



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XIII EDICIÓN)

Curso 2021-2022

El romance en el aula de E/LE

Autor: Cristian David López López

Tutor: Rodrigo Olay Valdés

Julio 2022



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XIII EDICIÓN)

Curso 2021-2022

El romance en el aula de E/LE

Autor: Cristian David López López

Tutor: Rodrigo Olay Valdés

Julio 2022

RESUMEN: Dentro de la literatura española, el *Romancero* es fundamental por su valor cultural y por su influencia dentro de la historia de la literatura en español. Aun así, la presencia del romance como contenido dentro de la enseñanza de la cultura y lengua españolas es escasa. Pese a esto, la continuidad y vigencia de esta estructura, tanto formal como temática, convierte al *Romancero* en un elemento primordial para la enseñanza y aprendizaje del español. Metodológicamente, el interés y la rentabilidad del romance para el aula de E/LE se demuestran con aplicaciones didácticas y múltiples ejemplos motivadores y provechosos; tal como pondremos de manifiesto.

ABSTRACT: Within Spanish literature, the *Romancero* is fundamental due to its cultural value and its influence within the history of Spanish literature. Even so, the presence of romance as content within the teaching of Spanish culture and language is scarce. Despite this, the continuity and validity of this structure, both formal and thematic, makes the *Romancero* an essential element for teaching and learning Spanish. Methodologically, the interest and profitability of romance for the E/LE classroom are demonstrated with didactic applications and multiple motivating and useful examples; as we will show.

CONTENIDO GENERAL

Introducción	5
I- DESARROLLO TEÓRICO	8
1. Caracterización del romance	8
1.1. Origen y definición del romance. ¿Qué es un romance?	8
1.2. Romancero viejo y nuevo	10
1.3. Características del romance para el aula de E/LE.....	11
II- DESARROLLO PRÁCTICO	18
2. Romance y literatura en E/LE.....	18
2.1. La literatura en el aula de E/LE: «Leer por placer».....	18
2.1.1. Leer por placer	19
2.1.2. Textos creativos	21
2.2. La poesía en el aula de E/LE	24
2.3. Criterio de selección de textos para el aula de E/LE	25
2.4. El romance en el aula de E/LE.....	27
3. Propuesta didáctica	29
3.1. Descripción y contextualización de la unidad didáctica	29
3.2. Metodología	31
3.3. Organización temporal.....	32
3.4. Objetivos	33
3.4.1. Objetivos generales.....	33
3.4.2. Objetivos específicos	34
3.5. Contenidos	34
3.6. Criterios de evaluación	34
3.7. Unidad didáctica	35
Conclusiones.....	64
Bibliografía	67
ANEXO I.....	71
ANEXO II.....	73
ANEXO III	75
ANEXO IV	77

Introducción

Estos romances populares, tan sencillos, tan ingenuos, han sido dichos o cantados en el taller de un orfebre; en un cortijo, junto al fuego, de noche; en una calleja, a la mañana, durante el alba, cuando la voz tiene una resonancia límpida y un tono de fuerza y de frescura... ¿Los ha compuesto realmente el pueblo? ¿Los ha compuesto un tejedor, un alarife, un carpintero, un labrador, un herrero? O bien, ¿son estos romances la obra de un verdadero artista, es decir, de un hombre que ha llegado a saber que el arte supremo es la sobriedad, la simplicidad y la claridad?

AZORÍN (1998: 1262)

El *Romancero* quizá sea la muestra más evidente de que la literatura en general, y la poesía en particular, puede pertenecer al pueblo, a su idioma, a su historia, y al mismo tiempo ser universal; pero también viceversa, de que la sensibilidad, la historia, el habla de un pueblo pertenezcan a la literatura; en el caso del español, el romancero, como afirman Manuel Díez R. y Paz Díez Taboada (2005: 93), «constituye la poesía nacional española por excelencia», en definitiva, un «joyel de la literatura española» en palabras de Emilio Carrere (1920: 3). Como es sabido, se llama *Romancero* al conjunto de romances surgidos a partir del siglo XIV. Definimos *romance* como

un tipo de estrofa que surge entre los siglos XIV y XV. Consta, ordinariamente, de una serie indefinida de versos octosílabos con rima asonante. Pero los versos pueden tener otras medidas. El de siete sílabas se llama *endecha*; el de seis, *romancillo*, y el de once, *romance heroico* (Lázaro Carreter, 1981: 355).

Aunque el romance haya nacido dentro de la tradición popular (cuyas características son la oralidad, la anonimia y la vida en variantes), en ocasiones muestra una extraordinaria calidad artística; también se ha arraigado dentro de la literatura culta, entendida esta como la escrita, la inalterable y la que lleva la firma de un autor conocido (véase Díaz-Mas, 1994: 2-50).

El presente trabajo ofrecerá algunas posibilidades del romancero como recurso didáctico en el aula de E/LE. Se compone de dos partes fundamentales. La primera es una parte teórica, donde desarrollaremos el origen, la definición y las características del romance. La segunda parte corresponde al desarrollo práctico, en el que incluimos una propuesta didáctica, pero antes nos referimos a temas como la importancia de la literatura en general, y la poesía en particular, dentro de un aula de E/LE. Antes de presentar la propuesta, hablaremos del romance en el aula de E/LE.

El romance es un texto que amalgama en su esencia lo lírico y lo épico, lo narrativo y lo poético, y, aunque se desvincule de la realidad inmediata, puede ofrecerse como noticioso por sus múltiples posibilidades didácticas, gracias a su brevedad, su sencillez, y sobre todo, su variedad temática, además de la universalidad de los sentimientos que puede sugerirnos. Por lo tanto, los discentes podrán incorporar gracias a los romances conocimientos de sus experiencias personales, participando de esta forma como protagonistas sociales y activos, no solo en el aula sino también fuera de ella, incorporando habilidades y conocimientos lingüísticos y culturales. Por todo esto, y por combinar particularidades tanto de los textos narrativos como de los dramáticos junto con los recursos poéticos, los romances se convierten en un material que requiere ser tenido en cuenta en el aula de E/LE. Además, en la actualidad hay una sensación generalizada de que se han perdido el prestigio y la fuerza de la palabra hablada, desplazada por la palabra impresa y la imagen, reforzadas estas por los medios de comunicación y las redes sociales. Sin embargo, «durante milenios, la palabra desnuda fue el único procedimiento de conservación y transmisión de la cultura literaria. El pueblo, que ha considerado estas formas [los romances] como algo suyo, las ha transmitido oralmente, de generación a generación, reelaborándolas» (Díez R., 2008)¹. Queremos trabajar con la esencia oral del romance para afianzar la palabra hablada en el aula de E/LE y sacar provecho a este tipo de textos tan arraigados en la literatura y en la cultura panhispánicas.

Se pretende que la propuesta didáctica que presentaremos pueda ser trabajada tanto en la actualidad como en el futuro y pueda servir como guía a los profesores de E/LE. Hemos seleccionado los romances de diferentes épocas literarias, para que sirvan de muestra de la pervivencia del romancero. También hemos elegido las composiciones teniendo en cuenta su brevedad, su sencillez, su lenguaje llano, su carácter dialógico, que nos puedan dar juego para ofrecer actividades dramáticas, sin perder de vista que los temas tratados capten la atención del alumnado, estén vinculados a contenidos universales. Hemos escogido siete romances para crear nuestra unidad didáctica, esta vez atendiendo como criterio de selección a lo siguiente: que el contenido pudiese conmover de alguna manera al estudiante; que se adaptase al nivel de la lengua meta del grupo; asimismo, hemos tenido en cuenta textos que combinen diálogo y narración. Dicha unidad didáctica está

¹ Un ejemplo muy claro es la del romancero asturiano que fue salvaguardado gracias a la tradición oral, como lo destaca Lada Ferreras (2000: 878): «Es Pedro José Pidal quien en 1849 facilita a Agustín Durán cuatro romances que aún recordaba de los aprendidos en su niñez. Durán los publica [...] en su *Romancero General*, donde destaca la importancia de estos romances tradicionales, que en muchos casos únicamente se conservan gracias a la transmisión oral mantenida a lo largo de generaciones.»

estructurada en diferentes secuencias didácticas en las que se trabajan romances de diferentes épocas; por tanto, el profesor puede abordarlos libremente según su interés y el contenido de la asignatura que imparta.

En el presente trabajo, en primer lugar, procederemos a realizar una descripción de las características del romance, con el objetivo de dotar al profesor de los conocimientos básicos sobre el origen, evolución y vigencia de la forma; hablaremos de la diferencia entre el *Romancero viejo* y el llamado *Romancero nuevo*. A continuación, analizaremos el papel de la literatura en general, y de la poesía en particular, como herramienta educativa en el aula de E/LE para, finalmente, comentar cómo se puede explotar el romance en el aula de español como lengua extranjera. En nuestros planteamientos nos hemos guiado por una combinación de enfoques comunicativos y por tareas, que nos puede ayudar a aprovechar al máximo las actividades con los romances. Por eso, el romance no solo es un pretexto o una herramienta para aprender español, sino, sobre todo, para disfrutar de la literatura utilizando la propia lengua, como medio y como fin en sí mismo.

Aunque como se verá a lo largo del trabajo, dada la versatilidad, la sencillez y la brevedad de los romances, estos pueden ser incluidos en una clase de lengua española en su sentido amplio, hemos diseñado nuestra propuesta para un nivel B1, pensando que se puede desarrollar en un contexto real y más concreto, con el que de hecho he tenido la oportunidad de familiarizarme previamente al haber realizado las prácticas del Máster de Español como Lengua Extranjera en La Casa de las Lenguas (institución de la Universidad de Oviedo que ofrece cursos de español para *extranjeros*), dentro de los contenidos de la signatura *Literatura española intermedio*. Las prácticas del máster me ayudaron a comprender mejor el funcionamiento de este tipo de clases, de las estrategias educativas más adecuadas el contexto y al grupo meta, etc.

Por todas estas razones, creemos que con nuestro trabajo, apoyado en el romancero como producto cultural, conseguiremos demostrar la riqueza, la vitalidad y las múltiples posibilidades que tiene el romance como aprendizaje y, sobre todo, como disfrute de la lengua española.

I- DESARROLLO TEÓRICO

1. Caracterización del romance

1.1. Origen y definición del romance. ¿Qué es un romance?

Debido al carácter de este trabajo, empezaremos ofreciendo un sucinto recorrido teórico sobre la historia y las características del romance como forma para pasar después a la parte didáctica.

Creemos pertinente mencionar aquel encuentro que tuvieron con una lavandera Ramón Menéndez Pidal y su esposa María Goyri, quienes dedicaron gran parte de su vida al estudio y rescate de los romances tradicionales. El propio Menéndez Pidal recuerda aquel día de su viaje de novios, en el que tuvo lugar el descubrimiento de María Goyri de la poesía romancística castellana:

En mayo de 1900 hacía yo una excursión por ciertos valles del Duero para estudiar la topografía del Cantar de Mio Cid, y acabada la indagación en Osma, deteniéndome allí un día más para presenciar el muy notable eclipse solar del día 28, ocurriósele a mi mujer (era aquél nuestro viaje de recién casados) recitar el romance de la *Boda estorbada* a una lavandera con quien conversábamos. La buena mujer nos dijo que lo sabía ella también, con otros muchos que eran el repertorio de su canto acompañado del batir la ropa en el río; y en seguida, complaciente, se puso a cantarnos uno, con una voz dulce y una tonada que a nuestros oídos era tan «apacible y agradable» como aquellas que oía el historiador Mariana en los romances del cerco de Zamora. El romance que aquella lavandera cantaba nos era desconocido, por eso más atrayente:

*Voces corren, voces corren, voces corren por España
que don Juan el caballero está malito en la cama...;*

y a medida que avanzaba el canto, mi mujer creía reconocer en él un relato histórico, un eco lejano de aquel «dolor, tribulación y desventura» que, al decir de los cronistas, causó en toda España la muerte del príncipe don Juan, primogénito de los Reyes Católicos, porque esa muerte ensombrecía los destinos de la nación. Y en efecto, estudiado después, aquél era un romance del siglo XV, desconocido a todas las colecciones antiguas y modernas. Era preciso, en las pocas horas que nos quedaban de estancia en Osma, copiar aquel y otros romances, primer tributo que Castilla pagaba al Romancero tradicional de hoy día; era necesario también anotar aquella música, evitando el defectuoso sistema de recoger sólo la letra. Y buscando al Maestro de Capilla de la Catedral, haciendo a la bondadosa lavandera repetir y repetir sus cantos, se nos pasaron las horas, sin tiempo apenas para contemplar el gran eclipse solar que entonces ocurría, y que habiéndonos retenido en aquella vieja ciudad, ya poco significaba para nosotros ante el sol de la tradición castellana que allí alboreaba tras una noche de tres siglos (1953: 291-292).

El origen de los romances se remonta a la Edad Media. Según Ramón Menéndez Pidal (1955: 10-11):

los romances más viejos que conocemos datan por lo común del siglo XV: a todo lo más, alguno remonta al XIV [...] en España el pueblo recordó persistentemente muchos de los fragmentos más famosos y los cantó aislados. Algunos romances más

viejos no son otra cosa que un fragmento de poema, conservado en la memoria popular.

Como hemos dicho, el *romance* un tipo de poema lírico-narrativo. En su origen, esta forma fue creada para ser cantada; es una composición que relata una breve historia mezclando recursos propios de la épica y la lírica. Durante los siglos XIV y XV los cantaban los juglares, sustituyendo los largos poemas épicos o cantares de gesta, en los que se narraban extensamente las proezas de héroes medievales. En su forma más conocida, los romances están formados por un número indefinido de versos octosílabos que riman en asonante en los pares, quedando sueltos los impares (8-, 8a, 8-, 8a). La variedad es el rasgo más notorio de esta forma, ya que también podemos encontrar textos que admiten la mezcla de asonancia y consonancia. Como ejemplo, el principio del «Reto de los zamoranos»:

Riberas del Duero arriba
cabalgan dos zamoranos;
las divisas llevan verdes,
los caballos alazanos,
ricas espadas ceñidas,
sus cuerpos muy bien armados,
adargas ante sus pechos,
gruesas lanzas en sus manos,
espuelas llevan ginetas
y los frenos plateados [...] (Navarro Tomás, 1968a: 152)

Otro ejemplo donde podemos ver esa mezcla de asonancia y consonancia puede ser este romance asturiano titulado «Las señas del esposo», rescatado por Ulpiano Lada Ferreras (1999: 543):

Estando yo en mi portal bordando paños en seda
vi pasar un soldadito que venía de la guerra.
–Dígame usted, buen soldado, si es que viene de la guerra,
mi marido es capitán del batallón de la abuela.
Gasta caballito blanco la silla bordada en seda.–
–Este señor que usted dice muerto se quedó en la guerra
y de testamento deja que me casara con ella–.
–Eso sí que yo no haría, eso sí que yo no haré,
sí ocho años he esperado otros ocho esperaré.
sí a los dieciséis no viene monjita me he de meter–.
–Abre los ojos, paloma, si me quieres conocer,
porque si mucho te he querido mucho más te he de querer,
porque me has guardado la honra como una mujer de bien–.

Asimismo, también se cultivaron romances con otra variedad silábica:

[A]unque la mayor parte de los romances tienen base octosilábica, no falta tampoco romances en hexasílabos; incluso se da el caso [...] de romances que existen en una variedad hexasilábica y otra octosilábica más moderna, producto de la tendencia a regularizarse con el metro de otros romances [...]. Tras la moda romanceril del siglo

XVI [...], los poetas que compusieron romances nuevos a veces adoptaron variaciones sobre la forma métrica, como el romance endecha (en heptasílabos) o el romance heroico (en endecasílabos) [...] (Díaz-Mas, 1994: 5).

1.2. Romancero viejo y nuevo

La vigencia y vitalidad del romance dentro de la historia de la literatura española justifican su interés para la clase de E/LE.

Constituyen el *Romancero viejo* el conjunto de romances primitivos, anónimos y transmitidos oralmente que surge a partir del siglo XIV. En los Siglos de Oro (XVI-XVII), la fecundidad y el éxito del romancero influyó en poetas y dramaturgos, como Cervantes, Lope de Vega (Sánchez Jiménez, 2015, 2018), Quevedo (Blecua, 2004), Góngora (Carreño, 2000), etc., quienes utilizan esta estrofa, enriqueciendo sus temas, sus recursos formales, hasta fraguar el *Romancero nuevo*. Estos romances «nuevos» presentan características de la literatura culta: voluntad de estilo, artificio literario muy marcado; es decir, se trata de una forma cuidada, compuesta por un autor reconocido que firma su obra con nombre y apellidos, crea un producto que ya no puede modificarse fácilmente, y se transmite por escrito aunque muchos de ellos se difundirán oralmente gracias a su popularidad.

