

PROYECTOS DE LECTURA DE OBRAS LITERARIAS PARA ALUMNOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Antonio María López González

(Universidad de Lódz. Depto. de Filología Española. Lódz. Polonia)

antonio.lopez@uni.lodz.pl

READING PROJECTS OF LITERARY WORKS FOR STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Fecha de recepción: 27.09.2019 / Fecha de aceptación: 11.12.2019

Tonos Digital, 38, 2020 (I)

RESUMEN:

Los textos literarios son un excelente recurso didáctico para el desarrollo de la competencia lingüística en español lengua extranjera. Además, estos textos permiten desarrollar la competencia literaria, en la cual se incluye la adquisición de hábitos de lectura. La lectura favorece la autonomía del alumno, siendo el objetivo ideal disfrutar de la lectura de un libro completo. A partir del nivel B1+, es posible realizar proyectos de lectura con el empleo de técnicas de animación. El artículo discute las bases teórico-metodológicas de un proyecto de animación a la lectura de obras literarias completas en español como lengua extranjera. A continuación describe un caso práctico de animación a la lectura, llevado a cabo con alumnos de bachillerato bilingüe en Polonia.

Palabras clave: Lengua extranjera, didáctica de la lengua, literatura, comprensión lectora, animación a la lectura

Abstract:

Literary texts are an excellent teaching resource for the development of linguistic competence in Spanish as a foreign language. In addition, these texts allow

developing literary competence, which includes the acquisition of reading habits. Reading favors student autonomy, being the ideal goal to enjoy reading a complete book. From level B1+, it is possible to carry out reading projects with the use of encouragement techniques. The article discusses the theoretical and methodological bases of an encouragement project to read complete literary works in Spanish as a foreign language. Finally, it describes a practical case of reading encouragement, carried out with bilingual high school students in Poland.

Key Words: Foreign language, language teaching, literature, reading comprehension, reading encouragement

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. El lugar de la literatura en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Existe un amplio acuerdo sobre los beneficios del uso de los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, como así lo indican autores tan relevantes como Collie y Slater (1987) en el mundo anglosajón, y Acquaroni (2007) en el ámbito de la enseñanza de ELE. Distintos expertos en el tema

han propuesto, por un lado, el estudio de la literatura como contenido del curso de lengua extranjera (es decir, utilizar los textos literarios como un fin en sí mismo para desarrollar la competencia literaria) y, por otro, el uso de la literatura como un recurso [...] por ser un auténtico input escrito, significativo e interesante, integrado con las otras competencias de la lengua teniendo en cuenta el objeto de la clase. (Singh & López Villasol, 2014: 53-54)

En otras palabras, trabajar con textos literarios en clase de ELE implica "una práctica textual (que) nos debe servir para desarrollar en el alumno/lector tanto el interés literario como la competencia lingüística, comunicativamente hablando" (Romero Blázquez, 1998: 380).

Por su importancia, el *MCER* (§ 4.6.2) sitúa los textos literarios en el primer lugar de la lista de los textos escritos empleados en el desarrollo de las actividades de la lengua, citados como "libros de ficción y no ficción, incluidas las publicaciones literarias". Por su parte, el inventario de géneros discursivos y productos textuales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* de 2006 incluye los textos literarios a partir del nivel B de usuario independiente: los poemas en el nivel B1, y las novelas y obras de teatro en el nivel B2. En cualquier caso, es posible encontrar un texto literario

adecuado para cada nivel, pues la complejidad de su tratamiento no se halla tanto en el texto mismo como en la actividad propuesta.

Dentro de la clase de ELE, el uso de la literatura sirve para cubrir una amplia gama de objetivos específicos, que Molina Gómez y Ferreira Loebens (2009: 675) sintetizan en los siguientes puntos:

- Trabajar todas las destrezas a través de un texto.
- Fomentar la lectura en nuestros estudiantes y tratar de crear un hábito.
- Mostrar aspectos de la cultura y de la historia del español, tanto en España como en Hispanoamérica.
- Enriquecer el vocabulario de los alumnos (y seguramente el nuestro también).
- Reconocer las variantes lingüísticas y sociolingüísticas del español.
- Proporcionar un acercamiento a los textos literarios, que resulte motivador y estimulante para el alumno.
- Desarrollar estrategias lectoras.
- Dotar a la unidad de un sentido global teniendo en cuenta la obra a la que pertenece el fragmento con el que estamos trabajando.
- Transmitir el valor cultural de la literatura (en cuanto a Cultura con mayúsculas se refiere).

De acuerdo con Albaladejo García (2007: 9-14), para realizar con éxito estos objetivos, el profesor deberá elegir el texto apropiado para la clase de ELE, siguiendo los siguientes criterios:

- Serán textos *accesibles*. La dificultad del texto será adecuada al nivel de competencia de los alumnos, tanto en contenido como en conocimientos lingüísticos.
- Los textos serán *significativos y motivadores*, es decir, relevantes para la experiencia e intereses del alumno.
- *Integrarán varias destrezas*, de tal forma que el desarrollo de la habilidad lectora facilite el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción.

