que propicien la lectura semiótica, de manera que el aprendiz haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo sugerido (Denyer, 1999).

Para que esto sea posible, la lectura ha de ser entendida en función del lector, el texto y el contexto. Y este último juega un papel clave para la enseñanza intercultural a través de la literatura en L2/LE, pues ese contexto dentro del contexto, que ya fue mencionado, puede ser de gran utilidad a la hora de presentar de manera natural aspectos que forman parte del elemento sociocultural en la enseñanza de L2/LE, bien porque la obra de literatura sea actual y muestre situaciones comunicativas cotidianas, bien porque forme parte de la tradición literaria de la lengua meta y entonces sirva para conocer su memoria y entender mejor la presente. Las obras literarias constituyen un mosaico de la interculturalidad, pues sus mecanismos están presentes en todo ser humano. Por ejemplo, si un estudiante extranjero lee a Galdós, probablemente se actualizarán en su cabeza los contenidos y temáticas universales del Realismo. No en vano, nuestra identidad se fragua a partir de lo que vivimos y una parte de esa experiencia vital está constituida por nuestras lecturas. Por lo tanto, el texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al mismo tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde su acervo. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea. Por otro, habría que considerar el momento en el que el lector lo lee y lo que eso conlleva. En definitiva, el texto literario es creador de mundos que se erigen como construcciones culturales. En los textos literarios hay, en numerosas ocasiones, referencias directas a aspectos culturales concretos propios de la LM, que sirven para hacer referencia, por ejemplo, a una época histórica concreta, ayudando así al lector no nativo a comprenderla mejor. También puede ser útil para ampliar el conocimiento sobre el autor y su obra; siempre y cuando esa ampliación redunde en una mayor y mejor apropiación del texto por parte del aprendiz. Además, podemos extender nuestros conocimientos culturales relativos a la propia historia literaria o aprovechar para hacer referencia a características de género que puedan servir para desarrollar no solo la competencia cultural sino también la discursiva y la lingüística. Por otra parte, el sustrato cultural de una lengua se va decantando, entre otras manifestaciones artísticas, a través de su literatura. La literatura forma parte de nuestra vida cotidiana; constituye un reflejo, a veces incluso un catalizador, de nuestras

vivencias subjetivas e intersubjetivas, de nuestros comportamientos y hábitos. Por lo tanto, a través de sus textos uno puede vislumbrar detalles precisos sobre cómo se desarrollaba la vida cotidiana en una época concreta y dentro de un determinado grupo social; incluso tener acceso a la visión del mundo que existía en un período específico.

El texto literario, al desempeñar esa triple función –comunicativa, semiótica y simbolizadora (Lotman, 1979)–, constituye un complejo artefacto cultural que se encadena a otros textos literarios anteriores, en una relación intertextual que conviene destacar: por un lado, porque no solo se circunscribe a la historia de la literatura de la L2/LE, sino a la historia de la literatura universal. Esta circunstancia promueve el entendimiento intercultural y abre la posibilidad de descubrir nuevos autores a partir de otros ya conocidos. La naturaleza universal de esta dinámica intertextual convierte a las obras y a la construcción de la competencia literaria, en instrumentos clave para el desarrollo de la competencia intercultural y, por ende, de la comunicativa.

Además, si el conocimiento cultural está organizado y estructurado a partir de modelos culturales o esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social, quiere decir que la escritura, en tanto que fenómeno cultural, está también gobernada por esos modelos (Trujillo Sáez, 2002). El entramado discursivo del texto es capaz de reflejar algunas diferencias idiosincrásicas de una comunidad lingüística determinada, a través de sus propias convenciones retóricas (elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución conceptual, etc.), que son naturales en una lengua concreta, y, sin embargo, pueden resultar forzadas e imprevistas para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición. Este hecho supone la existencia de similitudes y diferencias entre los textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales; que se verán reflejadas en los patrones discursivos utilizados en cada caso.

