

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

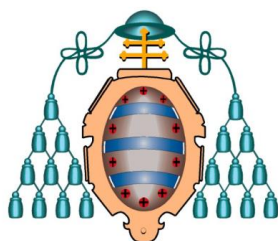
Los irlandeses en el aula de ELE.

La construcción de su imagen en el ámbito literario

AUTORA: ÁNGELA ELENA OTERO DEL CASTILLO

TUTORA: ELENA DE LORENZO ÁLVAREZ

CURSO 2014-2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

***Los irlandeses en el aula de ELE.
La construcción de su imagen en el ámbito literario***

AUTORA: ÁNGELA ELENA OTERO DEL CASTILLO

TUTORA: ELENA DE LORENZO ÁLVAREZ

Curso 2014-2015

Fdo.: Ángela Elena Otero del Castillo

Fdo.: Elena de Lorenzo Álvarez

Índice

1. Introducción	2
2. La literatura en el aula de E/LE	4
3. El marco legal	9
4. La narrativa en el aula de E/LE.....	12
4.1.La narrativa en el aula de E/LE con irlandeses	14
4.2.Rodolfo Walsh: <i>Los irlandeses</i>	17
4.3.Enrique Vila-Matas: <i>Dublinesca</i>	19
4.4.Alfonso Zapico: <i>Dublinés</i>	20
Propuesta didáctica	22
Conclusión	48
Referencias bibliográficas.....	50

1. Introducción

A lo largo de los siglos XX y XXI la presencia de la literatura en el aula de lenguas extranjeras (LEs) y la opinión de los docentes acerca de su utilización ha ido variando considerablemente. Si nos fijamos en los años 50, podremos observar cómo el método gramatical, en su búsqueda por enseñar el idioma por medio de traducciones y repeticiones, consideraba la literatura como herramienta básica para el aprendizaje, al ser esta una muestra «elevada» de la lengua (Albaladejo 2007: 2). Sin embargo, con la introducción del enfoque estructural, que como su propio nombre indica señala como objeto prioritario de estudio las estructuras lingüísticas, empezó a romperse el vínculo con la literatura, que quedó por primera vez relegada a un segundo plano. En los años 80, hace ya más de tres décadas, con la inmersión del enfoque comunicativo en las aulas como nuevo método de enseñanza de LEs, esta desvinculación con los métodos anteriores y con el uso de la literatura llegó a su máximo exponente, como resultado de considerarse la competencia comunicativa del alumno como la más relevante de las destrezas lingüísticas.

Hoy en día, sin embargo, parece que poco a poco comienza a aceptarse de nuevo la literatura como una herramienta útil para enseñar idiomas, adaptando su uso a los nuevos enfoques comunicativo y por tareas y dejando atrás el papel que esta tenía en el anticuado método gramatical. Aun así, si hacemos un seguimiento de los manuales actuales podremos ver que la presencia de los textos literarios sigue siendo escasa, que se les suele atribuir posiciones marginalizadas y desvinculadas de los contenidos y objetivos de las unidades didácticas, y cuyo rendimiento tiende a verse limitado a trabajar con significados de expresiones (Garrido y Montesa 2012: 388). No cabe duda, además, de que sigue habiendo muchos especialistas reticentes al uso de este tipo de textos en el aula de LEs.

El propósito de este trabajo es realizar una selección de textos narrativos en los que un alumnado de origen irlandés pueda verse reflejado, de manera que suponga un incentivo a la hora de introducir la literatura en el aula de ELE. Con el fin de justificar esta selección, comenzaremos por proporcionar una serie de argumentos con los que demostrar que la literatura es una herramienta práctica para ser llevada al aula de español como lengua extranjera, capaz de movilizar en el alumno todas las destrezas de la lengua y de acercarle a contenidos tanto lingüísticos como culturales, a la vez de

introducir en el aula un fuerte componente motivacional. Aunque consideramos adecuado el uso de cualquiera de los géneros literarios, es además nuestra intención razonar que la narrativa es un género fértil y altamente productivo en el aula de E/LE. Para lograrlo, se proporcionarán una serie de consideraciones sobre cómo deberían llevarse al aula los textos literarios y, particularmente, los narrativos, incluyendo la importancia del contenido comunicativo por encima del literario y las ventajas de utilizar determinado tipo de texto en detrimento de otros.

Al ser el foco de trabajo un grupo determinado de estudiantes, alumnado irlandés de un nivel C1, los motivos de selección de textos y la posterior utilización de estos en el aula variarán de forma que se adapten específicamente a las necesidades e intereses de los alumnos. En este caso se ha optado por seleccionar textos contemporáneos cuyo contenido esté relacionado con aspectos de la cultura irlandesa, creando así un componente afectivo en el aula.

Por último, y con la finalidad de ejemplificar de manera práctica los contenidos desarrollados a lo largo de los apartados teóricos del trabajo, se proporcionará una propuesta didáctica en la que se plantearán actividades que puedan sacar el mayor provecho posible de los textos seleccionados. Se buscará que los alumnos, a través de estos, puedan movilizar todas las destrezas básicas de la lengua, además de poner en práctica diversas funciones comunicativas de uso frecuente y comprender en mayor profundidad contenidos tanto lingüísticos como culturales relacionados con la lengua española.

2. La literatura en el aula de E/LE

Como ha sido brevemente expuesto en la introducción, a lo largo de las últimas décadas se han manifestado una serie de críticas al uso de los textos literarios en el aula de lenguas extranjeras, que buscan excluir a la literatura de los manuales de enseñanza o el relegarla a posiciones marginalizadas dentro de la estructura de las unidades didácticas, desconectándola del resto de contenidos de estas. Las razones de esto vienen dadas como una manera de alejarse definitivamente del método gramatical, dominante en la enseñanza de lenguas extranjeras a mediados del siglo XX y en el que la literatura tenía el papel principal como material educativo, especialmente desde el establecimiento del enfoque comunicativo como referencia para la enseñanza de lenguas a partir de los años 80. Sin embargo, como explica María Dolores Albaladejo (2007: 1),

la presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera y su escaso uso en las aulas ha provocado la reacción de numerosos autores, que reivindican el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de E/LE.

A continuación se tratará de proporcionar una serie de motivos para justificar el uso de la literatura como una herramienta eficaz para la enseñanza del español como lengua extranjera, así como indicaciones sobre su correcta utilización, con el fin de superar los prejuicios que existen sobre su integración en el aula.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que la literatura puede presentarse a los alumnos de lenguas extranjeras tanto por medio de asignaturas de carácter literario como en las propias asignaturas de lengua, en las que el objeto de estudio sea el idioma y los textos literarios una herramienta para el aprendizaje. En el presente trabajo los textos literarios se introducirán en el aula con el fin de enseñar la lengua española, es decir, «como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario» (Maley & Duff, en Albaladejo 2007: 4). De esta forma, se debería tratar de utilizar los recursos seleccionados como una manera de integrar en el aula las cuatro destrezas básicas (comprensión lectora y auditiva y producción escrita y oral), así como de fomentar esa quinta destreza que, afortunadamente, cada vez cobra más importancia en la enseñanza de LEs, la interacción oral. Este tipo de recurso, permite además poner en práctica otro tipo de capacidades como son «la competencia léxico-gramatical, la competencia cultural, la competencia metafórica, la competencia

discursiva [...], etc.» (Palacios 2011a). La literatura, en todas sus vertientes y géneros, ofrece una gran cantidad de muestras tanto lingüísticas como culturales, que darán la oportunidad al alumno de enriquecer su conocimiento léxico, ver puestas en práctica las estructuras gramaticales trabajadas en el aula, explorar expresiones idiomáticas o expandir su conocimiento sobre la cultura, e incluso la historia, del país del que provenga el texto en cuestión.

Sin embargo, los textos literarios no se limitan a enseñar al alumno diferentes rasgos lingüísticos, sino que lo hacen, además, por medio de la «lengua real» y no de textos artificiales creados específicamente para la enseñanza de español. Como explica Felipe B. Pedraza, los estudiantes solo pueden acceder a la lengua real por medio de comunicarse con hablantes nativos de esta o a través de los textos literarios, que «son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua» y cuya «lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar» (1996: 61). Al estar planteados para ser leídos por los hablantes nativos, los textos literarios otorgan al estudiante de lengua extranjera la posibilidad de observar expresiones y encontrarse con situaciones que no aparecerán en los textos creados de manera específica para su aprendizaje, por lo que el alumnado podrá dar un paso más en el proceso de conocer la lengua a la que se enfrenta.

Los textos literarios son, además, una representación de la cultura en la que se producen y, por lo tanto, su lectura supone la adquisición de una serie de valores socio-culturales tal y como los plasma el autor en su obra. De esta manera, la literatura reflejará no solo «las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias» (Albaladejo 2007: 12). Aprender una lengua no consiste solo en asimilar sus distintos rasgos lingüísticos, sino en comprender aspectos de la vida y la sociedad en la que se habla que pueden tanto expandir los conocimientos de los estudiantes sobre la cultura a la que pertenece dicha lengua como influir en la comunicación. Las creencias y experiencias de una sociedad afectan a rasgos tanto verbales (expresiones idiomáticas, refranes...) como no verbales que los alumnos pueden encontrar reflejados de manera natural en los textos literarios, siendo así posible familiarizarse con ellos. La literatura permite introducir en el aula aspectos culturales del lenguaje que, de otro modo, podrían no llegar a tratarse, como la distancia entre hablantes, la forma de dirigir la mirada

durante una conversación o las maneras de expresar emociones tanto verbalmente como por medio de la entonación (Albaladejo 2007: 7).

Junto con la cantidad de contenidos culturales y lingüísticos que proporciona la literatura cuando se usa con fines educativos, la introducción de esta en el aula conlleva un factor de gran importancia a la hora de enseñar cualquier tipo de materia y, posiblemente de mayor relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras: la motivación. Como ya ha sido comentado, los textos literarios son materiales «auténticos», pensados para su disfrute y cuyo destinatario es el hablante nativo. Es esta autenticidad lo que hace de ellos una herramienta motivadora para el alumno, pues este podrá disfrutar de una obra real a la vez que recibe información lingüística y cultural. En muchas ocasiones se llevan al aula de lengua extranjera breves libros escritos específicamente para enseñar un determinado elemento lingüístico, cuya artificiosidad lleva consigo dos problemas principales: la falta de motivación lectora del alumnado, que verá en ellos un mero ejemplo de un rasgo lingüístico concreto expresado, normalmente, a través de una historia simple y repetitiva carente de originalidad, en ocasiones incluso infantilizante, y la limitación de contenido expuesto a los alumnos, como hemos dicho, generalmente centrado en un único rasgo principal, con una variedad muy limitada, o incluso nula, de expresiones idiomáticas y culturalmente vacío.

A pesar de que los textos auténticos pueden acarrear una mayor dificultad, bien escogidos pueden proporcionar el mismo tipo de ejemplos que el profesor querría trabajar con un texto artificial además de añadirle muestras de nuevas estructuras, vocabulario...en definitiva, lenguaje real y valor cultural. A esto hay que sumar que, siempre eligiendo textos que no resulten demasiado complicados al alumno, el reto de leer material cuyo destinatario es el hablante nativo, y el ser capaz de superarlo y notar que se ha aprendido con ello, le proporcionará al estudiante tanto satisfacción con su trabajo y motivación para seguir esforzándose en el proceso de aprendizaje, como confianza al manejar la lengua, mejorando también sus destrezas lingüísticas (Alan Bird, en Albaladejo 2007: 7).

En definitiva, la utilización de cualquiera de los tres géneros literarios en el aula de lengua extranjeras, con la correcta utilización y selección de los textos y buscando la enseñanza de la lengua como objetivo principal, así como la introducción de contenidos

culturales que puedan contribuir a un mayor entendimiento del alumno acerca de los países en los que se utiliza esa lengua, supone más ventajas que posibles problemas. El hecho de trabajar con materiales auténticos en vez de pensados para destinarse específicamente a un nivel de estudiante de lenguas conlleva la introducción en la clase tanto de rasgos que en principio podrían no llegar a trabajarse con los textos artificiales, como pueden ser expresiones idiomáticas o vocabulario específico del autor o del área donde esté producido el texto, así como contenido cultural e histórico, sin olvidarnos de la importancia del factor motivacional que acompaña a los textos literarios auténticos. Estos textos permiten también al estudiante el desarrollar su independencia en el proceso de aprendizaje, ya que, a diferencia de lo que ocurre con los textos diseñados para la enseñanza, podrá enfrentarse a mayor cantidad de información lingüística que la que el profesor quiera trabajar inicialmente y será capaz de controlar su evolución en el manejo de la lengua y las diversas destrezas, procurando la satisfacción adicional de trabajar con un texto que, en origen, está destinado al hablante nativo.