- *Ofrecerán múltiples formas de ser explotados*: interacción, dramatizaciones, debates, escritura creativa, improvisación, actividades lúdicas, canciones, etc.
- *Contendrán implicaciones socioculturales* para transmitir aspectos sociales y culturales del mundo hispano.
- Serán *originales*, para conservar su carácter literario y auténtico, y tener la satisfacción de haber dedicado su esfuerzo a leer un texto literario real. Se tendrá en cuenta tanto la dificultad lingüística como la extensión de la obra.

La presencia de la literatura en los programas de E/LE con un enfoque comunicativo, "no sólo no interfiere con su metodología, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, en la adquisición de experiencias" (Albaladejo García, 2007: 5) desde un punto de vista intercultural. Por todo ello, "la literatura es capaz de generar a su alrededor el tratamiento del léxico, la gramática, la pragmática y las destrezas", siendo al mismo tiempo un medio de información sociocultural capaz de "propiciar el diálogo, el debate y el acercamiento a cualquiera de las culturas donde el español es lengua materna" (Tudela Capdevila, 2009: 90). Dentro del enfoque comunicativo, la literatura es un recurso de aprendizaje que permite "el uso del texto literario como un input didáctico de reflexión y comunicación en la clase de ELE, que motive al alumno tanto al disfrute de la literatura como al aprendizaje de la lengua" (Singh & López Villasol, 2014: 54).

El *MCER* (§ 4.3) cataloga los usos literarios dentro de "las tareas de uso de la lengua que un alumno debe estar capacitado para realizar o que a un alumno se le deben exigir a la hora de enfrentarse a las exigencias de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos" (2002: 57): personal, público, profesional, educativo. Después de presentar y comentar, de manera ilustrativa, tareas y propósitos comunicativos tales como la comunicación en el trabajo, la identificación personal y los usos lúdicos de la lengua (57-59), el *MCER* hace referencia a los usos estéticos de la lengua (59-60). En relación con la literatura, estos usos estéticos comprenden actividades tales como:

- volver a contar y escribir historias,
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos,
- representar obras de teatro con guion o sin él,

- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.),
- representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

No pretende el *MCER* realizar un tratamiento superficial de las literaturas nacionales y regionales en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al contrario, confirma que

Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes. (*MCER*, 2002: 60)

En cualquier caso, el fin último del uso de la literatura en la clase de ELE debe ser el conocimiento y la valoración de la literatura en lengua española, esto es, el desarrollo de la competencia literaria (Bierwisch, 1970). Esta abarca conocimientos y destrezas de tipo lingüístico, histórico, literario, de interpretación y de creación. Incluye elementos tales como:

- la adquisición de hábitos de lectura,
- la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios,
- el conocimiento de aquellas obras y autores más representativos,
- la capacidad para su apreciación estética.

1.2. La autonomía del alumno en la lectura

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (AA. VV., 2008, párrafo 1), "por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje". Se trata de una forma de autonomía "intencional, consciente, explícita y analítica", que implica que el aprendiente quiere ser responsable y tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, y que desea participaren la negociación de aspectos tales como:

- la identificación de sus necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos;
- la planificación de las clases;

- la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación;
- la selección de los materiales didácticos adecuados;
- el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, en especial las de aprendizaje y las metacognitivas;
- y, finalmente, la realización de la autoevaluación.

Entre las actividades de la lengua, la lectura es, sin duda, una de las que aporta mayor autonomía al estudiante de español, siendo su meta ideal la lectura extensiva de textos literarios (Hernández, 1998: 440). Leer literatura motiva al estudiante para la lectura por ser “un estímulo lingüístico y cultural auténtico” (Sitman& Lerner, 1996: 228), y porque involucra personalmente al lector por la atracción hacia la historia y los personajes (ideas, sentimientos y acciones) (Albaladejo García, 2007: 8). Además, leer habitualmente ayuda a mejorar la comprensión lectora. En definitiva, “si el estudiante desarrolla el hábito de leer, tendrá a su alcance un recurso permanente de perfeccionamiento y de autoevaluación de su dominio lingüístico” (San Mateo Valdehita, 2005: 13).

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque por tareas ayuda a promover el trabajo autónomo de los alumnos, ya que, “en este enfoque, es central la preocupación de que el mismo aprendiz sea el promotor por excelencia de su propio proceso de aprendizaje y tenga la iniciativa en la toma de decisiones sobre lo que quiere hacer y sobre el modo de responder mejor a sus necesidades y motivaciones” (Fernández, 2001: 21). Por ello, en un proyecto de lectura de obras literarias en la clase de ELE, el profesor se convierte en motivador, facilitador y dinamizador de las tareas que realiza el alumno.

Así, de acuerdo con Estaire (1999: 57-58), en el caso de la lectura, el profesor debe preparar tareas que ayuden a los aprendientes a descubrir sus actitudes y sentimientos hacia la lectura en español lengua extranjera, reflexionando sobre el proceso lector (cómo se lee, qué se lee, por qué se lee..., cómo es un buen lector, cuál es el papel del profesor, etc.). Después se preparan tareas que involucren a los alumnos en un proceso de lectura tanto individual como grupal (lectura colaborativa). Este tipo de tareas hace que los alumnos sean unos aprendientes autónomos, activos y responsables del proceso lector, ya que les da la posibilidad de “elegir entre diferentes opciones, hacer sugerencias, tomar decisiones, llegar a acuerdos, cooperar eficazmente con los compañeros, planificar su propio trabajo, evaluar su propio trabajo y el de los demás” (Estaire, 1999: 57-58).