Es evidente que el aprendiz de L2/LE va a encontrar dificultades añadidas para comprender y apreciar un mensaje literario, resultado de un trabajo lingüístico tan estratificado y con tantas claves culturales implícitas. Sin embargo, llegará a comprenderlo e incluso a disfrutarlo, aunque no lo haga de la misma manera o de manera similar que otro lector (nativo o no). Se trata de habitar de algún modo el texto; de apropiarse de los espacios de connotación y percibir tanto lo que está escrito como lo que está entre líneas.

No obstante, esta recepción del texto literario percibido como unidad de comunicación necesita contar con determinados conocimientos procedentes de estudios literarios, que forman parte de la competencia literaria que Bierwisch (1970, p. 98) define como una capacidad humana específica (*human ability*) que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos; contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, así como la capacidad para su apreciación estética. Pero, ¿hasta qué punto nuestros aprendices van a poder apreciar aquello que les presentamos como literatura? Para Lázaro Carreter: “Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. (...) no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal.” (1987, pp.169-170)

La cuestión es la siguiente: si se interviene didácticamente para ejercitar la competencia literaria de los aprendices, ¿se anula, hasta cierto punto, esa peculiaridad literaria? Desde nuestra perspectiva, la respuesta es “no”, pues el texto sigue conservando su identidad e intencionalidad literarias; es más, probablemente se esté ayudando a destacarla, a hacerla más visible para el aprendiz de L2/LE y, por tanto, se estará potenciando el desarrollo de su competencia literaria, anclada en la capacidad para comprender, apreciar y producir textos de signo estético-literario. Según Alonso, estas capacidades:

...remiten a las actividades que el sujeto realiza para interpretar o producir textos de intención literaria. Esto es, el conocimiento del conjunto de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura o escritura de textos literarios. La competencia literaria forma parte de un saber operativo del sujeto que llamamos competencia comunicativa. (1992, p. 53)

A pesar de esta vinculación evidente con la competencia comunicativa, la noción de competencia literaria no aparece recogida de forma explícita en el MCER (2002), sino que se limita a enumerar algunos objetivos que, simplemente, vinculan la literatura a la escritura creativa, para desarrollar el uso imaginativo y artístico de la lengua, pero son escasas las referencias al trabajo concreto con textos literarios.

Por este motivo, hay que destacar propuestas como la de Martínez Sallés (2004), que defiende la incorporación escalonada de actividades para promover la competencia literaria, empezando por un acercamiento global, incluso sensorial e intuitivo; o la de Sanz Pastor (2006), que presenta y desarrolla distintos procedimientos didácticos con el propósito de construir la competencia literaria de los alumnos nativos y no nativos de español y que incluye:

...una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material. (Sanz Pastor, 2006, p. 18)

Por otra parte, como menciona Jiménez, “los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana. Esta premisa nos obliga y autoriza a adaptar levemente las obras de otras épocas.” (1998, p. 62). Sin embargo, yo he optado por no intervenirlo y proporcionar las herramientas y recursos necesarios para su comprensión, como actividades de contextualización y “glosarios constructivos”³. Además, en la confección de la unidad didáctica se han tenido en cuenta mecanismos tradicionalmente ligados al lenguaje literario, como la adjetivación y el uso de figuras literarias, especialmente la metáfora. En este sentido, se ha tomado como paradigma la concepción cognitiva de ésta formulada por Lakoff, Turner y Jonson⁴. De hecho, algunos de los principios y características esenciales utilizados para confeccionar la parte práctica del trabajo se encuentran implícitos en las dos grandes funciones cognitivas que desempeña la metáfora: asimilar y explicar parcialmente fenómenos abstractos o que entrañen dificultad para su comprensión, de los cuales no tenemos una experiencia directa desde fenómenos concretos, de los que sí contamos con experiencia; amén de generar nuevas conexiones entre ideas.

