

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

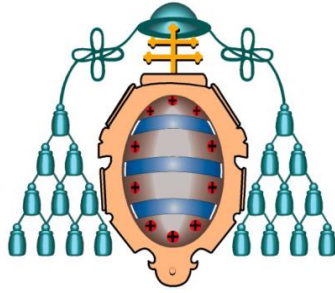
Máster en Español como Lengua Extranjera

*El texto literario como herramienta
en la enseñanza del español como lengua extranjera*

AUTORA: Natalia Riego Arredondas

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Junio de 2017



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera

***El texto literario como herramienta
en la enseñanza del español como lengua extranjera***

AUTORA: Natalia Riego Arredondas

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutora)

Índice

1. Introducción.....	1
2. El texto literario en el aula de E/LE.....	6
2.1. Características del texto literario.....	6
2.2. Ventajas del uso de los textos literarios en el aula de E/LE.....	12
2.3. Directrices para la selección adecuada del texto literario.....	18
2.4. Presentación del texto literario en el aula de E/LE.....	23
3. Propuesta de unidad didáctica.....	29
3.1. Introducción: <i>La isla amarilla</i> de Paloma Pedrero.....	31
3.2. Primera fase: acercamiento al autor y a su contexto.....	33
3.3. Segunda fase: primer acercamiento a la obra.....	36
3.4. Tercera fase: lectura de la obra.....	39
3.5. Cuarta fase: actividades de comprensión y reflexión.....	41
3.6. Quinta fase: modificación del texto.....	45
4. Conclusiones.....	49
5. Referencias bibliográficas.....	51
5.1. Obras completas.....	51
5.2. Fuentes electrónicas.....	51
5.3. Obras literarias utilizadas.....	53
6. Anexos	

1. Introducción

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas se han adoptado diferentes enfoques metodológicos en los que la literatura ha cobrado distinto protagonismo: en los años cincuenta los docentes aplicaban el método *gramática-traducción*, basado en la traducción de textos y en la memorización de reglas gramaticales de muestras «elevadas» de la lengua, por lo que el texto literario era el núcleo perfecto a partir del cual se podían desarrollar las sesiones.

En los años sesenta y principios de los setenta nació el enfoque *estructural*, en el que el foco de atención se centró en las estructuras lingüísticas y el vocabulario, por lo que el texto literario fue prácticamente excluido de las aulas, ya que presentaba, entre otras, la dificultad de no poder adaptarse a la estructura graduada por dificultades establecida en este enfoque.

A lo largo de los años setenta se desarrollaron programas *nocio-funcionales*, que pueden definirse no como un método o un enfoque, sino como una forma de organización y descripción de contenidos de los programas en los que las muestras de lengua son más naturales. De nuevo la literatura siguió estando excluida de los programas de aprendizaje.

En los años ochenta podemos afirmar que se produjo una ruptura con los planteamientos anteriores gracias a la llegada del método *comunicativo*, en el que por primera vez se tienen en cuenta disciplinas como la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística o la Sociología, y que defiende el desarrollo de la *competencia*

*comunicativa*¹ en el aula. Este método se centra en todos aquellos aspectos de la lengua que tengan un propósito práctico, por lo que en sus inicios no se contemplaba el uso de la literatura como herramienta en el aula, pues era vista como una muestra de lengua escrita y estática, alejada de los usos habituales en la comunicación diaria.

Sin embargo, en los años noventa, tal y como explica María Naranjo Pita (1999), asistimos a un panorama con un carácter integrador en el que confluyen diversas corrientes y pensamientos metodológicos donde se aplican disciplinas como la Psicología, la Filosofía, la Sociología, la Lingüística o la Informática. Es en esta década cuando comienzan a surgir los primeros estudios en los que se aplica la competencia literaria al aprendizaje de segundas lenguas, puesto que se empieza a considerar un componente esencial de la competencia comunicativa: del mismo modo que los alumnos deben ser capaces de enfrentarse a un texto expositivo, periodístico o especializado, deben también saber manejar un texto literario.

Hoy en día, si consultamos documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*² (PCIC), podemos comprobar que ambos documentos avalan el uso de textos literarios en el aula. En el siguiente cuadro figura información relacionada con el alcance de cada uno de los niveles en lo que a comprensión lectora se refiere. Queremos destacar el hecho de que en los niveles B2 y C2 se hace referencia explícita a los textos literarios, mientras que en el nivel C1 se alude a ellos de forma implícita.

¹ El *Diccionario de términos clave de ELE* define la competencia comunicativa como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.» CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2017) *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 06 de abril de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

² Recuperado el 18 de abril de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación		
COMPRENDER	A1	A2
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
COMPRENDER	B1	B2
Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	C1	C2
Comprensión de lectura	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Sin embargo, a pesar de que el uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras está, como acabamos de comprobar, justificado y es defendido por numerosos autores, la realidad es que en general, en el ámbito del Español como Lengua Extranjera, los textos literarios no suelen ser una herramienta a la que se recurra de forma habitual. Esta falta de protagonismo de los textos literarios queda patente tras la revisión de muchos manuales de E/LE, pues estos –si es que les dedican alguna página– aparecen al final de la unidad de forma completamente descontextualizada.

Este puede ser uno de los principales motivos por los que muchos estudiantes de lenguas extranjeras temen enfrentarse a textos literarios: sienten que no cuentan con un nivel suficiente para comprender el texto, pues lo imaginan como un ente

opaco lleno de complejas estructuras gramaticales, un léxico incomprensible y unas referencias culturales que se escapan a su conocimiento.

Estos son algunos de los motivos que nos han inspirado para llevar a cabo esta investigación, pues con ella pretendemos contribuir a la creación de materiales basados en textos literarios para la enseñanza de español a estudiantes extranjeros proponiendo una serie de pautas para trabajar con ellos que pueden resultar de utilidad a los docentes en su labor. En este punto, nos gustaría aclarar que el fin último de la unidad didáctica que proponemos en este trabajo no es la enseñanza de la literatura como materia, sino el desarrollo y la mejora de las distintas competencias que recoge el MCER, tanto las generales (*saber hacer, saber ser y saber aprender*) como las competencias comunicativas de la lengua (*lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas*), con todas las áreas de habilidad que las articulan. Defenderemos también la idoneidad del texto literario como punto de partida y crearemos una unidad didáctica a modo de ejemplo basada en un texto teatral.

La tarea que nos proponemos no es simple: los distintos autores que hemos consultado durante la realización de nuestro trabajo coinciden en que encontraremos principalmente dos problemas. Por un lado, tal y como hemos comentado, algunos alumnos, independientemente de su nivel, pueden sentirse incapaces de enfrentarse a un texto literario, puesto que no confían en que su manejo de la lengua sea suficiente; por otro lado, la segunda dificultad radica en encontrar textos adecuados para el nivel de los estudiantes. En cuanto a la primera dificultad, coincidimos con Alan Duff y Alan Maley (1990: 8) cuando afirman:

We feel that the issue of ‘difficulty’ in regard to literary texts can be exaggerated. It is likely that those who raise it as a warning specter have in mind their own earlier struggles with literary texts in a foreign language (or even in the mother tongue)³.

Por ello, creemos que el docente debe tratar de eliminar esas barreras y ayudar al alumno a través de textos adaptados a su nivel con actividades que no solo ayuden a mejorar su competencia comunicativa, sino su comprensión del texto, dándole a su vez

³ Creemos que el tema de la “dificultad” en lo concerniente a textos literarios puede ser una exageración. Es probable que aquellos que lo elevan a la talla de un espectro tengan en cuenta sus propias luchas anteriores con textos literarios en lengua extranjera (o incluso en la lengua materna). [La traducción es nuestra].

algunas claves para que pueda continuar en el futuro la lectura de textos literarios en español de forma autónoma. Con respecto a la segunda dificultad, es tarea del docente dedicar tiempo suficiente para localizar aquellos textos que más se ajusten al perfil de sus alumnos, y siempre puede acudir a las recomendaciones de alguno de los muchos artículos sobre literatura en el aula de E/LE que se encuentran a nuestra disposición en Internet, como los de María Dolores Iriarte Vañó (2009), Teresa Alonso Cortés (2009) o Carlos Ferrer Plaza (2009).

2. El texto literario en el aula de E/LE

2.1. Características del texto literario

Definir qué es literatura no es una tarea sencilla, puesto que abarca una variedad infinita de textos tanto orales como escritos de muy diversa índole y con unas características muy dispares. Si buscamos ese término en el diccionario, encontramos definiciones generales e incompletas, como por ejemplo «arte de la expresión verbal», ofrecida por el *Diccionario de la Lengua Española*, o «arte que emplea como medio de expresión la palabra hablada o escrita» disponible en el *Diccionario de uso del español* de María Moliner.

Para intentar solventar esta dificultad, los distintos autores de la teoría de la literatura han formulado definiciones basándose en diferentes criterios. Así, por ejemplo, Ernesto Martín Peris (2000:103) define la literatura según criterios semióticos y sociológicos:

Son criterios de tipo semiótico los de R. Jakobson (el empleo del código, por parte del emisor, para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje), de R. Barthes (la literatura como lenguaje de la connotación) o de S.J. Schmidt (la "plurifuncionalidad" de los textos), por citar solo a algunos.

Como criterios de tipo sociológico se puede aducir el de C. di Girolamo, quien afirma que la noción de literario no emana de cualidades intrínsecas del objeto-texto sino que se define únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto.

Otro ejemplo nos lo proporciona Terry Eagleton (1998: 5-9), quien analiza tres posibles aproximaciones a la definición de literatura basándose en sus características: por un lado, define la literatura como una obra de imaginación, ya que trata sobre hechos ficticios. En segundo lugar, afirma que se puede definir a través del lenguaje

que utiliza, puesto que se aleja de la forma de habla cotidiana. Por último, propone que la literatura se defina a través del lector, es decir, que sea este, según su propio criterio, quien decida si el texto que está leyendo es o no es literatura. Sin embargo, este autor critica la ineficacia de estas definiciones, afirmando que no toda obra ficticia es considerada literatura, que cada vez son más las obras que se sirven de distintos registros, entre los que se encuentran los más coloquiales, y que la opinión personal de los lectores resulta un criterio demasiado subjetivo para ser tenido en cuenta a la hora de intentar definir qué es la literatura.

Por último, tomamos la definición de Teresa Colomer (2010: 7-8), quien define la literatura desde una perspectiva pragmática al afirmar que se trata de una forma de comunicación social de vital importancia, que se traduce en una construcción del pensamiento cultural:

La literatura es vista [...] no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura.

En ese sentido, esta autora afirma que la literatura es un instrumento social a través del cual damos sentido a nuestras experiencias e iluminamos nuestra propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, al mismo tiempo que exploramos los límites del lenguaje.

Estos son algunos de los muchos ejemplos de definiciones de literatura que podemos encontrar en los distintos estudios de teoría literaria. Tal y como acabamos de comprobar, se trata de un concepto muy abstracto, por lo que los expertos en la materia se han visto obligados a abordarlo desde perspectivas tan diferentes que es prácticamente imposible ofrecer una definición completa y universalmente aceptada.

Sin embargo, definir las características de un texto literario es, afortunadamente, una tarea más sencilla, puesto que distintos autores han conseguido llegar a un acuerdo a la hora de enumerar una serie de particularidades comunes que podemos encontrar en los textos literarios. En este caso, tomamos como referencia las enumeradas por

Ernesto Martín Peris (2000), que son las siguientes:

- a) La *ficcionalidad*: podemos definirla como un acuerdo entre el autor y el receptor a través del cual se cimienta el universo de la obra literaria. Este hecho valida la realidad creada por el autor, aunque los contenidos de la obra sean imposibles o inverosímiles en el mundo real.
- b) La *perdurabilidad*: a diferencia de otras modalidades textuales, el texto literario se crea con la intención de perdurar en el tiempo. Por ese motivo, hoy en día continuamos leyendo textos escritos hace cientos de años como *El cantar del mío Cid*, *Otelo* de Shakespeare o *Les Misérables* de Víctor Hugo, aunque el modo de interpretarlos se renueva debido a los cambios en la mentalidad de la sociedad.
- c) La *universalidad*: a pesar de que la literatura puede tratar multitud de temas, existen algunos tópicos de carácter universal que se incluyen en toda obra literaria, como pueden ser el amor, la muerte o la amistad, aunque el modo de tratarlos difiera dependiendo de la época y la cultura en las que vivió el autor.
- d) La *autorreferencialidad*: el lenguaje natural se caracteriza por tener una función referencial, es decir, pretende representar objetivamente la realidad. Para ello, necesita algo que representar, un contexto ajeno al propio acto comunicativo que deben conocer ambos interlocutores. En el caso que nos concierne, es el texto literario el que crea sus propios referentes, o, dicho de otro modo, el referente de la obra literaria es ella misma.
- e) La *situación comunicativa*: en un acto comunicativo natural, un emisor envía un mensaje a un receptor a través de un canal en un lugar específico y un momento determinado, y este puede ser comprendido puesto que ambos comparten el mismo código. Sin embargo, esta situación comunicativa es peculiar en el texto literario, puesto que la comunicación puede establecerse entre emisores y receptores extremadamente alejados en tiempo y espacio. Del mismo modo, el emisor desconoce los posibles receptores que recibirán su mensaje.