Collie y Slater (1987: 10) aconsejan aprovechar el conocimiento y las experiencias del grupo clase, ya que las actividades de pareja o de grupo ayudan a incrementar la confianza en sí mismos de los estudiantes con la lengua en estudio y a personalizar su contacto con ella. Dado que el texto literario requiere no solo de la comprensión de los elementos que lo conforman, sino también de la interpretación – personal y propia de cada lector–, “si la lectura se practica en grupo, posibilita el intercambio de interpretaciones del mensaje literario que, por naturaleza, es ambiguo, indeterminado, etc.” (San Mateo Valdehita, 2005: 12). Ese intercambio de experiencias lectoras será más fácilmente realizable, en la medida en que el profesor ayude a sus alumnos a explorar sus propias respuestas al texto literario y a interesarse por las de los demás por medio de actividades en las que el estudiante adquiera confianza en sí mismo y aprenda a expresar y a valorar sus reacciones y respuestas. Además, desde el punto de vista práctico, el trabajo colaborativo de lectura en grupos disminuye las dificultades de comprensión, ya que si un miembro del grupo desconoce una palabra o expresión, es muy posible que otro compañero de grupo pueda resolver esa laguna de comprensión (Collie&Slater, 1987: 10).

Una vez que el alumno ha alcanzado el nivel de competencia de usuario independiente (B1+), iniciar un proyecto de lectura intensiva y extensiva de una obra literaria le ayuda a potenciar la autonomía en su aprendizaje. Leer una obra literaria completa ofrece al aprendiente situaciones que, según Giovanni *et al.* (1996: 30), le ayudan a:

- Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (*autonomía*);
- Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (*responsabilidad propia*);
- Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (*aprendizaje cooperativo*);
- Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (*participación*);
- Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (*reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje*);

- Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y sacar conclusiones para supervisar su ejecución (*autoevaluación*).

De acuerdo con Coloma Maestre (2003: 231),

no debemos caer en el error que sería presentar los textos [literarios] como objetos aislados, con el único fin de conseguir propósitos lingüísticos, discursivos o culturales; tenemos la oportunidad de encauzar todo este aprendizaje para que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos lectores en lengua española, de literatura en español. Esto contribuirá, en gran medida, a su autonomía como aprendices de ELE.

El profesor de ELE debe promocionar el gusto por la lectura en español. “En niveles intermedios y avanzados es recomendable que los estudiantes no lean sólo fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor”, ya que “el inconveniente causado por la dificultad lingüística y sobre todo por la extensión de algunas obras disminuye en estos niveles” (Albaladejo García, 2007: 14). La lectura de una novela completa deberá combinar el trabajo grupal en clase para desarrollar las competencias lingüísticas y culturales, y el individual en casa buscando desarrollar el placer por la lectura y la autonomía personal. Por lo tanto,

Reading a novel or play thus becomes a combination of classwork and substantial private reading. The entire text need not be read by the teacher and students together; working on carefully chosen selections will maintain momentum and a sense of the whole in class, while the learners' complementary reading at home allows them to form a personal relationship with the text and to feel, at the end, that they have coped satisfactorily with the challenge of a complete book. (Collie&Slater, 1987: 12)

1.3. La animación a la lectura en la clase de ELE

El desarrollo del hábito lector en ELE es posible con una metodología de animación a la lectura, basada en la enseñanza y práctica de estrategias de comprensión, que forme lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a los textos literarios (Solé, 1992: 61). Según la misma autora, estas estrategias responden a tres condiciones que, según Palincsar y Brown (1984), se deben cumplir para asegurar la comprensión de lo que se lee:

- 1) El contenido de los textos tiene claridad y coherencia, su estructura resulta familiar o conocida, y su léxico, sintaxis y cohesión interna poseen un nivel aceptable.

- 2) El lector dispone de los conocimientos adecuados para interpretar el contenido del texto.
- 3) El lector utiliza estrategias para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Para cumplir estas condiciones, el profesor debe ser un facilitador y un guía del proceso lector. De acuerdo con Blanco Iglesias (2005: 5), para facilitar ese proceso el profesor debe:

- desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos,
- estar atento a sus preferencias,
- comprender las situaciones que hacen difícil la lectura,
- facilitar información no visual relevante – facilitar la comprensión previa,
- desarrollar el fondo de conocimientos previos,
- estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura.

García Guerrero (1999: 180) denomina *estrategias integradoras* a aquellas que consisten en “diseñar actividades y crear situaciones para poder leer y escribir en el aula que otorguen confianza y seguridad al alumno cuando éste se encuentre frente al hecho de la lectura de un libro”. Ello es aun más necesario en la lengua extranjera para que los alumnos “pierdan el miedo e indefensión a no entender lo escrito en un libro o a considerar la lectura y la escritura como actividades difíciles, sin atractivo alguno”.