Como se puede ver, el romance es una forma perenne, quizá por la musicalidad y la aparente sencillez que cautiva y atrae a poetas y oyentes. En el siglo XVIII, lo cultivan Jovellanos, Moratín, Meléndez Valdés... En el Romanticismo², escriben romances el Duque de Rivas, Zorrilla, Espronceda, pasando luego, ya en el XX, por la lírica de Antonio Machado, cuyo padre, conocido como «Demófilo», fue uno de los primeros folkloristas en rescatar la poesía popular que ha quedado en la memoria de la gente. La vitalidad del romance llega hasta nuestros días, pero antes se refuerza con la voz de los poetas de la Generación del 27 (García Lorca, Alberti...). Su popularidad no se quedó en la península, sino que llegó a otras tierras del mundo, compenetrándose perfectamente dentro de algunas corrientes de la literatura hispanoamericana, como la poesía gauchesca en Argentina. El romance llegó a Hispanoamérica con los primeros colonizadores de las diferentes regiones del continente americano:

[E]sos primeros colonizadores salieron de España a fines del siglo XV y principios del XVI, en la época precisa en que el romance estaba más en boga entre todas las clases sociales de la Península. Todos los recordaban y tenían muy presentes en la memoria (Menéndez Pidal, 1972: 14).

² Hay documentos que demuestran el cultivo del romance en Asturias durante del siglo XIX, véase Lada Ferreras (2000, 873-897).

En conclusión, el romancero atraviesa épocas y espacios, sin perder su fuerza artística y cultural, se revitaliza variando, ya sea en forma oral o en las creaciones escritas de muchos poetas y otros artistas contemporáneos.

1.3. Características del romance para el aula de E/LE

En este apartado describiremos las características más importantes del romance, además de sugerir algunas actividades que se pueden proponer en un aula de E/LE, aprovechando sus diferentes rasgos. Siguiendo a López González (2011: 523-525), el romance tiene muchos ingredientes para sacarle partido: la sencillez, la espontaneidad, su estilo claro, la mezcla de elementos líricos, épicos y dramáticos, favorecen la posibilidad de elaborar actividades útiles para un alumnado de E/LE. Algunas de las características más llamativas de los romances son las que describimos a continuación:

El fragmentarismo: Un rasgo estilístico muy peculiar de los romances. Al leer un romance, podemos encontrarnos con una breve historia, una simple escena, una descripción o cuadro, sin contexto, que se centra en lo esencial, suprime los antecedentes introductorios y deja un final abierto para que el lector u oyente lo complete con su imaginación³; se busca de esta forma la implicación del lector, que no es un simple lector pasivo, sino que forma parte del proceso de lectura y poslectura que se logra con el romance. El final abrupto dota al romance de un aire misterioso y dramático, que sin duda llama la atención del receptor⁴. Esta característica nos puede servir en las clases de E/LE para practicar la escritura creativa, de modo que se sacaría provecho al fragmentarismo y se potenciaría la imaginación del alumnado. De este modo, «cada lector puede hacer explícita la manera en que reconstruye e interpreta la historia, describiendo las circunstancias que, en su mente, rodean la historia, y que en el romance se omiten» (López

³ Ramón Menéndez Pidal (1979: 267), diferenciando entre los cantares de gesta y los romances que ya han pasado por la selección de la memoria popular, explica que «La principal diferencia entre la exposición épica y la épico-intuitiva consiste en que ésta, ejercitando la selección eliminadora, tiende a prescindir de preliminares, incidentes y desenlace, para destacar sólo una situación elegida, o una rápida serie de sucesos nucleares. Se entra en materia sin exponer antecedentes de la acción, *in medias res*».

⁴ ¿Cuál es la razón de dicho fragmentarismo? Muchas veces el fragmentarismo obedece a razones extralingüísticas o extraliterarias, García de Enterría (1989: 37-38) resume algunas de las posibles causas: «Por ejemplo: se sabe que en ocasiones son exigencias de la imprenta –en pliegos o romanceros– las que han obligado a cortar algunos romances de modo brusco, dejando una historia inacabada; o se conoce también la lógica actuación de los músicos cortesanos que acortaban romances extensos para componer mejor sus versiones musicales; o, volviendo al terreno literario, la actividad glosadora de algunos que escogían o romances muy breves o fragmentos de otros para sus glosas. Sea cual sea, sin embargo, el origen del fragmentarismo, las versiones trucas que nos han llegado son, en general, un acierto logradísimo [...]. La habilidad de “saber callar tiempo”, como dirían Menéndez Pidal, ha demostrado tener unas virtualidades poéticas excepcionales».

González, 2011: 523). Esta tarea se puede completar en clase comparando los demás trabajos de los alumnos.

Tan interesante como indagar en los hechos que pueden anteceder y motivar la historia, puede ser imaginar la continuación o el final de la historia del romance. Y junto a esto, rellenar las lagunas que sugiere pero no dice el romance (López González, 2011: 523).

Como ejemplo de actividades podría proponerse la elaboración de un principio al «Romance del prisionero», que explique la causa del porqué el protagonista se encuentra cautivo⁵. Y en el final, que los alumnos supongan cómo sabe el prisionero que fue un balletero el que mató al ave que lo deleitaba con su canto. O, por ejemplo, se puede describir a los personajes y paisajes. Solo en los romances fronterizos el lugar tiene especial valor afectivo, en los demás romances tradicionales «la escena o situación presentada [...] no se narra objetiva o discursivamente, sino que se actualiza ante los ojos» (Menéndez Pidal, 1979: 267).

La transmisión oral: Propia de la oralidad son los recursos paralelísticos, repeticiones, antítesis, enumeraciones, exclamaciones e interrogaciones, las pausas, los silencios, todos estos elementos nemotécnicos ayudan la memorización del romance para su recitado.⁶ Además en la poesía lírica popular,

de origen y transmisión preferente oral, se recurre con frecuencia a la reiteración de palabras o sintagmas, porque el pueblo necesita conocer y reconocer lo que dice, se apoya en la memoria con fuerza para sentirse en terreno no hostil y conocido. En el Romancero sucede lo mismo, y las variaciones del recurso repetitivo son numerosas y constantes. Las encontramos a principio de verso, y a veces de composición [...] (García de Enterría, 1989: 35)

Esta vocación memorable nos permite trabajar los aspectos fonéticos de la expresión oral, sobre todo, la entonación y la vocalización. Conocer las características de la entonación es tan importante como conocer el significado de un término. Según el sentido especial en que se usa, a cada oración o frase le corresponde una determinada forma de entonación:

Una misma frase, como, por ejemplo, *Duerme tranquilo*, puede tener un valor afirmativo, interrogativo o exclamativo, según la entonación con que se pronuncie. Dentro de cada uno de estos casos dicha frase, precisando aún más su significación, expresará un determinado matiz emocional o mental –temor, alegría, súplica, ansiedad, duda, desdén, etc.–, según las circunstancias particulares que caractericen

⁵ Muchos poetas contemporáneos lo han hecho. Por citar uno, Jon Juaristi (2002:35) en «Arnaldos», inicio para este poema.

⁶ Menéndez Pidal (1979: 269): «La principal figura retórica usada en el estilo tradicional es la repetición. El lirismo remansarse reiterando sus efusiones. Esta reiteración, común a toda la lírica en general, es sin duda lo que más distingue el estilo épico-lírico de los romances respecto al estilo propiamente épica de las gestas».

su forma melódica [...] Por el tono con que se pronuncie, una palabra de reproche puede convertirse en un elogio, un cumplimiento de una ofensa, una felicitación en una burla, etc. (Navarro Tomás, 1968b: 209).

Para trabajar la entonación y la vocalización, nuestros estudiantes pueden hacer de juglar y de esta manera tan lúdica, gracias al recitado, mejorar la fluidez, la naturalidad en el ritmo narrativo; e irían interiorizando estructuras sintácticas del español. Pueden ir declamando de uno en uno, pasando de boca en boca, una historia. La repetición es un método mnemotécnico, la retención memorística ayuda a fijar vocabularios y patrones entonativos del español dentro del lexicón mental del discente. Con esta característica se trabaja la *comprensión oral* (o también llamada *comprensión auditiva*); resulta útil e interesante en este aspecto incluir la definición que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994: 91) de la comprensión oral:

El desarrollo de la comprensión auditiva implica que el alumno pueda llegar a comprender cada vez más y mejor todo aquello que oye en la lengua extranjera. Para ello, el alumno debe recibir una serie amplia y variada de mensajes orales, de modo que pueda elaborar hipótesis que vaya verificando en la interacción con sus interlocutores o con sus propias intervenciones orales.

La presencia de elementos dialogísticos: En el romance tiene más presencia la acción sobre la descripción, sobre todo en los romances más antiguos. Como en inicios del tipo «Por la matanza va el viejo, / por la matanza adelante». La frecuencia del diálogo tiene que ver con la necesidad de llamar la atención del oyente con elementos cercanos a la representación teatral⁷.

La combinación de pasajes narrativos, descriptivos y dramáticos en los romances, obliga a prestar atención especial a la entonación. Estas variaciones ayudan al alumno a romper el ritmo monótono de una lectura, y a trabajar la lectura expresiva (López González, 2011: 524).

La frecuencia del diálogo facilita la dramatización y representación de los romances, incluso el mismo romance entre varios alumnos donde aparecen distintos personajes dialogando. Por ejemplo, con el romance popular «La doncella guerrera» (Menéndez Pidal, 1955: 199-203).

La alternancia de tiempos verbales: Resulta del deseo de huir de la monotonía de hablar siempre de hechos ocurridos en el pasado. Estas variaciones de tiempo verbal «permiten discutir sobre su efecto estilístico y semántico, y dan pie a interesantes

⁷ Para García de Enterría (1989: 36) el germen del teatro podemos encontrarlos en muchos romances: «[...] nos encontramos con muchos romances que son un puro diálogo y a través de él se nos narra la historia que subyace en ellos. Estamos en los dominios de la dramatización, y se ha podido hablar de los romances como primitivas formas teatrales que precisamente nacieron y se desarrollaron en los años medievales cuando el teatro vivía sólo en embrión y titubeante».

reflexiones y ejercicios de tipo gramatical» (López González, 2011: 524). Esta alternancia la podemos ver por ejemplo en un verso del romance de «Abenámar»: «¿Qué castillos *son* aquellos? ¡Altos *son* y *relucían!*» (Díaz-Más, 1994: 190). Con esta variación no se pierde efectivamente el sentido de lo que quiere decir, de ahí la maestría de los autores y juglares. Otro ejemplo es la alternancia entre el futuro y el pasado, como sucede en un verso del «Romance del infante Arnaldos»: «Allí *fabló* el conde Arnaldos, bien *oiréis* lo que *dirá*» (Díaz-Mas, 1994: 280); se alternan los dos tiempos verbales para contarnos la misma acción y ubicándose el narrador en el momento mismo en que el conde Arnaldos va a hablar, identificando los instantes del relato con los de la acción relatada, se acepta que lo pasado pueda aparecer como futuro. De esta forma, se confiere a las palabras una mayor cercanía, el oyente se ve directamente interpelado e inmerso en la historia.

Llamadas de atención a los oyentes: Otro rasgo de la literatura oral narrada por juglares consiste en que estos ruegan ser escuchados porque lo que nos van a contar merece atención. Llamam la atención mediante el uso de las *fórmulas*, entendidas estas como «un grupo de palabras que se emplea con regularidad en las mismas condiciones métricas para expresar siempre la misma idea» (Díaz-Mas, 1994: 25). En variadas ocasiones, estas fórmulas hablan del momento mismo en que «el juglar que cantaba el romance se dirigía a sus oyentes y les hacía participar de la acción que él iba cantando según el orden de situaciones que exigía el relato» (García de Enterría, 1989: 34-35). Podemos mencionar algunos ejemplos donde se incluye al oyente:

Dejemos a la condesa que muy grande llanto hace
y digamos de Gaiferos y del camino que hace [...] (Díaz-Mas, 1994: 224)

De esta manera, se intenta que el público sea parte de la historia, se busca su complicidad. Este aspecto puede «ayudar en la práctica de contar y de hacer más interesante lo que se cuenta, en un modo parecido al que emplea una madre o una abuela al contar un cuento» (López González, 2011: 525).

La existencia de variantes: La transmisión oral favorece que surjan variantes de un mismo poema. Esta peculiaridad nos puede sugerir actividades para trabajar la oralidad, «es posible reproducir en clase la transmisión oral de una historia, haciendo que esta vaya pasando, en voz baja y al oído, en una cadena de alumnos» (López González, 2011: 525). Como resultado, se irá observando cómo algunos aspectos de la historia han ido modificándose comparando la última versión con la original. De esta manera, se pone en práctica la capacidad auditiva, la oralidad y se da pie a la expresión creativa e intuitiva a

partir de un texto memorizado poco antes. También se pueden comparar versiones del mismo romance,

comprobando cómo la trama principal se mantiene, pero cómo al mismo tiempo, las circunstancias que rodean a la historia (nombre de los protagonistas, estatus social, edad, atuendo, localización, motivaciones, etc.) van cambiando en función de la época y la región del romance (López González 2011: 525).

Comparar por ejemplos dos versiones del romance «Marquillos». Copiados los primeros versos de las dos versiones:

Texto A

Cuán traidor eres, Marquillos, cuán traidor de corazón:
por dormir con tu señora habías matado a tu señor;
desque lo hubiste muerto le quitaste el chapirón,
fuérase al castillo fuerte donde está la Blancaflor [...] (Díaz-Mas, 1994: 362-363)

Texto B

El traidor era Marquitos, todos le llaman traidor:
Por dormir con su señora ha matado a su señor.
—Abre puertas, Catalina, ábreelas, mi lindo amor. [...] (Díaz-Mas, 1994: 364-365)

Respecto a este rasgo que afecta al contenido del texto, podemos encontrarnos también con variantes métricas del romance desde el punto de vista silábico, el hexasílabo o romancillo, el heptasílabo o endecha, incluso, el romance endecasílabo o heroico, que nacieron y se difundieron por España. Un ejemplo de romancillo «Yo escucho los cantos», de Antonio Machado (1991: 93-94):

Yo escucho los cantos
de viejas cadencias,
que los niños cantan
cuando en coro juegan,
y vierten en coro
sus almas que sueñan,
cual vierten sus aguas
las fuentes de piedra:
con monotonías
de risas eternas,
que no son alegres,
con lágrimas viejas,
que no son amargas
y dicen tristezas,
tristezas de amores
de antiguas leyendas. [...]

La narratividad: Gran parte de los romances presentan este rasgo muy característico que conservan de los cantares de gesta. La presencia de un narrador en tercera persona que se intercala entre los diálogos añadiendo

información relevante (sea lírica o épica), llamando la atención del auditorio, mostrando perplejidad, misterio, emoción (incluso conciencia colectiva, como si fuese un coro de una tragedia griega) o dando paso a los personajes con diversas fórmulas [...] su sencillez, su dinamismo, y por encima de todo, su viveza plástica (Pérez Parejo y Soto Vázquez 2010: 128)

Un ejemplo donde podemos destacar el aspecto narrativo es «El romance del enamorado y la muerte» (García de Enterría, 1989: 266-268):

Yo me estaba reposando
anoche como solía;
soñaba con mis amores,
que en mis brazos se dormían.
Vi entrar señora tan blanca
muy más que la nieve fría.
—¿Por dónde has entrado, amor?,
¿por dónde has entrado, vida?
Las puertas están cerradas,
ventanas y celosías.
—No soy el amor, amante:
la muerte que Dios te envía.
—¡Oh, muerte tan rigurosa,
déjame vivir un día!
—Un día no puedo darte,
una hora tienes de vida.
Muy deprisa se levanta,
más deprisa se vestía.
Ya se va para la calle,
en donde su amor vivía.
—Ábreme la puerta, blanca,
ábreme la puerta, niña.
—¿La puerta cómo he de abrirte
si no es la hora convenida?
Mi padre no fue a palacio,
mi madre no está dormida.
—Si no me abres esta noche,
ya nunca más me abrirías.
La muerte me anda buscando,
¡junto a ti, vida sería!
—Vete bajo la ventana
donde bordaba y cosía.
Te echaré cordel de seda
para que subas arriba;
si la seda no alcanzare,
mis trenzas añadiría.
La fina seda se rompe;
la muerte que allí venía:
—Vamos, el enamorado;
¡la hora ya está cumplida!

Como toda narración, los romances cuentan historias, por ello esa riqueza dinámica, temática, sumada a la sencillez y sobriedad de recursos (entre los que sobresalen los pa-

ralesismos, repeticiones, apóstrofes, antítesis...), con un uso arbitrario de las formas verbales, un lenguaje llano que refleja, en general, la lengua del siglo XVI y la lengua del pueblo.

Todos estos aspectos comentados refuerzan nuestra convicción de que es un acierto y una garantía de que el romance en el aula de E/LE aportará mucho más de lo que simplemente podemos mencionar.

II- DESARROLLO PRÁCTICO

2. Romance y literatura en E/LE

2.1. La literatura en el aula de E/LE: «Leer por placer»

En este apartado de nuestro trabajo, vamos a referirnos al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y al *Plan curricular del Instituto Cervantes*, los documentos más importantes que sirven de base para enseñanza de E/LE, centrándonos en la consideración que estas normas tienen de la literatura y la poesía como herramientas didácticas para las enseñanzas de lenguas extranjeras.