Se ha considerado la metáfora como un procedimiento imprescindible de conceptualización de la realidad, un fenómeno ubicuo esencialmente cognitivo que impregna el lenguaje cotidiano y el pensamiento, pues ayuda a estructurar bastantes conceptos y actividades y a comprender el mundo que nos rodea. Además de la enorme presencia de la metáfora en el lenguaje cotidiano, existe otra circunstancia que corrobora la dimensión cognitiva de la figura: que existen expresiones metafóricas idénticas, muy semejantes o equivalentes, en distintas lenguas y, en este sentido, supone una fructífera herramienta para activar las conexiones interculturales en la clase de ELE. Esta deducción se fundamenta en la convicción, propia de la lingüística cognitiva, de que las categorías lingüísticas no son autónomas con respecto a la organización conceptual general, ni a los mecanismos de procesamiento, en esa búsqueda por encontrar las coordenadas que conectan la experiencia corpórea, el pensamiento conceptual y la estructura lingüística. Así, la metáfora deja de ser contemplada como una desviación lingüística, o como una figura retórica propia de registros formales y literarios, para pasar a ser considerada como un mecanismo cognitivo general puesto al servicio de la conceptualización, cuya función es, esencialmente, “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1996, p.41) y donde el lenguaje natural constituye la superficie sobre la

³ Se utiliza esta terminología, basada en el constructivismo y el aprendizaje significativo, para referirse a actividades en las que los alumnos deben relacionar cada término con una definición a partir del contexto aportado por el texto. De esta forma se pretende que el aprendizaje sea significativo, en tanto que el alumno construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente, en este caso, descubriendo términos desconocidos a partir de un contexto conocido.

⁴ Lakoff (1987 y 1993); Lakoff y Turner (1989); Johnson (1991); Lakoff y Johnson (1996 y 1999).

que se materializan en forma de expresiones metafóricas. En definitiva, desde la perspectiva cognitiva adoptada, la metáfora se convierte en un mecanismo que permite conceptualizar con coherencia y sistematización un dominio cognitivo (o modelo cognitivo idealizado) generalmente abstracto o intangible, en términos de otro(s), que suele(n) ser más concreto(s) y cercano(s). Dado que la profundización en la competencia metafórica trasciende los límites de este trabajo, tan solo apuntaré que el estudio y profundización en la importancia del desarrollo de esta competencia en la clase de ELE, se convierte no solo en una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes sino también en un vértice esencial que complete a las coordenadas de adquisición de la competencia comunicativa de la lengua meta⁵.

Si aplicamos lo anterior al segundo gran objetivo del trabajo, las singulares características de la obra seleccionada, *La estafeta romántica*, tanto por su estructuración como por su contenido, la hacen un texto de partida ideal para desarrollar todas las destrezas comunicativas, los objetivos y contenidos dictados por el MCER y el PCIC, para el nivel B2, a la par que permite activar diversas estrategias de aprendizaje, desde las conexiones interculturales hasta la cognición, pasando por la propia motivación que supone estar ante un texto auténtico, que aporta datos históricos, sociales y culturales compartidos y específicos de la idiosincrasia española, y que ha sido escrito por un autor reconocido internacionalmente.

De la extensa producción de Benito Pérez Galdós se ha optado por los *Episodios Nacionales* porque, como es sabido, nacen a partir de la idea de Galdós de resumir y contar de forma novelada los convulsos hechos históricos que jalonaron el siglo XIX español. La regeneración de la sociedad española es el objetivo primordial de este empeño, para el que utilizó documentos escritos, recuerdos, fuentes orales y la inspiración. Los *Episodios* son una suerte de historia novelada que puede servir como introducción en el conocimiento del siglo XIX español y como punto de partida para entender la realidad contemporánea.