Con el propósito de proporcionar una más completa justificación al uso de la literatura en la clase, a continuación, trataremos brevemente lo que los dos principales documentos de referencia en el área de la enseñanza de lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, tienen que decir acerca del uso de los textos literarios en el aula de lengua extranjera y, específicamente, en el aula de E/LE.

3. El marco legal

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* es un proyecto comenzado en 1991 y presentado en 2001 coincidiendo con la celebración del *Año Europeo de las Lenguas*, cuya traducción al español se publicó en 2002. Este proyecto busca la unificación de una serie de directrices sobre cómo ha de tratarse la enseñanza de lenguas extranjeras y se ha convertido en una de las referencias fundamentales para los educadores de todo el mundo. Esto se debe, en parte, gracias al establecimiento de diversos niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras, en los que se incluyen las capacidades que deben alcanzar los alumnos para completar dichos niveles en relación a las cinco destrezas básicas de la lengua (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita e interacción oral), así como una guía de los contenidos adecuados que deberían impartirse en cada uno de ellos. EL *MCER* consta de tres niveles principales, cada uno dividido en dos subniveles: nivel A o usuario básico, dividido en A1 (acceso) y A2 (plataforma), nivel B o usuario independiente, en B1 (umbral) y B2 (avanzado), y el nivel C o usuario competente, en C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

El apartado cuatro de este documento se centra en posibles temas y contenidos a utilizar y en los que trabajar a lo largo del proceso de aprendizaje según los diferentes niveles de los alumnos, estando el punto 4.6 enfocado al uso de textos diversa índole. Si nos fijamos en los tipos de textos escritos que el documento acepta para ser utilizados en la enseñanza de LEs, vemos que el primer punto de la lista establece «libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias» (Consejo de Europa 2002: 93). Si además observamos el punto 6.4.3., acerca del papel que tienen los textos en el aprendizaje y la enseñanza de LEs, podemos ver que está aceptado el uso de textos «auténticos», producidos con el propósito de comunicar y no creados específicamente para enseñar con ellos, tanto no manipulados, es decir, tal y como el alumno podría encontrarlos en contacto con la lengua extranjera, como adaptados por el profesor para adecuarse al nivel y necesidades del alumno (Consejo de Europa 2002: 144). Esto quiere decir que el *MCER* aprueba el uso de textos literarios en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, tanto si el alumno decide utilizarlos sin ser modificados, como si el profesor decide adaptarlos o modificarlos de alguna manera para ajustarse a la clase y a los estudiantes. Cabe, además, destacar que en su división

por niveles es en el B2 que se establece que los alumnos deben ser capaces de comprender «la prosa literaria contemporánea» (Consejo de Europa 2002: 31).

Por otra parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), busca adaptar las directrices del *MCER* específicamente al aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera. Para esto, el Instituto Cervantes recoge los seis niveles planteados por el *MCER* (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y propone una serie de contenidos adecuados para cada uno de ellos. De esta manera se proponen objetivos generales a cumplir en cada nivel, seguidos de los contenidos lingüísticos (gramática, pronunciación, ortografía, funciones y pragmática), contenidos textuales (productos textuales y géneros discursivos) y contenidos culturales (referentes, actitudes y comportamientos y conocimientos interculturales). El Instituto Cervantes ha creado este plan con el objetivo de que sirva de guía tanto para profesores y alumnos independientes cuya motivación sea la enseñanza y aprendizaje del español, siendo adaptado a las necesidades de los estudiantes y presentado bajo la metodología que seleccione quien lo utilice. Es decir, se trata de una propuesta y no ha de ser utilizado de modo íntegro en el aula, sino que ha de ajustarse al contexto de cada clase.

Si analizamos la sección de contenidos textuales, dividida en géneros de transmisión oral y transmisión escrita, podemos ver que el *Plan Curricular* propone introducir los textos literarios en el aula a partir del nivel B2. Desde este nivel ya se aceptan los tres tipos principales de textos literarios (novela, poesía y obras teatrales) y, como es evidente, se agrupan entre los géneros de solo recepción y no producción. En este primer nivel, el *Plan Curricular* aprueba la recepción de «novelas breves y sencillas, obras de teatro en lengua estándar y poemas sencillos». En el nivel C1 ya se aceptan todo tipo de novelas y obras de teatro, sin importar la extensión y el lenguaje, y poemas con cierta complejidad. Finalmente, en el nivel C2 es aceptado el uso de todo tipo de textos literarios, específicamente, validando el uso de poemas de todo tipo sin importar su dificultad. Además, en la sección de referentes culturales, dividido en niveles de aproximación, profundización y consolidación, el apartado 3.1 está dedicado al uso de la literatura como exponente cultural en el aula. Así, en la fase de aproximación se tratarían los grandes autores y obras literarias, su impacto internacional y referentes simbólicos prestando principal atención al *Quijote*. En la fase de profundización habrían de trabajarse grandes autores tanto españoles como hispanoamericanos, la representación de grandes hitos históricos en la literatura y

personajes, espacios y mitos de especial importancia en la literatura hispana. Finalmente, en la fase de consolidación se podrían introducir cronologías de la historia de la literatura, la novela hispana, la narrativa actual, los grandes cuentos y cuentistas, poesía y teatro tanto español como hispanoamericano, el tratamiento femenino y feminista de la literatura y la industria literaria.

Por lo tanto, los dos principales documentos de referencia en el marco legal de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y específicamente del español, recogen y aceptan la utilización de la literatura y sus diversos géneros como una herramienta para este proceso de aprendizaje. No solo eso, sino que se aprueban tanto el uso de esta como un sistema de introducir los textos escritos en el aula, trabajando con ellos diversos contenidos lingüísticos, como la enseñanza de referentes culturales relacionados con el mundo literario y la historia de la literatura. Como indica Sergio Palacios (2011a) «lo que se aprende en la clase de segundas lenguas [...] influye muy profundamente en la percepción de la cultura que hay detrás de la lengua que estamos adquiriendo», por lo que, como explica el *Plan Curricular*, introducir los referentes culturales en el aula proporciona a los alumnos una visión intercultural y les permite ampliar sus conocimientos del mundo hispánico, cuya lengua están tratando de aprender.

Finalmente, destacamos uno de los datos que el *MCER* proporciona en referencia al uso de la literatura en el aula de LEs y la importancia de esta en el ámbito cultural, alejándola de la creencia de que su interés se limite a aspectos estilísticos, y que creemos que resume efectivamente el pensamiento del Consejo de Europa sobre el tema:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (Consejo de Europa 2002: 60).

4. La narrativa en el aula de E/LE

Los distintos géneros literarios se pueden explotar de maneras muy diversas a la hora de llevarlos al aula de E/LE y podrán servir para trabajar con mayor profundidad unos rasgos u otros de la lengua, por lo que consideramos adecuado introducir brevemente algunas de las características del uso en el aula de los tres géneros literarios dominantes: la poesía, el teatro y, finalmente, la narrativa, en el que se profundizará más que en los anteriores, al tratarse de foco de estudio de este trabajo.

La poesía puede abarcar textos de dificultades muy diferentes, desde poemas cuyo léxico y simbolismo es lo suficientemente sencillo para que sean aplicados en los niveles bajos e intermedios de aprendizaje, a poemas cuya complejidad obliga a destinarlos únicamente a estudiantes con un gran dominio de la lengua. Como indica Pedraza, «la poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua» (1996: 62). Este tipo de textos permiten trabajar rasgos lingüísticos como el ritmo y la pronunciación, gracias a elementos como la rima y la melodía, que harán posible al alumno trabajar la expresión tanto de elementos fonéticos como suprasegmentales. Rafael Núñez Ramos señala que el recitar poemas resulta una práctica recomendable a la hora de que el alumno adquiera una elocución fluida y correcta, comprenda la división silábica del español y asimile algunos de los patrones de pronunciación de mayor complejidad (2005: 70).

El siguiente de los géneros literarios que vamos a tratar, el teatro, también puede resultar de gran utilidad para poner en práctica aspectos de la lengua como la pronunciación, pero es además una herramienta eficaz para la consolidación de rasgos no verbales que son igualmente importantes para la comunicación como pueden ser los gestos y movimientos con carga significativa en el lenguaje. Como indica Núñez,

lamentos, razonamientos, interrogaciones, respuestas, la acción lingüística, aun ante interlocutores imaginarios, requiere movimientos, actitudes, gestos, tonos que dan profundidad a la palabra y favorecen un aprendizaje más completo e integrado (2005: 75).

Por otro lado, en el estudio realizado por Antonio Garrido y Salvador Montesa acerca de la presencia de los textos literarios en algunos de los manuales representativos de la enseñanza de español se señala que la narrativa es, con abrumadora diferencia, el más frecuente en estos, a pesar de que el género poético sigue siendo dominante en los

niveles más bajos (2010: 387). Sin embargo, el uso de los textos narrativos en el aula de lenguas extranjeras sigue suscitando críticas debido a su larga extensión y a la posible complejidad que esta puede acarrear al introducirse mayor cantidad de materia al alumno. No obstante y como se explicará en adelante, este tipo de textos no tiene por qué ser necesariamente más difícil de utilizar que otros. Como indica Pedraza, «los textos narrativos o expositivos cultos suelen tener una complejidad media: por lo general no son tan simples como algunos poemas ni tan complejos como otros» (1996: 64). A continuación se presentarán los beneficios de introducir estos textos como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras y los aspectos que deberían tenerse en consideración para que su uso resulte lo más provechoso posible a los estudiantes.

Uno de los grandes factores a tener en cuenta a la hora de llevar la narrativa al aula es la elección del texto y el nivel de este. Para seleccionar el texto hay que estar atento a criterios como «la adecuación al nivel de conocimientos del alumno y la capacidad del texto para sorprender, enganchar, ofrecer una visión del mundo insólita...» (Pedraza 1996: 64). El texto narrativo debe ser siempre adecuado y accesible a las capacidades de los alumnos de forma que puedan aprender de estos y que no resulten demasiado complejos o proporcionen tal cantidad de contenidos que los estudiantes no sean capaces de comprender la mayor parte del texto. Esto nos lleva al concepto de ‘i + 1’ propuesto por Krashen, es decir, que la información que se les proporcione a los alumnos sea ligeramente superior al nivel que tienen, pero no lo suficientemente elevado para que les resulte demasiado complejo y caigamos en frustraciones y rechazo al texto debido a la imposibilidad de llevar a cabo las tareas propuestas por el profesor (en Albaladejo 2005: 9).

En relación con la dificultad del texto está el nivel en el que debería ser introducido a los alumnos. Como hemos dicho en la introducción, muchos docentes relegan el uso de la literatura solo a los niveles más altos y, como se ha comentado en el apartado anterior, tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como el *Plan Curricular* consideran que la narrativa no debe utilizarse hasta el nivel B2, en el que además se usarán solo novelas breves y de dificultad baja. Sin embargo, también hay quien considera que los textos literarios, adaptándose, pueden llevarse al aula desde los primeros niveles de aprendizaje. Esta es la opinión de Pedraza, que considera que «la literatura debe introducirse desde el primer momento» (1996: 61), siempre con ciertas consideraciones. Para que los textos narrativos puedan usarse de

manera eficiente, el vocabulario y la gramática de estos deben ser comprensibles y consecuentes con el nivel que tengan los alumnos, y se recomienda evitar los arcaísmos o el léxico especializado. Además, los textos pueden, en cierta medida, ser modificados para ser llevados al aula, por ejemplo, presentando a los alumnos tan solo algunos párrafos destacados en lugar de la totalidad del texto, evitando así una de las principales críticas al uso de la narrativa: su extensión. Aquí seguiremos las consideraciones del marco legal, coincidiendo con que la narrativa sea introducida en el aula a partir del nivel B2, como indica el *Plan Curricular*, con textos de extensión moderada y sin excesiva dificultad, de manera que el alumno pueda obtener tanto una comprensión general del texto como aprender de este.