La literatura nos ofrece tantas posibilidades como «reír, llorar, sentir, vivir, aprender...» con la lectura; y es que la literatura «le habla a nuestro cuerpo, a nuestro espíritu, sacude nuestros sentimientos, despierta nuestros sentidos, estimula nuestra imaginación, nutre nuestro intelecto» (Benetti *et al.*, 2004: 15). Nos ofrece la puerta para adentrarnos a un mundo conocido y por descubrir al mismo tiempo, porque por una parte comparte el aspecto humano común y universal, y por otra parte nos lleva a mundos extraños y evocadores.

La literatura y los textos literarios ya no son considerados hoy en día como un apartado cultural, y se ven más bien relegados a un papel secundario dentro del estudio de la lengua; sin embargo, nos parecen un elemento didáctico muy relevante por sí mismos. Apoyándonos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), en su capítulo 4.3, «Tareas y propósitos comunicativos», apartado «Usos estéticos de la lengua», podemos ver que se hace referencia a la importancia de los «usos imaginativos y artísticos de la lengua» (2001: 59), no solo en el ámbito educativo sino también como instrumento cotidiano para que el usuario pueda actuar en la sociedad. Dentro de los usos estéticos se encuentra la literatura, que tiene aspectos creativos, imaginativos y sin duda artísticos. Estas actividades estéticas pueden ser «de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación, [...] y pueden ser orales o escritas» (*ibid.*). Entre estas actividades incluiríamos las siguientes (MCER, 2001: 60), de acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior:

- a) cantar romances;
- b) volver a contar y escribir historias, como la que se narra en un romance;
- c) escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, romances, etc.);
- d) representar o dramatizar romances con guion o sin él, etc.;

Este aspecto estético se considera relevante dentro del estudio de las lenguas, aunque muchas veces se tiende a considerar irrelevante, superficial (*ibid.*). Hoy por hoy, con la experiencia y el recorrido de la literatura como herramienta de aprendizaje, está más que demostrado su valor para dar a conocer la cultura, la lengua y la literatura de un país. Como sentencia el Consejo de Europa a través del *Marco común europeo* (2001: 60):

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del *Marco de referencia* resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes.

2.1.1. Leer por placer

En este apartado, queremos resaltar un aspecto del MCER donde se destaca la lectura como un disfrute. Hay que tener en cuenta que no todas las lecturas son literarias, pero podemos asegurar que *literatura* y *lectura* son dos palabras que no se entienden una sin la otra; el placer que provocan es una especie de liberación: aprender es sinónimo de libertad. Lo describe mejor Emilio Lledó (2015: 157):

Toda verdadera liberación, todo gozo de vivir y de sentir, empieza en nuestra mente. Y esa mente, parte ideal de nuestro cuerpo en la prodigiosa red de sus neuronas, requiere también alimentación y sustento. Las palabras son la sustancia de las que la inteligencia se nutre. Y esas palabras vienen engarzadas en la original sintaxis de la literatura.

La literatura da cauce a la enseñanza más profunda que puede recibir cualquier persona, decía Dámaso Alonso (1974: 10). Por supuesto, esa formación se lleva a cabo mediante la lectura:

La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción nuclear o centro de lo que he llamado «literatura». El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el Universo. La experiencia vital las profundiza por reiteración y las amplía. Una segunda comprensión más profunda se gana por la literatura, por todos los tipos de literatura, desde los arrabales de ella hasta su núcleo. No hay probablemente hombre que no reciba el hálito mágico de la literatura, verso y prosa: toca al niño ya, en rimas y juegos infantiles; hasta el adulto analfabeto llega en canciones y coplas [...], y en refranes y cuentos. [...] No nos damos cuenta de cómo aun las zonas de la literatura consideradas como menos valiosas están operando, constantes, sobre millones de cerebros: el mundo es una sucesión y un entrecruzamiento infinitos, de nexos, de mutuas relaciones, y esa maraña se simplifica, se aclara y precisa por el lenguaje; pero la literatura, aun la más popular, añade a cada instante nuevos elementos idiomáticos para la explicación de los que nos rodea y de nosotros mismos; llegan a nuestro cerebro, gracias a la literatura,

conceptos que nos eran desconocidos y, al mismo tiempo, las fórmulas idiomáticas precisas para expresarlos. Y claro está que esa múltiple urdimbre que nos construye el lenguaje usual y que amplía la literatura noticiara y vulgar, resulta acendrada, enriquecida y abrillantada en la lengua de los grandes escritores, antiguos y modernos (Alonso, 1974: 11-12).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (2021: 65) incluye la lectura de textos literarios dentro lo que llama «Leer por placer», que no se refiere únicamente a la literatura, sino también a otro tipo de textos. Incluye «revistas, periódicos, videoblogs/blogs, biografías, etc., pasando por la lectura de textos exclusivamente por motivos de trabajo o de estudio, en función de los intereses de cada uno». A medida que avanzamos en el tiempo, la literatura va considerándose importante para el aprendizaje de la lengua a través del disfrute de su lectura: *prodesse et delectare*. La literatura combina el placer de leer con el placer de aprender.

Algunos de los conceptos clave implicados en la escala «Leer por placer» (MCER, 2021: 70) son:

- 1) la extensión, la variedad textual, la aparición o no de ilustraciones;
- 2) los tipos de texto, desde descripciones sencillas de personas y lugares, pasando por diferentes variedades de textos narrativos, hasta clásicos de la literatura y obra contemporáneas de distintos géneros;
- 3) la temática, desde temas cotidianos (por ejemplo, aficiones, [...]) y situaciones concretas hasta todo un abanico de temas abstractos y motivos literarios;
- 4) el tipo de lenguaje, desde un nivel sencillo hasta un estilo complejo;
- 5) la facilidad de la lectura, desde inferir el significado con ayuda de imágenes, pasando por la lectura con gran autonomía, hasta apreciar toda la variedad de textos;
- 6) el grado de comprensión, desde entender la información general a las ideas principales hasta comprender el significado tanto explícito como implícito.

Según la descripción dentro de la escala de «Leer por placer» (MCER, 2021: 71), desde el nivel B2 se puede aprovechar la lectura para lograr que el alumnado:

Le[a] por placer y con un elevado grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto (por ejemplo, revistas, novelas sencillas, libros de historia, biografías, cuadernos de viaje, guías, letras de canciones, poemas), seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta apropiadas.

Le[a] novelas con una trama narrativa sólida que utiliza lenguaje sencillo y poco elaborado, siempre que pueda tomarse su tiempo para la lectura y usar un diccionario.

Haciendo una adecuada selección de los romances, el profesor sería capaz de conseguir textos literarios que se consigan leer en un nivel intermedio, que será el caso de nuestra propuesta didáctica.

Todo lo desglosado hasta aquí demuestra las posibilidades que nos ofrece el MCER para llevar la literatura en el aula de E/LE, porque parece conveniente y necesario que un profesor de lengua extranjera le eche un vistazo a este documento antes de preparar cualquier propuesta didáctica. Ver, por ejemplo, que la lectura es tenida en cuenta como un ejercicio placentero, no solo intelectualmente, sino también como un entretenimiento en sí mismo. Debemos ser conscientes de que trabajar la lectura (tanto en silencio como en voz alta) en el aula de E/LE es de vital importancia para mejorar la competencia comunicativa de un estudiante.

2.1.2. Textos creativos

Como hemos visto hasta ahora, la lectura de textos literarios se puede trabajar con toda seguridad en el aula de E/LE desde niveles intermedios. En este apartado, se profundiza un poco más en lo que en el MCER (2021) se consideran textos que producen gozo en el lector u oyente. En este caso los llamados *textos creativos*, que son aquellos que provocan en el receptor alguna reacción estética.

Una de las principales fuentes de la escala de «Leer por placer» son los textos creativos, que no solo abarcan textos literarios y ni siquiera a la modalidad escrita. «El cine, el teatro, los recitales y las instalaciones multimodales son solo algunos de los otros tipos de textos creativos, productos de la inventiva y con relevancia cultural» (MCER, 2021: 119).

Pues la literatura, es decir, los textos creativos (dentro de los cuales cabe incluir los poemas y las narraciones en verso) tienden a incitar a la reacción, a la reflexión, a la participación del lector u oyente. Esto es lo que generalmente se fomenta en las aulas de E/LE. «Esta reacción se puede expresar en una clase o en alguno de los círculos de aficionados a la literatura a menudo asociados con el aprendizaje de lenguas extranjeras» (*ibid.*). Se distinguen cuatro tipos de reacciones clásicas que provocan los textos creativos (*ibid.*): *la implicación, la interpretación, el análisis de ciertos aspectos de la obra, la evaluación*. Si tenemos en cuenta estas reacciones, con la lectura de los romances se puede conseguir:

- 1) *la implicación* del alumnado al expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido de un romance; los estudiantes pueden sentirse atraídos por algún aspecto del texto, por algún protagonista o por alguna de sus características o rasgos;

- 2) *la interpretación*, porque se puede atribuir un significado o un valor a algunos aspectos del texto tales como el contenido, los temas, las partes en el que se divide el texto, la estructura, las motivaciones de los personajes, las metáforas que describen y evocan contenidos culturales, etc.;
- 3) *el estudio de algunos aspectos del romance*, como son el tipo de lenguaje, los recursos literarios que sirven de apoyo para embellecer estéticamente el texto, el contexto, los protagonistas, las relaciones entre estos, etc.;
- 4) *la evaluación*, ofreciendo una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión de la voz poética o el narrador, la importancia del texto, la pervivencia del tema o los temas que trata el romance, etc.

Para el MCER, desde «el punto de vista cognitivo es más sencillo expresar una reacción e interpretación personales que realizar un análisis intelectual y/o una evaluación» (*Ibid.*). Por ello, se ofrecen dos escalas que adaptamos a nuestro trabajo:

1.º Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios): Se centra en la descripción del efecto que una obra provoca en el receptor como individuo. Algunos de los conceptos que incluye esta escala son:

- a) explicar qué le gustó o interesó del romance;
- b) describir los personajes, indicando con cuál o cuáles se identifica;
- c) relacionar aspectos del romance con su propia experiencia personal;
- d) describir sentimientos y emociones;
- e) hacer una interpretación personal del texto en su conjunto o de aspectos del romance.

Leer es dialogar con el texto, con la voz del texto (que se confunde con nuestra voz interior pero también con la del narrador), con el autor o autora. Por tanto, se produce una reflexión que enriquece al que lee porque lo invita a pensar; se tiene que dar una respuesta a ese texto creativo porque nos incita a ello. En el caso de un alumno extranjero, aprende y se familiariza con la lengua meta al mismo tiempo que disfruta. De ahí la esencia de los textos literarios. La progresión en esta escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles más bajos, el alumnado expresa si le gustó el texto, describe sentimientos que le provocó, analiza los protagonistas y establece relaciones entre aspectos del texto y su propia experiencia vital, con mayor detalle en B1 (MCER, 2021: 19).

2.º *Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)*: esta escala representa un enfoque más común en la etapa superior de enseñanza secundaria y en el nivel universitario.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: no hay descriptores para los niveles A1 y A2. Hasta B2, la atención se centra en la descripción más que en la evaluación. En B2, el/la usuario/a y/o aprendiente analiza similitudes y diferencias entre obras, expresando una opinión razonada y haciendo referencia a los puntos de vista de otros. En C1, el análisis se vuelve más sutil y se interesa por la forma en que la obra atrapa a la audiencia, en qué medida es o no convencional, y si se hace uso de la ironía. En C2, el/la usuario/a y/o aprendiente reconoce sutilezas lingüísticas y estilísticas más finas, capta connotaciones y hace valoraciones más críticas de la manera en que una obra literaria emplea la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos con un determinado propósito (*Ibid.*).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006: 516-517), dentro de su apartado «Referentes culturales (B1-B2)», recoge dentro de este apartado un inventario que incluye entre otros

creencias, valores, representaciones y símbolos, en aquellos casos en que su conocimiento puede ser rentable desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural. Las creencias y los valores tienen que ver con el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan.

La literatura es un producto cultural, como lo es también un monumento o el «Gernica», y cada pueblo tiene ese producto con el que se identifica, que forma parte de su memoria y su historia colectiva, y tienen efectos sentimentales y emocionales culturales.

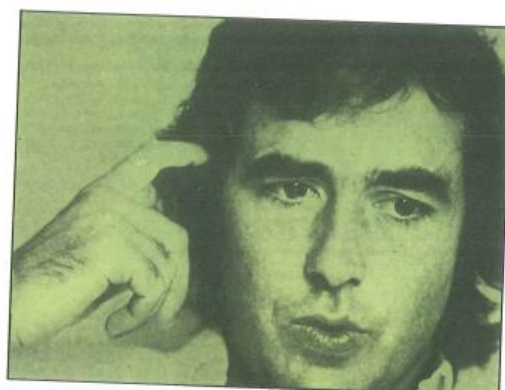
Como se puede observar, tanto el MCER como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* consideran la literatura como un producto fundamental de la cultura y una forma de estudiar y disfrutar de la lengua, de un idioma. Todo lo referente a la literatura que recogen estos documentos refuerzan nuestro propósito de apostar por la literatura en nuestra propuesta.

Si hemos optado por centrarnos en lo literario, es porque, como afirma Raffaella Paollesi (2016: 237): «El texto literario alimenta la competencia lingüística; contribuye asimismo al desarrollo de las competencias cultural e intercultural y de la competencia literaria», que es, como se verá, en gran medida el objetivo de nuestra propuesta.

2.2. La poesía en el aula de E/LE

En las primeras décadas de los años 80, era normal encontrarse en los manuales de español publicados en España textos poéticos sin el más mínimo desarrollo didáctico, sino simplemente como una simple muestra de texto que concluía una unidad. No se le sacaba el provecho educativo y estético oportuno, como se puede ver en la siguiente imagen:

9. Somos así... ¡qué le vamos a hacer!

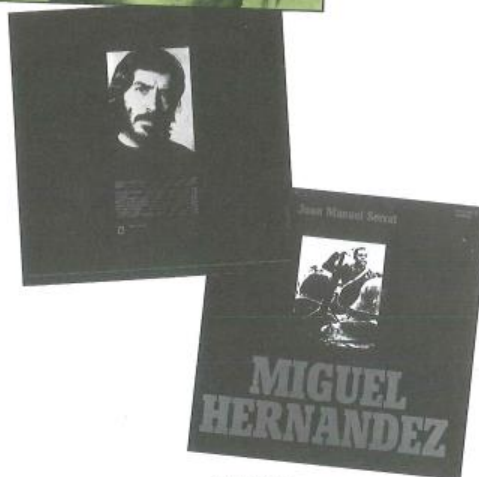


Llegó con tres heridas:
la del amor,
la de la muerte,
la de la vida.

Con tres heridas viene:
la de la vida,
la del amor,
la de la muerte.

Con tres heridas yo:
la de la vida,
la de la muerte,
la del amor.

(Miguel Hernández)



Te suena:
el 2 de mayo de 1808
el 14 de abril de 1931
el 12 de octubre de 1492
El 20 de noviembre de 1975

100 (cien)

Fig. 1: Equipo Pragma (1984): *Para empezar B*. Edelsa. pág. 100

Desde la primera década del siglo XXI, estamos presenciando un avance hacia la normalización de lo que se refiere a la utilización de los textos poéticos en las clases de español como lengua extranjera. Como cualquier muestra de producción textual, el poema «es considerado un tipo particular de uso lingüístico, sometido, por ello, a los principios generales que rigen la comunicación verbal humana y, como ocurre con los demás géneros literarios», igualándose en sus usos como documento al servicio del aprendizaje

(Acquaroni, 2011, 2-3). Esta nueva consideración mejora la visión poco útil que se tenía del poema, al que se veía como un elemento artificial, poco realista y poco comunicativo. Hoy en día lo observamos como una herramienta que puede ser aprovechable, motivadora para un aprendizaje significativo, «que tenga en cuenta no solo la estricta dimensión cognitiva del proceso, sino también la vivencial y emocional en cada aprendiz» (Acquaroni, 2011: 3). En este aspecto, la poesía puede aportar mucho a la enseñanza y aprendizaje de E/LE. Además, se cuenta con una serie de recursos lingüísticos que tienen mayor importancia en el uso estético de la lengua y que pueden ser utilizados como instrumento educativo.

Si la sonoridad (el componente rítmico, musical) es, quizá, el más propio o distintivo –y podemos usarlo para ejercitar la pronunciación, la entonación, como instrumento lúdico para recordar estructuras, vocabularios, etc.–, desde nuestro punto de vista, su (...) carga metafórica, vendría a ser uno de los más aprovechables en términos didácticos (Acquaroni, 2011: 3).

2.3. Criterio de selección de textos para el aula de E/LE

Los romances seleccionados han de tener un nivel idóneo de acuerdo con el nivel del alumnado, dado que sabemos que la lectura de un texto literario puede tener varias lecturas, como varios niveles de profundización, dependiendo del grupo meta. Un texto adecuado es aquel que ni resulta muy fácil ni muy complicado para el estudiante. Lo ha de comprender y al mismo tiempo tiene que ofrecerle nuevos conocimientos, para que le resulte novedoso y mantenga su interés. Además, los romances seleccionados han de elegirse teniendo en cuenta los objetivos y características del grupo meta, para potenciar su aprendizaje y despertar su interés.