Las estrategias integradoras se fundamentan en el concepto de aprendizaje significativo, según el cual el lector participa activamente en la *construcción del significado* del texto, en un clima favorable a la lectura dentro y fuera del aula, en el que tiene la posibilidad de cubrir el deseo o la necesidad de leer con un objetivo claro, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, experiencias, capacidades, el contexto vital, etc. Con estas estrategias “la atención se enfoca al desarrollo del gusto lector, a la formación de la confianza del alumno en sí mismo ante el texto, a la apreciación del libro y la lectura” (García Guerrero, 1999: 182).

Las estrategias integradoras se componen de un conjunto de actuaciones ordenadas y de actividades de desarrollo del hábito lector que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura de un libro. De acuerdo con Collie y Slater (1987) y Solé (1992: 64), estas estrategias y actividades son:

- 1) Actividades de pre-lectura: Son actividades centradas en estrategias de predicción que recurren a los conocimientos que ya poseen los aprendientes sobre el tema. Sirven para contextualizar el texto para que el alumno se familiarice con él, despertar el interés y la curiosidad, activar sus esquemas de conocimiento. Estas estrategias permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.
- 1) Actividades durante la lectura: Son actividades que aplican diferentes dinámicas de trabajo (individual, en parejas, en grupos), dividiendo el texto en secciones, leyendo en casa y realizando actividades en clase (cuestionarios, resúmenes, relacionar fragmentos, etc.). Permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.
- 1) Actividades de post-lectura: Es una etapa de reflexión sobre el texto, de autoevaluación del proceso de comprensión lectora, en la que se aprovecha la lectura realizada para otras actividades de expresión oral o escrita (debates sobre el tema del texto, trabajos de escritura, adaptaciones del texto para otras audiencias, etc.). Así se consolida y se amplía lo aprendido y se efectúa la integración de otras destrezas. Se dirigen a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

Por su parte, García Guerrero (1999: 181) sugiere la realización de las siguientes actividades para realizar en clase y fuera de ella durante las distintas etapas del proyecto de lectura:

- Integrar técnicas (lúdicas, creativas) de acercamiento y animación a la lectura.
- Profundizar en aspectos de la vida y el conocimiento a partir de la propia experiencia lectora.
- Establecer relaciones entre los acontecimientos del propio texto y el contexto vital de los lectores.
- Plantear actividades de expresión plástica, corporal...
- Proponer investigaciones de aspectos del libro que interesen por alguna razón.

- Introducir estrategias de comprensión lectora idóneas para el nivel y características del grupo de alumnos lectores, teniendo en cuenta los objetivos de la lectura y la escritura, es decir, "para qué leo, para qué escribo": idea principal, resumen, establecer predicciones y preguntas sobre el texto, anotar dudas, etc.
- Integrar y enseñar estrategias de composición de textos: planificar, releer, revisar, consultar para obtener datos, borradores, esquemas, etc.

2. CASO PRÁCTICO

En esta sección se da cuenta del proyecto de lectura diseñado para alumnos de segundo curso de bachillerato de la sección bilingüe de Poznan (Polonia). El proyecto de lectura tenía el objetivo de incentivar la participación de los alumnos en las Olimpiadas de Español en Polonia en el periodo 2010-2013.

2.1. La literatura en las Olimpiadas de Lengua Española en Polonia

Entre los años 2010 y 2016 se celebraron en Polonia seis ediciones de las Olimpiadas de Lengua Española, dirigidas a los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con una participación que llegó en la VI edición a los 248 colegios y a los 1568 alumnos¹. El organizador de las olimpiadas fue la Asociación Polaca de Neofilología (*Polskie Towarzystwo Neofilologiczne*), siendo la sede de la fase final el Instituto de Filología Románica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan.

Las Olimpiadas tenían un sistema de tres etapas eliminatorias correspondientes a los niveles A2/B1 (etapa escolar), B1/B2 (etapa regional) y B2/C1 (etapa central-final). Las pruebas de las Olimpiadas consistían en un test escrito de competencia lingüística, a la que se añadían en las dos últimas etapas un test escrito de conocimientos culturales, un examen oral de competencia lingüística sobre temas generales y una entrevista sobre una obra literaria leída por cada participante.

Entre los premios para los ganadores y finalistas de las Olimpiadas destacaba la obtención de la nota final de "Matrícula de honor" en la asignatura de español, la exención de hacer el examen final de Enseñanza Secundaria Obligatoria y el examen de *matura* (selectividad) de la asignatura de español.

¹ Datos facilitados por Małgorzata Sychala, presidenta del Comité Central de la Olimpiada de Español, en comunicación personal.

En sus primeras tres ediciones las Olimpiadas se enmarcaron dentro del proyecto titulado "Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado", auspiciado por el Ministerio de Educación de Polonia y cofinanciado por el Fondo Social Europeo de la Unión Europea.