Es relevante, además, recalcar el hecho de que el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* está disponible tanto a través de la página web de la institución, como para descargar como aplicación para dispositivos móviles, en ambos casos de manera totalmente gratuita. Esto significa que los estudiantes podrán resolver cualquier duda que les surja con la lectura de los textos con solo introducir la palabra en el buscador de su teléfono, por lo que la mayor cantidad de léxico que obtengan a través de los textos narrativos no supondrá, necesariamente, una dificultad, sino que tendrá fácil solución.

A la hora de trabajar con textos narrativos, una de las formas de aplicación al aula más provechosas es, precisamente, el enseñar las formas de narrar situaciones y las estructuras y rasgos lingüísticos asociados a este acto. Como indica Núñez, la gran ventaja del uso de estos textos reside en «el aprendizaje del propio acto narrativo y de las correlaciones temporales que implica, pues, en definitiva, muchas de las prácticas lingüísticas más cotidianas consisten en contar cosas» (2005: 74). A través de la narrativa se podrán trabajar gran cantidad de rasgos lingüísticos relacionados con esta, como pueden ser los distintos tiempos verbales, el uso de los estilos directo e indirecto, conectores temporales, etc. Todos estos serán de gran utilidad a los estudiantes al utilizar la lengua extranjera para la comunicación tanto escrita como oral, pues forman parte y son de gran uso a la hora de poner en práctica las diversas funciones comunicativas del español. Al fin y al cabo, «narrar es, en cierto modo, uno de los actos de habla más frecuentes» (Núñez 2005: 74), y los textos narrativos suponen un modelo auténtico de este, fácilmente aplicables en el aula.

Reiteramos, además, la importancia de que estas obras sean materiales auténticos destinados al hablante nativo en vez de estar producidos específicamente con el fin de enseñar la lengua extranjera, pues, como ya ha sido desarrollado en el apartado dedicado a la literatura en el aula de E/LE, esto aumentará los componentes motivacionales y permitirá introducir contenidos socio-culturales que, de otra forma, estarían generados de manera artificiosa. Como bien resume Lazar:

A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unravelling the plot. This involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books (1993:15).

4.1. La narrativa en el aula de E/LE con irlandeses

A la hora de utilizar la narrativa como una herramienta para la enseñanza de español como lengua extranjera en un aula formada por estudiantes irlandeses, hemos decidido trabajar con textos contemporáneos que sean representativos de la cultura irlandesa. De esta manera, el alumnado podrá tanto sentirse identificado con los textos como obtener una visión sobre cómo las culturas irlandesa e hispana pueden estar interconectadas y acerca de la percepción que se tiene de su cultura en los países hispanohablantes. A continuación, se buscará razonar los beneficios de utilizar textos contemporáneos en el aula de lengua extranjera, así como explicar las ventajas de trabajar con obras con un componente afectivo para los alumnos. Finalmente, introduciremos brevemente las obras en las que posteriormente estará centrada la propuesta didáctica y la relevancia de estas al utilizarlas trabajando en este contexto educativo.

Como hemos visto, algunos autores como Pedraza consideran que, en la medida de lo posible, ha de evitarse el uso de arcaísmos en el aula de español como lengua extranjera (1996: 62). Consideramos que tanto los textos clásicos como los contemporáneos tienen beneficios al ser utilizados en el aula, sin embargo, los contemporáneos esquivan la problemática del lenguaje arcaico, que a la hora de usar textos clásicos puede llevar a conflictos como pueden ser el si ha de utilizarse el texto original o adaptaciones. Dolores Soler-Espiauba reflexiona sobre su propia experiencia utilizando a literatura en el aula de lengua extranjera y el uso de textos contemporáneos:

Me he sentido siempre mucho más atraída, como profesora de segundas lenguas, por la literatura contemporánea, que refleja el mundo en el que vivo y la lengua que hablo, que por la clásica, de difícil acceso lingüístico y contextual para nuestros alumnos (en Palacios 2011b: 35).

Los textos contemporáneos resultan más sencillos de llevar como herramientas al aula de E/LE en el sentido de que el alumno podrá ver en ellos una representación más cercana al lenguaje con el que pueden tener contacto a través de las distintas formas de comunicación. El *input* lingüístico, tanto referido a estructuras gramaticales como a léxico, que el alumnado podrá obtener por medio de la narrativa contemporánea será igual o muy similar al que reciba por medio de las distintas muestras del español tanto en el aula como fuera de esta, por lo que la comprensión del texto será más accesible al estudiante. Además, el aprendizaje del idioma resultante de la asimilación de este *input* podrá ser más eficaz que al explotar textos clásicos, precisamente porque los estudiantes podrán hacer uso de él para la comunicación en cualquier ámbito.

En una obra narrativa actual el lector encontrará un número considerable de situaciones y de actos de comunicación, debidamente enmarcados en la situación y desarrollados lingüísticamente que le permite aprender/observar los convencionalismos conversacionales a través del texto (Antonio Mendoza 1993: 30).

Por otra parte, y como veremos más adelante, las obras que se incluirán en la propuesta didáctica tratarán la imagen de la cultura irlandesa como se percibe en el mundo hispanohablante, tanto desde la perspectiva de descendientes irlandeses en Hispanoamérica, como la visión de Irlanda en España relacionada con el gran clásico de la literatura irlandesa, el *Ulises*, de James Joyce. El hecho de que los estudiantes irlandeses puedan verse reflejados a sí mismos y a distintos ámbitos de su cultura en los textos con los que trabajen supondrá que la lectura de estos adquiera un componente afectivo, siendo así un material motivador para ellos. Siguiendo la opinión de Albaladejo, los textos llevados al aula deberán ser consecuentes con los intereses de los alumnos y el contenido de estos tener relevancia respecto a sus experiencias, pues el poder verse representados en los materiales, así como acceder a una perspectiva diferente de su propia cultura, les resultará placentero y aumentará la motivación de aprender y de utilizar la literatura como herramienta en este proceso (2007: 10). Murat Hişmanoğlu coincide con esta opinión destacando la importancia de seleccionar textos cercanos a las experiencias, intereses o emociones de los alumnos:

Enjoyment; [...] the pleasure of encountering one's own thoughts or situations exemplified clearly in a work of art; the other, equal pleasure of noticing those same thoughts, feelings, emotions, or situations presented by a completely new perspective (Collie y Slater, en Hişmanoğlu 2005: 57).

Las obras que van a formar parte de nuestra propuesta didáctica pertenecen, además, a tres tipos de textos narrativos distintos, cada uno con diferentes ventajas y formas de aprovechamiento en el aula: el relato, la novela y la novela gráfica. Consideramos que el trabajar con diversas tipologías de textos permite, a su vez, introducir actividades de distinta índole en la unidad didáctica y, además, evitará que la lectura de los textos y el trabajo con estos le resulte monótono al alumno, contribuyendo así a una mayor eficiencia y dinamismo en el aula.

El relato y la novela, aunque se pueden utilizar de maneras similares y su aprovechamiento en el aula será parecido, cuentan con la gran diferencia de su extensión, lo que no tiene por qué ser, necesariamente, ni beneficioso ni problemático para un tipo de texto u otro. El hecho de que el relato sea más breve que una novela se suele considerar conveniente, ya que hará que tanto la lectura y la comprensión de los alumnos como la cobertura en el aula por parte de profesor y estudiantes sea más sencilla y tenga más profundidad que con textos de mayor extensión (Hişmanoğlu 2005: 62). Sin embargo, también se considera que la extensión de la novela permite al alumnado establecer mayor conexión con los personajes, lo que contribuye a que el acto lector sea más motivador, además de posibilitar la introducción de contenido cultural y lingüístico que en un relato quedaría reducido (Helton, Asamani y Thomas, en Hişmanoğlu 2005: 64). En general, creemos que ambas formas del texto narrativo son herramientas útiles para que el alumno desarrolle las destrezas básicas de la lengua, además de permitir la inmersión de elementos culturales y creativos en el aula y de instar a los estudiantes a pensar críticamente.

Por otro lado, el uso de la novela gráfica hace posible el variar el enfoque de la clase, creando un ambiente ameno y rompiendo con la monotonía a la vez que permite introducir los mismos elementos lingüísticos y culturales que un relato o una novela. Normalmente, este tipo de textos hacen uso de una sintaxis y un léxico sencillo y, en ocasiones, llegan a utilizar expresiones y juegos de palabras propios de un registro informal que no siempre tienen hueco en los manuales de lenguas extranjeras. Cabe destacar que el hecho de que el texto esté acompañado por elementos visuales facilita notablemente el entendimiento al alumno, que podrá guiarse por las acciones que

ocurran en las viñetas para descifrar el contenido lingüístico (Brines 2012: 2). El uso de «bocadillos» como uno de los elementos distintivos del cómic permite trabajar diversos estilos comunicativos, jugar con los tiempos verbales y los estilos directo e indirecto, da la posibilidad de introducir la dramatización en el aula, es decir, que los alumnos representen lo que está pasando en las viñetas, y permite hacer una actividad de «vaciado» para que los estudiantes completen los bocadillos. De esta manera, la novela gráfica contribuye a la puesta en marcha de todas las destrezas lingüísticas, siendo además de bastante sencillez el introducir en el aula la destreza de interacción oral, y, por lo tanto, supone una ayuda a los estudiantes a la hora de conseguir una mayor fluidez comunicativa y un mejor manejo de la lengua.

A continuación se introducirán la selección de autores y textos narrativos que posteriormente servirán de herramienta en la propuesta didáctica y trataremos de justificar esta elección según los criterios que han sido expuestos a lo largo del trabajo.

4.2. Rodolfo Walsh: *Los irlandeses*

Rodolfo Walsh (1927-1977) fue un escritor y periodista argentino de ascendencia irlandesa conocido por militar en contra de la dictadura que asoló al país entre los años 1976 y 1983, actividad que finalmente llevó a su secuestro y desaparición 1977. Es frecuente encontrar a Walsh en programaciones de aula con el fin de tratar a través de sus palabras el tema de la dictadura, con frecuencia utilizando su «Carta abierta de un escritor a la Junta Militar», enviada en 1977 a numerosos periódicos nacionales y extranjeros, o por medio de la novela de no ficción de referencia en Hispanoamérica, *Operación Masacre* (1957). Sin embargo, a la hora de trabajar con alumnos irlandeses de español como lengua extranjera, consideramos particularmente apropiado el uso de *Los irlandeses*, cuyo título incluso parece invitar a su utilización en este contexto educacional. Esta antología, formada por tres relatos breves, cada uno publicado originalmente por separado y luego reunidos, narra la historia de unos jóvenes de ascendencia irlandesa en un internado católico.

Como ya se ha expresado con anterioridad, el introducir en el aula textos que sean cercanos a las experiencias y emociones del alumno aumenta el interés de este y su motivación a la hora de trabajar con los textos. Por este motivo, *Los irlandeses* resulta una obra de gran provecho en la clase, ya que no solo proporcionará a los estudiantes *input* lingüístico y contexto cultural del mundo hispanohablante, sino que aumentará su conocimiento de una parte de su propia cultura que ellos mismos podrían desconocer: la de las emigraciones irlandesas a Argentina y la integración de estos inmigrantes en la sociedad del país. Además, como el propio Walsh indica en su entrevista de 1970 con Ricardo Piglia, que este último incluye como parte del prólogo de la antología, los relatos incluyen una connotación política que se deja entrever a lo largo de los tres cuentos, especialmente en «Un oscuro día de justicia». Por medio de esta implicación política, se podría introducir en el aula el ya mencionado tema de la dictadura militar Argentina, aumentando así el conocimiento de los aprendientes del mundo hispanohablante. Cabe destacar que en los referentes culturales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se incluyen, como parte del apartado 2.1. «Acontecimientos y personajes históricos y legendarios», tanto las dictaduras hispanoamericanas de mitad del s. XX como los movimientos guerrilleros contemporáneos, por lo quedaría así justificada la introducción de este tema en el aula E/LE.