Albadalejo García (2007: 9-14) cita algunos de los criterios que han de seguirse en el momento de seleccionar los textos literarios que se van a utilizar en una clase de E/LE. Aplicados a los romances, estos deben ser:

1. *Accesibles*: Esta palabra alude a la dificultad lingüística del texto seleccionado, que no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora del estudiante. Por su brevedad, su léxico claro, la sencillez de recursos (repeticiones, pocos adjetivos y tiempos verbales), la dificultad lingüística de la mayoría de los romances no es excesiva, «siendo aptos para su aplicación en la clase E/LE a partir del nivel B1» (López González, 2011: 521). La lectura de un romance tiene que significar un reto, pero no imposible de lograr, si no, se puede frustrar la motivación del estudiante, y por tanto, impedir el aprendizaje.

2. *Los romances deben ser significativos y motivadores*: El gusto y los intereses del alumnado han de tenerse en cuenta a la hora de elegir un texto, de manera que un romance

sea relevante para la experiencia e intereses del estudiante. Los romances, dados sus aspectos líricos y novelescos, pueden ser atractivos e interesantes. Además, la variedad temática de estas formas puede permitirnos elegir textos divertidos, amenos, novedosos, que puedan conectar con las experiencias y vivencias de los alumnos, ya que, según Romero López (Romero López, en Albadalejo García, 2007: 521):

el contenido de muchos de los romances populares dimana de una amplia variedad de asuntos que tratan desde lo erótico hasta lo mórbido, desde lo real hasta lo imaginario, desde lo profundo a lo ridículo, jocoso o lúdico.

3. *Integradores de varias destrezas*: Es común encontrarse con textos literarios que son utilizados en el aula solamente con el objetivo de desarrollar la capacidad lecto-escritora, haciendo que los estudiantes lean el texto y respondan a unas preguntas de comprensión lectora, puede que después redacten una composición sobre el mismo tema del texto. Las características estilísticas del romance favorecen la elaboración de actividades comunicativas que integren y sirvan para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), siempre teniendo la comunicación entre los alumnos como objetivo principal.

4. *Que ofrezcan múltiples formas de ser explotados*: Los romances ofrecen posibilidades para trabajar diferentes actividades en el aula que facilitan la interacción entre los alumnos, las dramatizaciones, recitados, los debates, coloquios, la escritura creativa individual y compartida con el grupo, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc. De esta manera incentivaremos el interés del alumnado por la literatura, que dejará de ser «una forma de lengua estática y aburrida para pasar a ser viva y placentera, potenciaremos su seguridad en el manejo del español» (Albadalejo García, 2007: 11-12), pues, al hacer los romances accesibles a la realidad de la clase, los alumnos se sentirán invitados, implicados, a trabajar y a participar activa y creativamente con ellos; asimismo, favoreceremos su iniciativa para formar parte del uso activo de la lengua meta a través de la expresión de sus opiniones, ideas, reacciones personales sobre el romance que estamos trabajando, etc. (se conseguiría así lo descrito en el MCER (2021: 119) respecto a los *textos creativos*, dentro de la escala «Leer por placer»).

5. *Que contengan implicaciones socioculturales*, con el objetivo de ofrecer al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano, que son relevantes para el entendimiento y acercamiento a la sociedad hispana. Este rasgo propio de la literatura

perteneciente a cualquier época o país hace que los romances reflejen no solo las ideas, pensamientos y las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupan esas circunstancias. De este modo nos ofrecen información sobre su función social en un contexto específico. Por otro lado, López González (2011: 522) afirma que:

[...] no se puede olvidar que muchos romances tradicionales (*El Conde Olinos, El Infante Arnaldos, Abenámar, El prisionero*, etc.) son tan populares, –sin olvidar los llamados romances vulgares (*¿Dónde vas Alfonso XII?; Madre, a la puerta hay un niño*; etc.), nacidos del pueblo– que muchos españoles pueden recitar sin vacilación algunos de sus versos, al igual que ocurriera, por otra parte, con el exitoso *Romancero gitano* de Lorca. Todo ello permite que podamos considerar a los romances como parte de ese fondo intrahistórico del pueblo español del que hablaba Unamuno, y, en consecuencia, contarlos entre las señas de identidad de esta comunidad lingüística.

6. *Que sean originales*: Para preservar su carácter literario y auténtico, la adecuada selección del profesor será primordial para prever las posibles dificultades lingüísticas que puedan encontrar los estudiantes. Estamos de acuerdo con Benetti (*et al*, 2007: 16), quien afirma que:

al tratarse de literatura, no pueden ofrecerse unos textos *adaptados* para extranjeros: el hecho literario exige una lectura en la lengua original; de otro modo se corre el riesgo de perder el placer de la lengua, el placer por la lectura de una obra íntegra.

La sencillez, claridad, brevedad y variedad de los romances facilitan que se puedan ofrecer al alumnado desde el nivel A2-B1 unos textos literarios que no conllevan gran dificultad. Así, el estudiante se siente recompensado con el esfuerzo y su lectura le aporta una experiencia positiva de animación a la lectura en español (López González, 2011: 522).

2.4. El romance en el aula de E/LE

En este apartado daremos algunas de las razones principales por las que decidimos elegir el romance para trabajar en un aula de español para extranjeros.

Como profesores debemos hacernos las siguientes preguntas: ¿por qué trabajar los romances en el aula de E/LE?, ¿qué nos pueden ofrecer como instrumento didáctico? Las valoraciones positivas que podrían responder a estas preguntas coinciden con las que Albadalejo García (2007: 5-9) expone a la hora de defender la inclusión de la literatura en clases de E/LE. Estas razones son las siguientes:

1.º *El carácter universal de los temas literarios*: Tanto en los romances antiguos como en los modernos encontramos temas universales como el amor, la muerte, la vejez, la

amistad, la soledad, etc., comunes a todas las culturas, y, por lo tanto, cercanos también al mundo del estudiante sin importar su nacionalidad. Además, como afirma López González (2011: 520), «la vasta extensión geográfica del romance supera lo meramente hispánico», como ya estudió con anterioridad Ramón Menéndez Pidal (1972). Gracias a la tradición oral, las numerosas variantes se divulgaron y se expandieron por los diferentes territorios en los que se hablaba la lengua española⁸.

2.º *Es material auténtico*: Evidentemente, los romances no fueron diseñados o no surgieron con el propósito de enseñar lengua, lo que quiere decir, que estos textos, como muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos, se enderezaban a un público oyente, que se deleitaba escuchando las narraciones cantadas por un juglar. Como van dirigidas a hablantes nativos, los extranjeros pueden encontrarse con una barrera lingüística difícil de vencer. Pero como cualquier texto:

la dificultad lingüística inicial puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas (Albadalejo González, 2007: 6).

3.º *El valor cultural de los romances*: Los romances, ya sean populares o cultos, transmiten los códigos sociales y de conducta de una sociedad de una época determinada. Estos textos mejoran, por tanto, la competencia pluricultural del estudiante. Los romances son, sobre todo, una fuente de conocimiento histórico, cultural, ideológico, etc.

El abanico cultural espacio-temporal es tan amplio que podemos situarnos en las luchas entre moros y cristianos durante la Reconquista (*Romance de Abenámbar*), llorar junto al pueblo y al rey Alfonso XII la muerte de su mujer ya entrado el siglo XIX (*Romance la reina Doña Mercedes*), o compadecernos con el destino trágico de los gitanos, discriminados y perseguidos por la guardia civil en el *Romancero gitano* de Federico García Lorca (López González, 2011: 521)

A estos aspectos debemos añadir lo referente a aquellos conocimientos culturales que no suelen trabajarse en un curso ordinario de lengua; esto es, aspectos pragmáticos, como pueden ser

el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la entonación para expresar humor o enfado (Albadalejo González, 2007: 8-9).

⁸ No solo la tradición oral ayudó a la divulgación y variación de romances. Con la invención de la imprenta que ayudó a fijar y mantener los romances en su versión más antigua, el romancero español cruzó los mares para expandirse. Tal como expresan Pedro M. Piñero y Virtudes Atero (1986: 17): «del puerto sevillano partieron para Américas, camuflados en bodegas de las naves españolas, innumerables ejemplares de romanceros y miles de pliegos sueltos que extendieron este género de poesía por las tierras del inmenso continente».

4.º *La riqueza lingüística*: Al igual que los demás textos literarios, los romances ayudan al aumento del léxico del alumnado, «importante sobre todo, a partir de estadios avanzados en el aprendizaje» (López González, 2011: 521), además de fomentar la práctica de estructuras sintácticas, variaciones estilísticas, melódicas, entonativas, etc.

5.º *La posibilidad de involucrar al lector*: La mezcla de fragmentarismo y diálogos, que incluye una selección de escenas llenas de emoción y lirismo, pero sin contexto, confiere un tono teatral o dramático a los romances. Una vez que el lector se mete en el mundo que narra el romance, este se siente atraído por la historia que se cuenta, por los pensamientos, los sentimientos y las actitudes del o los personajes, de manera que «los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasa a un segundo plano» (Albadalejo García, 2007: 8). El desarrollo y el desenlace del romance pasan a ser el centro de atención. De esta forma inconsciente, el estudiante entra en contacto con el vocabulario, expresiones, estructuras sintácticas diferentes, modalidades enunciativas, etc., que pasan a formar parte de su competencia lingüística. Por otro lado, la poesía en particular, y la literatura en general, pueden despertar en el lector emociones, sentimientos, de forma que el estudiante puede identificarse con un personaje o con la voz poética o con el narrador del romance, compartir sus ideas, pensamientos, conectar su experiencia personal con el contenido del romance que tiene justo en frente. Esta conexión del romance con ciertos aspectos de la biografía del alumnado favorece el interés y la implicación en la clase de lengua, dado que le hace sentir que su experiencia individual afectiva puede ofrecer algo al romance y viceversa, lo que da como resultado una motivación y participación favorable en las clases de E/LE, y, por tanto, una aceleración del proceso de aprendizaje.

3. Propuesta didáctica

3.1. Descripción y contextualización de la unidad didáctica

Para esta unidad, nos hemos orientado por los siguientes criterios a la hora de seleccionar los romances: en primer lugar, hemos seleccionado siete romances, cada uno como muestra de las diferentes etapas de nuestra historia literaria en español (medieval, Siglo de Oro, siglo XVIII, Romanticismo y Siglo XX), que muestren la pervivencia, el éxito y la vitalidad de esta forma; hemos elegido los romances que puedan ser trabajados en la actualidad como en el futuro y puedan servir a los profesores de E/LE; asimismo, se han tenido cuenta la brevedad, la sencillez, la llaneza del lenguaje de los romances, además

del carácter dialógico que nos dé muchas posibilidades para ofrecer actividades amenas y creativas. En segundo lugar, hemos elegido textos que tratan diferentes temas, buscando captar la atención del alumnado, contenidos que estén vinculados con los temas universales. No solo se trata de captar el interés del estudiante sino también que se pueda conmovir con lo que lee, que se sienta parte de las actividades.

Hemos tenido como orientación el Programa de Lengua y Cultura semestral de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, una institución donde se imparten clases de español para extranjeros. El grupo meta para el que están diseñadas las actividades está compuesta por estudiantes jóvenes adultos en régimen universitario de diferentes procedencias, que cuentan con un nivel A2-B1 de lengua española. La asignatura donde se encuadraría nuestra propuesta sería *Literatura española en el nivel Intermedio*, que según la guía docente cuenta con cuatro unidades o bloques (abarcando la literatura del siglo de Oro hasta la literatura de la segunda mitad del siglo XX). El contenido de la propuesta didáctica comprende la literatura española desde el Barroco hasta el siglo XX, pero podríamos retrasarnos un poco en el tiempo e incluir romances que pertenecen a la literatura medieval (*Romancero viejo y popular*), como muestra del origen y evolución de la forma. Nuestro objetivo es ofrecer muestras de romances que gusten, sean asequibles y, al mismo tiempo, despierten la curiosidad e interés del alumnado, con objeto de que los estudiantes comprendan la pervivencia y la importancia que aún tiene el romance dentro de la tradición literaria moderna y contemporánea.

Hemos elaborado una unidad didáctica destinada a repasar y a reforzar algunos contenidos, en concreto los poéticos. Hemos diseñado una tabla de contenidos de la asignatura para que se pueda tener una visión global y se sepa apreciar el contexto en el que vamos a insertar nuestra unidad, pero también con objeto de observar la presencia y del cultivo del romance desde que surgió como estrofa en la Edad Media hasta llegar a nuestro tiempo como una forma peculiarmente hispana.

Contenidos de la asignatura	
UNIDAD 1 El Siglo de Oro	Introducción al contexto histórico de los siglos XVI-XVII. El Barroco: características artístico-literarias, obras y autores. Miguel de Cervantes: la novela moderna. <i>El Quijote</i> : personajes, temas, interpretación, pervivencia. La poesía barroca: Góngora, Lope de Vega y Quevedo. Poesía: Romance («Amarrado al duro banco», de Góngora)

UNIDAD 2 El Neoclasicismo	Introducción al contexto histórico del siglo XVIII. EL Neoclasicismo: características artístico-literarias, obras y autores. Juan Meléndez Valdés: la poesía rococó («A Dorila»)
UNIDAD 3 El Romanticismo	Introducción al contexto histórico de la primera mitad del S. XIX. El romanticismo: características literarias, obras y autores. <i>Don Juan Tenorio</i> : el teatro romántico, temas y personajes, el mito del don Juan (significado y evolución), pervivencia. Poesía: «Con once heridas mortales», de Duque de Rivas.
UNIDAD 4 LA Generación del 27	Introducción al contexto histórico. El Vanguardismo. Características de la Generación del 27. Federico García Lorca: vida y obra, etapas literarias, el <i>Romancero gitano</i> , <i>Poeta en Nueva York</i> , <i>La casa de Bernarda Alba</i> . Poesía: «Romance sonámbulo», Federico García Lorca.
UNIDAD 5 La literatura de postguerra	Introducción al contexto histórico. Características generales. Géneros y autores principales. El teatro: temas, autores y obras. Buero Vallejo: el simbolismo, la crítica social, la tragedia, temas, personajes. <i>Historia de una escalera</i> .
UNIDAD 6 La Literatura de la segunda mitad del siglo XX	Introducción al contexto histórico. El Grupo poético de los 50: características, temas, Jaime Gil de Biedma, José Agustín Goytisolo, Ángel González. Los novísimos. La poesía de la experiencia.

3.2. Metodología

Con el objeto de trabajar los contenidos, hemos tomado como referencia el propio programa de la asignatura *Literatura española intermedio*, y, además, nos hemos orientado por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, adaptado del *Marco común europeo*, enfocado para la orientación de la labor docente de E/LE. Basándonos en los estudios de Benetti (2004)⁹, Acquaroni (2007) y López González (2011)¹⁰, hemos

⁹ Con el enfoque por tareas «se tiene en cuenta al alumno y a sus experiencias y se realizan actividades que requieren de la implicación personal y de la cooperación con sus compañeros, convirtiendo así el aula en un espacio de aprendizaje, de reflexión y de comunicación; al final del recorrido didáctico el alumno habrá elaborado un producto que integrará todo lo que ha aprendido» (Benetti, 2004: 15).

¹⁰ «Seguir un enfoque comunicativo y por tareas implica hacer muchas cosas con cada texto: hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en Internet, ver vídeos y películas, presentaciones orales, juegos, etc., buscando generar un aprendizaje significativo en el aula» (López González, 2011: 525).

diseñado las actividades bajo la combinación del enfoque comunicativo con rasgos y características del enfoque por tareas. Esta combinación metodológica nos parece idónea para tratar los romances en clase, porque integra «el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación» (López González, 2011: 525). En cada secuencia didáctica hay una gradación, que va desde las actividades de producción más guiadas hasta una redacción final de producción libre.

Con ello, se busca aprovechar toda la potencialidad del romance, y de cualquier texto literario, en el proceso de comprensión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), mediante un escalonamiento de tareas, que vayan de las destrezas receptoras a las creativas y productivas. Por ello, hemos diseñado actividades de estructura abierta, que se orientan a ser trabajadas en grupos o por parejas, pero también individualmente.

3.3. Organización temporal

La asignatura *Literatura española* es semestral. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos. Según el horario del curso 2021-2022 de La Casa de las Lenguas, esta asignatura se impartió los martes, miércoles y viernes, cada día, una sesión de 50 minutos, tres sesiones semanales desde el 13 de enero al 13 de mayo. Analizando el calendario del curso académico del 2022 como referencia, y teniendo en cuenta los días festivos, hemos calculado que la asignatura tiene, aproximadamente, un total de cincuenta horas lectivas. Según la guía docente, los contenidos de la asignatura se dividirán en seis unidades o bloques didácticos. Por tanto, calculamos que dentro del total de cincuenta horas presenciales, a cada unidad se dedicarán aproximadamente unas 9 horas lectivas para que se dé un balance equitativo, aunque también hay que tener en cuenta que esto puede variar, porque todo está sujeto a las características del grupo y la densidad de cada unidad. Como hemos mencionado líneas más arriba, hemos elaborado una unidad didáctica que pretende reforzar algunos contenidos de los primeros cuatro bloques, sobre todo, los temas referidos a los textos líricos (en ese caso, concretamente los textos épico-líricos).