Entre otros objetivos, cabe destacar que las Olimpiadas pretendían:

- despertar y desarrollar el interés por el español entre los estudiantes de secundaria;
- mejorarla preparación de los estudiantes para la enseñanza superior;
- desarrollar la pasión y el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y estimular la actividad cognitiva de los jóvenes con talento;

La literatura tenía un papel principal entre los contenidos de las pruebas. Los participantes debían leer dos libros de literatura española y dos de literatura hispanoamericana (cuatro en total), elegidos de una lista de libros anunciada con la convocatoria de la Olimpiada, que se actualizaba en cada edición. A partir de la II Olimpiada, la lista de lecturas se componía de diez títulos de literatura española y diez de literatura hispanoamericana, representativos de la literatura del siglo XX, y accesibles en las librerías y bibliotecas polacas. En el momento de la prueba oral en la competición, los participantes debían presentar brevemente una obra literaria elegida por la comisión examinadora, de las cuatro lecturas que había realizado y responder a las preguntas de los examinadores.

Durante la prueba oral sobre la obra leída, la comisión hacía dos tipos de preguntas:

a) Preguntas generales aplicables a la mayoría de las lecturas propuestas.

- ¿Por qué has escogido este libro?
- ¿Cómo entiendes el título de la obra?
- ¿Cuál de los personajes te parece más cercano a ti?
- ¿Qué personaje te ha gustado más? ¿Qué personaje te parece negativo?
- ¿A quién le recomendarías este libro?
- ¿Qué parte/ fragmento de la obra te ha parecido especialmente emocionante?
- ¿Qué fragmento de la obra te parece de especial interés para los adolescentes?

- ¿Qué problemas sociales se presentan en la obra? ¿Te parecen actuales hoy en día?
- ¿Cambiarías algo en el título de la obra si tuvieras esa posibilidad?

b) Preguntas específicas sobre cada obra literaria.

Ej.-*Sin noticias de Gurb* (Eduardo Mendoza, 1991)

- 1) Eduardo Mendoza presenta en su novela una visión crítica de la vida en la Barcelona preolímpica anterior a 1992. Comenta algunos de los aspectos de la vida en una gran ciudad que Eduardo Mendoza aborda.
- 2) El extraterrestre protagonista de *Sin noticias de Gurb* cambia muchas veces de apariencia a lo largo de la obra para vivir entre los seres humanos. Menciona algunas de las metamorfosis que experimenta el protagonista de la obra.
- 3) Uno de los elementos principales de *Sin noticias de Gurb* es la cantidad de situaciones cómicas que presenta. Cita algunos ejemplos de humor e ironía que más te hayan impresionado en la narración.

Ej.-*Retrato en Sepia* (Isabel Allende, 2000)

- 1) Paulina del Valle es la matriarca en *Retrato en sepia*, una mujer exagerada en su manera de vivir. Sin embargo, a lo largo de la obra vemos una evolución que culmina al morir con humildad. Describe la evolución que sufre este personaje.
- 2) La vida de Aurora del Valle se vio marcada por la influencia de varios hombres. Analiza el papel de los personajes masculinos.
- 3) Describe la situación política-social de la novela.

2.2. La literatura en el programa de Secciones Bilingües con español en bachillerato

La asignatura de Literatura española es uno de los tres pilares fundamentales del currículo en español en las Secciones Bilingües de Español en Polonia, junto con el dominio de las destrezas comunicativas y de la gramática en la asignatura de Español Lengua Extranjera (ELE), y de la Cultura de España en las asignaturas de Historia de

España, Geografía de España e Historia del Arte Español. La asignatura de Literatura española, en el periodo analizado (2010-2013) tenía una carga lectiva de 350 horas, repartidas en los tres años que duraba el bachillerato polaco.

Después de un año "cero" de enseñanzas intensivas de lengua española, a razón de un mínimo de 18 horas por semana, los alumnos comienzan el estudio sistemático de la literatura española en el 1º curso de bachillerato, habiendo alcanzado el nivel B1 del MCER. Al terminar 3º curso de bachillerato bilingüe, los alumnos deben llegar al nivel B2 o B2+.

La asignatura de Literatura española para los alumnos polacos de Bachillerato Bilingüe está constituida por el estudio de una selección de textos significativos y representativos de obras y autores de las diferentes épocas –especialmente de la literatura del siglo XX, estructurada en torno a temas universales (el amor, la muerte, la religión, la educación, la libertad, etc.). Los textos seleccionados son, en general, cortos (poemas, relatos breves, escenas teatrales, fragmentos de novelas), para que puedan ser aprehendidos en su totalidad. Se hallan recogidos en la *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (López González, 2011), publicada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia.

La antología literaria permite la posibilidad de desarrollar las diferentes competencias comunicativas a través de estos mismos textos. Las clases de Literatura sirven así para dominar contenidos literarios, al tiempo que se desarrollan las destrezas comunicativas en español. La metodología integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación. Por tanto, los contenidos lingüísticos se convierten en un instrumento al servicio del análisis textual.

El estudio de la literatura española e hispanoamericana en el bachillerato bilingüe concluye con un examen externo escrito (Matura) en el que los alumnos demuestran las competencias, destrezas y conocimientos adquiridos.

2.3. Proyecto de lectura de una obra literaria original

- Nivel: B1+.
- Curso: II de bachillerato del programa de secciones bilingües con español en Polonia.