De esta forma, no solo habrá que contemplar estas obras como fuente inagotable para la creación de actividades propiamente lingüísticas, sino como recursos para comprender mejor la realidad española, viendo reflejadas en un libro las dos (o tres, o cuatro, o infinitas) Españas, tan vigentes ahora como a principios del XIX. Por otra parte, la acción transcurre a lo largo y ancho de la geografía hispana, minuciosamente descrita, que puede servir, por ejemplo, para proponer excursiones (virtuales o reales) como actividad para la clase de ELE.

Además, el lenguaje llano y sencillo, si bien precisamente construido, pues la prosa de Galdós es extraordinariamente ágil y de apariencia espontánea, pero siempre producto de una meditada elaboración, supone una fuente textual apropiada para ELE. Sus personajes se expresan de acuerdo con su condición sociocultural y son caracterizados por su forma de hablar. Esto supone una muestra de registros y modalidades del español ideal para la enseñanza. En suma, los *Episodios Nacionales*, se presentan como una fuente de estudio del siglo XIX español en un amplio sentido (histórico, cultural, social, etc.) a la par de que propician la introducción de aspectos lingüísticos recogidos en el PCIC, como la adecuación del registro o las tipologías discursivas, entre otros.

Se ha seleccionado una obra de la tercera serie y, en concreto, *La estafeta romántica*, sexta novela de la serie, por tratarse de un extraordinario retrato de la incidencia del romanticismo en España. Galdós no se centra solo en la creación, muchos de cuyos representantes aparecen en sus páginas, sino también y sobre todo en la vida cotidiana de cafés, teatros, calles, etc. y el espíritu, las actitudes y decisiones de sus anónimos protagonistas. A los expuestos, deben sumarse tres motivos específicos fundamentales:

1) Porque es una obra epistolar. Una colección de cartas entre Beltrán de Urdaneta, Fernando, su madre Pilar y otros personajes que dan muestra de los acontecimientos cotidianos de sus vidas, enlazados con otro tipo de informaciones como la muerte de Larra y los últimos esfuerzos de Carlos V. Este tipo de textos supone al menos cinco ventajas frente a otras obras:

⁵ Para mayor información sobre este tema véanse las propuestas de Littlemore y Low aportadas en distintos artículos y recogidas en el trabajo de Acquaroni (2006), cuya caracterización de la competencia metafórica se inscribe dentro del ámbito del aprendizaje de L2 y desea integrarse en un modelo de competencia comunicativa concreto: el de Bachman (1990).

a.- El género epistolar existe en la mayoría de las literaturas del mundo y suele utilizarse en contextos escolares, por lo que se estima que el estudiante estará familiarizado con este tipo de textos y podrán activarse procesos interculturales o intertextuales, con la ventaja que supone partir de los conocimientos previos del alumnado.

b.- No es necesario que el alumno lea la obra íntegramente, pues cada carta tiene autonomía, esto facilita el desarrollo de actividades y la adaptación al tiempo del que se disponga. Además, este tipo de textos no exige contenido específico, como tampoco una forma especial, puede adoptar carácter descriptivo, filosófico, crítico, narrativo, etc. Y esto abre un abanico de posibilidades para desarrollar la expresión escrita en clase.

c.- La obra está hecha a partir de cartas informales y este tipo de textos, además de formar parte del acervo vital de todo estudiante, está contemplado en los contenidos propuestos por el PCIC para el nivel B2, al que va encaminada nuestra propuesta didáctica. Así, en lugar de partir de ejemplos habituales para la introducción de este contenido, se hará a partir de una obra literaria, lo que propiciará el desarrollo de otras estrategias de aprendizaje.

d.- Al tratarse de cartas, las descripciones de los personajes son sesgadas, esto propicia que se activen mecanismos de inferencia en el alumnado para caracterizar a los personajes.

e.- Posibilita la introducción de las nuevas tecnologías a través del nuevo concepto de carta: el correo electrónico, cuyo uso para elaborar una novela epistolar ya ha sido probado por diversos autores⁶. A diferencia de la novela epistolar tradicional, el uso de correos electrónicos posibilita una trama más rápida, dinámica y amplia, ya que Internet permite enviar un mensaje a cualquier parte del planeta en cuestión de segundos. En el aula de ELE escribir en un formato más acorde con su tiempo supone una motivación añadida para el alumno.