Cabe aclarar que hemos decidido añadir en los contenidos de la unidad didáctica por nuestra cuenta los contenidos poéticos que pertenecen a la literatura medieval, que no se incluye en esta asignatura. Hemos creído conveniente agregar ese tema porque nos sirve para introducir el romancero y a partir de allí explicar su historia y su evolución, para posteriormente, en las siguientes unidades, adentrarnos en los romances cultos, ya con

una noción básica para el alumno, además de calibrar mejor el nivel de conocimiento que tienen de este tipo de textos.

La unidad que hemos elaborado consta de seis secuencias didácticas, cada una con actividades centradas en un romance específico. Ocupará una total de diez clases expositivas, a las que habrá que sumarle cinco horas de trabajo no presencial debido a la última actividad de cada secuencia didáctica, que será una redacción, recitación, traducción o comentario, como trabajo autónomo del estudiante.

Incluimos una pequeña tabla previa a cada secuencia didáctica detallada con sus contenidos funcionales, gramaticales, léxico y culturales, además de los objetivos específicos que queremos que los alumnos alcancen con dicha secuencia didáctica.

3.4. Objetivos

En el programa de la asignatura se incluye una lista con los objetivos que se pretende que alcance el alumnado, pero también se han elaborado los objetivos de la unidad didáctica en particular, que se alejan de los objetivos estipulados para la asignatura y muestran lo que pretendemos conseguir con nuestra unidad didáctica en específico:

3.4.1. Objetivos generales

Que el alumnado sea capaz de:

- 1) Conocer y valorar la pervivencia del romancero español.
- 2) Ejercitar la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la escrita (incluso la escritura creativa).
- 3) Participar y colaborar a través del trabajo cooperativo, con objeto de enriquecer la interacción, el intercambio de ideas y, en definitiva, crear un ambiente interactivo y adecuado de aprendizaje en el aula.
- 4) Practicar la integración de todas las destrezas lingüísticas, tal y como sucede en la vida cotidiana.
- 5) Poner atención a la interculturalidad: el alumnado será consciente de la pertenencia plural y compartida a más de una realidad social, histórica y cultural.
- 6) Comprender textos literarios, y, a través de su lectura y análisis, adquirir nuevos conocimientos sobre la lengua y la comunicación.
- 7) Desarrollar la sensibilidad no solo por la lengua sino también por la literatura como fuente de riqueza cultural.

3.4.2. Objetivos específicos

Que el alumnado se capaz de:

- 1) Leer e interpretar obras literarias.
- 2) Dramatizar romances.
- 3) Conocer las características métricas y estilísticas del romance.
- 4) Utilizar con corrección las normas ortográficas y gramaticales para redactar un texto.
- 5) Practicar la prosodia con un texto en verso.
- 6) Enriquecer el vocabulario.
- 7) Expresar sus sentimientos e ideas a través de la reproducción de textos sencillos sobre diferentes temas, ya sean con intención literaria o no.
- 8) Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve.

3.5. Contenidos

- a) Funcionales o comunicativos: describir a un personaje o un paisaje, desarrollar la creatividad a través de textos literarios, saber comunicar oralmente una opinión o una impresión.
- b) Gramaticales: formación de adjetivos y sustantivos, verbos del pasado.
- c) Léxico-semánticos: vocabulario literario y retórico (metáfora, elipsis, polisemia...) y psicológico (sentimientos, etc.).
- d) Culturales: conocer la historia del romancero y su evolución a través de los textos literarios.

3.6. Criterios de evaluación

Para diseñar la unidad didáctica, nos hemos basado en los criterios de evaluación de la asignatura, pues las tareas contarán un 60 % de la nota final. Por eso, al final de cada secuencia didáctica hemos incluido una redacción, un comentario y una traducción, que los alumnos realizarán autónomamente, fuera del aula, en la que puedan poner en práctica los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos previamente. De esa manera, reforzarán y afianzarán lo aprendido en clase. Por otro lado, según la guía docente, la participación y el interés diario puesto en clase durante la realización de las actividades contará un 20 % de la nota final. Se puntuará con un 10% de la nota final la lectura complementaria de algunos textos que se deberán realizar el grupo. Por último, se propone una actividad de escritura creativa (la redacción de un romance). La extensión mínima será de unos 12 a

20 versos, tarea que puntuará un 10% de la nota final. Para tener derecho a la calificación es obligatoria la asistencia al 80%, como mínimo, de la asignatura.

3.7. Unidad didáctica

El conjunto de actividades que hemos preparado a partir de la selección de romances de diferentes épocas, desde el Romancero viejo al popular, el Nuevo y el contemporáneo pretende ser abierto y dinámico. Dichas baterías de actividades se pueden ir desarrollando a lo largo del semestre, presentando las secuencias didácticas según la etapa literaria en que se encuentre el grupo de estudiantes; de esa manera, se irían dosificando las actividades y muestras de lecturas de romances y se evitaría de esta forma la monotonía temática. A continuación, presentamos una unidad didáctica en las que se diseñan algunas actividades teniendo en cuenta ciertos romances de nuestra historia literaria:



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

LITERATURA ESPAÑOLA INTERMEDIO



Unidad didáctica

El Romancero:

la variedad viva en el aula de E/LE

Cristian David López López

Curso 2021-2022

SECUENCIA DIDÁCTICA I

Objetivos específicos	Leer e interpretar textos literarios, y reflexionar sobre los sentimientos que expresa y puede provocar un texto. Identificar al narrador de un texto. Practicar la prosodia con un texto en verso. Enriquecer el vocabulario.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita.
Sesión	1
Tarea final	Análisis comparativo del «Romance del amor más poderoso que la muerte» y «Romance de Tristán e Iseo».

ACTIVIDAD 1

¿Quién habla en el romance?

«Romance del amor más poderoso que la muerte»

Para el profesor: En este apartado de la unidad, el grupo entrará en contacto con el romancero. En primer lugar, el profesor reparte una fotocopia del romance a los alumnos con una versión íntegra del texto ¹¹, pero con una excepción: no deben aparecer ni el título ni los guiones que revelan la entrada de un personaje en el diálogo. El docente pide al grupo que lea el texto en silencio y resuelva los problemas de comprensión léxica que puedan aparecer. Seguidamente se lee el romance en voz alta. Es el momento de introducir algún aspecto teórico acerca de los romances: orígenes, vigencia, carácter popular, vida en variantes, dramatismo, peculiaridades estilísticas, etc. A continuación, el docente pregunta a los estudiantes en voz alta quiénes son los protagonistas de la historia. No será difícil para los alumnos identificar a los cuatro protagonistas: conde Niño, Albaniña, la madre y el galán (no necesariamente con esos nombres ni por ese orden). Seguidamente el profesor desvela la presencia en el texto de otro personaje misterioso, al que de momento no identifica. Probablemente los estudiantes dirán que se trata de un «caminante», de un «navegante», de una «sirenita del mar». El docente deberá negarlo, porque estos no intervienen con voz en la historia, solo son mencionados. Tendrán que seguir buscando. Dependiendo del nivel, los estudiantes podrán descubrir quién es el

¹¹ Se conocen muchas versiones modernas de este romance, pero en esta actividad hemos seleccionado la que recoge Ramón Menéndez Pidal en *Flor nueva de romances viejos* (1955: 127-128); también se puede utilizar la variante que recoge Díaz-Más (1994: 294-296) que tiene como título «Conde Olinos».

personaje que falta, el narrador, al que probablemente mencionarán con ese u otros nombres: el que cuenta la historia, un personaje externo, etc.

ACTIVIDAD 2

Ordenación de las intervenciones del diálogo e identificación de los personajes conforme al cuadro 1, del «Romance del amor más poderoso que la muerte»¹²:

Cuadro 1: Ordenación de las intervenciones e identificación de los personajes

TEXTO	¿QUIÉN HABLA?	¿EN QUÉ ORDEN?
Conde Niño por amores es niño y pasó a la mar; va a dar agua a su caballo la mañana de San Juan.		
La reina estaba labrando, la hija durmiendo está		
La reina, llena de envidia, ambos los mandó cortar; el galán que los cortaba no cesaba de llorar.		
No es la sirenita, madre, la de tan bello cantar, sino es el Conde Niño que por mí quiere finar.		
caminante que camina olvida su caminar, navegante que navega la nave vuelve hacia allá.		
¡Quién le pudiese valer en su tan triste penar!		
Él murió a la medianoche, ella a los gallos cantar; a ella como hija de reyes		

¹² Para comparar la versión ordenada, ver Anexo II.

la entierran en el altar, a él como hijo de condes unos pasos más atrás.		
De ella nació una garza, de él un fuerte gavilán, juntos vuelan por el cielo, juntos vuelan par a par.		
Si le manda matar, madre, juntos nos han de enterrar.		
De ella nació un rosal blanco, de él nació un espino albar; crece el uno, crece el otro los dos se van a juntar;		
Si por tus amores pena, ¡oh, malhaya su cantar! y porque nunca los goce yo le mandaré matar.		
las ramitas que se alcanzan fuertes abrazos se dan, las que no se alcanzaban no dejan de suspirar.		
Levantaos, Albaniña, de vuestro dulce folgar, sentiréis cantar hermoso la sirenita del mar.		
Mientras el caballo bebe él canta dulce cantar; todas las aves del cielo se paraban a escuchar,		

ACTIVIDAD 3: ¿Sabes de qué va la historia?

Para el profesor: Se entrega al alumnado una fotocopia del romance «El amor más poderoso que la muerte». Se trabajará en parejas para que puedan debatir, comentar y dialogar sobre el texto. El profesor debe invitar a que los estudiantes puedan responder a algunas preguntas de forma oral con el objeto de que se produzca una retroalimentación grupal, un coloquio en el grupo sobre el romance. Una vez respondidas las preguntas, el profesor pedirá un voluntario que quiera leer la respuesta de la primera pregunta, luego otro alumno tendrá que leer la suya y continuar así. Una vez leídas las respuestas, el profesor preguntará al grupo qué falta si es que falta algo en las respuestas. Lo mismo se hará con las siguientes preguntas.

Para el alumno: Trabaja con un compañero o compañera. Vuelve a leer el romance y responde a las siguientes preguntas de comprensión lectora.

1) Explica en dos líneas el tema o los temas que crees que trata este romance.

.....
.....

2) Resume el argumento de la historia, sin olvidar de mencionar a los protagonistas.

.....
.....
.....
.....
.....

3) ¿Cuáles son las palabras o versos que más te llaman la atención? Subráyalos en el texto y luego escríbelos aquí:

.....
.....
.....

4) Describe con tus palabras la hora de la muerte de los dos amantes.

.....
.....

5) Averigua qué fecha es el día de San Juan.

.....
.....
.....

6) ¿Qué papel tiene el canto dentro de la historia?

.....
.....
.....

TAREA FINAL:

Para el profesor: El profesor entregará a los alumnos una copia del «Romance de Tristán e Iseo» y les explicará en qué consiste la tarea final, recalcando si han entendido la actividad a realizar. La tarea se ha entregar en la siguiente sesión.

Para el alumno: Realiza una lectura atenta de los romances «Romance del amor más poderoso que la muerte» y «Romance de Tristán e Iseo» y elabora un comentario comparativo de los dos textos, analizando los temas, los personajes y, sobre todo, el final de los romances, ¿qué aspectos tienen en común y qué les diferencia?; elige qué romance prefieres y explica el porqué de tu elección. Debe incluirse una opinión personal y una interpretación sobre los dos últimos versos del «Romance de Tristán e Iseo». El comentario ha de tener entre 200-250 palabras.

Romance de Tristán e Iseo¹³

Herido está don Tristán
de una muy mala lanzada,
diérasela el rey su tío
con una lanza **herbolada**,
diósela desde una torre,
que de cerca no osaba,
que el hierro tiene en el cuerpo,
de fuera le tiembla el asta.
Tan malo está don Tristán,
que a Dios quiere dar el alma.
Valo a ver la reina Iseo,
la su linda enamorada,
cubierta de un paño negro,
que de luto se llamaba.
Viéndole tan mal parado,
dice así la triste dama:
—¡Quién vos hirió, don Tristán,
heridas tenga de rabia,
que no hallase **maestro**,
que sopiese de sanallas!

Tanto están boca con boca
como una misa rezaba;
llora el uno, llora el otro,
toda la cama se baña;
el agua que de ellos sale
una azucena regaba;
toda mujer que la bebe
luego se siente preñada.
Así hice yo, mezquina,
por la mi ventura mala.

Herbolada: envenenada con hierbas venenosas.

Maestro: médico.

¹³ La versión que proponemos es la que se recoge en *Romancero viejo* (García de Enterría, 1989: 182-183).

SECUENCIA DIDÁCTICA II

Objetivos específicos	Leer e interpretar textos literarios, y reflexionar sobre los sentimientos que transmiten. Usar los tiempos del pasado. Formar sustantivos abstractos a partir de adjetivos. Practicar la prosodia con un texto en verso. Mejorar la vocalización. Enriquecer el vocabulario.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita.
Sesión	2
Tarea final	Inventar un final a un romance y traducir un poema al español

ACTIVIDAD 1: Dramatización improvisada del romance «La doncella guerrera»

Para el profesor: En primer lugar, el profesor reparte una fotocopia del romance a los alumnos con una versión íntegra del texto ¹⁴. El docente pide al grupo que lea el texto en silencio y resuelve los problemas de comprensión léxica que pueden aparecer. Seguidamente se lee el romance en voz alta. Es el momento de recordar algún aspecto teórico acerca de los romances: orígenes, vigencia, carácter popular, variantes, dramatismo, peculiaridades estilísticas, etc. Una vez leído y descubiertos los personajes (y la voz del narrador), organizamos la dramatización. El profesor dispone las *dramatis personae* seleccionando a cinco intérpretes (el conde, la doncella guerrera, el príncipe, la madre del príncipe y la voz del narrador) que van a interpretar el romance. A cada uno de ellos se le asigna un papel y comienza una especie de improvisación (o *happening*) en la cual el profesor da comienzo al romance pronunciando en voz alta el título. Cada actor deberá leer los versos cuando sea su turno, sin que el profesor avise de cuándo debe entrar cada uno. Tras algunas dudas o vacilaciones, los estudiantes lograrán por sí mismos realizar una perfecta dramatización, que muy probablemente les producirá satisfacción por el hecho de superar un reto y por su carácter lúdico, dos de las condiciones de las actividades más rentables desde el punto de vista didáctico.

¹⁴ Para esta actividad hemos seleccionado la versión que recoge Ramón Menéndez Pidal en *Flor nueva de romances viejos* (1955: 199-203), también se puede trabajar con la versión que recoge Díaz-Mas (1994: 359-361).

Para el alumno:

La doncella guerrera

—Pregonadas son las guerras
de Francia con Aragón,
¡cómo las haré yo, triste,
viejo y cano, pecador!
¡No reventaras, condesa,
por medio del corazón,
que me diste siete hijas,
y entre ellas ningún varón!

Allí habló la más chiquita,
en razones la mayor:

—No maldigáis a mi madre,
que a la guerra me iré yo;
me daréis las vuestras armas,
vuestro caballo trotón.

—Conoceránte en los pechos,
que asoman bajo el jubón.

—Yo los apretaré, padre,
al par de mi corazón.

—Tienes las manos muy blancas,
hija, no son de varón.

—Yo les quitaré los guantes
para que las queme el sol.

—Conoceránte en los ojos,
que otros más lindos no son.

—Yo los revolveré, padre,
como si fuera un traidor.

Al despedirse de todos,
se le olvida lo mejor:

—¿Cómo me he de llamar, padre?

—Don Martín el de Aragón.

—Y para entrar en las cortes,
padre, ¿cómo diré yo?

—Bésoos la mano, buen rey,
las cortes las guarde Dios.

Dos años anduvo en guerra
y nadie la conoció,
si no fue el hijo del rey
que en sus ojos se prendó.

—Herido vengo, mi madre,
de amores me muero yo;
los ojos de don Martín
son de mujer, de hombre no.

—Convídalo tú, mi hijo,
a las tiendas a feriar;
si don Martín es mujer,
las galas ha de mirar.

Don Martín, como discreto,
a mirar las armas va:

—¡Qué rico puñal es este,
para con moros pelear!

—Herido vengo, mi madre,
amores me han de matar;
los ojos de don Martín
roban el alma al mirar.

—Llevaráslo tú, hijo mío,
a la huerta a solazar;
si don Martín es mujer,
a los almendros irá.

Don Martín deja las flores;
una vara va a cortar:

—¡Oh, qué varita de fresno
para el caballo arrear!

—Hijo, arrójale al regazo
tus anillos al jugar:
si don Martín es varón,
las rodillas juntará;
pero si las separare,
por mujer se mostrará.