- Forma de trabajo: colaborativo, en grupos de 4 alumnos.
- Objetivo: Motivar a todos los alumnos a la lectura de dos obras literarias originales de literatura española e hispanoamericana durante un curso escolar.

2.3.1. Análisis de las necesidades e intereses de los alumnos

Para conocer los hábitos e intereses lectores de los alumnos en su propia lengua y en español, los alumnos responden a encuestas. Después, en una puesta en común se reflexiona sobre la opinión de la mayoría. Preguntamos a los alumnos: Qué leen, por qué causa o con qué finalidad, con qué frecuencia, qué aprenden de sus lecturas, qué les gustaría leer. En cuanto al español, pedimos que elijan de una lista el tipo de publicación que leen, según su temática, género, formato, etc.: arte, cine, biografías, música, deporte, novela, poesía, teatro...

Para concienciar a los alumnos de los factores que nos influyen a la hora de elegir un libro en una librería o en una biblioteca, realizamos la siguiente encuesta, tomada de Márquez Carbajo y Garí Aguilera (2002: 5):

¿Cuáles de las siguientes cosas haces antes de comprar un libro?

- Miro el número de páginas que tiene.
- Miro la portada y leo el título del libro.
- Le doy la vuelta al libro y leo la contraportada.
- Leo la primera página.
- Miro el nombre del autor.
- Abro el libro y leo una página al azar.
- Analizo la calidad del libro: papel, tapas, diseño de la portada, etc.
- Miro el precio del libro.
- Abro el libro y observo el tipo de letra que tiene: grande, pequeña, clara, densa, etc.
- Leo la última página.

Para proponer una lista de posibles lecturas de las que hacer la elección final, tenemos en cuenta las preferencias de los alumnos, los objetivos de la asignatura de literatura española, el tiempo necesario para realizar el proyecto y la capacidad real de preparar materiales didácticos que apoyen el proyecto de lectura. El proyecto de

lectura se basa en 6 títulos, seleccionados de la lista de posibles lecturas de la convocatoria de la Olimpiada de Español (40 en la primera edición, y 20 en las siguientes ediciones).

2.3.2. Tareas para la elección de un libro

Cada grupo elige un libro entre 6 títulos (tres de literatura española y tres de literatura hispanoamericana) y realiza una lectura en un trimestre. El inicio del proyecto de lectura se hace por medio de tareas que llevan a la elección del libro que cada grupo lee. Las tareas siguen el modelo del manual *Con voz y voto. Tareas de conversación* (Garcés y Nauta, 1995). Según esto, los alumnos analizan por etapas información previa sobre los libros propuestos, con tareas de comprensión lectora, conversación y negociación. Después de cada tarea, cada grupo argumenta al resto de la clase qué libro elige para leer durante el trimestre, debaten y votan. Cada una de las tareas programadas pretende acercar algunos aspectos de los libros: autor, temática, lugares donde se desarrollan los hechos, problemática que se aborda, etc.

- **Las portadas y sus sensaciones.**

La primera tarea se basa en las portadas de los libros. Los alumnos imaginan que están en una librería. Los alumnos miran las portadas de los 6 libros propuestos – tres portadas por cada libro– y escogen. Justifican la elección describiendo las sensaciones que causan las portadas, y de qué manera se complementan o difieren en cada libro. Además, hacen hipótesis sobre el contenido de cada título a partir de las tres portadas propuestas para cada uno.

- **Lectura del comienzo de la obra.**

Se lee el primer párrafo del libro elegido. Se comenta el contenido, los elementos narrativos, la dificultad lingüística, el interés de lo leído, etc. ¿Hay cambio en la elección del libro? Se argumenta a favor o en contra.

- **Hipótesis sobre la temática del libro.**

Después de leído un fragmento del libro, se hace una lista de los temas con los que se relaciona. Se discute el interés de estos temas, cómo los podríamos trabajar en clase, y qué relación tienen con el programa de otras asignaturas.

- **Análisis de la ficha técnica del libro.**

La ficha técnica incluye los datos del título, autor, temática, nº páginas, año edición. Los alumnos explican cómo influyen estos datos en su decisión.

- **Análisis de información del contexto cultural de cada obra.**

Se ofrece información de tipo cultural relacionada con alguno de los temas y motivos que aparecen en los libros, buscando relaciones interdisciplinarias: arte, geografía, historia, religión, espectáculo, folclore, etc. Ejemplos:

- *El árbol de la ciencia*, Pío Baroja → Análisis del cuadro *El jardín de las delicias*, de El Bosco.
- *Nada*, Carmen Laforet → Fotos en blanco y negro de la Barcelona de posguerra.
- *Tres sombreros de copa*, Miguel Mihura → Grabaciones de los Hermanos Marx, Betty Boop...
- *Pedro Páramo*, Juan Rulfo → Información gráfica sobre *El día de los muertos* en México.