- f) El *lenguaje literario*: en este tipo de textos predomina la función poética del lenguaje, es decir, importa tanto lo que está escrito como la forma en la que está escrito. El autor busca originalidad en su forma de expresarse aprovechando al máximo las posibilidades expresivas del lenguaje, ya sea desviándose de la norma común o jugando con la carga semántica de las palabras y el incremento de las relaciones existentes entre ellas.
- g) La *plurisignificación*: la lectura de un mismo texto literario puede dar lugar a diversas interpretaciones. Por ese motivo, se pueden sustraer tantos sentidos, relaciones entre los personajes o motivos de las decisiones de los mismos como lecturas se realicen.
- h) La *literalidad*: el texto literario organiza de forma particular su sistema lingüístico, es decir, las palabras han sido cuidadosamente escogidas ya sea por su significado, su forma o su musicalidad, lo que provoca que cada una sea insustituible, pues se perdería parte del mensaje emitido por el autor.
- i) La *intertextualidad*: se trata de un recurso muy común en la literatura a través del cual se establecen relaciones entre diversos textos ya sea de forma explícita o implícita, a través, por ejemplo, de citas de otros autores, alusiones a personajes o espacios o reinterpretaciones de la totalidad de la obra o parte de la misma.

A pesar de que todos los textos literarios cuentan con las características anteriormente mencionadas, podemos extraer más particularidades subdividiéndolos en tres grandes grupos: textos narrativos, textos poéticos y textos dramáticos.

En cuanto a la primera categoría mencionada, podemos definir los textos narrativos como aquellos en los que se presentan una serie de hechos que suceden en un mundo ficticio y son relatados por un narrador. Este género se cimienta en tres procedimientos básicos: la selección de un espacio determinado simbólico y singular, la sucesión de una serie de hechos en el tiempo que van modificando la situación inicial, y la comunicación narrativa llevada a cabo por un narrador que posee, filtra y relata la información de la que dispone. Generalmente, la estructura de este tipo de textos se

compone de tres partes: el planteamiento, en el que el narrador presenta el tiempo y el lugar de los hechos, así como los personajes; el nudo, parte en la que sucede un hecho que da lugar a un conflicto y en la que los personajes realizan una serie de acciones para solventarlo; y el desenlace, es decir, el término de la acción narrada, que puede ser cerrado si se resuelven los conflictos planteados o abierto, si dejan en manos de la imaginación del lector el final de trama.

Los textos narrativos cuentan con una serie de rasgos lingüísticos propios: a nivel morfosintáctico destaca la abundancia de formas verbales que ayudan a la progresión narrativa y a la diversidad de modos discursivos. A nivel léxico-semántico se caracterizan por una selección de vocabulario que caracteriza al narrador y a los personajes, y una amplia variedad discursiva con la que se enriquece la cosmovisión propuesta en la obra. Por último, a nivel textual, los textos narrativos suponen un ejemplo perfecto de coherencia y cohesión a través de las cuales el autor organiza la historia y la trama.

En segundo lugar, podemos definir el texto poético como un acto comunicativo en el que una voz poética expresa sus sentimientos y su percepción del mundo. Una de las características principales de este género es la subjetividad, pues el autor transmite sensaciones que se pueden interpretar de diversas formas a través del «yo lírico», es decir, un sujeto ficticio creado por el poeta que utiliza la primera persona gramatical para expresarse. Del mismo modo, otra de las características definitorias del texto poético es su musicalidad, conseguida a través de procedimientos fonológicos, semánticos y sintácticos que provocan que las palabras empleadas no puedan ser sustituidas sin que afecte al mensaje. También podemos destacar la importancia de las imágenes y de los elementos simbólicos para embellecer el texto e intensificar las ideas transmitidas por el autor. Por último, podemos mencionar la brevedad del texto poético, así como la importancia de la función poética y expresiva.

En lo concerniente a los rasgos lingüísticos del texto poético, a nivel fonológico destaca la importancia de los elementos rítmicos y musicales que mencionábamos anteriormente, como por ejemplo la rima, el esquema acentual y el cómputo silábico de los versos. En segundo lugar, a nivel morfosintáctico, podemos afirmar que se produce

una intensificación semántica, es decir, los distintos significados de las palabras se desarrollan llegando a convertirse en símbolos e interrelacionándose entre sí de forma que se crean nuevas redes de sentido. Por último, en lo referente al nivel textual, el autor busca una coherencia íntegra del poema para que este adquiriera un sentido global. Para conseguirlo, intenta cohesionar tanto los elementos formales y estructurales –como los versos, la rima, las estrofas o el ritmo–, como aquellos significativos, por ejemplo, los campos semánticos o las figuras retóricas.

En tercer y último lugar, nos encontramos con el texto dramático, que podemos definir como un tipo de texto en el que se recogen distintos discursos de uno o más personajes sin la necesidad de la existencia de un narrador, sino que son los propios diálogos los que ofrecen la información necesaria acerca de lo que sucede durante la ficción teatral. Una característica fundamental de estos textos es que no solo han sido creados para su lectura, sino también con el objetivo de ser representados ante un público. Por ese motivo encontramos peculiaridades en su estructura, pues cuenta con dos elementos fundamentales: por un lado, los diálogos, cuya función es tanto relatar el desarrollo de los conflictos como mostrar las características y la psicología de los personajes, ya sea de forma directa o indirecta; por otro, las acotaciones, es decir, notas realizadas por el autor que incluyen descripciones breves del escenario y de los personajes e indicaciones de cómo se debe desarrollar la escena.

Uno de sus rasgos lingüísticos más característicos es el predominio de la función representativa con el fin de que la situación comunicativa sea más visible en la escena. Del mismo modo, este subgénero literario se sirve de distintos registros, tonos y léxico para caracterizar a los personajes. Por último, existe una tendencia a la exactitud tanto en los elementos estructurales, como la división en escenas y en actos o el elenco de personajes, como en las acotaciones.

Estas características de los textos literarios, así como de sus subgéneros, los convierten en una herramienta idónea para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, tal y como justificaremos en el siguiente capítulo.

2.2. Ventajas del uso de los textos literarios en el aula de E/LE

Las características del texto literario mencionadas en el apartado anterior lo convierten en una herramienta no solo plausible, sino sumamente recomendable para contribuir a la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos en su componente tanto lingüístico como sociocultural.

En primer lugar, podemos destacar que se trata de material auténtico que en un principio está destinado a lectores nativos o con un gran dominio de la lengua española. Este hecho puede utilizarse como criterio para estimular la motivación del alumnado, pues enfrentarlo a este tipo de textos pone a prueba su capacidad de comprensión y para manejar un registro de la lengua destinado a hablantes nativos. Del mismo modo, se trata de un modelo de lenguaje normativo que fomenta su dominio lingüístico a través de, por ejemplo, la adquisición de vocabulario o la mejora de su ortografía. Asimismo, a través del diseño de actividades adecuadas se pueden trabajar las cuatro destrezas de la lengua: por ejemplo, se puede trabajar la expresión escrita a través de la reescritura del final de la obra, la expresión oral a través de debates sobre su contenido, la comprensión oral a través de la reproducción de un fragmento de una obra teatral, una película basada en una novela, o la grabación del recital de un poema, y la comprensión oral a través de la lectura del texto literario. Por último, cabe destacar la contribución de la lectura de un texto en una lengua extranjera al desarrollo del alumno como hablante intercultural, uno de los objetivos del *Plan Curricular de Instituto Cervantes*, pues tal y como afirma Álvaro García Santa-Cecilia (2000: 44):

Los alumnos deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural.

En segundo lugar, cabe hacer hincapié en la contribución de estos textos de cara al desarrollo de distintas competencias: la competencia intercultural se trabaja a través de aquellos contenidos del texto que reflejan la cultura de la región en la que se sitúa la obra o el autor; la competencia comunicativa a través de todos los aspectos lingüísticos presentes en el texto, como léxico o construcciones gramaticales, así como culturales debido a las convenciones sociales que puedan reflejarse en la obra; la competencia estratégica a través de los distintos mecanismos de los que se pueda servir el alumno cuando no comprende algún aspecto del texto; la competencia gramatical a través de la lectura de diversos tipos de enunciados; o la competencia sociolingüística a través de los distintos usos del lenguaje y el comportamiento de los personajes en cada situación que se plantea.

Si nos remitimos al MCER, podemos encontrar todas las ventajas mencionadas explicadas de forma más detallada, pues en él se afirma que la competencia comunicativa comprende varios componentes entre los que se encuentra el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático: los componentes lingüísticos incluyen el plano fonológico (a través de las lecturas en voz alta o las dramatizaciones), léxico y sintáctico (a través del descubrimiento de nuevas palabras o construcciones en la obra). El plano sociolingüístico se ve favorecido gracias a que, a través de las relaciones entre los personajes, e incluso las negociaciones verbales de los propios alumnos, pueden observar convenciones sociales como la cortesía, la jerarquización de relaciones entre distintas generaciones, grupos sociales, o sexos, así como la codificación lingüística de algunos rituales característicos de una comunidad. Por último, en relación con la competencia pragmática, consideramos que la literatura es un excelente recurso ya que cualquier obra nos ofrece diversos escenarios de intercambios comunicativos que podemos aprovechar en el aula. Del mismo modo, la cantidad de hablantes que puede aparecer en una obra (tanto narrativa como teatral), de contextos y situaciones pueden servir como pretexto para trabajar, entre otros, temas como la ironía, la parodia o distintos tipos de actos de habla.

Si tenemos en cuenta las características de los textos literarios analizadas anteriormente, podemos enumerar otra serie de ventajas de este tipo de obras:

- j) en primer lugar, la ficcionalidad de la literatura puede proveernos de cualquier tipo de contexto, incluso si no es plausible en el mundo real, lo que planteará un sinnúmero de situaciones comunicativas posibles para trabajar los contenidos del aula;
- k) en segundo lugar, el hecho de que perduren en el tiempo permite que se trabaje con textos de otras épocas, lo que sirve como incentivo para trabajar la historia de un país, o las costumbres vigentes en dicho periodo;
- l) en tercer lugar, la universalidad de la literatura permite que los alumnos creen una conexión con el texto si se sienten identificados con él, lo que provocará, desde nuestro punto de vista, una mayor participación por parte del alumnado y una mayor involucración en su proceso de aprendizaje;
- m) en cuarto lugar, creemos que la autorreferencialidad hace posible una mayor participación por parte del alumnado. En muchas ocasiones, en las aulas de lenguas extranjeras, y sobre todo en los niveles más altos, se emplean textos con contenidos relacionados con la economía, la tecnología o el medio ambiente, lo que provoca que algunos alumnos no puedan participar tanto como quisieran no por no comprender el texto, sino por la falta de conocimientos previos. En este caso, la autorreferencialidad solventa este problema, pues no es necesario tener ningún conocimiento anterior para comprender el texto;
- n) en quinto lugar, el lenguaje literario presente en este tipo de obras permite trabajar con ciertas estructuras que difícilmente ejemplificaríamos a través del lenguaje común, algo positivo sobre todo en los niveles avanzados, pues

el texto literario puede servir como fuente para la creación de actividades en las que se trabajen estos aspectos;

- o) en sexto lugar, la plurisignificación de la literatura puede facilitar la participación en el aula, puesto que el docente puede aprovechar la diversidad de interpretaciones de la lectura a través de actividades como, por ejemplo, los debates, pues tal y como afirma Carlos Ferrer Plaza (2009: 5) el texto literario «permite la interpretación personal y motiva la negociación de significados», e incluso, en el caso de que trabajemos en un entorno multicultural, se podría enfocar de forma que cada alumno explique qué aspectos culturales se esconden detrás de su interpretación;
- p) en séptimo lugar, la literalidad de estas obras permite trabajar con aspectos tanto lingüísticos (léxico y semántica) como culturales a través de su simbolismo;
- q) en octavo lugar, la intertextualidad de las obras sirve como fuente para el aprendizaje de la cultura del país de origen del autor a través de aquellos elementos, ya sean implícitos o explícitos, que la reflejen.

Por último, las particularidades de cada género literario lo cualifican para trabajar determinados aspectos de la lengua. Así, los textos narrativos se convierten en un buen modelo para la práctica de la coherencia y la cohesión, como por ejemplo, el orden de las ideas, conectores temporales y discursivos, los hipónimos e hiperónimos, la sinécdoque o la deixis. También contribuye a la práctica tanto de la forma como los usos de los tiempos verbales debido a su abundancia en el texto, o de los adjetivos presentes en las numerosas descripciones que se realizan. Igualmente pueden servir como modelos para la práctica de los diferentes modos discursivos, como el modo narrativo, en el que se transmiten testimonios y experiencias; el modo descriptivo, que detalla las cualidades de personajes, objetos o acciones; o el modo argumentativo, a través del cual se expresa una convicción. Por último, cabe mencionar, que tanto las situaciones vividas en ese determinado contexto literario como las acciones, los

pensamientos o los diálogos entre los personajes pueden servir de aproximación a la cultura origen.