Don Martín, muy avisado,
hubiéralas de juntar.

—Herido vengo, mi madre,
amores me han de matar;
los ojos de don Martín
nunca los puedo olvidar.

—Convídalo tú, mi hijo,
en los baños a nadar.

Todos se están desnudando;
don Martín muy triste está:

—Cartas me fueron venidas,
cartas de grande pesar,
que se halla el conde mi padre
enfermo para finar.
Licencia le pido al rey
para irle a visitar.

—Don Martín, esa licencia
no te la quiero estorbar.

Ensilla el caballo blanco,

de un salto en él va a montar;
por unas vegas arriba

corre como un gavilán:

—¡Adiós, adiós, el buen rey,
y tu palacio real;
que dos años te sirvió
una doncella leal!

Óyela el hijo del rey,
tras ella va a cabalgar.

—¡Corre, corre, hijo del rey,
que no me habrás de alcanzar
hasta en casa de mi padre,
si quieres irme a buscar!

Campanitas de mi iglesia,
ya os oigo repicar;

puentecito, puentecito
del río de mi lugar,

una vez te pasé virgen,
virgen te vuelvo a pasar.

Abra las puertas mi padre,
ábralas de par en par.

Madre, sáqueme la rueca,
que traigo ganas de hilar,

que las armas y el caballo
bien los supe manejar.

Tras ella el hijo del rey
a la puerta fue a llamar.

ACTIVIDAD 2 «Un juglar en el siglo XXI»

Para el profesor: La canción es una herramienta útil con la cual se puede contar historia y aprender de manera amena. Y recordemos que los romances originariamente surgieron para ser cantados, eran en cierto modo una composición poética musical. En primer lugar, los alumnos trabajarán la comprensión auditiva escuchando una versión del poema cantada por Joaquín Díaz. En segundo lugar, trabajarán los verbos del pretérito indefinido («cayó», «dijo», «cautivó», etc.) y el imperfecto («estaba») que aparecen en el poema. En tercer lugar, realizarán la conversión de adjetivo a sustantivo (estos contenidos gramaticales sirven para repasar y afianzar algunos contenidos gramaticales que se había explicado previamente en niveles inferiores). En cuarto lugar, se incluyen algunas preguntas de comprensión lectora para comprobar si el alumnado ha podido entender el contenido fundamental del texto. Por último, en la «Tarea final» se les va a pedir que escriban un final al romance y además que traduzcan un poema de algún poeta de su país. Con esta actividad se trabajan tanto la competencia comunicativa como la intercultural, al hacer partícipes a los propios alumnos sobre la literatura de su país.

Para el alumno:

- 1) **PARA EMPEZAR:** ¿Recuerdas quiénes eran las personas que cantaban los romances? ¿En qué época, lugar?
- 2) Escucha atentamente la [canción](#) de Joaquín Díaz y anota todo lo que hayas podido comprender de la canción. Comenta con los demás compañeros sobre qué trata y escribe un breve párrafo que resuma el tema y argumento de la canción.

3) Tras realizar el primer ejercicio, vuelve a escuchar la canción leyendo al mismo tiempo el romance de la «La doncella guerrera».

En Sevilla a un sevillano
siete hijas le dio Dios.
Todas siete fueron hembras
y ninguno fue varón.
A la más chiquita de ellas
le llevó la inclinación
de ir a servir a la guerra
vestidita de varón.
Al montar en el caballo,
la espada se le cayó
por decir «maldita sea»,
dijo: —Maldita sea yo.
El rey que lo estaba oyendo,
de amores se cautivó:
—Madre, los ojos de Marcos,
son de hembra, no de varón.
—Convídala tú, hijo mío,
a los ríos a nadar
que si ella fuese hembra,
no se querrá desnudar.
Toditos los caballeros
se empiezan a desnudar
y el caballero don Marcos
se ha retirado a llorar.
—¿Por qué llora usted don Marcos?
—¿Por qué debo de llorar?
Por un falso testimonio
que me quieren levantar.
—No llores, alma querida,
no llores, mi corazón,
que eso que tú tanto sientes,
eso lo deseo yo.

4) Subraya todos los verbos en pretérito indefinido y pon un círculo en los verbos en pretérito imperfecto.

5) Recuerda: Los sufijos más habituales para formar sustantivos abstractos son -eza, -ez, -ancia, -encia, -ía, -dad, -ura, -tud. Convierte los siguientes adjetivos en sustantivos empleando estos sufijos, como en el ejemplo:

0) Astuto = astucia

6) Triste =

1) Alegre =

7) Joven =

2) Inteligente =

8) Amargado/a =

3) Generoso/a =

9) Solitario/a =

4) Maldita/o =

10) Humano /a =

5) Desconfiado/a =

6) Responde a las siguientes preguntas:

- a) Escribe un sinónimo de *chiquita*.
- b) ¿Quién es don Marcos?
- c) ¿Qué consejo le dio al rey su madre?
- d) ¿Por qué crees que llora don Marcos?

TAREA FINAL:

6) Vuelve a leer la versión de la «La doncella guerrera» de la actividad 1 y aprovecha el final abierto del poema para inventar un hipotético final de la historia, escribiendo como mínimo seis versos octosílabos que respeten la rima del romance.

7) ¿Conoces un poema de algún poeta de tu país? Haz de traductor (y poeta) y recítanosla.

8) ¿Qué has aprendido? ¿Qué no has entendido bien de esta actividad? ¿Qué te gustaría mejorar?

SECUENCIA DIDÁCTICA III

Objetivos específicos	Leer e interpretar textos literarios del siglo de Oro, y reflexionar sobre los sentimientos que expresan y pueden provocar. Usar los tiempos del pasado. Practicar la prosodia con un texto en verso. Enriquecer el vocabulario.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita.
Sesión	2
Tarea final	Comentario de un romance.

Para el profesor: Después de la lectura del poema, el profesor preguntará a los alumnos si tienen alguna duda sobre la terminología usada en el poema. Seguramente no sabrán lo que significa *turquesca* (turca), *forzado* (condenado a remar), *Dragut* (pirata turco), etc. Se les puede pedir que interpreten algunas palabras mediante el contexto. Este poema también da pie para trabajar algunas figuras retóricas como es el caso de la metáfora («lucientes perlas» que evocan las lágrimas de la amada, por ejemplo), el profesor les explicará algunas figuras retóricas y les pondrá algunos ejemplos para que ellos puedan identificarlos en el poema.

Para el alumno:

ACTIVIDAD 1:

1) Lee el siguiente romance y ponle un título que resuma la historia:

Amarrado al duro banco
de una galera turquesca,
ambas manos en el remo
y ambos ojos en la tierra,
un forzado de Dragut
en la playa de Marbella
se quejaba, al ronco son
del remo y de la cadena:
«¡Oh sagrado mar de España,

famosa playa serena,
teatro donde se han hecho
cien mil navales tragedias!:
pues eres tú el mismo mar
que con tus crecientes besas
las murallas de mi patria,
coronadas y soberbias,
tráeme nuevas de mi esposa,
y dime si han sido ciertas

las lágrimas y suspiros
 que me dice por sus letras;
 porque si es verdad que llora
 mi cautiverio en tu arena,
 bien puedes al mar del Sur
 vencer en lucientes perlas.
 Dame ya, sagrado mar,
 a mis demandas respuesta,
 que bien puedes, si es verdad
 que las aguas tienen lengua;
 pero, pues no me respondes,
 sin duda alguna que es muerta,

aunque no lo debe ser,
 pues que vivo yo en su ausencia.
 Pues he vivido diez años
 sin libertad y sin ella,
 siempre al remo condenado,
 a nadie matarán penas».
 En esto, se descubrieron
 de la Religión seis velas,
 y el cómitre mandó usar,
 al forzado, de su fuerza.

Luis de Góngora

2) Identifica los verbos del poema que están en presente, pretérito indefinido e imperfecto y escribe la forma de infinitivo del verbo correspondiente.

PRESENTE	PRETÉRITO INDEFINIDO	PRETÉRITO IMPERFECTO	INFINITIVO

3) Después de leer el romance, comenta con un compañero sobre qué trata el poema y redacta un resumen que incluya el tema y el argumento del poema.

4) Responde a las siguientes preguntas:

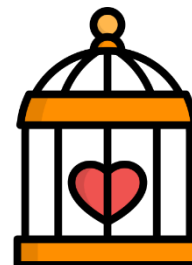
a) ¿Cuántas voces narrativas encontramos en el poema? Señala los versos en los que hablan los diferentes narradores y divide el poema en tres partes.

b) ¿Qué tono percibimos en la voz del cautivo? ¿Cómo crees que se siente y qué palabras describen sus sentimientos?

c) ¿A quién se dirige el prisionero? ¿Qué pide? ¿Qué añora?

d) ¿En qué mar se encuentra?

e) Intenta identificar, explicar e interpretar dos metáforas y una personificación que aparecen en el poema. ¿Con qué intensidad crees que las usa el poeta?



5) Formad grupos de tres personas para realizar la siguiente tarea. Para ello tenéis que elaborar un comentario, analizando la estructura del poema, la musicalidad, el léxico y su significado. Es conveniente estructurar el comentario en tres niveles de análisis. Para este comentario como para los otros, tened en cuenta el siguiente cuadro:

LOS NIVELES DE ANÁLISIS DE TEXTOS¹⁵:

NIVEL FÓNICO: Primero debemos fijarnos en los recursos que utilizan aspectos musicales del lenguaje (el ritmo, la rima, asonancia, variedad enunciativa, etc.). Por ejemplo, reiterar vocales *o* y *u* da una sensación de oscuridad, tristeza, desgracia, mientras que *a* y *e* sugieren luminosidad, alegría, plenitud... Además de estos recursos hay que notar la división del discurso lírico en estrofas y de las estrofas en versos.

NIVEL MORFOSINTÁCTICO: La morfosintaxis se encarga de la forma del significado. Por tanto, este nivel se centra en aquellos recursos que se basan en el tipo de palabras que se emplean y a su posición en las frases, es decir, en los diferentes tipos de palabras y en su estructura interna (morfología), en la relación y orden de las palabras en la oración y en la unión de unas oraciones con otras (sintaxis). Algunas de las figuras retóricas son: elipsis, asíndeton, anáfora, paralelismo, etc.

¹⁵ Se sigue la propuesta de Benetti, G., Casellato, M., Messori, G. (2004): *Más que palabras*, Difusión, Barcelona.

NIVEL SEMÁNTICO: Aquí se trata de la sustancia del significado, el tema. Se trata de jugar con el significado de las palabras buscando otras que signifiquen lo mismo y otras, lo contrario, asociando dos que compartan algo en común, etc.

RECORDAD:

Paralelismo: repetición de la misma estructura sintáctica.

Anáfora: repetición de término al comienzo de un verso.

Isotopía: los términos conceptualmente relacionados forman parte del mismo campo semántico.

Metáfora: la identificación entre dos objetos.

ACTIVIDAD 2

TAREA FINAL: escribe un comentario personal con una conclusión sobre el tema o los temas del poema (entre 150 y 170 palabras). Esta tarea se entregará al profesor en la siguiente sesión.

SECUENCIA DIDÁCTICA IV

Objetivos específicos	Leer e interpretar textos literarios del siglo XVIII, y reflexionar sobre los sentimientos que expresa o puede provocar un texto. Usar los tiempos del pasado y conocer los tópicos literarios. Practicar prosodia con un texto en verso. Enriquecer el vocabulario.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita.
Sesión	2
Tarea final	Ensayo

Para profesor: antes de pasar directamente a las actividades sobre el texto, el docente se referirá a algunos tópicos de la literatura (*carpe diem, tempus fugit*, etc.) para que los alumnos recuerden esos contenidos. El profesor comenzará preguntando al grupo qué significa *tópico*.

Para el alumno:

ACTIVIDAD 1:

1) ¿Qué es un tópico? Según la RAE:

tópico, ca

Del gr. *τοπικός topikós*.

1. **adj.** Dicho especialmente de una expresión: Trivial o muy empleada. **U. t. c. s. m.**
2. **adj.** Perteneciente o relativo a determinado lugar.
3. **adj. Med.** Dicho de un medicamento o de su modo de aplicación: De uso externo y local. **U. t. c. s. m.**
4. **m. Ling.** Elemento de un enunciado, normalmente aislado entre pausas, que introduce alguno de los elementos de la relación predicativa o bien aporta el marco o el punto de vista pertinente para la enunciación.
5. **m. Ling. tema** (|| parte de un enunciado).
6. **m. Ret.** Lugar común que la retórica antigua convirtió en fórmulas o clichés fijos y admitidos en esquemas formales o conceptuales de que se sirvieron los escritores con frecuencia. **U. m. en pl.**

2) Leemos las diferentes acepciones sobre la palabra *tópico* y elegimos dos de las

que creemos que nos interesa para un comentario literario. ¿Cuáles crees que son?

3) Trabaja en pareja, ¿recordáis algunos de estos tópicos? Emparejad los tópicos con sus definiciones.

A) <i>Tempus fugit</i>	<input type="checkbox"/>	Significa «coge las rosas de la juventud». Anima a al disfrute de la belleza que se tiene en la juventud pues el tiempo la marchita.
B) <i>Locus amoenus</i>	<input type="checkbox"/>	Significa ¿Dónde están? Carácter desconocido del más allá, de la otra orilla de la muerte, materializado en interrogaciones retóricas acerca del destino o paradero de grandes hombres y mujeres que han muerto.
C) <i>Carpe Diem</i>	<input type="checkbox"/>	Significa «feliz aquel». Elogia la vida apacible del campo ya que la urbana se considera peligrosa para el hombre (llena de envidia, codicia...).
D) <i>Collige, virgo, rosas</i>	<input type="checkbox"/>	Significa «hombre viajero». Se presenta la vida como un camino de no retorno y de aprendizaje. Simboliza lo imprevisible de la vida y del destino.
E) <i>Ubi sunt?</i>	<input type="checkbox"/>	Quiere decir «lugar ameno, agradable». Hace referencia a un paisaje idealizado en el que encontramos la paz rodeados de naturaleza y tranquilidad. Casi siempre repite los mismos elementos: paisaje primaveral, prados verdes y frescos, brisa, agua en riachuelos, fuentes...
F) <i>Beatus ille</i>	<input type="checkbox"/>	Significa «el tiempo vuela». Por tanto, hace referencia al irremediable paso del tiempo, que se nos escapa, que no podemos detener.
G) <i>Homo viator</i>	<input type="checkbox"/>	Significa «vive el momento». Invita a disfrutar de la juventud puesto que la vejez, junto con la muerte que acaba con todo, llega pronto.

4) Ahora que ya dominas algunos de los tópicos, lee los poemas e intenta identificar los tópicos que tratan.

<p><i>Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.</i></p> <p>Antonio Machado. <i>Proverbios y cantares</i></p>	<p><i>En reloj dando las horas no nos las da, nos las quita: nos roba el tiempo, robándonos con él, el alma y la vida.</i></p> <p><i>Nos va pisando los pasos como si tuviera prisa. Parece el perro del tiempo que ladra a su sombra misma.</i></p> <p>José Bergamín. <i>La claridad desierta</i></p>
---	--

ACTIVIDAD 2:

1) Lee el siguiente romance:

A Dorila

¡Cómo se van las horas,
y tras ellas los días
y los floridos años
de nuestra frágil vida!
La vejez luego viene,
del amor enemiga,
y entre fúnebres sombras
la muerte se avecina,
que escuálida y temblando,
fea, informe, amarilla,
nos aterra, y apaga
nuestros fuegos y dichas.
El cuerpo se entorpece,
los ayes nos fatigan,
nos huyen los placeres
y deja la alegría.

Si esto, pues, nos aguarda,
¿para qué, mi Dorila,
son los floridos años
de nuestra frágil vida?
Para juegos y bailes
y cantares y risas
nos los dieron los cielos,
las Gracias los destinan.
Ven ¡ay! ¿qué te detiene?
Ven, ven, paloma mía,
debajo de estas parras
do lene¹⁶ el viento aspira;
y entre brindis süaves
y mimosas delicias
de la niñez gocemos,
pues vuela tan aprisa.

Juan Meléndez Valdés

2) Resume brevemente el argumento del romance.

3) Realiza un análisis métrico de los doce primeros versos (tipo de verso, rima, indica si hay sinalefa, hiato, etc.).

4) Comenta el verso «y entre brindis süaves». ¿Qué función crees que tiene la diéresis en la palabra *süaves*?

5) ¿De cuáles de los siguientes temas creéis que trata el poema?

Pasión Añoranza Felicidad Paso del tiempo Muerte Amor

Otros:.....

6) ¿Qué dos tópicos literarios podemos encontrar en este romance? Señala los versos en los que aparece.

¹⁶ *Lene*: suave.

7) Copia ejemplos donde aparecen una personificación, una metáfora y una hipérbole.

TAREA FINAL:

Escribe un comentario en el que expreses lo que más te ha gustado y llamado la atención del poema. Compara el tópico del poema con otros tópicos que pueden aparecer en otras manifestaciones culturales, como la publicidad. El trabajo debe tener como máximo 350 palabras. Se entregará la tarea en una fecha consensuada por el grupo.