Por último, señalamos la importancia de dos hechos en relación al uso de literatura hispanoamericana en el aula. Por un lado, que el *Plan Curricular* también incluye la narrativa hispanoamericana actual como parte de estos referentes culturales que hemos mencionado, por lo que omitirla no solo iría contra las propuestas de este documento sino que sería excluir del aula una inmensa parte de la cultura hispánica. Por otro lado, que de los 21 países que tienen el español como lengua oficial, 19 pertenecen al mundo hispanoamericano (Instituto Cervantes 2014: 7-8), por lo que consideramos necesario el proporcionar a los estudiantes cierta información sobre los rasgos lingüísticos provenientes de alguno de estos países, de manera que puedan familiarizarse con variedades del español en el mundo y no limitarnos al español peninsular que, al fin y al cabo, es una minoría lingüística en este panorama lingüístico.

4.3. Enrique Vila-Matas: *Dublinesca*

Enrique Vila-Matas (1948) es uno de los grandes representantes de la literatura contemporánea española. Su prolífica obra, formada por novelas, relatos y ensayos, ha sido traducida a 32 idiomas y ha recibido numerosos premios literarios. Siguiendo las indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, según las cuales la narrativa española actual formaría parte de la fase de consolidación a la hora de integrar la literatura en el aula de E/LE, consideramos que Vila-Matas es la figura idónea para llevar a cabo este trabajo, habiendo sido su obra altamente aclamada y una pieza clave de la literatura de finales del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI.

Cualquiera de las obras de Vila-Matas cumpliría con el criterio de selección de trabajar con textos contemporáneos de referencia, pero qué mejor para fomentar el componente afectivo en el aula de español con irlandeses que su novela *Dublinesca*. Publicada en 2010, la novela sigue los pasos, o más bien las cavilaciones, de un editor retirado que medita sobre el paso de la literatura del papel al soporte tecnológico y el transcurso del tiempo mientras organiza un viaje a Dublín para celebrar el *Bloomsday* el 16 de junio. A través de esta novela nuestros alumnos irlandeses podrán realizar un viaje tanto por la ciudad de Barcelona, profundizando así en el conocimiento de nuestro país, como encontrarse con una nueva perspectiva de la capital del suyo propio y de uno de sus festejos, contenidos sobre los que probablemente podrán aportar información y opiniones variadas, fomentando así la comunicación en el aula y el pensamiento crítico del alumnado. A lo largo de la novela, Vila-Matas hace numerosas referencias a diversos escritores y obras, lógicamente con especial atención al *Ulises* de Joyce y a *Dublinese*s (relatos cortos), lo que refuerza el factor afectivo; pero también a autores hispánicos como Borges, cuyas menciones pueden motivar al alumno a conocer más obras literarias del mundo hispanohablante.

En definitiva, *Dublinesca* cuenta con todos los beneficios que hemos mencionado sobre el uso de las obras narrativas en el aula, además de ser reconocida por muchos críticos como una de las mejores novelas de Enrique Vila-Matas, por lo que la consideramos clave a la hora de trabajar con la narrativa española actual.

4.4. Alfonso Zapico: *Dublinés*

Alfonso Zapico (1981) es un joven asturiano autor de novelas gráficas, como *La balada del norte* (2015), sobre la Revolución de Asturias de 1934, por las que ha ganado entre otras distinciones el Premio Haxtur del Salón Internacional del Cómic del Principado de Asturias (2008 y 2009) y el Premio Nacional del Cómic (2012), este último por *Dublinés* (2011). En esta obra, Zapico caracteriza al famoso escritor irlandés James Joyce y presenta al lector su vida, amistades y aventuras. En sus viajes, Joyce se encuentra y conversa con numerosos escritores de la literatura universal (W. B. Yeats, Virginia Woolf, Ernest Hemingway...) que, si bien no pertenecen al mundo hispanohablante, introducen un fuerte componente cultural y literario en el aula y pueden suscitar debates y fomentar la comunicación entre los estudiantes.

Con *Dublinés* pretendemos utilizar las ventajas de la novela gráfica que se han mencionado con anterioridad, como el lenguaje coloquial, los diferentes registros y la ayuda visual, así como todas las posibilidades que estas ofrecen a la hora de generar actividades que resulten creativas y motivadoras a la vez de ayudar a desarrollar todas las destrezas lingüísticas de los alumnos.

Destacamos las palabras del propio Zapico en su entrevista con la redacción de la revista web *Tebeosfera* en la que él mismo subraya los beneficios del cómic como una forma de expresión cercana al público:

Cada persona se expresa de forma diferente, y cada autor tiene un medio de creación artística que utiliza como cauce para comunicar con el público. El mío es el cómic, y me encanta por su agilidad a la hora de narrar, por su capacidad de crear matices y por sus infinitas posibilidades. Hace tiempo que he descubierto lo fácil que es llegar a alguien a través de un cómic. Así que lo que ahora me preocupa es qué quiero contar, qué mensaje quiero dar y de qué forma quiero que llegue (2011).

Propuesta didáctica

GUÍA DOCENTE

Contextualización:

La unidad didáctica que se presenta a continuación está diseñada para formar parte de una asignatura llamada Español Avanzado, en la que se busca el enseñar esta lengua a través de manifestaciones culturales y artísticas de los países del mundo hispanohablante, incluyendo literatura, arte, música, etc. El propósito de impartir de la asignatura de esta manera es que el alumnado pueda, además de perfeccionar su maestría del idioma y las destrezas básicas de este, conocer referentes culturales de los países en los que se habla, de forma que pueda obtener un mayor conocimiento de estos y una visión global de la lengua que se está aprendiendo. Consideramos que, además, el trabajar con representaciones culturales de diversa índole como una herramienta para el aprendizaje del idioma, hará de este un proceso con mayor componente motivacional del que habría si se impartiese la asignatura de manera convencional o puramente lingüística.

Esta asignatura está planteada para ser llevada a una clase en Irlanda, y podría ser impartida tanto en un curso de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, que tiene una sede en Dublín, o como parte de un curso universitario de grado o posgrado cuyo foco sean los Estudios Hispánicos, como podrían ser el Máster en Estudios Españoles y Latino Americanos de la Universidad de Maynooth o el programa de Grado en Estudios Hispánicos del Trinity College en Dublín. Estaría diseñada para un grupo formado por entre quince y veinte alumnos de diversas edades. Aunque está pensada para trabajar con un grupo de nacionalidad irlandesa, se aceptarían alumnos de cualquier nacionalidad, pues todos ellos podrían beneficiarse de los contenidos impartidos en este curso.

La propuesta didáctica que se va a presentar se centra en la Narrativa Contemporánea y ha sido enfocada a crear un componente afectivo en el aula por medio de la introducción de textos cercanos a las experiencias y cultura de los alumnos. Para

esto se van a utilizar principalmente tres textos de autores del mundo hispanohablante en los que se trabaja con la imagen de los irlandeses y su cultura: *Los irlandeses* de Rodolfo Walsh, *Dublinesca* de Enrique Vila-Matas y *Dublinés* de Alfonso Zapico. El primer autor, argentino de ascendencia irlandesa, trata en los tres relatos que componen *Los irlandeses* la presencia de las colonias irlandesas en Argentina por medio de unos jóvenes protagonistas que viven en un internado católico irlandés. Los otros dos escritores, en este caso españoles, utilizan la imagen del famoso escritor irlandés James Joyce para escribir su obra: Vila-Matas nos introduce en el mundo de un editor retirado que decide viajar a Irlanda a celebrar el *Bloomsday*, día en el que sucede la trama de la novela *Ulises*, de Joyce; Zapico, por otro lado, sigue la vida y aventuras del escritor irlandés por medio de la novela gráfica *Dublinés*.

A través de estos tres autores podremos introducir en el aula tres tipos de textos narrativos: relato, novela y novela gráfica. Además, permitirán trabajar tanto con contenidos españoles como hispanoamericanos, ambos necesarios para formar una visión completa del mundo hispanohablante.

Requisitos:

La asignatura está diseñada con el fin de que los estudiantes obtengan un nivel C1 de la lengua según lo establecido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, para lo que se seguirán las propuestas de *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Por lo tanto, para poder adaptarse a los contenidos de la misma, los alumnos tendrán que tener un nivel B2 o superior.

Para poder acceder a la asignatura, los estudiantes deberán acreditar un título oficial que justifique que tienen este nivel o, en caso de no tener uno, superar una prueba de nivel inicial tanto escrita como oral.

Objetivos:

Los alumnos deberán ser capaces de dominar los aspectos tratados a lo largo de la asignatura, según lo marcado en el apartado de Contenidos, incluyendo tanto los rasgos lingüísticos del español en los que nos centremos a lo largo del curso como conocimiento acerca de los diversos contenidos culturales, artísticos, históricos... a través de los cuales se trabajará la lengua.

Tendrán que demostrar capacidad de pensar críticamente, siendo capaces de abstraer contenidos lingüísticos de las obras tratadas en clase a la vez de analizarlas en relación a los contenidos socio-culturales que se irán introduciendo con ellas en el aula.

Los alumnos tendrán que conocer algunos de los rasgos principales de las diversas manifestaciones culturales tratadas en el aula y su papel dentro de la cultura hispánica, así como la función de las obras como representantes de esta cultura.

Finalmente, los estudiantes tendrán que mostrar dominio de la lengua española tanto a través de las cuatro destrezas básicas (producción oral y escrita / comprensión oral y lectora) como mostrar capacidad comunicativa por medio de la interacción oral. Tendrán también que demostrar el aprendizaje de los rasgos gramaticales y léxicos que se introduzcan en el aula, que estarán marcados por lo sugerido por el *Plan Curricular* para el nivel C1, y ser capaces de hacer uso efectivo de las diversas funciones comunicativas.

Contenidos lingüísticos de las unidades didácticas:

Las unidades didácticas que se van a presentar a continuación buscarán trabajar una serie de contenidos lingüísticos propios del nivel C1 y repasar otros que se hayan podido tratar con anterioridad con el fin de afianzar los conocimientos del alumnado sobre la lengua objeto de aprendizaje.

Entre estos contenidos se contarán el estudio de funciones comunicativas de uso frecuente como dar opinión y formular hipótesis, narrar eventos del pasado y el presente, pedir y dar indicaciones e información, pedir y ofrecer ayuda o describir objetos y personas.

Se introducirán también rasgos gramaticales incluyendo el uso de los diversos tiempos verbales, la utilización de los estilos directo e indirecto, léxico relacionado con los viajes, vocabulario del mundo literario (editor, traductor,...), léxico de variantes del español hispanoamericano, indicadores para dar opinión,....

Por último, se trabajará con una serie de contenidos culturales como son los textos narrativos del mundo hispanohablante, la imagen de la cultura irlandesa en estos textos, el tratamiento de estereotipos, gestos y fórmulas de cortesía del mundo hispanohablante...

Metodología y Plan de trabajo:

A lo largo de las unidades se trabajarán tanto contenidos teóricos, con los que se instará al alumno a participar y comentar los temas tratados, como contenidos prácticos, que serán predominantes a lo largo de las sesiones y buscarán que los alumnos movilicen sus competencias lingüísticas a través del trabajo con las obras principales. Se evitarán las clases magistrales en las que el profesor lleve el foco de la sesión, con la intención de que las sesiones sean lo más provechosas posible a los alumnos, evitando además la monotonía.

Remarcamos la importancia de que el alumno desarrolle su autonomía en el aprendizaje, por lo que el profesor adoptará la posición de guía a lo largo de este proceso, ayudando a los estudiantes a lograr sus objetivos pero incentivándoles a no ser dependientes de él como figura principal en el aula.

La asignatura tendrá una duración de 24 horas presenciales que repartirán a lo largo de un trimestre. Estas 24 horas se dividirán en 24 sesiones que se impartirán dos días a la semana, con una duración de 60 minutos cada sesión.