En cuanto al texto poético, este puede servir para trabajar aspectos relacionados con la semántica, pues ese simbolismo y esa carga de connotaciones que comentábamos anteriormente pueden ayudar al alumnado a conocer no solo el significado natural de las palabras, sino aquel que le ha querido otorgar el autor. En ese sentido, se pueden trabajar los contenidos lingüísticos a través de los recursos estilísticos de los que se sirve el poeta, como la fonética en las aliteraciones o en las onomatopeyas, el léxico a través de las metáforas o las alegorías, la flexibilidad de la gramática a través del hipérbaton o los quiasmos, el uso de los nexos a través del asíndeton, del polisíndeton o estructuras gramaticales concretas gracias a las anáforas. Del mismo modo, constituyen una valiosa herramienta para la práctica de la prosodia, puesto que la musicalidad del poema, después de que los alumnos hayan escuchado su lectura por parte del docente o de una grabación del propio autor, puede contribuir a la adquisición de esta destreza.

Finalmente, el texto dramático es la herramienta idónea para la práctica del lenguaje oral, pues contiene diversas muestras de los distintos registros de los que dispone el idioma, y que se ejemplifican a través de los monólogos y los diálogos de los personajes. Asimismo, contribuye a que el alumnado se familiarice con los distintos usos de la lengua, niveles de formalidad, registros o estilos adecuados a situaciones comunicativas concretas, aportando así nuevos modos de ver la realidad. De la misma forma, representar la totalidad o parte de la obra teatral trae consigo otras ventajas, como son la mejora de la entonación, los recursos expresivos y la pronunciación. Por último, cabe destacar que esta representación, ya sea realizada por los propios alumnos o visualizada, contribuye a darles a conocer algunas convenciones sociales que no se suelen percibir a través de las páginas de un libro, como la forma de saludar y de despedirse, el control de la mirada o la distancia adecuada para entablar una conversación.

Desde nuestra experiencia personal, podemos afirmar que el texto literario no solo sirve para aprender una lengua: un lector habitual mejorará sin apenas percibirlo tanto su comprensión como su expresión escrita no solo de la lengua extranjera, sino

también de su propia lengua materna. Si el docente consigue que sus alumnos desarrollen el hábito lector en una lengua extranjera, garantizará no solo que no olviden todos los conocimientos adquiridos durante las sesiones, sino que sigan mejorando su capacidad comunicativa en esa lengua extranjera a lo largo de toda su vida.

2.3. Directrices para la selección adecuada del texto literario

En este punto, no cabe duda de la idoneidad del texto literario como punto de partida para la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, debemos ser muy cautelosos a la hora de escoger y presentar un texto literario a nuestros alumnos, ya que, tal y como afirma Teresa Alonso Cortés (2009: 5), «una obra literaria no ha sido escrita con el fin específico de enseñar una lengua, lo cual constituye un arma de doble filo».

Uno de los principales puntos problemáticos que plantea la lectura de una obra literaria es que los alumnos se sientan, en un principio, incapaces de comprender el texto, pues saben que está destinado a hablantes nativos. El motivo es que consideran, sobre todo en los niveles más bajos, que no cuentan con un dominio de la lengua suficiente para la total comprensión del texto. A este inconveniente debemos sumar otras dificultades añadidas que también pueden llegar a dificultar la tarea de la lectura, como por ejemplo, el desconocimiento de algunos datos técnicos-literarios o culturales necesarios para alcanzar un entendimiento completo de la obra.

Tener en cuenta los posibles prejuicios de los alumnos respecto a la lectura de una obra en una lengua extranjera constituye una parte esencial de nuestra responsabilidad como docentes, así como considerar aquellos criterios que deben emplearse a la hora de seleccionar el texto más apropiado tanto para alcanzar los objetivos de la materia como para que los alumnos disfruten de la lectura.

Desde nuestro punto de vista, estos son los criterios más relevantes que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar una obra literaria:

- a) Debemos, intentar localizar un texto que sea lingüísticamente accesible para los alumnos: presentar una lectura que contenga demasiadas dificultades provocará una sensación de fracaso en ellos y disminuirá su motivación. Sería conveniente, pues, que el texto contenga estructuras con las que se haya trabajado previamente, y un léxico con el que ya estén familiarizados, para así poder inferir a partir del contexto aquellos aspectos que desconozcan. Coincidimos en ese sentido con Natividad Peramos Soler, Marina Ruiz Morales y Eleni Leontaridi (2009: 80) cuando afirman que lo ideal sería seleccionar un texto que suponga un reto alcanzable para el alumno (*input + 1*)⁴.
- b) Siguiendo en esta línea, el texto también debe ser accesible a nivel cultural, es decir, el alumno debe estar familiarizado con aquellos aspectos históricos, sociales, políticos o económicos que influyan en la interpretación de la obra. Por ese motivo, se recomienda diseñar actividades previas a la lectura a través de las cuales se trabajen esos aspectos contextuales.
- c) Se debe tener en cuenta la longitud del texto atendiendo a un criterio no solo temporal, sino del nivel de los alumnos. Así, por ejemplo, no es recomendable exigir a un alumno de nivel inicial la lectura de una novela en un corto periodo de tiempo, ya que podría verse abrumado debido a la cantidad de información que debería procesar.
- d) En el caso de que decidamos seleccionar un fragmento de una obra, este debe tener autonomía por sí mismo. Este criterio depende del tiempo que planeemos dedicar a dicha obra y su extensión. Por ejemplo, no sería

⁴ Según la hipótesis del *input* comprensible de Krashen el aprendiente solo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Definición extraída de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm el 16 de febrero de 2017.

aplicable a géneros como la poesía, los microrrelatos, los cuentos o las tiras cómicas, como tampoco lo sería si proponemos la lectura de una novela a lo largo de un semestre. Sin embargo, si solo disponemos de unos días para plantear la lectura y la realización de actividades, debemos buscar un fragmento significativo que tenga sentido independientemente de la obra. Considerando este aspecto, son recomendables, por ejemplo, los distintos actos de una obra de teatro.

- e) El texto debe servir como herramienta para la enseñanza de la cultura española o hispanoamericana, ya sea Cultura con mayúscula⁵, como la referencia a algún hecho histórico relevante o un lugar real, o cultura con minúscula, como, por ejemplo, las tradiciones, las relaciones sociales o la gastronomía. En ese sentido, se recomienda, tal y como comentamos en puntos anteriores, que se trabaje previamente con aquellos contenidos culturales que puedan desconocer, así como escoger una obra cuya información cultural no sea excesiva para el alumnado, ya que esto podría ser contraproducente al aumentar la dificultad en la comprensión de la obra. Por ello, recomendamos que el docente realice un diagnóstico sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre la cultura hispana, y que estos se aprovechen como punto de partida no solo a la hora de seleccionar la obra, sino como base para la explicación de nuevos contenidos.

- f) Asimismo, el docente debe conocer los intereses de los alumnos y tenerlos en cuenta a la hora de seleccionar el texto. En este sentido, Teresa Alonso Cortés (2009:7) afirma que «conviene tener en cuenta los intereses del grupo y dar con un texto que les incite a leer, que despierte su curiosidad y que compense el esfuerzo extra que estará realizando». Esa información puede obtenerse durante las primeras sesiones del curso a través de cuestionarios o debates, en los que se deben plantear preguntas como cuáles son sus

⁵ Lourdes Miquel y Neus Sans (2004: 4) distinguen entre Cultura con mayúsculas (aquellos contenidos relacionados con la grandes acontecimientos o grandes personajes tanto históricos como ficticios), y cultura con minúscula, referida a aquellos aspectos relacionados con el comportamiento y el carácter de los miembros de una sociedad.

estudios, sus áreas de interés, sus aficiones, los libros que han leído anteriormente, etc. Si tenemos en cuenta este criterio conseguiremos que el texto sea significativo y motivador para los alumnos, algo esencial si queremos compensar el esfuerzo que deben realizar los alumnos con la lectura.

- g) Se recomienda que también sean textos integradores de varias destrezas. En general, cuando se presenta cualquier tipo de texto en el aula, la única destreza que se practica es la comprensión lectora: el alumno debe leer y comprender el texto para luego responder a unas preguntas previamente diseñadas. Sin embargo, si el texto nos da pie a la creación de actividades con las que se ejerciten todas las destrezas, estaremos más cerca de lograr nuestro objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. En palabras de María Dolores Albadalejo García (2007: 11):

Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.

Por último, nos gustaría plantear una cuestión que ha sido durante muchos años, y sigue siendo a día de hoy, motivo de debate entre los distintos especialistas: ¿debemos presentar un texto original o una versión adaptada?

Por un lado, algunos docentes defienden la idoneidad de las adaptaciones literarias ya que afirman que de este modo pueden ajustar el contenido del texto al nivel de los alumnos e incluso adaptarlos a los contenidos temáticos de la unidad que están trabajando en clase, algo que consideran positivo sobre todo en los niveles iniciales.

Por otro lado, los defensores de los textos originales alegan que el hecho de que sea adaptado no tiene por qué suponer una mayor comprensibilidad por parte de los alumnos, como también defienden que incluso los niveles iniciales pueden enfrentarse satisfactoriamente a un texto original si este cumple los criterios mencionados, y las

actividades están diseñadas de forma que faciliten su comprensión. La mayoría de los autores se posicionan a favor de esta alternativa. Así, autores como María Dolores Albadalejo García (2007:12) afirman que «los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se les ha "amputado", por así decirlo, ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original». Siguiendo esta línea, Natividad Peramos Soler, Marina Ruíz Moralies y Eleni Leontaridi (2009: 78) defienden también esta postura al afirmar que «tampoco se nos garantiza que las versiones adaptadas o modernizadas lingüísticamente puedan resultar más fáciles a los alumnos».

Desde nuestro punto de vista, coincidimos en que los textos originales son la mejor opción: por un lado, existe un gran caudal de obras accesibles que se acomodan de forma adecuada al nivel de los alumnos que debemos aprovechar; por otro, creemos que si el alumno es consciente de que está trabajando con un texto destinado a hablantes nativos, su motivación y su autoconcepto aumentarán, lo que puede provocar que sigan leyendo textos en español en el futuro mejorando su dominio de la lengua de forma autónoma y lúdica.

2.4. Presentación del texto literario en el aula de E/LE

La correcta elección de la obra no es el único de los factores que influye en el éxito de las sesiones, sino que también resulta decisiva la manera en la que se presenta en clase y el tipo de actividades que se proponen. En ese sentido, tal y como se ha comentado anteriormente, pretendemos superar los típicos ejercicios basados en preguntas sobre la comprensión del texto que se pueden responder buscando fragmentos del enunciado en la propia obra, tan comunes en las aulas de lenguas extranjeras.

A este respecto, son muchos los autores que han investigado acerca de la forma más adecuada de trabajar con textos literarios escritos. A continuación, exponemos una selección de tres propuestas de diseño y organización de actividades basadas en textos literarios.

Por un lado, Rosana Acquaroni (2007: 96) propone realizar una división en tres fases según los objetivos que persigue cada actividad:

- *Etapa de contextualización, preparación o encuadre*: en esta primera etapa se pretende activar los conocimientos lingüísticos y culturales de los alumnos proporcionando algunos datos introductorios sobre la obra. Algunos ejemplos de actividades que propone la autora son la realización de hipótesis sobre la trama a partir del título, la portada del libro o algunas palabras clave que puede seleccionar el profesor.

- *Etapa de descubrimiento y comprensión:* en la segunda etapa, que se llevará a cabo tras la lectura del texto, se evalúa la comprensión lectora del estudiante. Para ello, se propone trabajar con algunos conceptos que puedan resultar novedosos al alumnado y se plantean actividades que engloben fundamentalmente aspectos lingüísticos. Algunas de las propuestas para esta etapa son la realización de cuestionarios diseñados por el profesor, la realización de resúmenes, la redacción de un diario desde el punto de vista de un personaje o la definición de palabras que puedan aparecer en el texto.
- *Etapa de expansión:* por último, en esta etapa final se propone la realización de actividades de interacción tanto oral como escrita, que unifiquen todos los conceptos aprendidos durante las etapas anteriores, así como cualquier otro tipo de propuestas que se adapten a los objetivos de la unidad didáctica, incluyendo actividades de refuerzo en caso de ser necesarias. Algunas de las propuestas que sirven a modo de ejemplo son la adaptación del texto a un tipo de lector diferente, la dramatización de una escena importante en caso de tratarse de una obra de teatro o debates sobre algún tema desde el punto de vista de los diferentes personajes.