SECUENCIA DIDÁCTICA V

Objetivos específicos	Leer e interpretar textos literarios del Romanticismo, y reflexionar sobre los sentimientos que provocan o pueden expresar. Usar los tiempos del pasado. Practicar la prosodia con un texto en verso. Enriquecer el vocabulario.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita.
Sesión	1
Tarea final	Escribir un relato a partir de un romance.

Para el profesor: Este romance, en que se coaligan Eros y Marte, es el más célebre del joven Rivas. Compuesto mucho antes de sus famosos *Romances históricos* (1841), ya plenamente románticos, nos evoca algunos de los gongorinos. En él recrea un hecho autobiográfico, pues, ciertamente, el Duque fue herido en Ontígola cuando servía en el ejército contra las fuerzas napoleónicas. Es destacable el juego entre heridas de guerra y de amor; pues, aunque la dama se esfuerce en curar las que Marte ha provocado en el cuerpo del guerrero, él va poco a poco enamorándose y, al fin, es su alma la que se siente herido de amor.

Para el alumno:

ACTIVIDAD 1:

1) Lee el romance y anota las palabras que no entiendas para comentarlas con el grupo.

«Con once heridas mortales»

Con once heridas mortales,
hecha pedazos la espada,
el caballero sin aliento
y perdida la batalla,
manchado de sangre y polvo,
en noche oscura y nublada,

en Ontígola¹⁷ vencido
y deshecha mi esperanza,
casi en brazos de la muerte
el laso potro aguijaba
sobre cadáveres yertos
y armaduras destrozadas.
Y por una oculta senda
que el Cielo me depara,
entre sustos y congojas
llegar logré a Villacañas¹⁸.
La hermosísima Filena,
de mi desastre apiadada,
me ofreció su hogar, su lecho
y consuelo a mis desgracias.
Registróme las heridas,
y con manos delicadas
me limpió el polvo y la sangre
que en negro raudal manaban.
Curábame las heridas,
y mayores me las daba;
curábame las del cuerpo,
me las causaba en el alma.
Yo, no pudiendo sufrir
el fuego en que me abrazaba,
díjele; «Hermosa Filena,
basta de curarme, basta.
Más crueles son tus ojos
que las polonesas lanzas:
ellas hirieron mi cuerpo
y ellos el alma me abrasan.
Tuve contra Marte aliento
en las sangrientas batallas,

¹⁷ Pueblo de la provincia de Madrid.

¹⁸ Pueblo de la provincia de Toledo.

y contra el rapaz Cupido
el aliento ahora me falta.
Deja esa cura, Filena;
déjala, que más me agrabas;
deja la cura del cuerpo,
atiende a curarme el alma».

Duque de Rivas

2) Resume el argumento de la historia en dos líneas.

.....
.....

3) En parejas, ¿sois capaces de reconocer los siguientes recursos literarios en el poema del Duque de Rivas? Para identificarlos, podéis acudir a las “Figuras literarias” (Anexo III):

◆ paralelismo ◆ metáfora ◆ antítesis ◆ hipérbaton ◆ polisíndeton ◆ personificación

Cuando hayáis terminado, comparad vuestros resultados con los del resto de la clase.

4) En los últimos versos del poema, el guerrero no quiere que le curen las heridas del cuerpo, sino las del alma. ¿Qué será realmente lo que quiere curarse?

ACTIVIDAD 2:

TAREA FINAL

• Relee el romance del texto. Redacta en forma narrativa el contenido del texto original, siguiendo las siguientes pautas:

– Narración en tercera persona: Filena actuará como narradora de los hechos.

– Utilización de expresiones en estilo directo y estilo indirecto. Recuerda que en el estilo directo se respeta el diálogo en su forma original y que en estilo indirecto es preciso transformar desde elementos lingüísticos hasta signos ortográficos.

– En el romance hay apenas descripción del paisaje y de los protagonistas. Intenta incluir una descripción de un escenario donde se desarrolla la acción, además de describir físicamente a los personajes.

SECUENCIA DIDÁCTICA VI

Objetivos específicos	<p>Leer e interpretar textos literarios del siglo XX, reflexionar sobre los sentimientos que expresan o pueden provocar.</p> <p>Redactar textos con intención estética.</p> <p>Practicar la prosodia con un texto en verso.</p> <p>Enriquecer el vocabulario.</p>
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita.
Sesión	2
Tarea final	Escribir un romance

Para el profesor: En primer lugar, el profesor proyectará un vídeo de Nuria Espert recitando “[Romance sonámbulo](#)”. Los alumnos no saben que está recitando. En segundo lugar, el profesor les pasa una copia del poema con algunas palabras alteradas a propósito para que los alumnos puedan identificarlas al oír el recitado de Nuria Espert. En tercer lugar, una vez oído el romance, les preguntará si han entendido el poema y si podrían resumirlo oralmente. Les invitará a expresar su parecer sobre la historia que se cuenta. En cuarto lugar, los alumnos anotarán las palabras que no entienden. En quinto lugar, el profesor les pedirá si pueden decir si el romance es más lírico o más narrativo. Que piensen en el verso que ofrece más carga lírica al poema: «verde que te quiero verde».

Para el alumnado:

ACTIVIDAD 1:

- 1) Escucha y visualiza atentamente el vídeo y di qué está haciendo Nuria Espert.
- 2) En el siguiente texto hay diez erratas. Escucha el poema atentamente e identifica las palabras que están mal y corrígelas.

«Romance sonámbulo»

Verde que te quiero verde.	verde carne, pelo verde,
Verde viento. Verdes ranas.	con ojos de fría lata.
El barco sobre la mar	Verde que te quiero verde.
y el caballo en la montaña.	Bajo la tuna gitana,
Con la sombra en la cintura,	las cosas le están mirando
ella sueña en su baranda,	y ella no puede mirarlas.

Verde que te quiero verde.
Grandes estrellas de escarcha
vienen con el pez de sombra
que abre el camino del alba.
La higuera brota su vientre
con la lija de sus ramas,
y el monte, gato garduño¹⁹,
eriza sus pitas agrias.
¿Pero quién vendrá? ¿Y por dónde?...
Ella sigue en su baranda,
verde carne, velo verde,
soñando en la mar amarga.
—Compadre, quiero cambiar,
mi caballo por su casa,
mi montura por su espejo,
mi cuchillo por su manta.
Compadre, vengo sangrando,
desde los montes de Cabra.
—Si yo pudiera, mocito,
ese trato se cerraba.
Pero yo ya no soy yo,
ni mi casa es ya mi casa.
—Compadre, quiero morir
decentemente en mi cama.
De acero, si puede ser,
con las sábanas de Holanda.
¿No ves la herida que tengo
desde el pecho a la garganta?
—Trescientas ropas morenas
lleva tu pechera blanca.

Tu sangre rezuma y duele
alrededor de tu faja.
Pero yo ya no soy yo.
Ni mi casa es ya mi casa.
—Dejadme subir al menos
hasta las altas barandas,
¡dejadme subir!, dejadme,
hasta las verdes barandas.
Barandales de la luna
por donde retumba el agua.
—Ya suben los dos compadres
hacia las altas barandas.
Dejando un rastro de sangre.
Dejando un rostro de lágrimas.
Temblaban en los tejados
farolillos de hojalata.
Mil panderos de cristal,
herían la madrugada.
Verde que te quiero verde,
verde viento, verdes ramas.
Los dos compadres subieron.
El largo viento bajaba
en la boca un raro gusto
de hiel, de menta y de albahaca.
—¡Compadre! ¿Dónde está, dime?
¿Dónde está tu niña amarga?
—¡Cuántas veces te esperó!
¡Cuántas veces te esperara,
cara fresca, negro pelo,
en esta verde baranda!

¹⁹ Se refiere a un gato parecido al lince, pero de aspecto menos fiero.

Sobre el rostro del aljibe
se mecía la gitana.
Verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Un carámbano de luna
la sostiene sobre el agua.
La noche se puso íntima
como una pequeña plaza.
Guardias civiles borrachos,

en la puerta golpeaban.
Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar.
Y el caballo en la montaña.

Federico García Lorca

3) Ahora anota todas las palabras que no entiendas para comentarlas.

4) Ahora que ya sabes que es un poema, vuelve a escucharlo. ¿Sabrías resumir oralmente la historia que se cuenta? ¿Cuántos personajes crees que hay? ¿Qué temas aparecen?

5) El romance es un texto que se caracteriza por tener un componente narrativo y lírico. Si tuviéramos que medir estos dos elementos en este poema, ¿qué aspectos creéis que tiene más peso, lo lírico o lo narrativo?

5) Trabaja en grupo de tres. Señalad en el poema las partes donde habla el narrador y los protagonistas. Repartíos las partes para memorizar y recitarlos en la siguiente sesión.

TAREA FINAL: Escribe un romance teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- A) Mínimo de 12 versos, versos pares riman en asonante y quedan libres los impares.**
- B) No es necesario que los versos sean sí o sí octosílabos, aunque se valorará si lo son.**
- C) Tema libre.**
- D) Incluir algún tópico literario y, por supuesto, las figuras literarias que son las que confieren lo estético al poema.**

Conclusiones

Hemos empezado desarrollando, sucintamente, una primera parte teórica, hablando del origen y evolución del romance, y hemos tratado de demostrar que el romance es una forma perenne que atraviesa épocas, espacios y generaciones; también hemos enumerado las características del romance más adecuadas para el aula de E/LE y qué actividades se pueden realizar a partir de ellas.

En la segunda parte del trabajo, se ha destacado la importancia creciente que está teniendo la literatura, sobre todo, en los documentos que guían la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, como son el MCER (2001, 2021) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Hemos desarrollado aspectos que tienen que ver con la lectura y los textos creativos, dos elementos centrales en nuestro trabajo. Hemos visto, a medida que avanzamos en el tiempo, cómo la literatura va considerándose esencial para el aprendizaje de una lengua a través del disfrute de su lectura: *prodesse et delectare*, combinando el placer de leer con el de aprender. Hemos ofrecido informaciones sobre la poesía, que solía estar arrinconada o borrada de los manuales y que ahora, sin embargo, va teniendo su espacio en el aula de E/LE.

Hemos desarrollado todo esto brevemente para después ofrecer nuestra propuesta didáctica, con la que hemos reforzado los contenidos de la asignatura *Literatura española intermedio*. Creemos que hemos conseguido, con las seis secuencias didácticas, una muestra de las múltiples posibilidades que nos da el romancero en el aula de E/LE.

A lo largo de este máster, he podido cotejar manuales que se utilizan en aulas de Inmersión Lingüística, pero también los que se usan en La Casa de las Lenguas, y puedo afirmar que la literatura está más presente en esta última, pues el nivel del alumnado de Inmersión Lingüística no es suficiente para comentar un texto literario. ¿Será verdad que lo que no se entiende no se puede disfrutar? ¿Pero es necesario entender por completo el texto de un poema para disfrutarlo? En mi opinión, un microrrelato, un texto lírico narrativo, un romance, pueden trabajarse desde un nivel elemental, aunque nosotros hemos diseñado nuestra propuesta para un nivel intermedio. Se puede descubrir un idioma mediante la literatura, pero también viceversa, la literatura mediante un idioma.

Como afirma Begoña Sáez (2011: 59), no hay que elegir entre literatura o lengua, no hace falta que haya esa disyuntiva,

es indudable que la literatura no solo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa.

Hay una tendencia entre los profesores a mostrarse reticentes al empleo de textos literarios en los primeros niveles, no digamos ya de una obra literaria extensa. Se tiende a utilizar un poema breve, el fragmento de una novela, de una obra teatral, etc., porque un libro completo, es decir, un poemario, una novela o una obra de teatro ya puede resultar más complicado. Eso se cree. De ahí que solo a partir de un A2 se pretenda justificar la presencia de la literatura. Pero como piensa Begoña Saéz (2011: 61), «en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de *lecturabilidad*», es decir, de facilitar la lectura. Es nuestro trabajo revisar los textos para los diferentes niveles; es necesario un análisis del propio profesor sobre su capacidad de llevar literatura a clase. Para José Jurado y Francisco Zayas (2002), algunas pautas que debemos tener en cuenta a la hora de la selección de un texto o un libro son las siguientes: que sean claros, atractivos, ricos, que descubran algo significativo a los lectores, que despierten su interés y las ganas de dialogar, de interactuar, etc. Creemos que en nuestra unidad didáctica hemos cumplido con estos criterios (la sencillez, la claridad, la brevedad y la variedad temática de los romances).

En mis prácticas y durante este curso, he podido comprobar que todavía la presencia de la literatura en general, y de la poesía en particular, en la mayoría de los manuales es ínfima. Por eso, la preparación de nuestros propios materiales nos hará más libres, autónomos, creativos; no estoy diciendo que creemos todo de la nada, pero tampoco debemos acomodarnos a lo fácil y pensar que no se puede cambiar la forma de trabajar heredada; podemos marcar la diferencia con la preparación de materiales, la selección de textos, de actividades que inviten al alumnado a adentrarse en el texto, en la historia e intrahistoria del romance que se une a temas elementales que todos compartimos, además de aprender al mismo tiempo la lengua y la cultura del país.

Según Andrea Lorena Aponte-Buitrago (2014), trabajar los textos narrativos (la mayoría de los romances seleccionados tienen esa característica) invita a los alumnos extranjeros a expresarse de forma más espontánea, pues sienten la necesidad de contar también sus propias historias y vivencias personales. Un texto literario, aunque sea atemporal, es un testimonio de vida, de experiencias, donde los temas universales que a todos nos conviene están presentes (el amor, el paso del tiempo, la muerte, etc.). Por eso siempre surgen diálogos, debates, alrededor de un texto; por eso es tan acertada la propuesta de llevar a clase un romance que describa y cuente una historia que también en cierta medida es la nuestra.

Creemos que está justificada nuestra elección del romance como tema de este trabajo por las razones que hemos expuesto más arriba; además, consideramos esta forma idónea como lectura graduada que sirva de puente hacia textos más extensos y complejos (literarios o no). De hecho, la inclusión de lecturas graduadas como recurso progresivo de aprendizaje de la lengua ya se utilizaban en algunos métodos de enseñanza de L2 (como el método directo, aunque este no tenía en cuenta la literatura) (González Cobas, 2021: 158).

Escuchar historias y contarlas son necesidades del ser humano. Hay que tener en cuenta que muchos romances provienen de la tradición oral. Y, sin embargo, ¡tan ausente del ámbito de E/LE es esta narrativa oral, que también habría que tener presente como una riqueza cultural! Como hemos demostrado, plantear actividades en torno a la narrativa oral puede resultar interesante, ameno y motivador, porque se trabajarían todos los aspectos orales (la entonación, la vocalización, etc., pero también la capacidad auditiva, la de prestar atención).

Si la literatura es el cuerpo, el romancero, el romance, es una de las venas principales que cruza la literatura española, una vena que se renueva en nuevas generaciones, nuevas voces, sin perder su esencia, su cautivadora belleza, su ritmo, sino que más bien se enriquece, y sigue, como hace siglos, pasando, de generación en generación, y no envejece, sino que se extiende y perdura. Por eso, nunca debería quedar fuera de nuestras aulas de E/LE.

Bibliografía

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2011). «Maneras de ver el bosque: La poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido». *III Congreso nacional: Aprender español en Noruega: Por qué y para qué*, https://www.anpenorge.no/varios/actasprovisionalestromso/Viejas/RedEle_ACQUARONI_DEF.pdf (26/05/2022).
- ALBALADEJO GARCÍA, M.^a D. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, (1-51), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003> (26/05/2022).
- ALONSO, D. (1974). «Pórtico», en *Literatura y educación*. Fernando Lázaro Carreter (Coord.). Madrid: Castalia. (7-17).
- APONTE-BUITRAGO, A. L. (2014). «El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa del ele». *Rastros Rostros*, 16.30 (47-55), <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.817> (10/04/2022).
- AZORÍN (1998). «El romancero», en *Ensayos, Obras Escogidas, Tomo II (1262-1265)*. Madrid: Espasa Calpe.
- BENETTI, G., CASELLATO, M., MESSORI, G. (2004). *Más que palabras*, Barcelona: Difusión.
- CARRERE, E. (1920). «El alma del romancero». *La novela corta*, 214, (3-4).
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (06/03/2022)
- CONSEJO DE EUROPA (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf (10/03/2022)
- DÍAZ-MAS, P. (1994): «Prólogo». *Romancero*. Barcelona: Crítica. (1-50).