- **Análisis de la personalidad y actividad pública de los autores.**

Los alumnos observan fotos de los autores y las describen. A continuación estudian y comentan documentos con información personal característica. Los documentos tienen diferentes formatos. Ejemplos:

- Federico García Lorca (Granada, 1898 – 1936). Selección de citas famosas.
- Arturo Pérez Reverte (Cartagena, 1951 -). Selección de tweets' polémicos.
- Javier Cercas (Cáceres, 1962 -). Artículos en *El País*.
https://elpais.com/autor/javier_cercas
- Isabel Allende (Lima, Perú, 1942-).Página de Facebook:
<https://www.facebook.com/isabelallende/>
- Antonio Skármeta (Antofagasta, Chile, 1940 -). Entrevista en *El País*.

- **Análisis de las adaptaciones al cine.**

Se visionan los carteles, la ficha técnica y un fragmento de una película basada en la obra literaria. Se compara el fragmento de la película con el fragmento correspondiente del libro. En el proyecto de lectura de 2010, se trabajó con las siguientes adaptaciones:

- *La casa de Bernarda Alba* (1987). Dir. Mario Camus.
- *Alatriste* (2006). Dir. Agustín Díaz Yanes.
- *Soldados de Salamina* (2003). Dir. David Trueba.
- *La casa de los espíritus* (1993). Dir. Bille August.
- *La ciudad y los perros* (1985). Dir. Francisco J. Lombardi.
- *El cartero* (1994). Dir. Michael Radford.

2.3.3. Actividades durante la lectura del libro.

Durante el proceso de lectura se realizan actividades que “tienen como objetivo ayudar a los alumnos a que desarrollen las destrezas de lectura rápida, búsqueda de información y lectura detallada, y mantenerles activos mentalmente mientras están leyendo” (Tudela Capdevila, 2009: 93). Algunas de las actividades mencionadas durante la elección del libro se pueden realizar también durante su lectura. De acuerdo con las estrategias integradoras expuestas por García Guerrero (1999: 183-184), el profesor motivará y hará un seguimiento de la lectura con tareas como:

- Introducción de estrategias de comprensión lectora.
- Vocabulario: construcción de un diccionario personal del libro.
- Reflexiones, críticas, debates, provocados por la lectura.
- Actividades de expresión plástica, representaciones dramáticas...
- Establecimiento de relaciones entre el texto y las experiencias vitales de los lectores.
- Investigaciones, recopilación de datos e informaciones de aspectos de interés sugeridos por el texto.
- Expresión escrita: recreación, modificación y manipulación del propio texto.
- Utilización de recursos: biblioteca, medios audiovisuales.

2.3.4. Actividades después de la lectura.

Después de la lectura, los alumnos realizan actividades “cuyo objetivo es interiorizar la lengua, integrar la destreza lectora con las restantes destrezas de escribir, hablar y entender mensajes (escritos u orales), hacer que los alumnos mediten sobre lo que han leído, relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista, e interactuar con sus compañeros y compañeras” (Tudela Capdevila, 2009: 93) para comunicar todo lo descubierto y experimentado. La tarea final de poslectura tiene la finalidad de evaluar la lectura realizada. Los alumnos tenían tres opciones para su realización:

a) La ficha de lectura

- Explicación del título (¿se corresponde con el contenido? ¿Se justifica en / con la historia narrada?...)
- Tema o temas del libro (1/2 líneas)
- Resumen (10/15 líneas)
- Personajes (principal, secundarios, carácter, funcionalidad)
- Comentario general (lo mejor y lo peor y por qué, aspectos sorprendentes, dificultades de comprensión, recomendable o no para leer y por qué...)
- Comparación con la película. Fidelidad de la adaptación al cine.

b) Una presentación

La presentación incluye dos elementos obligatorios:

- Alguno de los aspectos señalados en la ficha de lectura.
- Una lectura en voz alta de un fragmento y comentario del mismo.

c) Un debate

Cada grupo evalúa ante la clase su proyecto de lectura, según los siguientes puntos:

- Razones por las que elegimos el libro y si las expectativas se han visto cumplidas.

- Comentario sobre elementos de la narración más destacados (personajes, acontecimientos, tiempo, espacio, ambiente, etc.).
- Temas que han surgido de la lectura y aprovechamiento de los mismos.
- Debate sobre la misma experiencia de lectura autónoma y del proceso lector.
- Evaluación del proyecto: desarrollo y elementos que han intervenido.

3. CONCLUSIONES

A partir del nivel B1+, los alumnos de español como lengua extranjera (ELE) pueden ya leer una obra literaria original en español. Esta lectura permite desarrollar la competencia literaria en lengua extranjera, ya que fomenta el hábito de leer, el gusto por la lectura, conocer las obras y los autores más representativos, y apreciar la calidad estética.

La lectura es una de las actividades de la lengua que mayor autonomía aporta al estudiante de español. Leer un libro original completo como hace un nativo es, como dicen Collie y Slater (1987: 12), un reto motivador que ayuda a desarrollar la competencia lingüística y sociocultural del alumno, con el necesario esfuerzo y constancia para completar la lectura. Para tener éxito en este propósito, la labor del profesor es fundamental, como facilitador y animador del proceso lector.