Siguiendo esta línea, sintetizaremos a continuación la propuesta de M.^a Dolores Albadalejo García (2007: 14), quien recomienda la división de la unidad didáctica en cuatro etapas diferentes:

- *Actividades de pre-lectura:* esta primera etapa pretende dotar al alumnado de aquellos conocimientos necesarios para el entendimiento de la obra, al mismo tiempo que busca despertar su interés. De este modo, se presenta el nuevo vocabulario que puedan desconocer y se exploran los temas principales del texto. Algunos ejemplos de las actividades propuestas para esta primera etapa son las predicciones del tema a través del título y la portada del libro, la creación de posibles argumentos a través de palabras y frases clave, un montaje biográfico del autor o la comparación de comienzos de distintas obras que compartan la temática.

- *Actividades para mantener el interés de la lectura:* la finalidad de esta segunda etapa, además de seguir captando ese interés que mencionábamos anteriormente, es contribuir a la comprensión del texto tanto a nivel lingüístico como gramatical. Del mismo modo, se pretende que los alumnos comprendan las ideas principales y mantengan una visión global de la trama en todo momento⁶. Algunas propuestas de actividades son la lectura fuera del horario lectivo con ayuda de cuestionarios, los debates sobre los puntos principales de la obra, la elección de una moraleja que intente explicar el sentido de la obra o la realización de resúmenes o de diarios de lectura.
- *Actividades de explotación de puntos cruciales:* en esta tercera fase se trabaja con aquellas partes culminantes de la historia. De este modo, se pretende contribuir a lo que la autora denomina *expresión de la reacción personal* del estudiante ante esas cuestiones. En este punto se recomienda trabajar con actividades en las que el alumno dé rienda suelta a su creatividad, como, por ejemplo, la práctica de la escritura creativa, la realización del resumen del resumen⁷ o la puesta en marcha de un pequeño proyecto en el que los alumnos elaboren un tráiler sobre el argumento de la obra.
- *Actividades finales:* el objetivo de esta última fase es mantener vivo el sentido general del texto literario. Es el momento en que los alumnos pueden dar sus opiniones personales sobre cualquier aspecto de la obra a través de actividades como una rueda de prensa desde el punto de vista del autor o de distintos personajes, una escenificación en la que el autor y los editores llevan a cabo un debate sobre aspectos que deben ser cambiados en la obra o la realización de un poema dadaísta.

En último lugar, resumimos la propuesta que realizan Alan Duff y Alan Maley (1990: 11), en la que sugieren, al igual que en caso anterior, la articulación de las actividades en cuatro etapas:

⁶ Si se trata de una lectura breve, como un poema o un relato, una sola actividad será suficiente. Sin embargo, en caso de que sea una obra más extensa, lo más razonable es que los alumnos realicen la lectura fuera del periodo lectivo, por lo que las actividades de esta fase servirán de puente para mantener el interés y la comprensión de la obra.

⁷ Esta actividad consiste en la realización de un resumen de una obra estableciendo un número máximo de palabras. A continuación se realizará una versión más reducida del mismo limitando nuevamente el número de palabras, y se repetirá el proceso tantas veces como considere el docente.

- *Starting-points (puntos de partida)*: en la primera etapa se busca despertar el interés de los estudiantes a través de propuestas como las suposiciones, la especulación y los debates. Algunas de las actividades que se recomiendan son aquellas que invitan a reflexionar sobre qué es la literatura a través de la comparación de, por ejemplo, distintos extractos de materiales tanto literarios como no literarios.
- *General approaches (enfoques generales)*: en esta fase se trabaja con actividades que no tienen por qué estar directamente vinculadas al contenido del texto, como, por ejemplo, la especulación sobre el argumento o la realización de esquemas de la personalidad y la situación de los personajes. Con ello, se persigue la finalidad de ayudar a los alumnos ofreciéndoles tácticas y herramientas para enfrentarse a textos más largos en el futuro.
- *Developing ideas: themes, topics, and projects (desarrollando ideas: temáticas y proyectos)*: en la tercera etapa propuesta por los autores, los alumnos podrán comentar aquellas experiencias, ideas y sensaciones personales evocadas por el texto, haciendo de este no el punto central de las actividades, sino un punto de referencia. Para ello se propone en primer lugar que debatan sobre uno de los temas presentes en el texto. De este modo, tras su lectura, ese debate podrá servir como material nuevo que evoque nuevas ideas, lo que provocará que el estudiante pueda seguir debatiendo sobre los puntos de vista sobre los que ha leído.
- *Over to you: further ideas, with a focus on language (ahora tú: ideas adicionales con énfasis en la lengua)*: en esta última etapa, cuyo objetivo es mejorar las diferentes destrezas o un área específica del lenguaje, que se trabajará con actividades de gramática, vocabulario, pronunciación, etc. En ese sentido, los autores recomiendan llevar a cabo actividades de reconstrucción de los hechos, reducción o expansión de un determinado fragmento de la obra, reemplazo de determinados términos utilizados por otros, transferencia de información de un formato a otro o selección de aquellos aspectos más relevantes.

Tras analizar críticamente las ventajas y las desventajas de las propuestas anteriores, hemos decidido elaborar una nueva clasificación adoptando aquellos puntos que consideramos interesantes y modificando aquellos aspectos que consideramos mejorables. El resultado es una división de las actividades en cinco fases que expondremos a continuación:

- *Primera fase: acercamiento al autor y a su contexto.* El objetivo principal de esta primera etapa es que los alumnos se familiaricen con aquellos aspectos que rodean la obra literaria, como son la época en la que fue escrita, la época en la que se enmarca su argumento y un acercamiento al autor. Para ello, se propondrán actividades cuya finalidad sea trabajar con la cultura (situación política, social y económica de la época, principales corrientes literarias, biografía del autor y sus obras). Recomendamos en este caso partir de los conocimientos previos que pueda poseer el alumno, tanto del contexto español como de sus propios países.
- *Segunda fase: primer acercamiento a la obra.* Esta segunda parte se divide en dos grandes bloques. Por un lado, actividades que susciten el interés de la obra, entre las que se incluyen hipótesis sobre su argumento o debates sobre los temas que tratará la obra. Por otro lado, en caso de ser necesario, el docente debe diseñar actividades en las que se trabajen contenidos lingüísticos o culturales que los alumnos desconozcan y que sean necesarios para el entendimiento de la obra, como, por ejemplo, actividades en las que se trabajen contenidos relacionados con el léxico, la gramática, o determinadas costumbres sociales.
- *Tercera fase: lectura de la obra.* A la hora de secuenciar la lectura de la obra entran en juego diversos factores a tener en cuenta, como son la longitud de la obra o fragmento seleccionado, la duración y el número de las sesiones, y el espacio entre ellas. Así, si proponemos la lectura de un poema, se podrá leer durante una única sesión. Sin embargo, si

proponemos la lectura de una novela o una obra de teatro extensa, debemos secuenciarla y plantearnos si la realizarán durante las clases o fuera de ellas. En el caso de que el docente opte por la secuenciación de la lectura, se recomienda diseñar actividades para que los alumnos comprendan adecuadamente las distintas partes de la obra y las relacionan correctamente.

- *Cuarta fase: actividades de comprensión y reflexión.* Una vez se haya concluido la lectura seleccionada, se propondrán actividades a través de las cuales el profesor pueda comprobar que se ha entendido correctamente la lectura. Del mismo modo, este es el momento en el que los alumnos deben compartir sus puntos de vista y sus reflexiones sobre la obra.
- *Quinta fase: «modificación» del texto.* En esta última fase, se diseñarán actividades en las se trabaje con aquellos temas o aspectos presentes en el texto. El objetivo es que los alumnos puedan servirse de su capacidad creativa para manipular el texto y construir otros nuevos a partir del original. Algunos ejemplos de actividades pueden ser la modificación del final de la obra, la construcción de una continuación a la historia, la redacción de una noticia periodística en la que se relate algo sucedido en la obra o la escenificación de algún fragmento.

A la hora de presentar un texto literario, recomendamos al docente que adapte cualquiera de las cuatro propuestas aportadas teniendo cuenta diferentes criterios, como el tipo de obra literaria escogida y sus características, el tipo de alumnado o los objetivos propuestos. Sin embargo, consideramos de vital importancia que se ayude a los alumnos a enfrentarse a una obra literaria escrita en una lengua distinta a la materna, pues si conseguimos que encuentren ese proceso lúdico y enriquecedor, es probable que continúen leyendo obras en otras lenguas, lo que les aportará numerosos beneficios en lo que al aprendizaje de una lengua extranjera se refiere.

3. Propuesta de Unidad Didáctica

Con la finalidad de ejemplificar las directrices expresadas en los capítulos anteriores de este trabajo, diseñaremos una Unidad Didáctica que se basará en un texto teatral, concretamente en la obra de Paloma Pedrero titulada *La isla amarilla*. Se impartiría en sesiones de noventa minutos destinada a un grupo de entre diez y doce alumnos de edad adulta con un nivel avanzado (C1) procedentes de distintas nacionalidades.

La elección de esta obra responde a los siguientes motivos: en primer lugar, consideramos que se trata de un texto lingüísticamente accesible, puesto que a nivel tanto léxico como gramatical cuenta en su mayoría con estructuras que un usuario competente debería conocer, aunque también se den ciertas muestras de la lengua que podrían resultarles desconocidas, por lo que satisfaríamos la hipótesis del *input comprensible* de Krashen [véase 2.3].

En segundo lugar, también consideramos que se trata de una obra accesible a nivel cultural, puesto que en ella se realiza una descripción con una finalidad crítica de diversos problemas que afectan no solo a la sociedad española, sino a prácticamente todos los países del mundo. De este modo, un alumno adulto debería ser capaz de comprender el contenido de la obra, hacerse una imagen de algunos de los problemas de nuestro país, y al mismo tiempo relacionar los mismos a la situación de sus respectivos lugares de procedencia.

En tercer lugar, a pesar de que la obra no se divide en actos o escenas, hemos realizado una división del texto para poder trabajarlo por partes, de tal forma que los

alumnos puedan leer cada una fuera el horario de clase sin necesidad de invertir demasiado tiempo, por lo que desde nuestro punto de vista la carga de trabajo y la cantidad de información que deben asimilar son adecuadas para el nivel con el que trabajaremos.

Por último, teniendo en cuenta que el grupo meta al que va dirigido esta Unidad Didáctica es ficticio, no hemos podido realizar una evaluación acerca de sus gustos e intereses, sin embargo, consideramos que esta obra podría resultarles atractiva debido a su componente lúdico, la universalidad de los temas que se tratan en ella y al hecho de que uno de los temas principales de la obra sea el choque entre dos culturas, por lo que en ciertos aspectos podrían sentirse identificados con la lectura.

En este punto, nos gustaría mencionar nuevamente el objetivo principal de esta Unidad Didáctica, que es el desarrollo y la consecuente mejora de la competencia comunicativa de nuestro alumnado, así como las competencias generales de la lengua, es decir, el conocimiento declarativo (*saber*), las destrezas y habilidades (*saber hacer*), las competencias existenciales (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*).

3.1. Introducción: *La isla amarilla* de Paloma Pedrero

Paloma Pedrero nace en el año 1957 en Madrid. Se licencia en Antropología en la Universidad Complutense de Madrid, y consigue posteriormente una diplomatura en *Psicología Gestáltica* por el Instituto de Gestalt de Florencia.

Al igual que muchos otros dramaturgos de su generación, Paloma Pedrero se dedicó a la interpretación antes de iniciarse en la escritura, y fue miembro del grupo teatral *Cachivache* desde 1978 hasta 1981. En el mismo año en el que se inició en el teatro, comenzó sus estudios de dirección, interpretación y estructura dramática, recibiendo instrucción de maestros de la dramaturgia como Zulema Katz, Dominic de Fazio, John Strasberg, Alberto Wainer, Jesús Campos o Fermín Cabal.

En el año 1984, realiza un taller de dramaturgia organizado por CNNTE, e interviene en producciones cinematográficas como *El pico II*, de Eloy de la Iglesia y *Café, coca y puro*, de Antonio del Real. Un año después, inicia sus estudios en la Escuela de Música y Teatro *Tántara*, cuyo director, Alberto Wainer, dirige su primera obra representada ante el público, *La llamada de Lauren*.

En 1987 gana el premio *Tirso de Molina* gracias a su obra *Invierno de luna alegre*, y comienza a impartir clases de teatro en el Instituto *García Lorca* de Madrid hasta el año 1988. En ese año, crea junto a Alfonso Plou, Pepe Ortega y Ernesto Caballero una productora llamada *Directa Producciones Teatrales*.