2) Porque se citan autores y obras de distintas épocas y nacionalidades. Esto puede activar conexiones interculturales o intertextuales que facilitarán el acercamiento del alumno a través de sus conocimientos previos, así como hacer más atractiva su lectura.

3) Por último, por el carácter abierto de la obra, en la que no se descifra la suerte de los personajes, que puede motivar el deseo de seguir leyendo *Episodios* de esta serie para conocer el desenlace.

Por tanto, la UD propuesta pretende mostrar que las obras de Galdós significan una fuente de estudio del siglo XIX español en un amplio sentido (histórico, cultural, social, etc.) a la par de que propician la introducción de aspectos lingüísticos recogidos en el PCIC. Este texto en concreto permite desarrollar la carta informal, enlazada con la forma epistolar del siglo XXI: el correo electrónico. Se podría haber optado por cualquier otro texto del autor pues la ingente obra galdosiana supone un *corpus* inagotable para la elaboración de cursos de lengua, literatura y cultura española para ELE, de manera específica o integrados en una programación general de español para extranjeros.

En cuanto a los objetivos de la unidad didáctica, los generales coinciden con los recogidos por el PCIC para un curso completo de ELE para nivel B2. Los específicos contemplados son:

- Aproximar al alumnado a la figura de Benito Pérez Galdós.
- Conocer los acontecimientos históricos, culturales y sociales de la España del siglo XIX, necesarios para contextualizar la obra, y establecer relaciones con el conocimiento que los alumnos tienen sobre esta época.
- Dar a conocer y profundizar en las características de distintos tipos de discurso escrito: género epistolar, biografía, carta informal y descripción.
- Elaborar textos escritos de diverso tipo: carta informal, descripción, correo electrónico, etc.
- Realizar actividades de escritura creativa que permitan explorar, consolidar y plasmar de manera lúdica los conocimientos adquiridos tanto en términos socioculturales como comunicativos.
- Reconocer en los textos literarios una fuente de información histórica, cultural y social.
- Detectar y crear figuras literarias en y para la creación de textos literarios.

⁶ Véase al respecto, Martín Abeytua, D. (2004). El correo electrónico como nuevo género epistolar en la literatura actual. En Muro Munilla, M. A. (Ed.), *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 738-749). Logroño, España: Universidad de La Rioja, Fundación San Millán de la Cogolla.

- Reconocer la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación oral y aplicarla en sus textos orales.
- Desarrollar la competencia comunicativa a través de la creación literaria.
- Conocer nuevo vocabulario y hacer un uso adecuado del mismo.
- Potenciar la creatividad literaria como herramienta para la adquisición de segundas lenguas.

En cuanto a los contenidos, se aborda tanto el saber (contenido conceptual) como las habilidades, actitudes y procedimientos de aprendizaje:

- Tipos de textos específicos (carta informal, descripción, biografía, etc.).
- La literatura en la clase de ELE.
- Cultura en el aula de ELE.
- Lengua en ELE (léxico, frases hechas).
- Gramática: tiempos verbales, el adjetivo, conectores temporales, estilo directo, etc.).
- La carta como fuente de información.
- El lenguaje no verbal.
- Recogida, selección y procesamiento de la información, utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías.
- Interpretación y reconocimiento de mensajes orales formales y coloquiales.
- Desarrollo del lenguaje no verbal a través de la escenificación.
- Interpretación y resumen de textos escritos.
- Producción de mensajes orales en la variedad estándar.
- Lectura e interpretación de textos literarios.
- Análisis y comentario de textos literarios y no literarios, teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan.
- Predisposición para el intercambio de informaciones y conocimientos.
- Desarrollo de la capacidad crítica y autoocrítica.
- Sensibilidad por la lectura y la literatura, como medio de conocimiento personal, de apertura a otros ámbitos y motivación estética e imaginativa.
- Valoración de la lengua como medio de comprensión y análisis, reflexión y comunicación personal.
- Valoración de la lengua como fuente de conocimiento, vehículo transmisor de una herencia cultural, medio de expresión de una comunidad y una manera de entender el mundo.
- Valoración del texto literario como reflejo de una época.