Las unidades didácticas que se desarrollan a continuación podrán impartirse tanto de manera conjunta como en distintos puntos del curso, haciendo que este sea más ameno. Cada unidad consta de un texto que se trabajará a lo largo de dos sesiones, es decir, un texto por semana. Los contenidos de cada sesión se seguirán trabajando en las demás, relacionando lo trabajado en cada texto de forma que se pueda crear una visión más extensa de los temas a desarrollar en las unidades.

La lista de textos que se trabajarán a lo largo del curso se les proporcionará a los alumnos el primer día de clase, de manera que dispongan de todo el trimestre para trabajar con ellos de forma autónoma. En las sesiones se utilizarán solo algunos fragmentos seleccionados de las obras, con el fin de trabajar con ellos las diversas destrezas de la lengua. Sin embargo, los estudiantes tendrán que leer las obras completas y reflexionar sobre la imagen que se genera en ellas sobre la cultura irlandesa para poder así realizar la tarea final relacionada con estas sesiones.

Además de las 24 horas presenciales de las que consta el curso, los alumnos deberán cumplir una serie de horas de trabajo no presencial en las que trabajarán los

contenidos del curso (lectura de textos, escuchar canciones, etc.), realizarán las tareas obligatorias y buscarán información.

La siguiente tabla muestra cómo se dividirán las horas destinadas a las unidades de temática narrativa de la asignatura según las sesiones dedicadas a cada uno de los textos con los que se trabajará:

Temporalización de las unidades didácticas		Sesiones	Horas
	Rodolfo Walsh: <i>Los irlandeses</i>	1 y 2	60minx2: 2 horas
	Enrique Vila-Matas: <i>Dublinesca</i>	3 y 4	60minx2: 2 horas
	Alfonso Zapico: <i>Dublinés</i>	5 y 6	60minx2: 2 horas
Total		6	6h

Evaluación:

20%	Asistencia y participación en las clases, realizando las tareas y trabajando con las obras obligatorias (escuchar las canciones, leer los textos, etc.). Se deberá tener un 80% de asistencia para que este porcentaje se cuente en la nota final.
80%	Realización de cuatro tareas de carácter obligatorio (20% cada una) al finalizar cada uno de los apartados de la asignatura. Se deberá llegar al 50% de la nota en todas las tareas para poder superar la asignatura.

Bibliografía obligatoria:

- VILA-MATAS, E. (2014). *Dublinesca*. Barcelona: Debolsillo.
- WALSH, R. (2007). *Los irlandeses*. Barcelona: El Aleph.
- ZAPICO, A. (2011). *Dublinés*. Bilbao: Astiberri.

Rodolfo Walsh: Los irlandeses

Ficha del autor:

- **Argentina, 1927.**
- **Descendiente de irlandeses**
- **Internado irlandés**
- **Periodista**
- **Desaparecido en la dictadura**



➤ ***Los irlandeses:***

Los irlandeses es una antología formada por tres relatos, publicados juntos por primera vez en esta edición, conocidos como «el ciclo de los irlandeses». En ellos se narra la historia de unos adolescentes internados en un colegio católico irlandés en Argentina. A través de sus páginas se tratan temas como la familia, ausente para los protagonistas, la iglesia, la posición de «el pueblo» en una brutal sociedad, etc. «Irlandeses detrás de un gato», que cronológicamente debería ser el primero de los relatos pero la edición coloca en segundo lugar, sigue el violento ritual de iniciación para formar parte de esta sociedad. «Los oficios terrestres» muestra la oposición entre la vida de los jóvenes en el internado con la vida fuera de este. Por último, «Un oscuro día de justicia», el relato con más connotaciones políticas, relata la imposibilidad del pueblo de lograr justicia.

– Ricardo Piglia en el prólogo de *Los irlandeses*:

«A un hombre riguroso le resulta cada año más difícil decir cualquier cosa sin abrigar la sospecha de que miente o se equivoca», escribía Walsh en su *Diario*. Consciente de esa dificultad, produjo un estilo único, que circula por todos sus textos y por ese estilo lo recordamos. Un estilo hecho con matices del habla y la sintaxis oral, con gran capacidad de concentración y concisión. [...] Estos relatos están entre lo mejor que se ha escrito en la literatura argentina contemporánea. Y lo que Walsh dice sobre ellos nos permite recordar a un escritor que hizo de la lucidez y la ironía un modo de ser.

○ **Antes de leer:**

1. Como ya sabrás, el español hablado en las distintas zonas del mundo hispanohablante tiene varias diferencias de vocabulario, entonación, etc. En *Los irlandeses* encontramos bastantes palabras de la variedad del español usada en Argentina.

- ¿Conoces el significado de las siguientes palabras encontradas a lo largo de los relatos?

Pucho, pibe, boludo, trompada.

- Fíjate cómo construyen las oraciones con verbos en segunda persona del singular e imperativo. ¿Puedes escribir una frase con el modo indicativo y otra en imperativo siguiendo esta variedad del español? A continuación, escríbelas como se haría en la variedad del español peninsular que hemos trabajado en clase.

❖ Esta actividad nos servirá para trabajar tanto el vocabulario como la gramática de la variedad del español utilizada en estos fragmentos, de forma que los alumnos puedan familiarizarse con estructuras empleadas en otras variedades del español además de la peninsular a la vez que repasar esta última.

○ **«Los oficios terrestres»:**

En la más temprana y cenicienta luz del mes de junio, después de la misa y la escuálida ceremonia del café con leche tibio en el tazón de lata que mantenía con vida a pueblo todas las mañanas, el cajón de la basura se alzaba tan alto, poderoso y pleno en la leñera, detrás de la cocina y frente al campo, que el pequeño Dashwood empezó a bailotear y patear el suelo e incluso las tablas del cajón en un ataque torrencial de furia mientras gritaba «Me cago en mi madre», cosa que al fin multiplicó su dolor, cólera y vergüenza porque amaba a su madre por encima de todas las cosas y la extrañaba cada, cada noche cuando se acostaba entre las sábanas heladas oyendo lejanos trenes que volvían a su casa y lo partían en dos, una mano acariciante y un lloroso cuerpo defraudado. (2007: 17)

[...]

Los chicos corrieron a las filas. El Gato faltaba de sexto grado, y Dashwood de cuarto, aunque eso estaba por descubrirse todavía. Dashwood creyó oír el tañido lejano que llagaba en el aire dulzón, hablándole con tibia voz humana que sólo él conocía, y una vez más respondió:

– Voy,

terminando de irritar y asustar al Gato, que ya dijo:

– Acabala, querés,

pero al pequeño Dashwood el Gato había dejado de importarle.

En el último alambrado había una gran telaraña con centenares de gotitas y en el brillo de cada una cabían las arboledas, el campo, el mundo. El Gato la pateó en el centro, el agua cayó en breve chubasco sobre el pasto, y la araña gris trepaba hacia la nada en un hilo invisible. Pasaron entre dos cipreses: el basural estaba a la vista, su indiferente escoria, su pacífica ignominia. Pisaron las primeras botellas y latas enterradas, papeles amarillos y recuerdos de comida terrestre vuelta a la tierra, y mientras vaciaban el cajón de la basura, oblicuo, poderoso y lleno, algo se vaciaba también en el corazón de los chicos, influyendo lentamente, chorreando en sordo gorgoteo.

Y cuando eso estuvo hecho, el pequeño Dashwood no miró siquiera al Gato sino que empezó a alejarse de él y del basural y del colegio. Sin prisa caminaba entre los tardíos visitantes de la niebla que un viento repentino disipaba a su alrededor, dejando atrás las apacibles vacas, hacia una franja de cielo que se iba volviendo azul en la distancia. Ignoraba dónde estaba, no conocía los puntos cardinales, no había ningún camino a la vista, pero sabía que se estaba yendo para siempre.

El Gato encendió un pucho, metió las manos en los bolsillos y desde lo alto de la pila de basura contempló al chico que se iba, volviéndose más chico todavía.

– Eh, dijo.

Dashwood no se volvió, y el Gato dio una pitadas más mientras una mueca fea, envejecida, se formaba en su cara.

– ¡Eh, idiota!

Pero el pequeño Dashwood balbuceaba una canción que nadie le enseñó y caminaba hacia su madre. (2007: 33-34)

2. Dashwood no para de pensar en su madre, a la que echa mucho de menos. ¿Cuáles crees que pueden ser los motivos para que ella le dejase en el internado? ¿Dónde crees que estará ahora? Coméntalo con tus compañeros.

❖ A través de esta actividad se trabajará cómo formular hipótesis con expresiones como «yo creo/opino/considero/pienso...que» además de fomentar la interacción oral entre los estudiantes.

3. Mientras cargan con la enorme bolsa de basura, Dashwood piensa en un día de verano en el río con sus amigos y su madre.

- Escribe una breve redacción como si fueses Dashwood, contando lo que pasó aquel día de verano (aprox. 150 palabras).

❖ Escribir una redacción hará que los estudiantes movilicen la destreza de producción escrita y practiquen la función comunicativa de narrar eventos del pasado, trabajando así contenidos gramaticales como marcadores temporales y tiempos verbales del pasado. Además, será una oportunidad para que desarrollen su creatividad.

4. Dashwood consigue encontrar a una estación de tren y se propone llegar hasta su casa, pero no sabe qué trenes tiene que coger.

- **Por parejas.** Uno de vosotros hará de Dashwood, mientras que el otro será un trabajador de la estación de trenes. Inventaos una conversación en la que Dashwood le pida indicaciones al trabajador y este le ayude a llegar a su casa.

- Podéis incluir todos los detalles que se os ocurran: el nombre del lugar donde vive Dashwood, el precio de los billetes, etc.

❖ Los juegos de rol permiten tanto mejorar la interacción oral entre los alumnos como practicar el uso de funciones comunicativas de la vida cotidiana, en este caso pedir/dar indicaciones.

○ **“Irlandeses detrás de un gato”:**

En algún momento del día había llovido, quedaban charquitos de agua en las hondonadas de piedra, y el Gato los cotejó contra las suelas de sus botines nuevos, mientras algo todavía refrenaba a la Morsa, que no daba la orden de romper filas, y por un momento pareció que volvería a hablar, pero al fin se encogió de hombros, dio la orden y el Gato saltó.

Saltó, otros dicen que voló por encima de sus cabezas, elevándose tal vez dos yardas, y la fuerza de su quemante impulso lo llevó hacia adelante como en un sueño, planeando, cinco, diez yardas, navegando sobre su flotante guardapolvo, hasta que al fin tocó la piedra y las punteras de fierro de sus botines arrancaron un doble chorro de fuego, signo por el cual fue reconocido más de una vez en esa larga noche, cuando ya parecía haber desaparecido para siempre. ¡Fogoso Gato! ¡Tu terrible desafío aún vibra en mi memoria, porque yo era uno de ellos!

¡Pero qué fue más admirable, ese espantoso salto, o la serena determinación con que Irlanda mandó al frente a sus guerreros! Fácilmente se desplegaron, casi a paso de marcha, Dolan en una punta, Geraghty en el centro, el pequeño pero ingenioso Murtagh a retaguardia, y este único y sencillo movimiento bloqueó todas las posibles retiradas[.] (2007: 46-47)

5. Persiguiendo al gato: El Gato ha conseguido escapar de sus compañeros y se ha disfrazado, camuflándose entre ellos. Mulligan, cabecilla de los estudiantes está decidido a encontrarle y hacerle pasar por el ritual de iniciación.

- **La clase se dividirá en dos grupos:** Cada grupo elegirá a dos personas que harán de Mulligan. El profesor repartirá tarjetas entre los demás miembros del grupo asignándoles personajes del relato: uno de ellos será el Gato. No debéis decir a vuestros compañeros qué personaje os ha tocado, pues la misión de Mulligan es adivinar cuál de vosotros es el Gato.

- Junto con las tarjetas de identificación, el profesor entregará unas tarjetas de «coartada», en las que pondrá lo que los alumnos del internado irlandés han hecho a lo largo del día. Todas las tarjetas serán iguales menos la del Gato, que tendrá una diferencia casi imperceptible.

- Los miembros del grupo que hagan de Mulligan tendrán que ponerse de acuerdo sobre qué preguntar a sus compañeros. El objetivo: tratar de encontrar al Gato fijándose en las diferencias que haya en las respuestas de estos.