Una forma eficiente de convertir a un alumno de nivel avanzado de español lengua extranjera en un lector de obras originales es mediante la realización de un proyecto de lectura, basado en estrategias integradoras de animación a la lectura. De este modo, la lectura se contextualiza adecuadamente, se trabaja de manera cooperativa, al tiempo que se realizan actividades lingüísticas que integran las distintas destrezas y el análisis literario.

Ejemplificamos la animación a la lectura de obras literarias en español lengua extranjera con el proyecto de lectura que realizamos con alumnos polacos de segundo curso de bachillerato del programa de Secciones Bilingües de español en Europa Central y Oriental. Aprovechamos el impulso de las Olimpiadas de Español en Polonia desde 2010, que requerían de sus participantes la lectura de obras literarias completas, ampliándolo a todos los alumnos de segundo curso de bachillerato, y convirtiendo la lectura en una tarea cooperativa en grupos.

En un proyecto así los alumnos, por medio de tareas de negociación y análisis, pueden elegir una obra contemporánea interesante, que leen a continuación. Para desarrollar el hábito lector, el alumno tiene un rol activo, en un proceso de descubrimiento, análisis crítico y reflexión en un contexto de aprendizaje colaborativo. Descubren entonces los alumnos que el libro que leen tiene múltiples conexiones con otros contenidos y tareas, del aula, pero también de fuera de esta. De esta manera, el alumno se apropia del significado del texto, hace una interpretación personal y colectiva, le encuentra sentido relacionándolo con otros contenidos y vivencias, y se convierte en un agente social que tiene algo propio que decir sobre la obra leída, lo que comunica a través de la tarea de evaluación al final del proyecto de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/2*. Madrid: Santillana.

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, 5, 1-51. Recuperado el 25 de julio, 2018, de <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>

Blanco Iglesias, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *REdELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 3, marzo de 2005, 1-15. Recuperado el 17 de septiembre, 2019, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>

Bierwisch, M. (1970). Poetics and Linguistics. En D. Freeman (ed.), *Linguistics and Literary Style* (pp. 427-447). Nueva York: Holt / Rinehart & Winston.

AA. VV. (2008). Autonomía en el aprendizaje. *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado el 14 de julio, 2019, de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coloma Mestre, J. (2003). Animación a la lectura, animación a la interculturalidad. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Mestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje*

y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia, 2-5 de octubre de 2002(pp. 228-237).Madrid:ASELE.

Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo en el aula.En J. Zañon (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 53-72). Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2001). Introducción.En. S. Fernández (ed.), *Tareas y proyectos de clase* (pp. 13-38). Madrid: Edinumen.

Garcés, Ch.& Nauta, J. P. (1995).*Con voz y voto. Tareas de conversación*, Nivel avanzado. Madrid: Universidad de Salamanca y Editorial Santillana.

García Guerrero, J. (1999).*La biblioteca escolar,un recurso imprescindible*.Sevilla:Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Giovanni, A., et al. (1996).*Profesor en acción 3*.Madrid: Edelsa.

Hernández, M. R. (1998). Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender. En K. Alonso, F. Moreno Fernández& M. Gil Bürmann (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)* (pp. 437-444). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Instituto Cervantes (2006).*Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

López González, A. M.^a (coord.) (2011). *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (2^a ed.). Varsovia: Ministerio de Educación de España.

Márquez Carbajo, L.& Garí Aguilera, B. (2002). Proyectos de lectura con textos literarios en la clase de E/LE.En *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, International House Barcelona y Difusión. Recuperado el 26 de julio, 2018, de <https://www.encuentro-practico.com/pdf/marquez.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*.Madrid: Instituto Cervantes.

Molina Gómez, S.& Ferreira Loebens, J. (2009).Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera.En A. Barrientos

Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo & M. I. Fernández Barjola (eds.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2 (pp. 669-680). Cáceres: Universidad de Extremadura y ASELE.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities, *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

Romero Blázquez, C. (1998). El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. En Celis, A. & J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 379-387). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

San Mateo Valdehita, A. (2005). *Una lectura graduada narrativa para estudiantes de ELE de nivel avanzado*, Memoria fin de máster. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 25 de julio, 2018, de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaister/1-semester/san-mateo-ucm.html>

Singh, V. K. & López Villasol, M. C. (2014). El uso del texto literario en la clase de ELE: de la India a las indias. En *Actas del IV Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India. El tratamiento de la cultura latinoamericana en el aula de ELE: del texto al contexto* (pp. 52-70). Nueva Delhi: Instituto Cervantes. Recuperado el 13 de julio, 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2014/06_singh-lopez.pdf

Sitman, R. & Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró & P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (pp. 227-233). Málaga: ASELE.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*, 5, Materiales para la Innovación Educativa. Barcelona: Graó.

Tudela Capdevila, N. (2009). El texto literario en el aula de ELE. Un caso práctico: «Los bomberos», de Mario Benedetti. En C. L. Díez Plaza, F. E. Puertas Moya & N. Tudela Capdevila (eds.), *Actas del Taller «Literaturas Hispánicas y ELE»*.

Instituto Cervantes de Orán. Orán, 29-31 de marzo de 2009 (pp. 89-99).Orán:
Instituto Cervantes. Recuperado el 26 de septiembre, 2019, de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_2009/09_tudela.pdf