La metodología utilizada está destinada a dar respuesta a los objetivos y conseguir que los alumnos asimilen correctamente los contenidos de la unidad didáctica. Por lo que se ha apostado por una metodología ecléctica.

Se ha partido del método comunicativo, con especial atención a una metodología que estimule la cooperación entre los estudiantes, así como la implicación del alumno como actor de su aprendizaje. Además, se ha utilizado, en la medida de lo posible, el enfoque por tareas, cuya práctica se potencia en el propio MCER. Del mismo modo, se ha elaborado la unidad didáctica teniendo en cuenta el aprendizaje significativo postulado por autores como Ausubel, Novak y Hanessian (1983)⁷, para los que en el aprendizaje deben relacionarse los nuevos contenidos a partir de las ideas previas del alumnado. Por tanto, para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir, de larga duración y que no sea fácilmente olvidado, hay que conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado, en este caso de L2/LE, y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros de forma coherente. De ahí que, por ejemplo, se haya optado por un “glosario constructivo”, en lugar de aportar un glosario tradicional.

⁷ Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanessian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas. Estos autores están en la línea de la corriente del constructivismo formulada por Lev Semiónovitch Vygotskiy (Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

En la unidad, el alumno de L2/LE trabajará diferentes tareas y a través de éstas se tratará tanto el método inductivo como el experimental, y la observación directa (donde los alumnos observan y aprenden aquello que ven). Se trabajará con la creación de finales alternativos para la obra, previo a lo cual se han formulado diversas actividades en las que se trabajan las cuatro destrezas, así como los aspectos relacionados con la comunicación no verbal. Todo ello como subtareas conducentes a la final: la teatralización de los finales propuestos por los alumnos y su posterior representación en clase.

Se han seleccionado los materiales atendiendo a criterios de tipo comunicativo, a los que sumar contenidos de diverso tipo, entendiendo la literatura como el producto cultural de una época, en permanente diálogo con otros productos del mismo campo (como son la música, pintura, fotografía, escultura, cine, etc.). Esta aproximación de tipo comunicativo e interdisciplinar comporta que el estudiante puede diversificar sus intereses y sentirse más motivado que si se enfrenta a largos textos desprovistos de contexto y de gran complejidad estructural, léxica y temática. Por ello la unidad didáctica contiene también actividades enfocadas a trabajar contenidos culturales, como el concepto de honra en el XIX; y netamente gramaticales como la distinción entre el uso del pretérito imperfecto y el indefinido. Así como la adquisición de diversas estrategias para la descripción donde se contemplan tanto la adjetivación como el uso de la metáfora y el símil, a través de actividades de diverso tipo, como el rastreo en el texto, la inferencia de significado, la creación de descripciones o la coevaluación a través de rúbricas.

Se trata, en resumen, de convertir al estudiante en un lector y escritor competente, crítico con aquellos textos a los que se enfrenta, sean orales o escritos, a través del desarrollo de las cuatro destrezas básicas, incidiendo en la lectura desde una perspectiva de desarrollo de estrategias cognitivas para una lectura crítica; es decir, el desarrollo de la lectura comunicativa (Carol Chastain, 1988)⁸. De este modo, se consigue un proceso activo dentro del aula, que consiste en desentrañar las claves culturales, situacionales, discursivas y temáticas de los textos, y en preparar a los alumnos para superar las dificultades que puedan surgir, es decir, la lectura como "una destreza pragmática y cognitivamente activa" (Denyer, 1999).