❖ Este juego, una modificación del juego de la coartada adaptado al contenido de los fragmentos y al propósito de la clase, supondrá la introducción de una actividad altamente motivadora y que le dará amenidad a la clase sin dejar de trabajar con la lengua española. A través de la actividad se movilizarán las destrezas de interacción oral de los estudiantes, así como se tratará de fomentar tanto su creatividad como la cooperación entre compañeros.

○ “Un oscuro día de justicia”:

El celador Gielty no dejó que las consideraciones filosóficas turbaran el negocio práctico del Ejercicio, que fue debidamente anunciado y ejecutado dos o tres días más tarde y prosiguió en adelante con una lógica que el pequeño Collins sólo podía comprender al revés porque contradecía el recóndito deseo de su corazón, llamándolo a

pelear cuando más quería que lo dejaran tranquilo, dejándole tranquilo cuando realmene había dejado de importarle.

En los habitantes del segregado dormitorio, toda esperanza al principio construida sobre Collins estaba muerta. El chico no tenía médula, reflejos, voluntad de pelear, nada salvo una especie de femenil pudor que le impedía acusar a su verdugo, aceptar ayuda de otros y aun mostrar las marcas de su cuerpo. Volvía a la cama donde lloraba desesperado llanto debajo de su almohada, acariciando cada alfilerazo de dolor y de vergüenza, cada huella violenta de la piel hinchada donde el Gato había golpeado y vuelto a golpear.

A principios de septiembre puso dos tiras de papel secante debajo de las plantas de sus pies, por la noche en el rosario ardía, a la mañana siguiente no se levantaba, por la tarde lo llevaron a la enfermería donde deliró: el tío Malcolm se le aparecía limpio, fuerte y vengativo, pleno de cólera y de amor, que eran una misma y sola cosa que el pequeño Collins no entendió en seguida pero que le daba un raro sentimiento de seguridad y de consuelo, y cuando despertó al día siguiente la carta al tío Malcolm ya estaba escrita en su cabeza toda entera y no tuvo más que pedir a O'Grady que furtivamente acudía a visitarlo, lápiz y papel: sentarse en la cama a escribir la carta que el sueño le dictaba, y entonces escribió: (2007: 79-80)

[...]

Allí acabó la felicidad, tan buena mientras duraba, tan parecida al pan, al vino y al amor. Recuperado Gielty sacudió al saludante Malcolm con un mazazo al hígado, y mientras Malcolm se doblaba tras una mueca de sorpresa y de dolor, el pueblo aprendió, y mientras Gielty lo arrastraba en la punta de sus puños como en los cuernos de un toro, el pueblo aprendió que estaba solo, y cuando los puñetazos que sonaban en la tarde abrieron una llaga incurable en la memoria, el pueblo aprendió que estaba solo y que debía pelear por sí mismo y que de su propia entraña sacaría los medios, el silencio, la astucia y la fuerza, mientras un último golpe lanzaba al querido Malcolm del otro lado de la cerca donde permaneció insensible y un héroe en la mitad del camino.

Entonces el celador Gielty volvió, y con la primera sombra de la noche en los ojos, miró una sola vez la hilera de caras majestuosamente calladas y de banderas muertas, se persignó y entró rápido. (2007: 93)

6. El pequeño Collins ha soñado con la carta que le va a escribir a su tío Malcolm pidiéndole ayuda.

- Escribe la carta de Collins a su tío. Cuéntale cuál es el problema e intenta llegar a una solución.

- Intercambia tu carta con la de uno de tus compañeros. Ahora ponte en el lugar del tío Malcolm y responde con brevedad a lo que ha escrito tu compañero.

- ❖ Esta actividad permitirá a los alumnos practicar elementos tan cotidianos del español como escribir cartas de carácter informal. De esta manera se trabajarán las destrezas de producción escrita y comprensión lectora y se repasarán funciones comunicativas como pedir/ofrecer ayuda.

7. Gielty contra Malcolm. Por parejas deberéis sacar una tarjeta con un tema de la bolsa que os dé el profesor. Durante un minuto uno de vosotros deberá defender el tema y el otro tratar de rebatir los comentarios de su compañero. El resto de la clase decidirá quién es el «ganador» del debate.

- ❖ Este debate no solo movilizará las destrezas comunicativas de los estudiantes, sino que fomentará el pensamiento crítico de estos, así como la capacidad de reaccionar con rapidez y eficacia a situaciones comunicativas inesperadas. Al introducir cierto nivel de competitividad la actividad adquirirá además un componente motivacional y contribuirá a que los alumnos se esfuercen en proporcionar argumentos bien estructurados y de contenido sustancial.

Enrique Vila-Matas: Dublinesca

Ficha del autor:

- **Barcelona, 31 de marzo 1948**
- **Escritor de novela y ensayo**
- **Numerosos premios**
- **Traducido a 32 idiomas**
- **Orden de Finnegans**



➤ *Dublinesca*:

Publicada en 2010, la novela sigue los pasos del editor retirado Samuel Riba a lo largo de tres meses: mayo, junio y julio. Tras haber dejado de beber por problemas de salud y perdido su editorial, Riba medita sobre el paso del tiempo, el fin de la «galaxia Gutenberg» en favor de las nuevas tecnologías y en lo que se ha convertido su vida en los últimos años. El protagonista, tras haber tenido un sueño premonitorio en el que estaba en Dublín, decide viajar a la capital irlandesa coincidiendo con las celebraciones del *Bloomsday* el 16 de junio, día en el que transcurre la novela *Ulises* de James Joyce, con el fin de celebrar un ficticio funeral para lo que él considera el fin de una era.

○ **Antes de leer:**

- Manuel Rodríguez Rivero en *El País*:

Dublinesca [...] es como una **destilación** de todo lo que ha ido construyendo su autor a lo largo de una de las trayectorias más originales de la narrativa española de las últimas dos décadas. Sentido y meditado homenaje crepuscular a una ciudad, a la literatura y a algunos de los que exploraron sus límites (Joyce, Beckett), y **elegiaco** homenaje a un mundo que se acaba (el de la edición, tal como la entiende la generación de Vila-Matas), sus temas, motivos y personajes pertenecen a ese **polimórfico** libro total que el autor ha venido construyendo desde sus comienzos (2010).

1. En el fragmento del artículo de Rodríguez Rivero hay tres palabras remarcadas.

- ¿Conoces su significado? ¿Y en este contexto específico?

- Habla con tus compañeros e intentar llegar a un acuerdo sobre el significado. Si no se os ocurre, podéis ayudaros de un diccionario.

- Escribe una frase con cada una de las palabras.

❖ Esta primera actividad busca desarrollar la competencia léxica de los alumnos, lo que les permitirá, además, comprender mejor el fragmento del artículo de Rodríguez Rivero. Se tratará también que los estudiantes sean capaces de seleccionar entre los varios significados que una palabra pueda tener el que se adapte mejor al contexto.

2. El protagonista de la novela es editor. Vamos a profundizar en las expresiones relacionadas con el mundo literario y sus oficios.

- ¿En qué consisten los trabajos de las siguientes personas?

Editor, corrector, ilustrador, lector editorial.

- ¿Qué expresiones puedes formar con la palabra edición? Ej. **Edición limitada**

❖ Igual que en la anterior, esta actividad está diseñada para aumentar el conocimiento léxico de los alumnos, en este caso en relación con el mundo literario y los oficios que derivan de este. Trabajarán también con expresiones de uso común formuladas con la palabra «edición».

3. El viaje de Riba comienza con un sueño en el que se ve a sí mismo en Irlanda. Nosotros ya estamos aquí así que nos toca meternos en el mundo de los sueños y hacer nuestro propio viaje. Escribe un breve párrafo en el que cuentes tu sueño incluyendo dónde estás, con quién y la acción principal.

❖ Esta breve actividad de redacción permitirá a los alumnos tanto desarrollar su destreza de producción escrita como incrementar su creatividad. Se pondrán también en práctica funciones comunicativas como narrar eventos del pasado o hablar de los sueños, con las estructuras gramaticales derivadas de estas: conectores temporales, tiempos verbales del pasado...

○ Fragmento 1:

En días impares, y siempre a esta hora, llama por teléfono Javier, fiel amigo y hombre rigurosamente metódico. Aún no ha descolgado y Riba y sabe perfectamente que sólo puede ser Javier. Baja el volumen de la radio, donde se escucha a Brassens con *Les copains d'abord*, una música de fondo que le parece casualmente muy apropiada para la llamada amistosa. Descuelga.

- Me voy a Dublín de junio, ¿lo sabías?

Debido a que en los dos últimos años ha dejado de beber y huye de las salidas nocturnas, se ve poco últimamente con Javier, que es muy noctámbulo. La relación, en cualquier caso, sigue siendo activa, aunque ahora se alimenta básicamente de conversaciones telefónicas en mediodías que caen en día impar y de ocasionales encuentros para almorzar. Podría suceder que con el tiempo la ausencia de salidas nocturnas fuera mermando la relación, pero no lo cree, porque es de los que piensan que verse con escasa frecuencia fortalece las amistades. Además, no está claro que existan exactamente los amigos. El propio Javier suele decir que no hay amigos, sino momentos de amistad.

Llama Javier los días impares. Y lo hace siempre hacia el mediodía, creyendo tal vez que para los momentos de amistad esa hora puede ofrecer más garantías que otras. Es un amigo muy metódico. Pero, después de todo, Riba también lo es. ¿O acaso no visita, por ejemplo, sistemáticamente a sus padres todos los miércoles por la tarde? ¿O acaso no se sienta puntualmente todos los días ante su ordenador? (63-64)

[...]

Llega otro día impar y Javier llama a la hora de siempre. ¿Por qué no proponerle que se anime a viajar a Dublín? Aún está a tiempo de decírselo ahora mismo. Duda, pero finalmente se lo propone. Le cuenta que el día elegido para Dublín es el 16 de junio, y le pide que mire su agenda y vea si puede acompañarle en ese viaje. *Se lo pide*, hace hincapié en esto, se lo pide. Javier se queda callado, desconcertado. Se hace esperar su respuesta. Finalmente dice que promete pensárselo, pero que no entiende por qué se lo pide de esa forma, como implorándolo. Si puede irá, pero le extraña que lo implore. Antes, cuando salían juntos de noche, no le pedía nada, más bien le insultaba por publicar en editoriales que no eran la suya y por motivos aún más baladíes.

Sería para ir al *Bloomsday*, le interrumpe Riba con una vocecilla que intenta dar pena y busca que comprenda que no tiene a nadie que quiera acompañarle. Por un momento, teme que la palabra *Bloomsday* haya podido estropearlo todo y que Javier empiece a despotricar contra James Joyce y su novela *Ulysses*, a la que no ha tenido nunca en demasiada consideración, porque siempre estuvo contra el *intelectualismo* de Joyce y más bien a favor de un tipo de narración más ortodoxa, en la línea de Dickens o de Conrad.

Pero Javier hoy no parece tener nada contra Joyce, sólo quiere saber si en Dublín tampoco querrá salir de noche. No, le dice Riba, pero he pensado en proponerle también el viaje a Ricardo, y ya sabes que él es un ave nocturna. Un largo silencio. Javier parece

pensativo al otro lado del teléfono. Finalmente, pregunta si se trata sólo de ir al *Bloomsday*. (2014: 70-71)

4. Javier y Riba siempre hablan por teléfono en los días impares. Ya es mediodía de día impar y suena el teléfono. Hoy tienen que ponerse de acuerdo sobre cómo organizar el viaje a Irlanda y quién va a hacer cada tarea (comprar los billetes, reservar habitaciones de hotel, etc.)

- **Por parejas:** Poneos en el papel de los amigos y pensad en cómo iría la llamada telefónica: tenéis que repartiros las tareas, decidir cuántos días os vais, qué tenéis que comprar, etc. Podéis escribir un pequeño diálogo que, a continuación, representareis delante de vuestros compañeros. Recordad usad los saludos y despedidas que se utilizarían normalmente en una conversación telefónica informal.

❖ Este juego de rol hará que los estudiantes pongan en práctica su destreza de interacción oral a la vez que se enfrenten a una situación tan corriente como planear un viaje. Además podrán repasar los elementos propios de una llamada telefónica informal.