Dos años después, y hasta 2007, dirige el *Taller de Estructura Dramática para jóvenes autores* en el *Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas* del Ministerio

de Cultura. Esto supondrá el inicio de una serie de talleres de escritura dramática en distintas universidades y escuelas de arte dramático, como la Universidad Politécnica de Madrid en 1988, la Universidad Zacatecas en 1999, la Casa de América en 2001 y 2002, *Rais*: Fundación de ayuda a los hombres y mujeres sin hogar y a los inmigrantes desde 1998, entre otros. Por último, cabe destacar su integración en el Consejo de Redacción de la revista *Primer Acto* en el año 1992.

Podemos afirmar que el teatro de Paloma Pedrero se encuentra dentro de la corriente del teatro comprometido, y que contiene pautas del realismo, así como tendencia a lo psicológico. Del mismo modo, su obra se suele caracterizar por sus constituyentes humorísticos, mágicos o poéticos. Asimismo, sus obras reflejan la realidad social, exploran las relaciones humanas y se caracterizan por la presencia de situaciones duras y de realismo sucio, contrapuesto con situaciones de ternura.

En cuanto a la obra con la que trabajaremos, *La isla amarilla*, fue escrita en el año 1988, gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Cultura a la creación teatral. Fue estrenada en la Cárcel de Mujeres de Carabanchel por el grupo *Yeses* en diciembre del año 1995 bajo la dirección de Elena Cánovas. En esta obra, la autora explica el día a día de los habitantes de una ciudad que podría ser cualquiera a través de la inocente mirada de los nativos de una isla que nunca antes habían tenido contacto con la civilización. A través de sus ojos, se pone en evidencia la contraposición de ambas culturas y lo absurdo e irracional de nuestra forma de vida, tema que, tal y como hemos comentado anteriormente, hace de esta obra un texto idóneo para trabajar en el aula de E/LE.

3.2. Primera fase: acercamiento al autor y a su contexto

Sesión 1

Actividad 1: Año 1988, primera parte.

Duración	➤ 10 minutos.
Objetivos generales	➤ Conocer el contexto internacional del año en el que se escribió la obra.
Objetivos específicos	➤ Involucrar personalmente al alumno en las actividades. ➤ Practicar la expresión oral. ➤ Practicar los mecanismos coherencia y la cohesión del texto oral improvisado. ➤ Practicar los tiempos del pasado.
Contenidos léxicos	➤ Aquellos que puedan surgir durante la intervención de los alumnos.
Contenidos gramaticales	➤ Pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto.
Agrupamiento	➤ Toda la clase.
Materiales	➤ Ninguno.

Tras comentar a los alumnos que en las siguientes sesiones se trabajará con una obra literaria de año 1988, se les pedirá que compartan con el resto de sus compañeros cuál era la situación de sus respectivos países en esos años, incluyendo aquellos

acontecimientos de interés histórico y cultural. En caso de que alguno de los alumnos lo desee, también podría comentar algún aspecto personal ocurrido en ese año.

Actividad 2: Año 1988, segunda parte.

Duración	➤ 20 minutos.
Objetivos generales	➤ Conocer el contexto del año en el que se escribió la obra en España.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Practicar la comprensión lectora. ➤ Incentivar el trabajo cooperativo. ➤ Practicar la expresión oral. ➤ Practicar los mecanismos coherencia y la cohesión del texto oral. ➤ Practicar los tiempos del pasado.
Contenidos léxicos	➤ Aquellos que puedan surgir durante la lectura de los textos y la intervención de los alumnos.
Contenidos gramaticales	➤ Pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, la sintaxis del texto periodístico.
Agrupamiento	➤ Parejas o grupos de tres.
Materiales	➤ Fotocopias [véase anexo I], dispositivo conectado a Internet.

Una vez expuestas las distintas situaciones de los países del alumnado en el año 1988, se procederá a estudiar el contexto social, económico y político de España en esa época. Para ello, se dividirá la clase en parejas o grupos de tres y se le entregarán a cada uno portadas de distintos periódicos en las que se reflejen algunos de los acontecimientos más importantes de ese año. Tras su lectura, deberán comentar con el resto de la clase sus impresiones acerca de los momentos que vivía España en la época. El profesor puede corregir o dar nueva información que considere necesaria en caso de que lo comentado por los alumnos sea incorrecto o insuficiente. Si es necesario, los

alumnos podrán servirse de algún dispositivo electrónico con conexión a Internet para buscar información.

Actividad 3: ¡Conozcamos a la autora!

Duración	➤ 20 minutos.
Objetivos generales	➤ Conocer la biografía de Paloma Pedrero.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar la competencia lectora. ➤ Incentivar el trabajo cooperativo. ➤ Mejorar la competencia escrita. ➤ Conocer la estructura de una biografía.
Contenidos léxicos	➤ Campo semántico de la dramaturgia.
Contenidos gramaticales	➤ Presente de indicativo.
Agrupamiento	➤ Individual y en parejas o grupos de tres.
Materiales	➤ Recortes con la biografía de la autora [véase anexo II].

Una vez los alumnos se hayan familiarizado con la situación de España en el año 1988, se pasará a trabajar con la biografía de la autora. Para ello, se dividirá la información en pequeños bloques que posteriormente se imprimirán y se recortarán. A continuación, se entregará un recorte a cada alumno, que deberá resumirlo en una línea. Seguidamente, este alumno deberá redactar otras dos oraciones con información similar pero que sea falsa, para así leer las tres oraciones y que el resto de la clase intente adivinar la verdadera. Una vez se conozca la totalidad de la información referente a la autora, los alumnos deberán agruparse por parejas o en grupos de tres para redactar su propia versión de la biografía. Para ello, el profesor les ofrecerá una serie de directrices básicas acerca de la estructura de este tipo de textos, pudiendo poner como ejemplo la biografía de algún personaje famoso, o incluso la de su propia vida.

3.3. Segunda fase: primer acercamiento a la obra

Sesión 1

Actividad 4: ¿De qué trata la obra?

Duración	15 minutos.
Objetivos generales	Fomentar el interés por la obra.
Objetivos específicos	Desarrollar la capacidad creativa de los alumnos. Fomentar el trabajo cooperativo. Practicar la expresión oral. Practicar la expresión escrita.
Contenidos léxicos	Aquellos que puedan surgir durante la intervención de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Dos grandes grupos.
Materiales	Fotocopia con la portadas del libro y de carteles que anuncian la obra [véase anexo III].

En esta segunda fase, se comenzará dividiendo la clase en dos grandes grupos. A uno de ellos se le facilitará el título de la obra, mientras que al otro, una fotocopia con la portada del libro con el título oculto y diversos carteles que anuncian la obra. Primeramente, cada miembro deberá redactar una hipótesis sobre su argumento a partir de los estímulos recibidos, para luego compartirlo con el resto de su grupo. Posteriormente, cada grupo deberá elaborar un único argumento a partir de las

propuestas individuales que presentará oralmente a toda la clase y por escrito al profesor. Una vez finalizada la lectura de la obra, este se los devolverá para que realicen una comparación entre sus hipótesis y el argumento real de la obra.

Actividad 5: Los personajes de la obra.

Duración	15 minutos.
Objetivos generales	Fomentar el interés por la obra. Comenzar a familiarizarse con los personajes.
Objetivos específicos	Desarrollar la capacidad creativa de los alumnos. Fomentar el trabajo cooperativo. Practicar a expresión oral. Practicar la expresión escrita.
Contenidos léxicos	Léxico relacionado con los tipos de relaciones entre personas, adjetivos calificativos, profesiones, y cualquier otro derivado de las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Dos grandes grupos.
Materiales	Ninguno.

Una vez realizadas las hipótesis sobre el argumento de la obra, se trabajará con los personajes. Para ello, el profesor escribirá en la pizarra los nombres de los personajes de la obra, y cada grupo deberá decidir cuáles son los principales y cuál es su papel en la obra, así como cualquier otro tipo de dato que quieran aportar (profesión, descripción física, carácter, relación con el resto de personajes, etc.). Cada grupo deberá redactar sus nuevas hipótesis, compartirlas con el resto de la clase y entregárselas al profesor. Al igual que en la actividad anterior, se les devolverá una vez finalice la lectura de la obra para que puedan realizar una comparación entre sus escritos y el texto de Paloma Pedrero.

Actividad 6: ¿Dónde estamos?

Duración	➤ 10 minutos.
Objetivos generales	➤ Fomentar el interés por la obra. ➤ Comenzar a familiarizarse con el espacio en el que se desarrolla la acción.
Objetivos específicos	➤ Desarrollar la capacidad creativa de los alumnos. ➤ Fomentar el trabajo cooperativo. ➤ Practicar la expresión oral. ➤ Practicar la expresión escrita.
Contenidos léxicos	➤ Léxico relacionado con los componentes de una isla, adjetivos calificativos y cualquier otro derivado de las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	➤ Presente de indicativo, condicional simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	➤ Dos grandes grupos.
Materiales	➤ Ninguno.

Por último, y teniendo en cuenta los resultados de las dos actividades anteriores, esos mismos grupos deberán realizar una breve descripción del espacio en el que creen que se desarrolla la obra. Una vez hayan compartido sus hipótesis y llegado a un consenso, se presentará al resto de la clase oralmente, y por escrito al profesor, que se lo devolverá una vez finalice la lectura de la obra.

3.4. Tercera fase: lectura de la obra

Sesiones 2, 3 y 4

Actividad 7: ¡Manos a la obra!

Duración	90 minutos.
Objetivos generales	Comprender la obra.
Objetivos específicos	Practicar la comprensión escrita. Practicar la expresión oral. Fomentar el trabajo cooperativo.
Contenidos léxicos	Aquellos que puedan surgir tras la lectura de la obra, los cuestionarios y las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Individual y toda la clase.
Materiales	Cuestionarios [anexos IV, V y VI]

Se dividirá la obra en tres grandes bloques y se pedirá a los alumnos que realicen la lectura fuera del horario escolar. Mientras, en el horario de clase, se cumplimentarán tres cuestionarios correspondientes a cada uno de los bloques de lectura para asegurarse de que el alumnado está comprendiendo correctamente el contenido de la obra.

Una vez cumplimentados y corregidos, el profesor dará pie a que los alumnos pregunten aquellas posibles dudas que aún no se hayan resuelto y compartan las impresiones derivadas de la lectura, así como cualquier otro tipo de comentarios relacionados con la misma.

Asimismo, con la finalidad de que el alumnado mantenga el interés por la obra, el docente le pedirá que realice distintas hipótesis sobre cómo continuará la obra en el siguiente bloque (algo que se podrá realizar tanto de forma escrita como oral).

En el caso de que las actividades propuestas para la tercera fase no ocupen toda la sesión, el docente podrá plantear otro tipo de actividades que no estén directamente relacionadas con la obra, como actividades de repaso, o cualquier otro tipo de contenidos de la programación.

3.5. Cuarta fase: actividades de comprensión y reflexión

Sesión 5

Actividad 8: ¿Qué dices que es eso?

Duración	20 minutos.
Objetivos generales	Aprender mecanismos de definición de un término que se desconoce.
Objetivos específicos	Practicar expresión oral. Fomentar la creatividad. Fomentar el trabajo cooperativo.
Contenidos léxicos	Objetos cotidianos que utilizamos en nuestra vida diaria, adjetivos calificativos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Parejas o grupos de tres y toda la clase.
Materiales	Ninguno.

En la obra se describen objetos de la vida cotidiana desde el punto de vista de una persona que nunca antes había tenido contacto alguno con la civilización a través de definiciones como «taparrabos superior» (sujetador), «recipiente oscuro resistente al fuego» (sartén) o «papel tosco» (dinero). Tras repasar algunos de estos ejemplos, se pedirá a los alumnos que, por parejas o en pequeños grupos, seleccionen otros objetos

que usamos habitualmente y que los describan siguiendo ese modelo. Una vez hayan concluido con sus definiciones, se presentarán al resto de compañeros para que intenten adivinar qué objeto es.

Actividad 9: ¿Cómo sería tu vida sin...?

Duración	20 minutos.
Objetivos generales	Realizar hipótesis acerca de cómo sería la vida sin ciertos objetos cotidianos.
Objetivos específicos	Practicar la expresión oral. Fomentar la creatividad. Realizar hipótesis. Hablar de la rutina.
Contenidos léxicos	Objetos cotidianos que utilizamos en nuestra vida diaria, léxico relacionado con la rutina.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Parejas o grupos de tres; toda la clase.
Materiales	Ninguno.

En esta actividad, los alumnos deberán imaginar cómo sería su vida sin los objetos que describieron en la actividad anterior. Así, por parejas o en pequeños grupos deben elaborar un breve texto en el que expliquen cómo sería su rutina y en qué cambiaría respecto a la real. A continuación, expondrán ese texto al resto de sus compañeros y responderán a las preguntas que estos quieran hacerles.

Actividad 10: Choque entre culturas.