Ello supone un cambio sustancial en la concepción del texto como vehículo de información, para cuya interpretación se han propuesto actividades de contextualización, con el fin de determinar los conocimientos que el estudiante posee sobre el tema, anticipar contenidos del documento, reconocer y analizar el formato, formular preguntas (determinando previamente un objetivo de lectura), formular hipótesis, verificarlas y desecharlas a medida que se va leyendo; inferir significados; reconocer marcadores del discurso; relacionar las partes del texto, etc.

Así mismo, se ha propuesto trabajar el texto desde distintos puntos de vista, con actividades para suplir lagunas de información, reflexionar sobre géneros, funciones y tipos textuales, realizar tareas de lectura comprensiva, resumen, reconstrucción de significado, hipótesis, valoración o variación; encaminado a trabajar distintas estrategias, bien de análisis textual, bien cognitivo-textuales u organizativas y constructivas.

Por otra parte, se ha incorporado también el uso de las nuevas tecnologías, dada su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, se han incluido actividades que incorporan desde la búsqueda de información en Internet hasta la creación de un diario electrónico, pues este tipo de escritura supone una innovación en el plano discursivo y no deja de ser cierto que hoy en día, y aquí coincidimos con Cassany (2003), resulta poco realista prescindir de la escritura electrónica y de sus posibilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁸ En las últimas décadas, ha habido un cambio sustancial en la concepción de la relación entre lector y texto. Frente a los modelos de lectura desarrollados por la metodología de tipo conductivo, *bottom up*, característico del enfoque audiolingual (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974), y *top down* (Goodman, 1976; Smith 1971) que prioriza la capacidad interpretativa del lector, en la psicología de tipo cognitivo ha primado un enfoque de tipo interactivo (Smith 1982 y Rumelhart 1977), en el que se considera la lectura como un proceso de influencia mutua entre texto y lector. En este sentido, siguiendo a Carol Chastain (1988), el desarrollo de la lectura comunicativa se fundamenta en los siguientes puntos: 1) Ser un vehículo de conocimiento de la cultura extranjera. 2) Capacitar a los estudiantes para la comprensión e interpretación de un texto. 3) Hacer que los estudiantes puedan extraer de un texto las informaciones que necesiten. 4) Dar una visión de la lectura como fuente de entretenimiento, placer y enriquecimiento personal. 5) Afianzar los conocimientos léxico-gramaticales de la lengua extranjera en cuestión.

Por último, se han incluido ejercicios que invitan a la reflexión sobre el lenguaje literario, para fomentar la creatividad, diversión y fantasía del alumnado, a la par de ampliar el vocabulario a través de mecanismos de sustitución y macrosignificación por medio de figuras literarias.

La evaluación será continua y formativa, pues está integrada en el proceso de aprendizaje. Con la puesta en común de las diferentes actividades se pretende que el alumno sea consciente de su nivel y progreso en la L2/LE y presupone la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación de la metodología a las necesidades, capacidades y ritmo de trabajo. Para que la evaluación sea efectiva, el alumnado recibirá las pautas sobre cómo se le está evaluando y se contemplará tanto el proceso como el producto final. Así, se partirá del aprendizaje como proceso en tres fases, correspondientes con tres tipos de evaluación: inicial, formativo, y final o sumativo. Se ha incorporado el uso de rúbricas tanto para la evaluación como para la co-evaluación del alumnado.

En cuanto a la labor del profesor, se ha partido de la premisa posmoderna que contempla la descentralización o democratización del conocimiento, de manera que el docente debe funcionar siempre como guía, orientador, elemento integrador y esclarecedor (síntesis) y no como protagonista y poseedor del conocimiento. Así, cuando hay lugar al uso y aplicación de nociones conceptuales, previamente a su explicación o definición final, el profesor invitará a los estudiantes a expresar su opinión mediante el mecanismo de la lluvia de ideas. De manera que se facilite el debate en grupo para buscar la posible solución, definición o explicación que se solicite. Por medio de la puesta en común y de manera escrita en la pizarra, el profesor inferirá la noción en curso, de manera que se convierta en una actividad conjunta del docente y del estudiante. En este mismo sentido, se han elaborado actividades siguiendo el método mayéutico o aprendizaje cooperativo, mediante el uso de preguntas que pretenden inducir a los estudiantes, de manera individual o grupal, a una respuesta coherente entre otras posibles, previo análisis y reflexión crítica del texto. Al inicio de las actividades, o cuando sea indispensable, el docente deberá explicitar claramente el mecanismo de trabajo y su evaluación.