5. En el reparto de tareas te ha tocado contactar con el hotel. Escribe un correo electrónico formal para reservar las habitaciones proporcionando toda la información que consideres necesaria (ej. Número de días, necesidades, etc.).

❖ Escribir un correo electrónico formal es una de las situaciones comunicativas más frecuentes a las que los alumnos podrán enfrentarse fuera del aula, por lo que esta actividad les ayudará a estar preparados para ello. De esta manera podrán repasar los rasgos propios de este tipo de escritos y desarrollar su destreza de producción escrita, todo en el contexto de algo tan frecuente como reservar una habitación de hotel.

6. ¿Cómo crees que se lo tomará Javier cuando Riba le diga que quiere celebrar un funeral a la era de la imprenta?

❖ Esta actividad buscará que los alumnos practiquen funciones comunicativas como formular hipótesis y dar opiniones, a la vez que profundizarán en el contenido del texto que han leído.

○ Fragmento 2:

El Morgans Hotel cambia de aspecto cuando uno se adentra en los pasillos y va por los largos corredores y descubre que la numeración de los pisos y de las puertas no respeta la menos lógica. Hay en el interior un desorden fenomenal. Son pasillos, además, repletos de operarios que parecen estar dando los últimos retoques al lugar, como si el hotel aún no lo hubieran terminado. Suenan martillazos agresivos por todas partes, Y el caos, que ha sido siempre famosa fuente de toda creatividad, es aquí excepcionalmente grandioso y recuerda ciertas escenas de películas norteamericanas de los años de la gran euforia económica de Nueva York, cuando cierto mundo estaba en construcción y había por todas partes un simple y puro entusiasmo.

Mientras Riba conduce su maleta hacia su cuarto –a causa de la rara enumeración se pierde en repetidas ocasiones– piensa que no le extrañaría, en medio de tantos operarios repartidos por todos los rincones del gran edificio, encontrarse de pronto a Harpo Max con un martillo, dispuesto a clavar allí mismo cualquier tachuela, convertido en un obrero más del hotel. Le parece este lugar, todavía medio en construcción, el sitio ideal para tropezarse con Harpo, pero no sabría explicar bien por qué. Seguramente, el caos general le ha llevado a esa idea. (2014: 169-170)

[...]

Se dispone ya a abandonar el cuarto cuando ve que, junto a la cortina de la ventana, hay una maleta roja. Se queda atónito. ¿Qué puede estar haciendo una maleta ahí? No puede ni creerlo. Se acuerda de cuando Celia se enfadaba y dejaba su equipaje de urgencia en el rellano. No le hace gracia que le sucedan cosas que podrían resultarle apropiadas a un novelista para contarlas en una novela. No quisiera ser escrito por nadie. ¿No será que han querido darle una sorpresa y simplemente es el equipaje de Celia? No, seguro que no. Si ella ha dicho que se quedaba en Barcelona es que se ha quedado. Además, esa maleta no la ha visto en su vida en casa. La coge y, como si fuera algo que apestará y sin querer darle muchas más vueltas al asunto, la saca al pasillo. No es suya, qué horror.

Después, baja a recepción con la idea de decirles que ha encontrado una maleta en su habitación y que la ha dejado en el corredor del cuarto piso –el quinto en realidad, si uno atiende a la extraña numeración–, pero cuando está ya en el hall se acuerda de que no sabe palabra de inglés, y termina pasando de largo y no diciendo absolutamente nada. En el breve recorrido entre el vestíbulo y el Chrysler, se olvida del incidente. En otro tiempo, habría sido lo primero que les habría contado a sus amigos. Encontré una maleta roja en mi cuarto, les habría dicho inmediatamente. Y habría querido contarles la historia, como si tuviera el don de un buen cuentista. (2014: 171-172)

7. Riba se encuentra una maleta desconocida en su habitación de hotel. En la novela decide dejarla en el rellano para que la encuentre su propietario, pero vosotros vais a actuar de otra manera:

- **Por parejas.** Uno de los encargados de recepción habla español. Poneos en la piel de Riba y el encargado y tened una pequeña conversación en la que expliquéis la situación y se ofrezca una solución. Tenéis que intervenir al menos 6 veces cada uno.

- Recordad que en esta situación los participantes no tienen la misma cercanía ni la misma posición que cuando fingisteis la llamada entre Riba y Javier.

❖ A través de esta actividad comunicativa los alumnos movilizarán la lengua y practicarán cómo posicionarse en una situación real como tratar con el trabajador de un hotel. Podrán repasar las fórmulas de cortesía propias de un contexto formal en la que los participantes no tienen cercanía.

8. ¡Resolvamos el misterio! Riba no pudo contener su curiosidad y, antes de llevar la maleta a recepción, le echó un vistazo a su contenido.

- Cada uno decid al resto de la clase un objeto que haya en la maleta. Tratad que estos sean originales.

- Elige diez de los objetos que se han dicho en clase. Escribe una redacción breve describiendo los objetos y cómo crees que puede ser la personalidad de su dueño en relación a estos.

- Ahora la gran pregunta: ¿A quién crees que puede pertenecer la misteriosa maleta?

❖ Esta actividad podrá llevarse a cabo como un pequeño juego, que le dará a la clase amenidad y motivará a los alumnos a participar. Los estudiantes podrán movilizar tanto las destrezas orales, con la primera parte de la actividad, como las escritas. Desarrollarán también su creatividad y originalidad y, a través de la parte final de la actividad, podrán dar su opinión en relación al texto trabajado.

Alfonso Zapico: *Dublinés*

Ficha del autor:

- Blimea, Asturias, 1981
- Historietista e ilustrador
- Colaborador en varios diarios
- Premio Nacional de Cómic 2012 por *Dublinés*



➤ *Dublinés*:

Dublinés es una novela gráfica publicada en 2011 en la que su autor, el asturiano Alfonso Zapico, hace un exhaustivo seguimiento de la vida del escritor irlandés James Joyce y de la Europa de comienzos del siglo XX. *Dublinés* no es solo un cómic, sino una biografía llevada a cabo con un profundo trabajo de documentación y acompañada de un cuaderno de viaje, *La ruta Joyce*, narrando el arduo proceso de investigación al que Zapico se sometió al escribirla. Por las páginas de la obra aparecen conocidos escritores de la literatura universal, incluyendo a Virginia Woolf y Ernest Hemingway.

○ Antes de leer:

- Entrevista con Alfonso Zapico publicada por Borja Crespo, 2012:

¿Cómo fue el proceso de documentación para preparar *Dublinés*?

Fue muy **arduo**, más complicado que la propia realización. Fue como construir el escenario de una película de época: necesito tal o cual localización, necesito vestuario, necesito un coche de época, saber qué periódico se leía en tal año... Pero fue una documentación necesaria para -al igual que pasa con el cine- lograr meter al lector en aquel pequeño universo de la vieja Europa de principios del siglo XX.

¿Cuánto tiempo te llevó culminar la obra?

Fue un trabajo de casi tres años, con muchos **altibajos**: lo peor es el comienzo, como con casi todos los libros, e imagino que como le pasará a todos los autores. Pero cuando ya todo está **encarrilado**, cuando el estilo está definido, compruebo dejando atrás páginas que la narrativa funciona y lo que estamos contando se entiende, al final el proceso se acelera mucho.

1. Al igual que ocurrió cuando trabajamos *Dublinsca*, en el fragmento de la entrevista de Alfonso Zapico con Borja Crespo hay tres palabras remarcadas. Sigamos el mismo proceso:

- ¿Conoces su significado? ¿Y en este contexto específico?

- Habla con tus compañeros e intentar llegar a un acuerdo sobre el significado. Si no se os ocurre, podéis ayudaros de un diccionario.

- Escribe una frase con cada una de las palabras.

❖ Esta actividad mejorará la competencia léxica de los alumnos, incrementando su vocabulario y su capacidad de seleccionar significados dependiendo del contexto en el que se presenten las diversas expresiones.

2. ¿Cuáles consideras que son las ventajas y desventajas de utilizar la novela gráfica en el aprendizaje de español respecto a otros géneros? ¿En tu tiempo libre disfrutas de la lectura de este tipo de textos?

❖ Este tipo de actividad permitirá a los alumnos tanto opinar sobre lo trabajado en el aula, desarrollando su capacidad argumentativa y sus destrezas orales, como tratar temas tan comunes como el tiempo libre y lo que les gusta hacer a ellos.

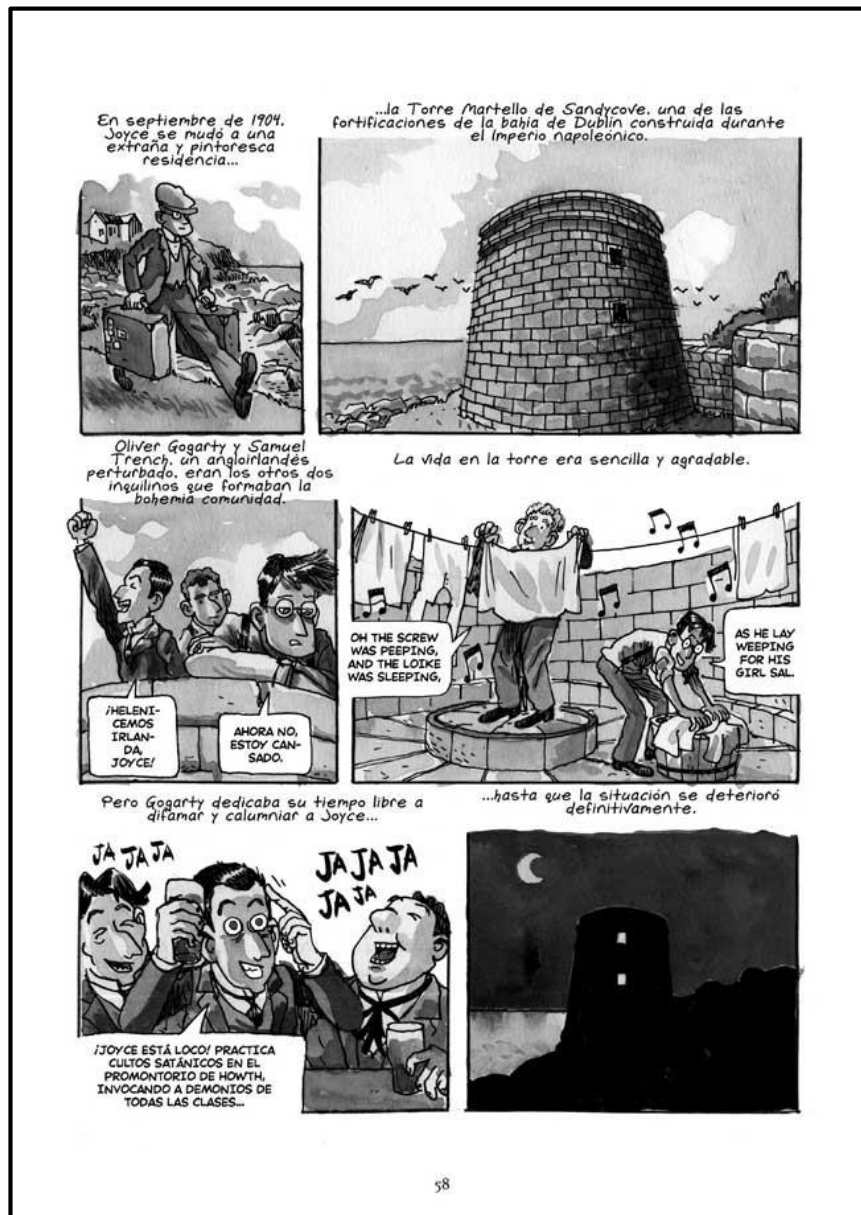
3. El cómic de Zapico fue galardonado con el Premio Nacional de Cómic.

- ¿Conoces algún otro cómic del mundo hispanohablante?

- ¿Y otros premios literarios?