Duración	20 minutos.
Objetivos generales	Compartir experiencias relacionadas con diferencias culturales.
Objetivos	Practicar la expresión oral.

específicos	Fomentar el acercamiento entre los alumnos y el profesor. Crear un ambiente lúdico y relajado en el aula. Practicar la narración de anécdotas.
Contenidos léxicos	Aquellos que puedan surgir tras las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Toda la clase.
Materiales	Ninguno.

En la obra se narran diversas situaciones cómicas derivadas de diferencias culturales. El profesor, tras repasar algunos de los ejemplos de la misma, instará a los alumnos a que compartan de forma oral alguna anécdota que hayan vivido producida por diferencias culturales. El profesor puede poner algunos ejemplos que aparezcan en obras literarias o cinematográficas que puedan conocer o incluso alguna experiencia personal que haya experimentado.

Actividad 11: ¿Cómo salvarías el mundo?

Duración	30 minutos.
Objetivos generales	Redactar un decálogo.
Objetivos específicos	Practicar la expresión escrita. Practicar la expresión oral. Aprender a estructurar un decálogo. Fomentar el trabajo cooperativo. Fomentar la creatividad de los alumnos.
Contenidos léxicos	Léxico del medio ambiente, la economía, la sociedad y todo aquel que esté presente en las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y

	compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Parejas o grupos de tres.
Materiales	Ninguno.

En la obra, la autora aprovecha el punto de vista de los nativos de la isla para realizar una crítica a la sociedad actual. Tras identificar dichos temas, los alumnos deberán escoger uno y comentar por parejas o en grupos de tres su opinión al respecto, así como aquellos aspectos que cambiarían para solucionar dicho problema. A continuación, deberán redactar un decálogo con una serie de directrices que solucionen o mejoren dicha situación para presentárselo posteriormente al resto de la clase.

3.6. Quinta fase: modificación del texto

Sesión 6

Actividad 12: Ahora tú eres el autor.

Duración	15 minutos.
Objetivos generales	Escribir un fragmento de un texto teatral.
Objetivos específicos	Practicar la expresión escrita. Aprender a estructurar una obra teatral. Fomentar el trabajo cooperativo. Fomentar la creatividad de los alumnos. Realizar hipótesis.
Contenidos léxicos	Aquel que pueda surgir a través de las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Dos grandes grupos.
Materiales	Ninguno.

Teniendo en cuenta que el final de esta obra es abierto, los alumnos deberán continuar la historia y escribir un final que incluya la decisión que toman los habitantes de la isla. Para ello, deberán llegar a un consenso sobre dicha decisión, escribir nuevos

diálogos en los que quede reflejada, y finalmente, compartir su trabajo con el resto de la clase.

Actividad 13: El triunfo del «no».

Duración	20 minutos.
Objetivos generales	Escribir un fragmento de un texto teatral.
Objetivos específicos	Practicar la expresión escrita. Aprender a estructurar una obra teatral. Fomentar el trabajo cooperativo. Fomentar la creatividad de los alumnos. Realizar hipótesis.
Contenidos léxicos	Aquel que pueda surgir a través de las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Dos grandes grupos.
Materiales	Ninguno.

Poniendo como escenario un contexto en el que los habitantes de la isla rechazaran la propuesta de los ciudadanos, los alumnos deberán elaborar un decálogo en el que estos debatan qué medidas deben tomar a continuación para persuadirlos. Para ello, los alumnos deberán llegar a un acuerdo sobre los pasos a seguir y reflejarlos en el texto que creen. Por último, lo compartirán con el resto de la clase.

Actividad 14: El triunfo del «sí».

Duración	20 minutos.
Objetivos generales	Redactar unas normas de convivencia.
Objetivos	Practicar la expresión escrita.

específicos	Aprender a estructurar una obra teatral. Fomentar el trabajo cooperativo. Fomentar la creatividad de los alumnos. Realizar hipótesis.
Contenidos léxicos	Aquel que pueda surgir a través de las intervenciones de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Dos grandes grupos.
Materiales	Ninguno.

A continuación, y al contrario que en la actividad anterior, los alumnos deberán situarse en un contexto en el que los habitantes de la isla hayan aceptado la propuesta. En este caso, deberán redactar una serie de normas para la buena convivencia entre los habitantes de la isla y los ciudadanos desde el punto de vista de los primeros, para lo que deberán imaginar las posibles situaciones que vivirían y llegar a un consenso sobre cómo proceder.

Actividad 15: ¡Extra, extra!

Duración	35 minutos.
Objetivos generales	Realizar una rueda de prensa y una entrevista.
Objetivos específicos	Practicar la expresión oral. Aprender a estructurar un discurso. Fomentar el trabajo cooperativo. Practicar la expresión escrita. Fomentar la creatividad de los alumnos. Realizar hipótesis.
Contenidos léxicos	Léxico del medio ambiente, la economía, la política, temas sociales y todo aquel que esté presente en las intervenciones

	de los alumnos.
Contenidos gramaticales	Presente de indicativo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, presente de indicativo, presente de subjuntivo, condicional simple y compuesto, futuro simple y compuesto, mecanismos de coherencia y cohesión.
Agrupamiento	Dos grandes grupos.
Materiales	Ninguno.

En esta actividad final, los alumnos deberán realizar una dramatización a partir de un texto creado por ellos mismos, que consistirá en una rueda de prensa de los grandes líderes del mundo y la posterior ronda de preguntas de los periodistas, cincuenta años después de la toma de la decisión de los nativos de la isla. Para ello, se dividirá la clase en dos grandes grupos, de los cuales uno tendrá como escenario la aceptación por parte de los nativos y el otro su negativa. El tema de la rueda de prensa será el de las consecuencias derivadas de dicha decisión en el ámbito que ellos escojan (medio ambiente, situación política, economía, etc.). Para ello, cada grupo deberá analizar en primer lugar las consecuencias de dicha decisión a corto, medio y largo plazo, para luego preparar las intervenciones tanto de los oradores como de los entrevistadores.

4. Conclusiones

Con este trabajo, hemos pretendido demostrar que los textos literarios son una herramienta eficaz y altamente recomendable no solo para la enseñanza de los aspectos lingüísticos de una lengua extranjera, sino también para el desarrollo de los distintos tipos de competencias que se recogen en el *MCER*, tanto las generales como las comunicativas.

Para ello, hemos comentado el papel de los textos literarios en los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, desde el método *gramática-traducción* hasta los métodos más actuales, como el método *comunicativo* o el enfoque por tareas.

Seguidamente, hemos intentado definir qué es un texto literario y qué características tiene este género, así como los beneficios que supone para la enseñanza de una lengua extranjera.

En tercer lugar, hemos mencionado las ventajas que supone el uso de textos literarios en el aula e E/LE para el aprendizaje de los alumnos, no solo a nivel lingüístico y cultural, sino también en lo relacionado con su motivación y su autoconcepto.

En cuarto lugar, hemos ofrecido una serie de directrices para la correcta selección de un texto literario, para lo que debemos tener en cuenta la accesibilidad del mismo, su longitud y los intereses de los alumnos entre otros.

En quinto lugar, hemos estudiado las distintas propuestas de presentación del texto en el aula formuladas por distintos autores, concluyendo con una propuesta propia basada en aquellos puntos fuertes de las anteriores.

Finalmente, hemos diseñado una Unidad Didáctica basada en la obra teatral *La isla amarilla*, de Paloma Pedrero, en la que aplicamos todas las directrices mencionadas en los apartados anteriores.

A pesar de que no hemos tenido la oportunidad de llevar este trabajo al siguiente nivel, es decir, aplicar la Unidad Didáctica previamente mencionada y comprobar los resultados a corto y largo plazo (si los alumnos han conseguido superar sus miedos y prejuicios y si continúan leyendo obras en español en su tiempo libre), podemos afirmar que, tras haber aplicado todos los conocimientos adquiridos, nuestras competencias generales de la lengua han mejorado notoriamente tras la lectura de diversas obras en lengua extranjera.

5. Referencias bibliográficas

5.1. Obras completas

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- DUFF, A. y MALEY, A. (1990). *Literature*. New York: Oxford University Press
- COLLIE, J. Y SLATER, S. (2002) *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EAGLETON, T. (1998) *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MOLINER, M. (2007). *Diccionario de uso del español (3ª Ed)*. Madrid: Gredos.
- NARANJO PITA, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

5.2. Fuentes electrónicas

- ALBADALEJO GARCÍA, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- ALONSO CORTES, T. (2009). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE. *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/ijornadasdeformacion09.pdf>
- COLOMER, T. (2010) La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- FERRER PLAZA, C. (2009). Poesía en la clase de ELE: Propuestas didácticas. *V Encuentro brasileño de profesores de español. MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf

HIDALGO MARTÍN, V. (2012). El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 15. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf

IRIARTE VAÑÓ, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy*, 11. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf>

LEONTARIDI, E., PERAMOS SOLER, N. Y RUÍZ MORALES, M. (2009). Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE. *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/ijornadasdeformacion09.pdf>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 27 de julio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

MARTÍN PERIS, E. (2000) *Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado el 17 de abril de 2017, de: https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Martin_Peris2/publication/39139439_Textos_literarios_y_manuales_de_ensenanza_de_espanol_como_lengua_extranjera/links/55119202cf268a4aae7b841/Textos-literarios-y-manuales-de-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera.pdf

MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9. Recuperado el 23 de 03 de 2017 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

PERAMOS SOLER, N. Y RUÍZ MORALES, M., Y LEONTARIDI, E. (2009). Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para los alumnos. *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*. Recuperado el 02 de junio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/ijornadasdeformacion09.pdf>

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia del Español. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 27 de julio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

VAN DIJK, T. A. (1977). The Pragmatics of Literary Communication. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. Recuperado el 02 de mayo de 2017, de:
<<http://www.discursos.org/oldarticles/La%20pragm%E1tica%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20literaria.pdf>>

5.3. Obras literarias utilizadas

PEDERO DÍAS-CANEJA, P. (1995). *La isla amarilla*. Ciudad Real: Ñaque Editora.

Anexo I

**Algunos ejemplos de portadas del periódico
El País del año 1988**

EL PAIS

DIRECTOR: JUAN LUIS CEBRIÁN

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA

Redacción, Administración y Talleres: Miguel Yuste, 40 / 28037 Madrid / (91) 754 38 00 / Precio: 60 pesetas / Año XIII. Número 3.929

MADRID, MIÉRCOLES 13 DE ENERO DE 1988

La patronal desiste del acuerdo social con los sindicatos

Más de tres millones de parados al finalizar 1987

El paro registrado al finalizar 1987 superó la cifra de los tres millones de personas, según los datos hechos públicos ayer por el Instituto Nacional de Empleo (Inem). Las demandas de empleo en diciembre crecieron en 25.831 y el paro registrado total se colocó en 3.023.646 trabajadores, equivalente al 20,94% de la población activa. Mientras, los intentos de concertación social entre CEOE y UGT se vieron bruscamente cerrados ayer, porque la junta directiva de la patronal decidió que era imposible la negociación con la banda salarial propuesta por este sindicato.

El año 1987 se cierra con un crecimiento del paro registrado de 121.821 personas. Este aumento, según Trabajo, es el más bajo, tanto en cifras absolutas como

relativas, producido desde 1976. Para los sindicatos, el haber rebasado la cifra de tres millones de parados es una mala noticia. Comisiones Obreras asegura que, "a pesar de las sucesivas limpiezas y manipulaciones estadísticas de que viene haciendo gala el Gobierno", la grave situación que encubren las cifras de paro refleja la falta de alternativas.

Unión General de Trabajadores hizo ayer una valoración durísima contra el Gobierno tras la difusión de las cifras de paro, al considerar que es "a cruda realidad de una política económica socialmente inadmisibles". El salto de la barrera psicológica de los tres millones de parados es, para el sindicato socialista, la demostración del fracaso del Gobierno, que, lejos de crear 800.000 empleos, ha conseguido 900.000 nuevos parados desde 1982.

Por otra parte, los órganos directivos de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) decidieron ayer que no se negocie un acuerdo interconfederal con los sindicatos UGT y CC OO, dadas las diferencias que existen en relación a los aumentos salariales. La CEOE redacta ahora la circular que enviará a sus organizaciones para que se negocie empresa a empresa. Su recomendación es que se discutan incrementos salariales entre el 3% y el 5%, sin cláusula de revisión, mientras que UGT reclama un aumento del 6% y CC OO subidas entre el 5,5% y el 6,5%.

Página 41

Tensión entre el Poder Judicial y el Supremo por la readmisión de Varón Cobos

Los miembros del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), que acordaron en mayo de 1986 la expulsión de la carrera judicial de los magistrados Jaime Rodríguez Hermida y Ricardo Varón Cobos por su intervención en el caso Bardellino, han mostrado su malestar y disconformidad ante la decisión del pleno del Tribunal Supremo de readmitir a Varón, y sancionarlo con falta grave en lugar de falta muy grave.