Como se ha podido apreciar, los beneficios que trae consigo la integración de la competencia literaria en el aula de L2/LE son de diversa naturaleza. La experiencia con la literatura no solo estimula la capacidad creativa del alumno, sino que promueve la maduración cognitiva y estética en general (Gregg y Pacheco, 1981), al tiempo que desarrolla la capacidad para formular juicios críticos. Además, el estudiante de LE/L2 obtiene una motivación extra cuando comprueba que su nivel de competencia lingüística ya le permite acceder a la lectura de textos literarios no concebidos para el aula de ELE.

En último término, si aplicamos un criterio estrictamente psicolingüístico, la adquisición de un idioma se lleva a cabo de forma inconsciente por la mera exposición a la lengua meta; mientras que su aprendizaje constituye un proceso consciente y significativo impulsado por la instrucción. Esto no quiere decir, sin embargo, que este proceso de aprendizaje tenga que llegar en algún momento a su fin. De hecho, constituye, al menos desde un punto de vista teórico, una tarea que dura toda la vida. Desde esta perspectiva, la literatura es una reserva inagotable y siempre renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco intercultural y plurilingüe. Y para que el alumno sea capaz de desarrollar este aprendizaje en todas sus potencialidades es necesaria la implementación de la competencia literaria como subcompetencia comunicativa, y este trabajo aporta una propuesta didáctica que apoya esta perspectiva teórica.

REFERENCIAS

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, España: Santillana-Universidad de Salamanca.
- Alonso, F. (1992). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-66.
- Bierwisch, M. (1970). Poetics and linguistics. En D. C. Freeman (Ed.), *Linguistics and literary style* (pp. 97-115). New York, Estados Unidos: Rinehart & Winston.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the Literary Field*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Cassany, D. (2003). Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico. *Cultura y Educación*, 12(3), 217-336.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*. San Diego, Estados Unidos: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Coria-Sánchez, C. M. y Torres G. (2002). *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana*. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.
- Denyer, M. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa*. Madrid, España: Fundación Antonio de Nebrija.
- García Barrientos, J.L. (1996). *El lenguaje literario I*. Madrid, España: Arco-Libros.
- Gregg, J. y Pacheco, B. (1981). Back to basic stories: literature in a thematic ESL reading course. *ESL in Higher Education (TESOL special-interest section newsletter)*, 3(1), 1-4.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1996). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Lotman, M. y la escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid, España: Cátedra.
- Martínez Sallés, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *Revista redELE*, 0. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martinez.html>.
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En M.A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (Eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 59-68). Ciudad Real, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez Galdós, B. (1994). *La estafeta romántica*, Episodios Nacionales. Madrid, España: Caja de Madrid.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Trujillo Saéz, F. (2002). Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua. *Lenguaje y textos*, 17, 79-90.
- VV.AA. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.
- (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, Instituto Cervantes, Junta de Castilla y León.

SOBRE LA AUTORA

Salvadora Luján Ramón: Personal Investigador en Formación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Licenciada en Filología Hispánica. Máster universitario en Enseñanza de español y su cultura y Programa de doctorando de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Doctorado en Español y su cultura: investigación, desarrollo e innovación. Miembro del Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IATEXT). Ha sido colaborador docente del Instituto Cervantes de Palermo (Italia) y profesora de Lengua y Literatura Española, Español para extranjeros (SFL) y Advanced Placement Spanish Language en el American School of Las Palmas (España).