- DÍEZ R., M., DÍEZ TABOADA, P. (2005). *Antología comentada de la poesía lírica española*. Madrid: Cátedra.
- DÍEZ R. (2008). «Del romancero viejo al moderno: “El infante Arnaldos” y “El prisionero”; “La loba parda” y “Los mozos de Monleón”». *Letralia*, 181. Venezuela, <https://letralia.com/181/ensayo02.htm> (06/06/2022).
- EQUIPO PRAGMA: MARTÍN PERIS, E., MIQUEL LÓPEZ, L., SANS BAULENAS, N., TOPOLEVSKY BLEGER, M. (1984). *Para empezar (A). Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, M.^a Cruz (1989). «Introducción», *Romancero viejo*, Madrid: Castalia. (9-45).
- GÓNGORA, Luis de (2000). *Romances* (edición de Antonio Carreño). Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ COBAS, J. (2021). «La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, (155-174), <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78301> (06/06/2022).
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del instituto cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- (2016). *Plan curricular del instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B 1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JUARISTI, J. (2002). *Prosas (en verso)*. Madrid: Hiperión.
- JURADO MORALES, J. y F. ZAYAS MARTÍNEZ (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura contemporánea*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- LADA FERRERAS, U. (1999): «Tres calas en el romancero asturiano». *Corona spicea*. Gijón: Universidad de Oviedo. (543-556), https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12179/1/Ulpiano_Lada_Tres_calas_en_el_romancero_asturiano.pdf (02/07/2022).

—(2000). «Notas sobre el romancero asturiano en el siglo XIX». *Homenaje a José María Martínez Cachero. Investigación y crítica*. Tomo II. Oviedo: Universidad de Oviedo. (873-897).

LÁZARO CARRETER, F. (1981). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.

LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M.^a (2011). «Descubriendo la eterna actualidad del romance», *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, por Javier de Santiago-Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez, Vol. 1, (517-530), https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0517.pdf (30/05/2022).

LLEDÓ, E. (2015). «Necesidad de la literatura». *Elogio de la infelicidad*. Valladolid: Cuatro.ediciones. (153-159).

MACHADO, A. (1991). *Poesías completas*. (ed. Manuel Alvar). Madrid: Espasa Calpe.

MENÉNDEZ PIDAL, R. (1953). *Romancero hispánico (hispano-portugués-americano y sefardí). Teoría e historia*, tomo 2, Madrid: Espasa-Calpe.

—(1955). *Flor nueva de romances viejos*. Madrid: Espasa-Calpe.

—(1972). *Los romances de América y otros estudios*. Madrid: Espasa-Calpe.

—(1979). «El estilo tradicional del romancero», *Historia y crítica de la literatura española. Edad Media*. Tomo 1. Barcelona: Editorial Crítica. (265-269). El original en Ramón Menéndez Pidal, *Romancero hispánico (Hispano-portugués, americano y sefardí). Teoría e historia*, Espasa-Calpe, Madrid, 1993, I, (59-61, 63-65, 69-72, 74-75, 77, 79).

NAVARRO TOMÁS, T. (1968a): *Arte del verso*. México, D.F.: Colección Málaga.

—(1968b). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas (CSIC).

NEVADO FUENTES, C. (2015). «El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International*

Journal of Foreign Languages, Núm. 4 (151-67), <https://racoc.cat/index.php/RILE/article/view/304507> (11/04/2022).

PAOLESSI, R. (2016). «Del Romance del Conde Olinos al Romancero: propuesta didáctica para el aula de ELE». *Formazione*, 1, (237-254), <https://docplayer.es/58220371-Del-romance-del-conde-olinos-al-romancero-propuesta-didactica-para-el-aula-de-ele.html> (30/05/2022).

PÉREZ PAREJO, R. P., VÁZQUEZ, J. S. (2010). «La enseñanza de la figura del narrador a través del romance “El enamorado y la muerte”. Aproximación didáctica». *Lenguaje y textos*, 32, (127-134), http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_ensenanza_de_la_figura_del_narrador_a_traves_del_romancer_perez_parejo_r.pdf (30/05/2022).

PIÑERO, P. M, ATERO, V. (1986). *Romancero andaluz de tradición oral*. Barcelona: Biblioteca de cultura andaluza.

SÁEZ, B. (2011). «Texto y literatura en la enseñanza de ELE». *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. (57-68), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236> (24/06/2022).

VEGA CARPIO, Lope de (2015). *Romances de juventud* (ed. de Antonio Sánchez Jiménez). Madrid: Cátedra.

—(2018). *Romances de senectud* (ed. de Antonio Sánchez Jiménez). Madrid: Cátedra.

Webgrafía:

Sobre los tópicos literarios y ejemplos: <http://bizarain-portafolio-digitala-dbh3.weebly.com/topicos-literarios.html>

ANEXO I

DRAMATIZACIÓN IMPROVISADA DE UN ROMANCE

Para el profesor: En este caso, el profesor reparte una fotocopia del romance a los alumnos con una versión íntegra del texto, pero con una excepción: no deben aparecer ni el título ni los guiones que revelan la entrada de un personaje en el diálogo. El docente pide al grupo que lea el texto en silencio y resuelve los problemas de comprensión léxica que pueden aparecer. Seguidamente se lee el romance en voz alta. Es el momento de introducir algún aspecto teórico acerca de los romances: orígenes, vigencia, carácter popular, variantes, dramatismo, peculiaridades estilísticas, etc. A continuación el docente pregunta a los discentes en voz alta quiénes son los protagonistas de la historia. No será difícil para los alumnos adivinar quiénes: el enamorado, la muerte y la amada. No necesariamente con esos nombres ni por ese orden. Seguidamente el profesor desvela la presencia en el texto de otro personaje misterioso, al que de momento no identifica. Probablemente los estudiantes dirán que se trata de los padres de la amada. El docente deberá negarlo, porque los padres de la amada no intervienen con voz en la historia, solo son mencionados. Tendrán que seguir buscando. Dependiendo del nivel, los estudiantes podrán descubrir quién es el personaje que falta, el narrador, al que probablemente mencionarán con ese u otros nombres: el que cuenta la historia, un personaje externo, etc. Descubiertos los personajes, nos situamos en el momento culmen de nuestra actividad. El profesor elabora la lista de personajes seleccionando a cuatro intérpretes que van a dramatizar el romance. A cada uno de ellos se le asigna un papel y comienza una actuación improvisada en la cual el docente da comienzo al romance pronunciando en voz alta el título. Cada actor deberá leer los versos cuando sea su turno, sin que el profesor avise de cuándo debe entrar cada uno. Tras algunas dudas, vacilaciones, los estudiantes lograrán por sí mismos realizar una perfecta dramatización, que muy probablemente les producirá satisfacción por el hecho de superar un reto y por su carácter lúdico, dos de las condiciones de las actividades más rentables desde el punto de vista didáctico. La duración de la actividad suele ser de una sesión convencional de clase.

ACTIVIDAD 2: Ordenación de las intervenciones del diálogo e identificación de los personajes conforme al cuadro 1, del romance «El enamorado y la doncella» (50 minutos):

Cuadro 1: Ordenación de las intervenciones e identificación de los personajes

TEXTO	¿QUIÉN HABLA?	¿EN QUÉ ORDEN?
Un día no puedo darte, una hora tienes de vida.		
Muy deprisa se levanta, más deprisa se vestía. Ya se va para la calle, en donde su amor vivía.		
¡Ábreme la puerta, blanca, ábreme la puerta, niña!		
No soy el amor, amante: La muerte que Dios te envía		
¿La puerta cómo he de abrirte si no es la hora convenida. Mi padre no fue a palacio, mi madre no está dormida.		
¡Oh, muerte tan rigurosa, déjame vivir un día!		
Yo me estaba reposando anoche como solía, soñaba con mis amores, que en mis brazos se dormían. Vi entrar señora tan blanca muy más que la nieve fría. ¿Por dónde has entrado, amor?		
¿Por dónde has entrado, mi vida? Las puertas están cerradas, ventanas y celosías.		
Vete bajo la ventana donde bordaba y cosía, te echaré cordel de seda para que subas arriba, si la seda no alcanzare, mis trenzas añadiría.		
Vamos, el enamorado, la hora ya está cumplida		
Ya trepa por el cordel, ya toca la barandilla, la fina seda se rompe, él como plomo caía. La Muerte le está esperando abajo en la tierra fría:		
Si no me abres esta noche, ya nunca más me abrirías; la muerte me anda buscando, junto a ti vida sería.		

ANEXO II

Amor más poderoso que la Muerte

Conde Niño por amores
es niño y pasó la mar;
va a dar agua a su caballo
la mañana de San Juan.
Mientras el caballo bebe,
él canta dulce cantar;
todas las aves del cielo
se paraban a escuchar,
caminante que camina
olvida su caminar,
navegante que navega
la nave vuelve hacia allá,
La reina estaba labrando,
la hija durmiendo está:
—Levantaos, Albaniña,
de vuestro dulce folgar,
sentiréis cantar hermoso
la sirenita del mar.
—No es la sirenita, madre,
la de tan bello cantar,
sino es el conde Niño
que por mí quiere finar.
¡Quién le pudiese valer
en su tan triste penar!
—Si por tus amores pena,
¡oh, malhaya su cantar!,
y porque nunca los goce,
yo le mandaré matar.
—Si le manda matar, madre,
juntos nos han de enterrar.
Él murió a la medianoche,
ella a los gallos cantar;
a ella como hija de reyes
la entierran en el altar;
a él como hijo de conde
unos pasos más atrás.
De ella nació un rosal blanco,
dél nació un espino albar;
crece el uno, crece el otro,
los dos se van a juntar;
las ramitas que se alcanzan
fuertes abrazos se dan,
y las que no se alcanzaban
no dejan de suspirar.

La reina llena de envidia
ambos los dos mandó cortar;
el galán que los cortaba
no cesaba de llorar.
De ella naciera una garza.
de él un fuerte gavilán,
juntos vuelan por el cielo,
juntos vuelan par a par.

ANEXO III

FIGURAS LITERARIAS²⁰

Nivel fónico

Figuras fónicas

Aliteración: reiteración o repetición de sonidos en palabras próximas: «...bajo el ala aleve del leve abanico» (Rubén Darío).	Onomatopeya: imitación de sonidos reales a través del lenguaje: «...diríase un trémolo de lirás eolias». (Rubén Darío)
Paronomasia: proximidad en la frase de dos palabras fonéticamente parecidas. Es una de las figuras que pertenece al grupo de juegos de palabras: <i>hombre/hambre, muerte/suerte</i> .	Calambur: agrupación de varias sílabas de modo que alteren el significado de las palabras a que pertenecen, como en «este es conde y disimula» (RAE).

Figuras métricas

Verso: un verso es cada línea escrita de un poema y también la menor unidad poética con independencia propia. Según el número de sílabas que lo componen, el verso será bisílabo (2), trisílabo (3), tetrasílabo (4), pentasílabo (5), hexasílabo (6), heptasílabo (7), octosílabo (8), eneasílabo (9), decasílabo (10), endecasílabo (11), etc.	Estrofa: conjunto de dos o más versos relacionados por su métrica, ritmo y rima. Es la unidad métrica superior al verso. El conjunto de estrofas constituye un poema. Rima: es coincidencia sonora total o parcial entre varios versos a partir de la última vocal acentuada del verso: rima consonante: <i>sustentaba/estaba</i> (Calderón de la Barca); rima asonante: <i>ciertas/letras</i> (Góngora).
Pausa: se realiza al final de cada grupo silábico: <i>pausa interna</i> (interior de verso), <i>versal</i> (al final de cada verso), <i>estrófica</i> (al final de cada estrofa).	Encabalgamiento: no se respeta la pausa final del verso y se pasa al verso siguiente, porque la pausa versal no coincide con la pausa morfosintáctica (se produce un desajuste entre el verso y la estructura sintáctica) «...¡yo no sé / qué te diera por un beso!» (Bécquer).
Diéresis: cuando dos vocales que forman un diptongo se pronuncian separadas, forman dos sílabas distintas: «...y armoniosas se abrazan» (Bécquer).	Sinéresis: cuando dos vocales que no forman diptongo se pronuncian unidas, forman una única sílaba: <i>trenza, veleta, poesía</i> .
Sinalefa: es la unión en una misma sílaba de la vocal final de una palabra y de la inicial de la palabra que sigue: «...se <u>aproximan y al</u> besarse» (Bécquer).	Hiato: fenómeno contrario a la sinalefa, en el que la vocal final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente se mantienen como sílabas separadas: «...tímida sobre mi/hombre»

Nivel morfosintáctico

Figuras morfosintácticas

Anáfora: es la repetición de una o más palabras al comienzo de una frase o de un	Hipérbaton: es la alteración del orden normal de la frase: «...saeta que
---	---

²⁰ Seleccionamos las figuras que recogen Benetti, G., Casellato y M., Messori, G. (2004) en *Más que palabras*, Difusión, Barcelona.

verso: «...por una mirada,.../ por un sonrisa,.../ por un beso,... (Bécquer)»	voladora/cruza, arrojada al azar» (Bécquer).
Asíndeton: es la supresión de conjunciones entre términos.	Paralelismo: repetición de la misma construcción sintáctica: «...los suspiros son aires y van al aire/ las lágrimas son agua y van al mar» (Bécquer).
Anadiplosis: es la repetición de una misma palabra o grupo sintáctico al final de un verso y al comienzo del siguiente: «...esas... ¡no volverán/ Volverán!».	Pleonasmo: empleo de palabras innecesarias con el fin de aportar fuerza expresiva: «lo vi con mis propios ojos».
Epanadiplosis: es la repetición de término al comienzo y al final de la frase: «Nardo tu tez para mi vista nardo» (M. Hernández).	Polisíndeton: es la repetición de un nombre o de un pronombre en diversos casos o formas, o de un verbo en distintos tiempos: «El tiempo / después de dártelo / no lo <u>quise</u> para nada/ ya, para nada / lo <u>había querido</u> antes» (P. Salinas).

Nivel semántico

Figuras semánticas

Símil: es la relación de semejanza que se establece entre un término real y otro imaginario: «Unos cuerpos son como flores» (L. Cernuda).	Antítesis: oposición de dos expresiones, palabras o ideas contrarias: «...cuando quiero llorar, no lloro, / y, a veces, lloro sin querer» (Rubén Darío).
Metáfora: es la identificación del término real con la imagen.	Oxímoron: acercamiento de palabras de sentido contrario y que parecen excluirse: «...negras palomas que chapotean las aguas podridas» (Lorca).
Sinédoque: tipo de metonimia que consiste en tomar una parte por el todo o el todo por una parte.	Hipérbole: exageración de los términos; aumentar o disminuir de forma desproporcionada acciones, cualidades, etc.: «A un caballo encabritado soy capaz de poner de rodillas con la fuerza de mi dedo meñique» (Lorca).
Paradoja: expresión que encierra una aparente contradicción: «...se murieron creyendo no creer...; pero sin creer creerlo, creyéndolo...»	Personificación: atribución de cualidades humanas a cosas o animales: «...la aurora gime / por las inmensas escaleras / buscando...» (Lorca).
Sinestesia: asociación de sensaciones que proceden de distintos campos sensoriales: «...arpegios áureos; soledad sonora».	Lítote: afirmar un concepto negando su contrario: «no está mal».

ANEXO IV

«Romance sonámbulo»

Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura,
ella sueña en su baranda,
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas le están mirando
y ella no puede mirarlas.
Verde que te quiero verde.
Grandes estrellas de escarcha
vienen con el pez de sombra
que abre el camino del alba.
La higuera frota su viento
con la lija de sus ramas,
y el monte, gato garduño²¹,
eriza sus pitas agrias.
¿Pero quién vendrá? ¿Y por dónde?...
Ella sigue en su baranda,
verde carne, pelo verde,
soñando en la mar amarga.
—Compadre, quiero cambiar,
mi caballo por su casa,
mi montura por su espejo,

²¹ Se refiere a un gato parecido al lince, pero de aspecto menos fiero.

mi cuchillo por su manta.
Compadre, vengo sangrando,
desde los montes de Cabra.
—Si yo pudiera, mocito,
ese trato se cerraba.
Pero yo ya no soy yo,
ni mi casa es ya mi casa.
—Compadre, quiero morir
decentemente en mi cama.
De acero, si puede ser,
con las sábanas de Holanda.
¿No ves la herida que tengo
desde el pecho a la garganta?
—Trescientas rosas morenas
lleva tu pechera blanca.
Tu sangre rezuma y huele
alrededor de tu faja.
Pero yo ya no soy yo.
Ni mi casa es ya mi casa.
—Dejadme subir al menos
hasta las altas barandas,
¡dejadme subir!, dejadme,
hasta las verdes barandas.
Barandales de la luna
por donde retumba el agua.
—Ya suben los dos compadres
hacia las altas barandas.
Dejando un rastro de sangre.
Dejando un rastro de lágrimas.
Temblaban en los tejados
farolillos de hojalata.
Mil panderos de cristal,

herían la madrugada.
Verde que te quiero verde,
verde viento, verdes ramas.
Los dos compadres subieron.
El largo viento dejaba
en la boca un raro gusto
de hiel, de menta y de albahaca.
—¡Compadre! ¿Dónde está, dime?
¿Dónde está tu niña amarga?
—¡Cuántas veces te esperó!
¡Cuántas veces te esperara,
cara fresca, negro pelo,
en esta verde baranda!
 Sobre el rostro del aljibe
se mecía la gitana.
Verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Un carámbano de luna
la sostiene sobre el agua.
La noche su puso íntima
como una pequeña plaza.
Guardias civiles borrachos,
en la puerta golpeaban.
Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar.
Y el caballo en la montaña.

Federico García Lorca