La sentencia ha provocado división de opiniones en las asociaciones de jueces y duras críticas entre algunos magis-

trados y políticos, que llegaron a señalar que la sentencia del Supremo ha establecido el principio de irresponsabilidad judicial. Según fuentes jurídicas, este caso es un grave precedente para otros casos, como el del juez Guillermo Forteza o el de José Donato Andrés, pendientes de recurso ante el alto tribunal.

Rodríguez Hermida anunció que recurrirá ante el Tribunal Constitucional por su expulsión de la carrera judicial. Hermida dijo que la sentencia del Supremo proclama la independencia de la justicia contra el corporativismo, y expresó su

alegría "porque el honor de Varón Cobos, un dignísimo magistrado, se ha lavado".

La crítica más dura correspondió a Enrique Curiel, diputado de Izquierda Unida, que calificó la sentencia como "un acto deliberado contra la democracia, contra el sistema de libertades en nuestro país y contra el prestigio de la justicia en España, y un acto de corrupción política del más alto tribunal, porque conoce perfectamente que Varón Cobos es tan responsable como el magistrado Hermida de la puesta en libertad de Bardellino".

Página 19 / Editorial en la página 8

HOY, EN EL PAIS

España, en el grupo más difícil de la Eurocopa de fútbol

El sorteo de la Eurocopa de fútbol, que se jugará en junio en la República Federal de Alemania, situó a España en el grupo más difícil. España deberá enfrentarse a la RFA, Italia y Dinamarca. El otro grupo estará formado por Inglaterra, Holanda, URSS e Irlanda. / Página 39.

Benegas se reafirma como 'número tres' del PSOE

Página 12

La dura represión contra los palestinos en las zonas ocupadas aísla políticamente a Israel

Página 3

Gorbachov arremete contra la oposición soviética de derecha y de izquierda

Página 4

El embajador en la OTAN mantiene contactos reservados en Madrid para perfilar la aportación militar de España

Página 11

El dueño del restaurante madrileño Gure Etxea, juzgado por matar a un atracador, alega que temió por su vida

Página 19

Los pilotos de Iberia convocan huelga para los días 14, 23 y 25 de enero

Página 41

Internacional	2	Espectáculos	25
Opinión	8	Cartelera	28
España	11	Deportes	37
Madrid	18	Economía	41
Sociedad	19	Bolsa	46
La Cultura	22	Programas TV	51



LUIS ALBERTO GARCÍA

Pacto en Euskadi. Las fuerzas políticas de Euskadi cerraron ayer, tras casi 50 horas de negociación, un acuerdo unánime, con la única excepción de Herri Batasuna, para la pacificación y la normalización del País Vasco. El representante de Eusko Alkartasuna había abandonado las conversaciones

horas antes, entrada la madrugada, pero regresó al aceptar los demás partidos que constara su reserva sobre el tratamiento de las competencias de la Ertzaintza. En la fotografía, de izquierda a derecha, Iñaki Oliberi, Txiki Benegas y José Antonio Ardanza, durante la firma del pacto. Páginas 13 y 14

OPOSICIONES

Con título Facultad o Escuela Técnica Superior
* Inspectores de Finanzas * Jueces * Fiscales
* Técnicos Seguridad Social * Técnicos Comunidad de Madrid

Con 3 cursos Facultad, Escuela T. Superior, Ingeniero Técnico o equivalente
* Gestión de Hacienda * Gestión del Estado

Con Bachiller Superior, B.U.P. o equivalente
* Oficiales Admón de Justicia * Administrativos del Estado * Secretarios - Tesoreros de Admón Local



CENTRO DE ESTUDIOS FINANCIEROS

c./ Viriato, 52 y c./ Ponzano, 15
28010 Madrid

Tels. (91) 445 89 19 - 445 71 99

España no comprende a la OTAN, según expertos norteamericanos

España no comprende el funcionamiento de la OTAN, según denunció ayer en una conferencia de prensa Albert Wohlstetter, asesor del Pentágono y uno de los dos copresidentes de la comisión que ha elaborado un informe estratégico para el año 2000, presentado ayer al presidente Ronald Reagan.

Este informe asegura que los problemas con las bases de Estados Unidos en España pondrían en riesgo cualquier operación de puente aéreo de tropas norteamericanas hacia el Golfo.

Al mismo tiempo, el secretario de Estado norteamericano, George Shultz, afirmó el lunes que Washington mantendrá el acuerdo sobre las bases con España, a pesar de la exigencia española de que los F-16 abandonen Torrejón.

Por otra parte, el embajador de EE UU en Madrid, Reginald Bartholomew, será recibido mañana por el Rey, dentro de una campaña de intensas gestiones de la diplomacia norteamericana ante la próxima ronda negociadora sobre las bases. Páginas 4 y 11

EL PAIS

DIRECTOR: JUAN LUIS CEBRIÁN

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA

MADRID, DOMINGO 7 DE FEBRERO DE 1988

Redacción, Administración y Talleres: Miguel Yuste, 40 / 28037 Madrid / (91) 754 38 00 / Precio: 100 pesetas. Sin suplemento semanal: 60 pesetas / Año XIII. Número 3.954

Carmen Polo falleció de una bronconeumonía en su domicilio madrileño

La viuda del general Franco será enterrada hoy en El Pardo

Carmen Polo falleció ayer de una bronconeumonía en su domicilio de Madrid. La viuda del general Franco, que tenía 86 años de edad, será enterrada hoy en el cementerio de El Pardo. Numerosas personas, entre ellas la reina Sofía, acudieron

durante la jornada a expresar su condolencia a la familia. El Gobierno no envió, a nivel oficial, mensaje alguno. A raíz de la muerte de su esposo, en 1975, Carmen Polo optó por vivir discretamente al margen de la opinión pública.

En el momento de su muerte, alrededor de las siete de la mañana de ayer, Carmen Polo estaba acompañada de una enfermera en su domicilio madrileño de la calle de los Hermanos Bécquer. Inmediatamente fue avisada su hija, Carmen, que vive en un piso del mismo edificio. Horas después fueron llegando a la vivienda otros miembros de la familia, entre ellos el marqués de Villaverde, que se encontraba en Granada, y Carmen Rossi, que se desplazó desde París.

El ex presidente Carlos Arias Navarro; el arzobispo de Madrid, Ángel Suquía, y varios políticos que fueron ministros durante la dictadura del general Franco visitaron la capilla ardiente, donde anoche podía observarse una corona enviada por Augusto Pinochet, jefe del Estado chileno, junto a otra remitida por la Confederación Nacional de Excombatientes.

Tanto Manuel Fraga como José Solís y Fernando Suárez tuvieron palabras elogiosas para la señora de Meirás, que, según reconocen historiadores y personas allegadas a la familia, ejerció una influencia notable en algunas decisiones adoptadas por su esposo en los largos años que desempeñó la jefatura del Estado.



Páginas 17 y 18

Carmen Polo, viuda de Francisco Franco.

Sentencia del Supremo sobre representación municipal

Las minorías, excluidas de los órganos de gobierno de las cajas de ahorro

Las minorías políticas no tienen derecho a estar proporcionalmente representadas en los órganos de gobierno de las cajas de ahorro, según la reciente sentencia del Tribunal Supremo, que pone fin a una batalla legal entablada desde hace más de un año. El fallo del alto tribunal se basa en que los consejeros de estas entidades no tienen la consideración de cargos públicos.

La sentencia, que aún no ha sido comunicada a las partes, anula las cuatro emitidas anteriormente en sentido contrario por las correspondientes audiencias territoriales y se produce al aceptar la apelación de la alcaldía de Madrid contra un fallo que le obligaba a incluir a miembros de los partidos de la oposición en la asamblea de la Caja de Madrid.

De acuerdo con la resolución del alto tribunal, los nombramientos podrán hacerse contando simplemente con votación mayoritaria, por lo que podría abrirse de nuevo el proceso de renovación de las asambleas y consejos. En la actualidad, unas 45 entidades de las 77 cajas de ahorro han elegido ya asambleas y consejos.

El debate sobre la representatividad política en los órganos de dirección de este tipo de entidades financieras se intensificó a partir del pasado mes de noviembre, con la presentación de una serie de recursos contra las distintas leyes reguladoras de las cajas de ahorro: dos del presidente del Gobierno contra las leyes elaboradas por el Parlamento

catalán y el gallego, y un tercero promovido por la Generalitat de Cataluña contra la ley estatal que abrió el proceso de renovación de órganos rectores, dando un 40% de las asambleas y consejos a los ayuntamientos. Según la sentencia, debe distinguirse entre la composición de los ayuntamientos y sus representantes en otras entidades.

Página 53

La carrera electoral hacia la Casa Blanca comienza mañana en el Estado de Iowa

La carrera hacia la presidencia de Estados Unidos comienza mañana con los caucuses del Estado de Iowa. Los votos de unos 250.000 habitantes de este pequeño Estado rural del Medio Oeste atraen la atención de la opinión pública, aún confusa sobre los candidatos que finalmente se van a disputar la Casa Blanca el "primer martes después del primer lunes" del próximo mes de noviembre.

Los caucuses de Iowa serán el pistoletazo de salida de la compleja campaña electoral norteamericana, donde el dinero y la organización juegan un papel fundamental. Alrededor de 2.000 periodistas y decenas de analistas políticos se han trasladado a Iowa para valorar los resultados de mañana y empezar a especular con las posibilidades de los 13 candidatos que se disputan el despacho Oval de la Casa Blanca.

Coincidiendo con el comienzo de la carrera electoral, un sondeo revelaba ayer que el 48% de los norteamericanos no está satisfecho con ninguno de los candidatos, tanto republicanos como demócratas, un porcentaje que comenzará a ser más significativo dentro de unas semanas, cuando el 26 de febrero las primarias de New Hampshire refuerzan o varían los resultados de Iowa. La leyenda de laboratorio electoral que tiene este Estado agrícola de Estados Unidos —de 2,8 millones de habitantes, menos del 1% de la población del país— está avalada por haber coincidido en ocasiones el vencedor de Iowa con el que llegó finalmente a la Casa Blanca, como ocurrió en 1976 con Jimmy Carter. Entre los candidatos demócratas contendientes en Iowa figuran Richard Gephardt, Jesse Jackson, Albert Gore, Bruce Babbitt y Michael Dukakis. Entre los republicanos, además de George Bush, el vicepresidente y candidato más firme, figuran el general Alexander Haig y Robert Dole.

Páginas 4 y 5

HOY, EN EL PAIS

DOMINGO

La revolución y nosotros

Los protagonistas del Mayo del 68 francés desmitifican la utopía

Paga y calla: el deterioro de los servicios públicos en España se acentúa

El padre Pílon, jesuita y adivino

LIBROS / FUTURO / VIAJES / OCIO

NEGOCIOS

Toda la información sobre la bolsa y Ofertas de Empleo.



RAUL CANCIO

Isaac Shamir: "La lucha palestina es un invento reciente"

El 'sádico del Chanquito' violó y asesinó a más de 70 mujeres en Ecuador
Página 6

El Gobierno y la policía no han denunciado a la justicia el espionaje a Pastor
Página 24

En la fusión entre el Bilbao y el Vizcaya no participará ningún banco más, según Pedro Toledo
Página 54

Artículos de Rafael Alberti, Mario Benedetti, Alfredo Bryce Echenique, Fernando Savater y Félix de Azúa

EL PAIS

EDICIÓN DE MADRID

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA

JUEVES 15 DE DICIEMBRE DE 1988

Redacción, Administración y Talleres: Miguel Yuste, 40 / 28037 Madrid / ☎ (91) 754 38 00 / Precio: 60 pesetas / Año XIII. Número 4.264

La jornada, con la excepción de pequeños incidentes, transcurrió de forma pacífica

La huelga general paralizó ayer España

La actividad industrial, recreativa y comercial de España quedó paralizada ayer casi totalmente por la huelga general contra la política económica del Gobierno que convocaron los dos sindicatos mayoritarios, el socialista

Unión General de Trabajadores (UGT) y el comunista Comisiones Obreras (CC OO). Los convocantes cifraron el paro en más de un 90% de la población activa, lo que supone que casi ocho millones de españoles secunda-

ron el llamamiento. La masiva respuesta permite a los sindicatos considerarse legitimados para reclamar al Gobierno que se sienta a negociar "de igual a igual", según declaró ayer el dirigente de UGT Antón Saracibar.

El presidente del Gobierno, Felipe González, descartó ayer a mediodía, en una comparecencia ante la Prensa, que vaya a anticipar las elecciones, y expresó su interés por dialogar con los sindicatos, oferta que se concretará mañana tras la reunión del Consejo de Ministros. Miembros del Gobierno y dirigentes del PSOE reconocieron un amplio seguimiento de la huelga, pero pusieron en duda que todos los huelguistas hayan actuado por propia voluntad.

Ese amplio seguimiento tuvo su principal símbolo en el cierre de los pequeños comercios, tal vez ante el temor de que realmente se produjesen los violentos incidentes pronosticados desde el Gobierno. Sin embargo, los incidentes fueron muy escasos, y se concentraron generalmente en las inmediaciones de los grandes almacenes que abrieron sus puertas. El paro fue total en el sector del transporte, como ya habían previsto los convocantes, y se cumplieron los servicios mínimos pactados.