❖ A través de esta actividad se aumentará el conocimiento cultural de los alumnos sobre el mundo hispanohablante y sus representaciones literarias. Al proporcionarles más títulos de novelas gráficas, se tratará de incrementar su interés por la lectura de textos españoles, y al tratar con premios literarios y con los autores que los han ganado podrán también optar a una selección de escritores hispanohablantes.

○ **Página 58:**



4. ¡Choque temporal! Joyce está haciendo su vida en la Torre Martello cuando llegan unos inesperados visitantes. ¡Son Riba y sus compañeros de viaje! El grupo ha ido a la torre donde da comienzo *Ulises* y se han topado con el mismísimo autor de la novela irlandesa.

- **En grupos pequeños:** Escribid el diálogo entre Joyce y los protagonistas de *Dublín* incluyendo la presentación entre los personajes, los motivos por los que están en la torre, etc. Podéis hacer referencia a los oficios de estos, sus ropas,... ¡todo lo que se os pase por la cabeza!

- Ahora os toca representar el diálogo delante de vuestros compañeros. Repartíos los personajes y haced la función lo más detallada posible, fijándoos en gestos, entonación, etc. ¿Os atrevéis a hacerlo sin leer el diálogo?

- ❖ Esta actividad no solo movilizará las competencias comunicativas de los alumnos, sino que les ayudará a desarrollar su creatividad mientras trabajan con el contenido de dos de los textos trabajados en clase. Además, este juego de rol hará que repasen contenidos gramaticales y léxicos trabajados en clase y les permitirá practicar elementos no verbales del lenguaje como gestos y entonación.

5. ¿Y si...? Los protagonistas de *Dublínca* hablaron demasiado en su encuentro con Joyce y... ¿han sido ellos quienes le han dado la idea de escribir *Ulises*!

- **Todo el grupo.** Uno de vosotros debe seleccionar una pieza informativa que se dé en *Dublínca* sobre el *Ulises* y construir una frase con ella. A continuación, debe decirle la frase al oído a uno de sus compañeros, este a otro, y así sucesivamente. Cuando la frase llegue al último de vosotros, este deberá decirla en voz alta y se comparará con la frase original.

- A partir de las modificaciones que hayan sufrido las frases del apartado anterior, deberéis lanzar hipótesis sobre qué cambios podría haber experimentado la vida de Joyce y su obra principal, afectando así tanto a la novela de Vila-Matas como al cómic de Zapico.

- ❖ Esta variación del clásico juego de «el teléfono escacharrado» permitirá a los alumnos trabajar con más profundidad los textos tratados en clase y movilizar sus destrezas comunicativas. Al tratarse de un juego, inmediatamente se introducirá un componente motivacional en el aula y la sesión resultará amena a los estudiantes. La segunda parte de la actividad desarrollará enormemente la creatividad de los alumnos, que además repasarán cómo formular hipótesis.

○ **Página 59:**



6. De sueños a pesadillas. En las viñetas de esta página vemos como Samuel Trench tiene una horrible pesadilla con una pantera negra. Vamos a meternos en su mente y completar la información que nos falta sobre su mal sueño.

- Escribe un breve texto en el que Trench les cuente, en primera persona, su pesadilla a Joyce y Gogarty. ¿Alguna vez has tenido una pesadilla o sueño que se repita? ¿Quieres contársela a tus compañeros?

❖ Con esta actividad los alumnos podrán mejorar sus destrezas escritas y orales a partir del texto trabajado y de sus propias experiencias.

o **Página 60:**



7. El incidente de la pistola: Habéis leído lo que pasa en el cómic, ahora os toca darle un nuevo enfoque a esta escena.

- Completa los bocadillos de las siguientes viñetas cambiando lo que ocurre respecto al cómic.
- Esa noche Joyce abandona la Torre Martello lo más rápido posible. En las viñetas podemos ver la cara de asombro del escritor, pero no lo que piensa. Añadid sus pensamientos introduciendo nuevos bocadillos en la escena.



- ❖ El propósito de esta actividad es que los alumnos sean capaces de desarrollar su destreza de producción escrita adaptándola al tipo de lenguaje utilizado en una novela gráfica. No solo esto, sino que al tener que darle una nueva perspectiva a la historia tendrán que hacer uso de su creatividad y originalidad. También podrán familiarizarse con elementos propios de este tipo de textos, como los diversos bocadillos, el uso de onomatopeyas, etc.

Tarea final

Elige uno de los siguientes temas acerca de las obras obligatorias que has tenido que leer para este bloque de la asignatura. Escribe un comentario a partir de tus propias impresiones sobre los textos ayudándote de lo trabajado en clase. El comentario debe tener una extensión aproximada de dos páginas (800-1000 palabras). Recuerda que esta tarea vale el 20% de la nota final y que debes llegar al 50% para poder pasar la asignatura. Debes prestar atención a los aspectos lingüísticos pues los errores gramaticales supondrán una menor calificación.

- 1) Tras haber leído los tres textos narrativos, ¿consideras que la imagen que se ofrece en ellos sobre los irlandeses y su cultura puede ser en alguna manera estereotípica? Razona tu respuesta. ¿Eres consciente de alguno de los estereotipos que se proyectan internacionalmente sobre Irlanda? ¿A qué crees que se deben y cómo podría solucionarse esto?**

- 2) Reflexiona sobre la imagen de James Joyce según se proyecta en *Dublínscá* y en *Dublínés*. ¿Encuentras diferencias entre los retratos del escritor en ambas obras?**

- 3) Con lo que sabes de Rodolfo Walsh y tras haber leído *Los irlandeses*, trata de hacer un comentario sobre las connotaciones políticas acerca de la dictadura militar argentina: en qué fragmentos se pueden encontrar metáforas al respecto, qué crees que quiere decir el autor a través de ellas, cuál es su postura al respecto, etc.**

Conclusión

A lo largo del presente trabajo se ha buscado demostrar que la literatura, y en particular el género narrativo, puede ser una herramienta efectiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Consideramos que los puntos expuestos con anterioridad han conseguido este objetivo y que la propuesta didáctica que cierra el trabajo presenta una manera eficaz de llevar a la práctica los contenidos desarrollados a través de los capítulos teóricos de este.

Los textos literarios, seleccionados siguiendo criterios en relación al nivel y los intereses de los estudiantes de lengua extranjera, son una significativa fuente de transmisión de contenidos tanto lingüísticos como culturales. Por esta razón, su introducción en el aula no solo facilitará a los alumnos el aprendizaje de rasgos de la lengua objeto de trabajo, sino que les proporcionará una visión más global de las culturas en las que se desarrolle dicha lengua, permitiéndoles familiarizarse con la historia de estos países, lenguaje específico de cada área, sus diversas costumbres...

Por otra parte, las obras narrativas en cualquiera de sus manifestaciones principales (novela, relato y novel gráfica), además de ser materiales satisfactorios según lo formulado al tratar los textos literarios, nos serán de gran utilidad para introducir un componente motivador en el aula. Esto será así tanto porque los alumnos podrán sentir el regocijo de trabajar con textos enfocados al disfrute de los hablantes nativos, como porque dichos textos les ofrecerán la posibilidad de desarrollar su independencia en el proceso de aprendizaje y controlar su evolución de manera autónoma.

Finalmente, este trabajo sigue dos criterios principales de selección de obras a la hora de trabajar con alumnado de origen irlandés: que se trate de textos contemporáneos y que estos tengan un componente afectivo para los estudiantes. En primer lugar, los textos contemporáneos ofrecerán una muestra de lenguaje con gran similitud al que los alumnos podrán encontrar tanto en el aula como fuera de esta, utilizado por los hablantes nativos. En segundo, consideramos que el empleo de textos en los que el alumno pueda ver una representación de su propia cultura, e incluso tratarla desde una perspectiva nueva, hará que se sienta identificado y aumente el interés por trabajar con estos y aprender de ellos.

Cabe destacar que, junto con los dos criterios que se han mencionado, se ha buscado trabajar con distintos géneros narrativos con la finalidad de crear mayor dinamismo en el aula, por lo que las obras seleccionadas se corresponden con una novela, una antología de relatos y una novela gráfica. Además de esto, se ha trabajado con textos tanto hispanoamericanos como españoles, de manera que los alumnos puedan familiarizarse con las distintas variedades del español en el mundo.

Siguiendo todo los puntos indicados hemos optado por las tres obras narrativas que forman parte de nuestra propuesta didáctica. *Los irlandeses* de Rodolfo Walsh, una colección de relatos hispanoamericanos que tratan con la migración de irlandeses a Argentina; *Dublinesca* de Enrique Vila-Matas, novela que sigue los pasos de un editor barcelonés retirado en su viaje a Dublín; y *Dublinés* de Alfonso Zapico, una premiada novela gráfica que actúa de biografía del famoso escritor irlandés James Joyce.

Referencias bibliográficas

- 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 15 de abril de 2015, de:
<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>
- BRINES GANDÍA, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 8, 1-8. Recuperado el 22 de mayo de 2015, de: <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/13/12>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Madrid: MECD/ ANAYA, 2002. Recuperado el 25 de abril de 2015, de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- CRESPO, B. (2012). Entrevista a Alfonso Zapico. *Guía del Cómic*. Recuperado el 5 de junio, de: <http://guiadelcomic.es/entrevistas/crespo/alfonso-zapico-12.htm>
- Diccionario de la Real Academia Española* (2014). Madrid: Espasa Calpe. Pero remitimos a la versión on-line: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- DOMÍNGUEZ MICHAEL, C. (2008). [Revisión de los libros *Diario Voluble* de E. Vila-Matas y *Vila-Matas portátil. Un escritor ante la crítica* de M. Heredia (ed.)] *Letras Libres*, 85, 62-64. Recuperado el 1 de junio de 2015, de:
<http://www.letraslibres.com/revista/libros/diario-voluble-de-enrique-vila-matas-y-vila-matas-portatil-un-escriptor-ante-la-cr-0?page=full>
- GARRIDO A. y S. MONTESA (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *MarcoELE*, monográfico *Antología de las Jornadas Internacionales ELE de las Naves del Marqués*, nº 11. *Primera edición en III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (Madrid: Ministerio de Cultura, 1998). Recuperado el 17 de abril de 2015, de:
<http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>
- HIŞMANOĞLU, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 53-66. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de:
<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/viewFile/6/7>
- INSTITUTO CERVANTES (2014). El español: una lengua viva. Informe 2014. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Recuperado el 14 de mayo, de: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva2014.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES, (s.f.) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado el 25 de abril de 2015, de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MENDOZA FILLOLA, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, 19-42. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de:
http://ruc.udc.es/bitstream/2183/7910/1/LYT_3_1993_art_2.pdf
- NÚÑEZ RAMOS, R. (2005). El texto literario en el aula de E/LE. *El Quijote como referencia* (II), en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Versión digitalizada en Actas de los XVI primeros congresos de ASELE, Granada, 1989 - Oviedo, 2006, (67-76). Recuperado el 17 de abril de 2015, de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0065.pdf
- PALACIOS GONZÁLEZ, S. (2011a). El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE, en *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes, 2011. Recuperado el 16 de abril de 2015, de:
http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serjio_texto_bibliografia.pdf
- (2011b). *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Trabajo de investigación de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 20 de abril de 2015, de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7081/40933_palacios_gonzalez_serjio.pdf?sequence=1
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (1996). La literatura en la clase de español para extranjeros, en A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español para extranjeros*. *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-66. Recuperado el 20 de abril de 2015, de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf
- RODRÍGUEZ RIVERO, M. (3 de abril de 2010). La felicidad como cambio de horario. *El País*. Recuperado el 1 de junio de 2015, de:
http://elpais.com/diario/2010/04/03/babelia/1270253552_850215.html
- VILA-MATAS, E. (2014). *Dublínscas*. Barcelona: Debolsillo.
- WALSH, R. (2007). *Los irlandeses*. Barcelona: El Aleph.
- ZAPICO, A. (2011). *Dublinés*. Bilbao: Astiberri.
- ZAPICO, A., LOPEZ, F. y M. BARRERO (2011). Un asturiano en Angulema. Entrevista a Alfonso Zapico. *Tebeosfera*. Recuperado el 5 de junio de 2015, de:
http://www.tebeosfera.com/documentos/textos/un_asturiano_en_angulema_entrevista_a_alfonso_zapico.html