El Congreso y el Senado celebraron plenos ayer, a los que no asistieron los diputados de Izquierda Unida, Eusko Alkartasuna y Euskadiko Ezkerra, ni tampoco tres senadores socialistas que son secretarios provinciales de UGT. En el pleno de ayer, el ministro de Economía, Carlos Solchaga, mantuvo un duro enfrentamiento con Juan Ramón Calero, portavoz del Grupo Popular. Calero afirma que, tras el debate público, el ministro se acercó y le insultó, añadiendo que "tenía muchas cosas contra él".

Televisión Española redujo el tiempo de los informativos y emitió con normalidad desde las seis de la tarde, aunque sin incluir publicidad.

Páginas 17 a 25
Editorial en la página 14



Aspecto ayer por la mañana de la Gran Vía de Madrid, en el centro de la capital de España. Abajo, masiva manifestación en las calles de Barcelona.

EE UU, dispuesto al diálogo con la OLP

Estados Unidos está dispuesto a entablar un diálogo directo con la Organización para la Liberación de Palestina (OLP), anunció anoche el secretario de Estado norteamericano, George Shultz, en una conferencia de prensa. Shultz dijo que EE UU propicia "un diálogo sustancial con los representantes de la OLP". Washington ha designado al embajador estadounidense en Túnez, Robert Pelletreau, como su representante en esas conversaciones. El anuncio se produjo pocas horas después de que Yasser Arafat afirmara en una conferencia de prensa en Ginebra que reconocía el derecho de Israel a la existencia, en concordancia con las resoluciones 338 y 242 de la ONU, y que rechazaba el terrorismo. Israel anunció, tras conocer el anuncio norteamericano, que "deploraba la decisión de EE UU de establecer contacto con la OLP".

Páginas 2 y 3
Editorial en la página 14

HOY, EN EL PAIS

Hacienda embargará las cuentas de 25.000 defraudadores fiscales

Página 71

Suscripción pública de EL PAÍS, 'Le Monde' y 'La Repubblica' por las víctimas del terremoto de Armenia

Página 7

Suráfrica, Cuba y Angola llegan a un acuerdo para iniciar el proceso de independencia de Namibia y la retirada cubana

Página 8

Los mercenarios portugueses de los GAL mintieron en sus cartas exculpatorias para Amedo

Página 29

Han fallecido la escritora María Teresa León y el maestro Quiroga

Páginas 41 y 48

BONO LOTO

Combinación del miércoles

2 3 11 15

22 30 C-17

Página 52

TEMAS

DE NUESTRA ÉPOCA

Internacional	2	Espectáculos	50
Opinión	14	Cartelera	54
España	17	Deportes	63
Madrid	32	Economía	71
Sociedad	36	Bohemia	79
La Cultura	41	Programas TV	87

Masivas manifestaciones en Barcelona, Sevilla y Valencia

Las manifestaciones convocadas por los sindicatos en la jornada de ayer en Barcelona, Sevilla y Valencia tuvieron un respaldo masivo. En la capital catalana participaron en la marcha 120.000 personas, según las primeras estimaciones oficiales —que luego el Ayuntamiento rebajó a 40.000—, y 250.000, según los organizadores, siendo una de las concentraciones de mayor envergadura de las que ha registrado Barcelona desde los años de la transición y de la reivindicación autonómica.

En Sevilla participaron unas 40.000 personas, según los con-

vocantes, en la mayor marcha registrada en la ciudad en los últimos años. La concentración terminó con algunos incidentes con grupos aislados.

En Valencia se sumaron a la concentración 50.000 personas, según la policía local, y 100.000, según el comité de huelga. En otras 18 capitales también se celebraron manifestaciones, que reunieron en conjunto a unas 400.000 personas, siempre según los sindicatos. En Madrid, las centrales han convocado una marcha, que terminará en la Puerta del Sol, para mañana, día 16.

ORDENADORES PERSONALES OLIVETTI.

LA GAMA MAS AMPLIA CON LA TECNOLOGIA MAS AVANZADA

M-200 M-240 M-290 M-380/XP

olivetti

LA LIBERTAD DE ELEGIR.

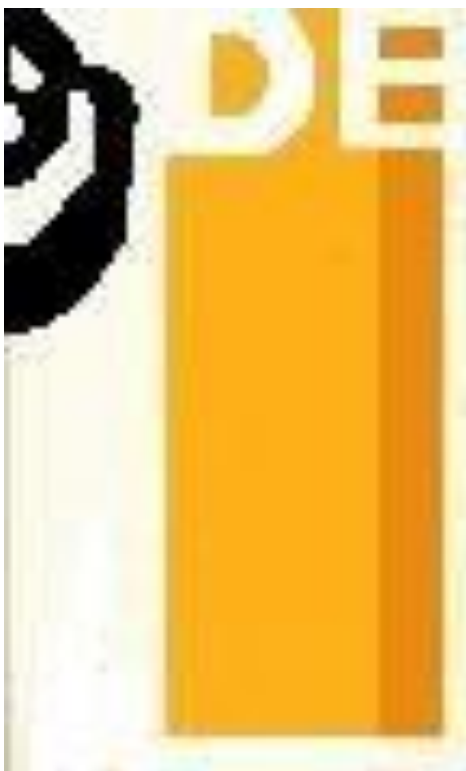
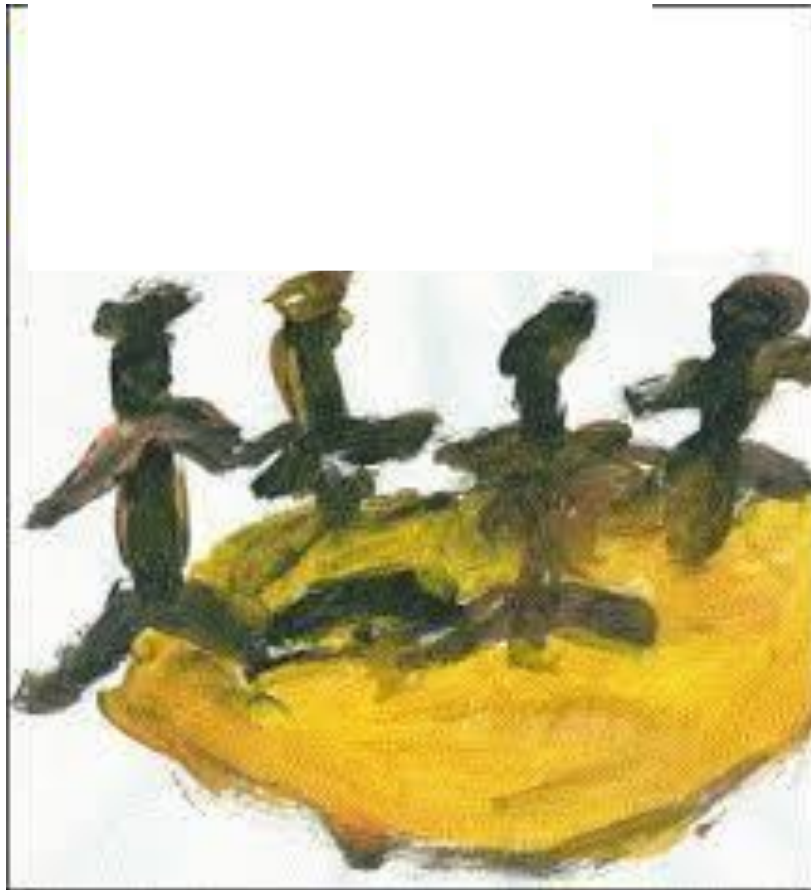
Anexo II

Recortes con la biografía de Paloma Pedrero

Nace en Madrid en 1957.
Se licencia en Antropología por la Universidad Complutense de Madrid y se diploma en Psicología Gestáltica en el Instituto Gestalt de Florencia.
Es miembro del grupo teatral Cachivache desde 1978 hasta 1981.
En 1978 inicia sus estudios de interpretación, dirección y estructura dramática.
En 1984 inicia un taller de dramaturgia convocado por el Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas (CNNTE).
En 1985 inicia sus estudios en la Escuela de Música y Teatro Tántara.
Estrena su primera obra, <i>La llamada de Lauren</i> , en 1985.
En 1987 gana el premio Tirso de Molina con la obra <i>Invierno de luna alegre</i> .
Entre 1987 y 1988 imparte clases de teatro en el Instituto García Lorca de Madrid.
En 1988 crea, junto con Alfonso Plou, Pepe Ortega y Ernesto Caballero una productora: Directa Producciones Testrales.
Entre 1990 y 2007 dirige el «Taller de Estructura Dramática para jóvenes autores» del Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas, del Ministerio de Cultura.
En 1992 se integra en el Consejo de Redacción de la revista Primer Acto.

Anexo III

Portada de la obra *La isla amarilla*



CON: FERNANDO BACOSTA, ELENA SERRA, PINA CALLEJA,
SABELA GARCÍA Y TITO R. AROREY.
DIRECCIÓN: ANXELUS OLIVA GÓVEDA.

La Región  

Anexo IV

Cuestionario uno

1. Responde a las siguientes preguntas
 - a) ¿Por qué están reunidos todos los habitantes de la isla?
 - b) ¿Qué objetos se describen en este bloque?
 - c) ¿Qué acciones se explican?
 - d) ¿A qué lugares se hace alusión en la obra?
 - e) Comenta brevemente una situación o un suceso que haya llamado la atención de los habitantes de la isla.
 - f) ¿Cómo describen los habitantes de la isla el dinero?

2. ¿A qué objetos corresponden las siguientes descripciones?
 - a) Canoas pequeñas (p. 33)
 - b) Finísima piel transparente (p. 34)
 - c) Taparrabos superior (p. 34)
 - d) Conchitas difíciles de manipular (p. 35)
 - e) Revuelve-huevos (p. 37)
 - f) Máquina para hacer fuegos pequeños (p. 37)
 - g) Recipiente oscuro resistente al fuego (p.37)
 - h) Grasa del árbol del olivo (p. 37)
 - i) Pieles finas pequeñas (p. 39)
 - j) Recipientes cristalinos y pequeños para el agua (p. 39)
 - k) Palo con pelos tiesos (p.39)
 - l) Agujero (p. 42)
 - m) Trono con un gran agujero en medio (p. 43)
 - n) Máquinas veloces que echan humo (p. 44)
 - o) Grietas del ruido (p. 45)
 - p) Local del falsa vida (p. 47)

Anexo V

Cuestionario dos

1. Ordena los siguientes fragmentos según su aparición en la obra:

- a) Se realiza una descripción de la profesión de ama de casa, y con ello de la situación de las mujeres respecto a la de los hombres.
- b) Los habitantes de la isla describen cómo ganan dinero los ciudadanos, es decir, los tipos de trabajos que conocen: prostituta, peluquero, ganadero, etc.
- c) Se describe el funcionamiento de una escuela, concretamente el papel de los profesores y de los alumnos.
- d) Los habitantes de la isla explican cómo se crea una empresa, comenzando por la labor de un único trabajador y la contratación de un ayudante hasta la gestión y administración de una gran empresa con multitud de trabajadores.
- e) Se realiza una descripción de los salones de belleza.
- f) Los habitantes de la isla realizan una descripción de la televisión, concretamente de un concurso.
- g) Los habitantes de la isla hacen una diferenciación entre los ciudadanos en cuyo trabajo se emplea la fuerza y aquellos cuya profesión se basa en el pensamiento y el análisis.
- h) Asur mantiene una breve conversación con una prostituta y su chulo, en la que estos últimos no entienden las palabras y la actuación de Asur.
- i) Se describe qué son las drogas.
- j) Los habitantes de la isla ejemplifican el funcionamiento de un banco.
- k) Los habitantes de la isla describen qué es un libro y para qué sirve.

2. Responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué crees que significa la expresión «por un oído me entra y por otro me sale»? ¿Encaja bien en el contexto de la página 50?
- b) ¿Y la expresión «dinero llama a dinero» de la página 52? ¿Está bien empleada en este caso?
- c) ¿Qué entienden los habitantes de la isla por profesión?

Anexo VI

Cuestionario tres

1. Resume brevemente el contenido del bloque 3

2. Responde a las preguntas
 - a) ¿Con qué comparan los habitantes de la isla la pantalla de cine? ¿Es correcta esa comparación?
 - b) En las páginas 70, 71 y 72 se produce un malentendido entre Nazin y un hombre, ¿a qué crees que es debido?
 - c) ¿Crees que la definición de «estar bien informado» de la página 74 es correcta? ¿Qué es para ti estar bien informado?
 - d) ¿Cómo interpretas la canción de la página 81?
 - e) Los habitantes de la isla describen lo que supone el tiempo para los ciudadanos, ¿estás de acuerdo con su interpretación?